ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DİL VE TARİH - COĞRAFYA FAKÜLTESİ YAYINLARI - 225
EĞİTİM TARİHİ SERİSİ - 1

S 43

DOÇ. DR. KEMAL AYTAÇ

AVRUPA EĞİTİM TARİHİ

ANTİK ÇAĞDAN 19. YÜZYILIN SONLARINA KADAR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASIMEVİ . 1972

YAZARIN DİĞER KİTAPLARI

İngiltere, İsveç, Fransa ile Federal Almanya'da Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri. M.E.B. yay., İstanbul 1970.

Politeknik Eğitim Reformları, Ank. Üniv. D.T.C. Fakül. yay., Ankara 1971.

Mukayeseli Eğitim üzerine Bir Eserin ilk Taslağı, Marc-Antoine Jullien de Paris'den çeviri, Ank. Üniv. D.T.C. Fak. yay., Ankara 1971.

Hocam
Ord. Prof. Dr. Hans Freyer'in
hatırasına.

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde vermekte olduğum *Avrupa Eğitim Tarihi* derslerinde öğrencilere faydalı olmak amacıyla hazırladığım bu ders kitabı, Avrupa eğitim düşüncesinin Antik Çağdan 19. Yüzyılın sonlarına kadarki safhalarını içine almaktadır. *Çağdaş Eğitim Akımları*'nı ise, ikinci cilt olarak yayınlamayı düşündüğüm kitapta işleyeceğim.

Bu ders kitabında, söz konusu edilen devirlerin ancak ana eğitim akımları ile bunların baş temsilcilerine yer verdim. Ele alınan eğitim görüşlerini, bağıntılı bulundukları düşünce akımları içerisinde tanıtmak yolunu izledim.

Kitabın hazırlanmasında, kitabın sonundaki listede gösterilen kaynaklardan ve özellikle *B. Akarsu, Th. Ballauf, P. Barth, S. Behn, F. Blättner, Th. Dietrich, J. Dolch, J. v.d. Driesch-J. Esterhues, H. M. Elzer, M. Gökberk, K.-H. Günther, H. F. Kanad, R. Kynast, M. Mayer, A. Messer, W. Moog, F. Paulsen, A. Reble, W. Russ, K. Schmidt, H. Wilden*'in eserlerinin ilgili bölümlerinden geniş ölçüde yararlandım.

Eğitim tarihini Avrupa düşünce tarihiyle ilişkisi içerisinde tanıtmak amacını güden bu ders kitabının, yalnızca Üniversite öğrencilerine değil, bu konulara ilgi duyan bütün aydınlara hitabedeceğini umarım.

Yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen eşim *Doç. Dr. Gürsel Aytaç*'a ve kaynak temininde yardımcı olan *Ankara Alman Kütüphanesi* ilgililerine teşekkür ederim.

Ankara, Şubat 1972 *Doç. Dr. Kemal Aytaç*

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ÖNSÖZ 7
İÇİNDEKİLER LİSTESİ 9

Birinci Bölüm

ANTİK ÇAĞDA EĞİTİM

Antik Çağ Eğitim İdealinin Genel Gelişimi 17
1. *ANTİK YUNAN'DA EĞİTİM* 18
1.1. Krallık devrinde Yunan Eğitimi (m. ö. 1100-750) 18
1.2. Yunan Şehir Devletlerinde Eğitim (m. ö. 750–323) .....
1.2.1. Isparta 22
1.2.2. Atina 24
1.3. Yunan Eğitiminin Filozoflar tarafından Yeniden Temellendirilmesi 28
1.3.1. Sofistler 28
1.3.2. Sokrates (m. ö. 470–399) 30
1.3.3. Platon (m. ö. 427–347) 34
1.3.4. Aristoteles (m. ö. 384–322) 43
2. *HELLENİZM DEVRİNDE EĞİTİM* 51
Hellenizm Devrinin Genel Karakteristiği 51
2.1. Hellenist Devirde Okullar 52
2.2. Hellenizmde Yeni Felsefe Okulları 54
2.2.1. Stoacı'lar 55
2.2.2. Episkuros'çular 57
3. *ANTİK ROMA'DA EĞİTİM* 59
3.1. Eski Roma Eğitimi 59
3.2. Roma Eğitimine Yunan Kültür Unsurlarının Girmesi 60
3.3. Roma'da Okullar 61
3.4. Roma'daki Düşünürlerde Eğitim Sorunu 63
3.4.1. M. T. Cicero (m. ö. 106–43) 63
3.4.2. L. A. Seneca (m. ö. 4 – M. s. 65) 66
3.4.3. M. F. Quintilianus (M. s. 35–96 civarı) 68
3.4.4. C. Plutarch (46–125 civarı) 70

İkinci Bölüm

ANTİK HIRİSTİYANLIK İLE ORTA ÇAĞDA EĞİTİM

1. *ANTİK HIRİSTİYANLIK'TA EĞİTİM (M. S. 500'LERE KADAR)* 77
1.1. Hıristiyanlığın Eğitim İdeali 77
1.2. Antik Eğitimin Hıristiyanlaştırılması 79
1.3. Antik Hıristiyanlıkta Okullar 81
1.4. A. Augustinus (354–430) 82
2. *ORTAÇAĞDA EĞİTİM (500'LERDEN 1500'LERE KADAR)* 84
2.1. "Skolastik" düşüncesi 85
2.2. Manastır Okulları 86
2.3. Şövalye Eğitimi 87
2.4. Meslek Korporasyonlarında Eğitim 89
2.5. Şehir Okulları 90
2.6. Üniversitelerin Kurulması 91

Üçüncü Bölüm

RÖNESANS DEVRİNDE EĞİTİM (15. VE 16. YÜZYILLAR)

Rönesans Devrinin Genel Karakteristiği 97
1. *HÜMANİZM AKIMI* 99
1.1. Hümanizma'nın Eğitim İdeali 99
1.2. İtalya'da Hümanist Pedagoji 101
1.2.1. P. P. Vergerio (1370–1444) 103
1.2.2. V. R. d. Feltre (1378–1446) 105
1.2.3. A. S. Piccolomini (1405–1464) 105
1.2.4. M. Vegio (1406–1458) 107
1.3. Almanya'da Hümanist Pedagoji 108
1.3.1. D. Erasmus von Rotterdam (1467–1536) 110
1.4. Fransa'da Hümanist Pedagoji 114
1.4.1. G. Budé (1468–1540) 115
1.4.2. F. Rabelais (1499–1553) 116
1.4.3. M. d. Montaigne (1533–1592) 116
1.5. İngiltere'de Hümanist Pedagoji 119
1.5.1. Th. Elyot (1490–1546)) 119
1.5.2. R. Asham (1516–1568) 120
1.5.3. R. Mulcaster (1530–1611) 120
1.6. İspanya'da Hümanist Pedagoji 121
1.6.1. J. L. Vives (1492–1540) 121

2. *REFORMASYON AKIMI* 125
2.1. Reformasyon'un Eğitim İdeali 126
2.2. M. Luther (1483–1546) 126
2.3. Ph. Melanchton (1497–1560) 129
3. *KARŞIT REFORMASYON AKIMINDA EĞİTİM* 131
Genel Karakteristiği 131
3.1. Cezvit Okul Örgütü 131

Dördüncü Bölüm

METOD ÇAĞINDA EĞİTİM (17. YÜZYIL)

Metod Çağının Genel Karakteristiği 137
1. Metod Çağının Ana Pedagojik Eğilimleri 139
1.1. Büyük Didaktikci ve Reformcular 140
1.1.1 W. Ratke (1571–1635) 140
1.1.2 J. A. Komensky (1592–1670) 144
2. Aristokrat Eğitim Teorileri 150
2.1. J. Milton (1608–1674) 151
2.2. F. d. S. d. M. d. Fénelon (1651–1715) 154
3. Pietizm Akımında Eğitim 157
3.1. A. H. Francke (1663–1727) 158

Beşinci Bölüm

AYDINLANMA DEVRİNDE EĞİTİM

Aydınlanma'nın Genel Karakteristiği 163
1. *İNGİLİZ AYDINLANMASI* 166
1.1. J. Locke (1632–1704) 166
2. *FRANSIZ AYDINLANMASI* 173
2.1. Materyalist ve Sansüalist'lerde Eğitim 175
2.1.1. J. O. d. Lamettrie (1709–1751) 175
2.1.2. E. B. d. Condillac (1715–1780) 175
2.1.3. C. A. Helvétius (1715–1771) 176
2.2. Ansiklopedici'lerde Eğitim 178
2.2.1. D. Diderot (1713–1784) 178
2.3. Lâik Eğitim 181
2.3.1. L.- R. C. d. l. Chalotais (1706–1785) 181
2.4. Natüralist Eğitim 184
2.4.1. J.-J. Rousseau (1712–1778) 184

3. *ALMAN AYDINLANMASI* 193
3.1. Philantrop'lar Akımında Eğitim 193
3.1.1. J. B. Basedow (1724–1790) 195
3.1.2. Chr. G. Salzmann (1744–1811) 198
3.2. İnsanlık Eğitimi 201
3.2.1. G. E. Lessing (1729–1781) 201
4. *FRANSIZ İHTİLÂLİNDE EĞİTİM PLANLARI* 204
4.1. Fransız İhtilâlinin Temel İlkeleri 205
4.2. Eğitim Reformu Raporları 206
4.2.1. H. G. d. R. C. d. Mirabeau (1749–1791) 206
4.2.2. M. J. A. N. d. C. Condorcet (1743–1794) 207
4.2.3. L. M. Lepeletier (1760–1793) 213

Altıncı Bölüm

ALMAN KLASİK VE İDEALİSTLERİNDE EĞİTİM
(1770 İLE 1840 ARASI)

Genel Karakteristiği 217
1. *YENİ HÜMANİZM* 217
1.1. Genel Karakteristiği 217
1.2. J. G. Herder (1744–1803) 219
1.3. W. v. Humboldt (1767–1835) 224
2. *AHLÂK EĞİTİMİ* 230
2.1. I. Kant (1724–1804) 230
3. *MİLLİYETÇİ EĞİTİM* 236
3.1. J. G. Fichte (1762–1814) 236
4. *ESTETİK EĞİTİM* 240
4.1. J. Chr. Fr. Schiller (1759–1805) 240
5. *DEVLETÇİ EĞİTİM* 243
5.1. W. Fr. Hegel (1770–1831) 243
6. *TÜM YÖNLÜ ŞAHSİYET EĞİTİMİ* 246
6.1. J. W. Goethe (1749–1832) 246

Yedinci Bölüm

VII- ENDÜSTRİLEŞME ÇAĞINDA EĞİTİM

Genel Karakteristiği 253
1. *SOSYAL EĞİTİM* 253
1.1. J. H. Pestalozzi (1746–1827) 253
2. *EĞİTİCİ ÖĞRETİM* 266
2.1. J. Fr. Herbart (1776–1841) 266

3. *OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ* 269
3.1. Fr. W. A. Fröbel (1782–1852) 269
4. *HÜRRİYETÇİ EĞİTİM* 276
4.1. L. N. Tolstoj (1828–1910) 276
5. *SOSYALİST EĞİTİM* 283
5.1. K. Marx (1818–1883) ve Fr. Engels (1820–1895) 283
6. *POZİTİVİST EĞİTİM* 290
6.1. A. Comte (1796–1857) 291
6.2. H. Spencer (1820–1903) 292
7. *İRRASYONALİST EĞİTİM* 295
7.1. A. Schopenhauer (1788–1860) 296
7.2. Fr. Nietzsche (1844–1900) 299
FAYDALANILAN ESERLERİN LİSTESİ 305
DİZİN (şahıs adları) 310
RESİMLER 313



BİRİNCİ BÖLÜM

ANTİK ÇAĞDA EĞİTİM

ANTİK ÇAĞ EĞİTİM İDEALİNİN GENEL GELİŞİMİ:

Eski Yunan kaynaklarının (*Homer* ve *Hesiod*) bildirdiğine göre eğitim ("*Paideia*"), bütün Yunanistan'da bir ve aynıdır. Bununla birlikte ilk devirlerde, *Homer* (m. ö. 809–724) daha çok aristokratik, *Hesiod* (m. ö. 700 civarı) ise daha çok halkçı bir temele dayanmaktadır. Daha sonraki devirlerde bu eğitim anlayışı, şehirlere ve bölgelere göre farklılaşmaya uğramıştır. Bunlar arasında *Isparta* ve *Atina* sitelerinin eğitim sistemleri, iki ana model olarak ortaya çıkmıştır. Fakat *Atina* eğitim sistemi, egemen bir duruma geçerek ön planda yer aldı.

Yunan eğitim ideali, esas olarak m. ö. 8. - 6. asırlarda oluşmuştur. Bu eğitim, "*cimnastik*" ve "*müzik*" yoluyla insanın "*her yönlü gelişimi*" ni, yani *beden ve ruhun harmonik bir bütün halinde gelişmesini* amaç edinmiştir.

Bu eğitim görüşü artık yeterli olmamaya başlayınca, o zaman bunun yeni unsurlarla desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıktı. İşte bu nedenle de, gerçek eğitim düşüncesinin sistem ve teorisinin geliştirilmesi zorunluluğu duyuldu.

Bu yönden *Sofistler*, eğitimin *dil ve retorik* unsurlar yönünden geliştirilmesini öngörmüşler ve böylece, eğitimde *politik-pratik amacı*, esas almışlardır. Bu nedenledir ki *Sofistler*, ilk defa bir "*didaktik okulu*" teşkil etmişlerdir.

Sokrates, eğitimde karşılaşılan krizi, özel ahlâkî sorunlardan hareket ederek aşmaya uğraştı.

Platon, bu hareket noktasına bağlı kalmakla birlikte, esas olarak "*düşünce*"yi eğitmek istemişti. Bu nedenle de *Platon*'da, cimnastik ve müzik eğitimine, bir de "*akademik yetiştirme*" unsuru eklendi.

Görülüyor ki Yunanlıların eğitim ideali şu unsurları uyuşumlu bir birliğe kavuşturmayı amaç edinmiştir: *Güzel bir vücut*,

zihnî gelişme, ruh ve ahlâk temizliği. Bütün bunlar, *Kalokagathie (hem güzel ve hem de iyi)* de ifadesini bulur.

Yunanistanın Makedonyalılar tarafından fethedilmesinden sonra bu aslî Yunan eğitimi (*"paideia"*) büyük ölçüde değişime uğradı. Orijinal kurumlar sona erdi ve geleneksel *"Paideia"* yeni kurumlara devredildi. Bu şekliyle yeni eğitim ideali, bütün Doğu Akdeniz bölgesine yayıldı ve özellikle İskenderiye'de gelişimine devam etti.

Yunan eğitim sisteminin Romalılar tarafından devralınmasından sonra, bunda tekrar önemli bir değişme meydana geldi. *Cimnastik* unsuru arka plana alınıp ağırlık noktası *"retorik"* ya da *"dialektik"* (*"felsefe"*) unsurlar üzerine kaydırıldı.

Antik çağın hıristiyanlaştırılması ile, bu eğitim ve öğretim sistemi kısmen reddedildi, kısmen tersine çevrildi ve kısmen de yeni unsurlarla tamamlanarak kabul edildi. Böylece Antik *"paideia"* bir nevi *hazırlama* (*"propedeutik"*) kademesi şekline sokuldu. Bu suretle *"her yönlü geliştirme"*yi amaç edinmiş olan Yunan eğitim ideali, Hıristiyan Ortaçağda artık tamamen terkedilmiş oldu.

Antik Yunan eğitim ideali, ancak uzun bir süre sonra ve ilk defa 14. Yüzyıllardan itibaren *Rönesans* hareketi ile tekrar ele alınmaya, böylece *hümanist eğitim* görüşleri ortaya çıkmaya başladı.

1. *ANTİK YUNAN'DA EĞİTİM*

1. 1. KRALLIK DEVRİNDE YUNAN EĞİTİMİ

(M. Ö. 1100–750)

Yunanlıların en eski toplumsal hayat biçimi, ataerkil krallık sistemi idi. Kral, bir büyük ailenin reisi şeklindeki bir egemenliğe sahipti. Bu devrin kültürü, aristokratik bir temele dayanmaktadır. Gelenekler ve yöresel ahlâk kuralları, henüz genç kuşakların yetişmelerini karşılamaktadır. Gençlerin yetişmelerinde,

bunlara yetişkin kuşakların bilinçli etkilemeleri, öğütleri ve yöneltmeleri de eklenmektedir.

Toplumdaki mevcut sosyal tabakalaşmaya uygun olarak eğitim alanında da şu ikili ayırım kendisini göstermektedir: *Asiller eğitimi* ile *Köylüler eğitimi.*

Bu devrin asilzâde Yunan eğitimini, "*kahramanlık*" ideali teşkil etmektedir. Bu da, kuvvet, beceriklilik, kibar ahlâk, ruh yüksekliği, şan ve şeref, başarılı ve savaşçı olmak... v.b. gibi unsurları içerisinde toplamaktadır. Bu beceriler, Yunanlıların görüşüne göre kuşaklardan kuşaklara devredilen esas unsurlardır ve eğitimin görevi ise, bu yetenekleri geliştirmeye yönelmiştir.

Homer (*m. ö.* 809–724), eski Yunan aristokrat devrinin kültür ile ahlâkı, eğitim ile öğretimi konusunda pek çok tasvirler verir. *Homer*, *Odyssee* adlı eserinin VII. türküsünde, daha sonraki devirlerin klasik Yunan eğitim unsurlarını (cimnastik ile müzik eğitimini) gözönüne serer.

Aristokratik tabakaya uygun olmak üzere eğitimin görevi, *kahramanlık* zihniyetini geliştirmeye yönelmiştir. Erkekliğe has kuvvet, kibar saray ahlâkı ile birleştirilmiş olmalıdır. Cesaret, en yüksek erdemi teşkil etmekte ve bunun yanında da vücut güzelliği ile ruh asilliği talep edilmektedir.

İşte bu devirde bilinçli olarak uygulanan bir eğitim, yalnızca asiller tabakası için söz konusu olmaktadır. Bu da vücudun *disiplinleştirilmesi*, ruhun ise *neş'eli ve cesur* bir duruma sokularak çevik bir savaşçı yetiştirilmesini amaç edinmiştir.

Asillere has olan eğitim, buna göre şu iki ana unsuru içerisinde toplamaktadır:

Cimnastik eğitimi: Bu eğitim yoluyla vücudun sertleştirilmesi ve güçlendirilmesi, savaş silahlarının kullanılmasının öğretilmesi yanında danslara, yarışlara ve çeşitli oyunlara katılması sağlanmaktadır.

Müzik eğitimi: Aristokrat tabaka çocukları müzik, şiir, ata sözleri, şarkı ve türküler yoluyla estetik bir eğitimden geçiriliyorlardı.

Homer'in tasvir ettiği bu eğitim ideali, daha sonraki tüm Yunan dünyası için örnek bir eğitim sistemi olarak devam etmiştir. Sonraki gelişmeleriyle bu eğitim, "*Kalokagathos*" kavramı ile, yani "*vücudun ve ruhun ayni zamanda iyi ve güzel*" olarak biçimlendirilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Köylülük, asiller kültürünün dışındaki bir unsuru teşkil ediyordu. Alt tabakalar, *Hesiod* (m. ö. 700 civarı)'da dile geldiler.

Hesiod'un "*Theogonie*" ve "*Erga*" adlı eserlerinde "*hak*" ve "*haklılık*" kavramları esas ilkeleri teşkil eder. *Homer*'deki asillerin egemenliği, yani güçlü olanın egemen olacağı görüşüne karşı, *Hesiod*'da "*çalışkanlık*" ve "*haklılık*", esas ilke olarak alınmaktadır.

Burada asillerin savaşçılığı yerine, yaratıcılık esasındaki yarışma geçmektedir. Genel toplumsal hayatın esaslarını, genel bir *hukuk düzeni* teşkil etmektedir. Böylece, özellikle Atina sitesinde esas motif olan demokratik bir eğitim ideali ortaya çıkmış olmaktadır.

1. 2. YUNAN ŞEHİR DEVLETLERİNDE EĞİTİM (M. Ö. 750–400)

Yunan tarihinde bu devir, kolonileştirme hareketlerine sahne olmuştur. Balkan yarımadasının ekime elverişli toprakları, artık dar gelmeye başlamıştır. Küçük Asya kıyılarına geçilmesi, bu nedenlerin sonucudur. Gerek İyonya'da gerekse Yunanistan yarımadasında çok sayıda küçük "*Şehir devletleri*" ("*Polis*") kuruldu.

"*Polis*", başlangıçta "*tahkim edilmiş Kral kalesi*" anlamına gelmektedir. Daha sonraları ise, bu kalelere dahil olan *serbest köylülerin birliği* anlamını kazanmıştır. Bu "*polis*"lerin Yunanlı sakinleri, bir süre sonra kendi alınyazılarını kendileri belirleyip Kralın ("*Arkhunt*") ve tek başına eğemenliğe sahip olan aristok-

ratların yerine geçtiler. Böylece "*Polis*"in meydana gelen yeni düzeni, artık bir "*devlet birliği*" anlamını kazanarak eskiden olduğu gibi aristokratların kan bağlılığına ve ortak atalara bağlı olmaya göre değil, genel ve eşit haklara sahip bir şehir vatandaşlığına bağlı olmaya dayanmaktadır. Bununla birlikte bu "*genellik*" ve "*eşitlik*", yalnızca küçük bir azınlık teşkil eden ve devlette her türlü hakka sahip olan "*hür vatandaşları*" içine alıyordu.

Azınlıktaki bu imtiyazlılar gurubuna dahil olmak, kamusal refaha katkıda bulunma ve özellikle de savaşa hazır olma becerilerine bağlı bulunuyordu. Bu nedenledir ki, "*silâhla teçhiz edilmiş hür erkekler*" ("*Hoplit*"ler), "*Polis*"in gerçek temsilcileri halini aldılar. En seçkin erkeklerin yönetimi altındaki bu "*Hoplit'ler-devleti*", aşağı yukarı Pers savaşlarına (m. ö. 509) kadarki Yunan kamu hayatına damgasını vurmuştur.

"*Şehir devletleri*" devrindeki eğitimin bir diğer ortak unsurunu ise, "*Erkekler birliği*" teşkil etmektedir. Hür erkeklerin meydana getirdiği bu "*erkekler birliği*", "*Polis*"in düzeninde ("*Kosmos*") yeni bir politik varlık biçimini teşkil ediyordu.

Krallık devrinde olduğu gibi şimdi de eğitimin amacını, yarış oyunlarındaki "*ehliyet ve beceri*" ("*Arete*") teşkil ediyordu.

"*Polis*"in politik ve kültürel hayat biçimlenmesinde, Yunan eğitimi, kendi klâsik biçimini kazanmış oldu; yani Yunan kültür hayatı, ancak "*Polis*"in bu toplumsal hayatı içerisinde teşekkül etmiştir. Bu toplumsal hayat, insanların ortak yaşayışlarındaki ilişkileri düzenleyen *kutsal yasalara* ("*Nomos*") bağlı kalınması ile sağlanıyordu. Onun içindir ki, Tanrılara saygı, adâlet, cesaret, temkinlilik ve kedine hâkim olmak, "*Polis*"in vatandaşlarının yüksek erdemlerini teşkil ediyordu. Bu erdemlere en iyi şekilde sahip olan erkekler, yöneticiliklere seçilirlerdi; ve "*Polis*"in esas görevlerinden birisini de, pratik becerilere sahip bu gibi erkekleri yetiştirip eğitmek teşkil ediyordu.

Çok sayıdaki "*Polis*" ler içerisinde iki tanesi, dünya tarihi yönünden özellikle önem kazanmıştır: Savaş devleti *Isparta* ile kanun devleti *Atina*.

1. 2. 1. ISPARTA ŞEHİR DEVLETİNDE EĞİTİM

Isparta şehir devleti, bugünkü *Mora* yarımadasında bir tarım devleti olarak yer almış idi. Bu devlet, M. ö. 8. Yüzyıllardan itibaren kuzeyden gelen *Dor*'ların göçleriyle teşekkül etmiştir. Bu fâtihler, yarım adanın hayvancılık ve tarımla uğraşan yerli halkını, kendi egemenlikleri altına alarak bu insanları devletin kölesi ("*Heliot*"lar) ya da yarı hürler ("*Periök*"ler) haline soktular. Ülkeye sonradan gelen *Dor*'lar, egemen bir sınıf olarak, esas Isparta'lı olan yerli halkı, kendi çıkarları uğruna çalıştırmaya başladılar.

Bu tarz bir sosyal yapı, Isparta'nın eğitim ve öğretim sistemini kuvvetli bir biçimde etkilemiş oldu. Gerek baskı altındaki yerli halka ve gerekse dıştan gelecek tehlikelere karşı şavaşa hazır olmak, azınlık teşkil eden bu egemen sınıfın tek hayat amacı haline geldi. Böylece Isparta'da savaş, bir esas amaç, barış ise, savaş için bir hazırlanma safhası haline dönüştü. Onun için de Isparta'da barış devrelerinin hayatı, bir nevi "*savaşa hazırlık okulu*" karakterini kazandı.

Çocuklar, savaş için planlı bir biçimde eğitiliyorlardı. Bütün olarak hayat, devlet tarafından düzenlenmekteydi. Eğitim, öğretim, kültür ve hukuk düzeni tamamen askerî bir karaktere sahipti.

Bu aristokratik toplum düzeninin temelllerini *sıkı disiplin, askerî beceriklilik, sertlik ve mutlak bir itaat* teşkil ediyordu. Bu nedenle Isparta, bir "*emretme*" ve "*itaat etme*" okulu halini almıştı.

Bu askerî temel amaç yüzündedir ki, devletin eğitime gösterdiği ilgi, daha çocukların doğumundan itibaren başlamaktaydı. Yeni doğan çocuklardan yalnızca kuvvetli olanlar hayatta bırakılmakta, zayıf yapılı olanlar "*ihtiyarlar heyeti*" nin kararları üzerine ya öldürülmekte ya da *Taygetos* dağlarının ormanlarına ve tenhalıklarına bırakılarak ölüme terkedilmekteydi.

Çocuklar yedi yaşına kadar ailenin yanında kalırlardı. Yedi yaşından itibaren ailelerden alınarak devlete ait eğitim kurum-

larına devredilirlerdi. 30 yaşına kadar burada, savaş ve devlet işleri üzerinde sıkı bir eğitimden geçirilirlerdi.

Şehir devletinin askerî karakterine uygun olarak ön planda vücudu kuvvetlendirme ve savaşa hazırlama yer alırdı. Sıcağa ve soğuğa dayanabilmeleri için erkek çocuklar çok hafif elbiseler giyerlerdi. Gevşeklik ve rehavet verici şeyler bunlar için yasaklanmıştı. Bu nedenle sıcak su ile banyo yapmaları yasaklanmıştı. Bu gençler her gün meselâ *Eurota* ırmağının soğuk suyunda banyo yaparlardı. Yemekler sade ve tatsız olarak hazırlanırdı.

Bütün bu tedbirlerin dışında beden eğitimi, ayrıca *beşli oyunlarla* ("*Pentatlon*") sağlanmaya çalışılırdı. Resmî bayramlar ve törenlerde *acılara katlanabilme* esasına dayalı temrinler yaptırılırdı.

Buna karşılık Isparta şehir devletinde okuma, yazma ve hesap işlerini öğretme, ihmal edilmisti. Aynı sekilde de "*entellektüel eğitim*" işine, çok az değer verilmekteydi. Bu nedenle de Ispar ta'da bilimler ile felsefe, hiçbir destek görmedi ve gelişmedi. Yüksek öğretim bir itibar görmediği için, kimse buna çaba göstermedi.

Bunlar arasında tek istisnayı, "*Müzik*" teşkil etmiştir. Fakat müzik de, diğer eğitim araçları gibi askerî bir disiplin ve sert bir "*erkek ahlâkı*" sağlamak işinde kullanıldı. Özellikle de şair *Tyrtaios*'un *Dor*'lara has bir çeşnide yazdığı marş şiirlerine önem verilirdi. Ispartalılar savaşa, bu marşları söyleyerek ve çalarak giderlerdi.

Kız çocukları da sıkı bir askerî yetiştirmeye tabi tutuluyorlardı. Sert beden hareketleriyle geliştirilen bir kadın vücudu, sıhhatli ve kuvvetli bir anne yetiştirmenin ilk şartını teşkil ediyordu.

Özel bir eğitim şeklini, düzenli bir şekilde yapılan "*Erkekler şöleni*" ("*Syssitie*") teşkil ediyordu. Bu yolla genç Ispartalılara ortak devlet hayatı, ahlâk, hukuk... v. b. gibi konularda "*devlet politikası dersleri*" verilip gerekli bilgi ve beceriler kazandırılırdı.

1.2.2. ATİNA ŞEHİR DEVLETİNDE EĞİTİM (M. ö. 509–404)

Isparta'nın zıddına alarak Atina, ileri bir ticaret ve endüstri devleti idi. Bu nedenle Atina'nın Mısır, Küçük Asya... v.b. gibi yerlerle sıkı bir ilişkisi ve alış verişi vardı. Ayrıca Atina, kanuna dayalı bir "*Halk demokrasisi*" idi. Bu şehir devletinde "*hakseverlik*", en yüksek erdemi teşkil ediyordu.

Atina'nın klasik demokrasi devri Yunan tarihinde, dış politika yönünden bakılırsa *Pers Savaşları* (M. ö. 500–479) ile *Peleponnez savaşları* (M. ö. 431–404) na, iç politika yönünden bakılırsa *Kleisthenes*'in demokratik reformlarından (M. ö. 509) Atina'nın deniz egemenliğinin bitimine (M. ö. 404) kadarki süreyi kapsar. Bu devrenin en yüksek noktasını, *Perikles devri* (M. ö. 465–429) teşkil eder.

Atina demokrasisi, çeşitli demokrasi biçimlerinden birisidir. *Demokrasi* terimi, yunanca *Halk* ("*Demos*") ve *Egemen olma* ("*Kratein*") kelimelerinden meydana gelmiştir. Buna göre, devlet içindeki egemenlik halkın elinde olmalıdır. Herkes mutlak biçimde eşit haklara sahip kılınmakta ve egemenliğe katılmaktadır. İnsanların ehliyetleri ne olursa olsun, kafa sayılarına göre alınmaları, Atina'da sonuna kadar tutarlı olarak gerçekleştirildi.

M. ö. 5. Yüzyıl Atina'sında bu demokratik canlanış, diğer yandan bütün tabiî bağlar ile hayat biçimlerinin tahrip edilmesini de içinde taşıdığı için, kısa süreli olmuştur.

Bu demokrasi, bugünkü görüş açısından bakılırsa, bütün halk tabakalarını kapsamadığı için, bir "*aristokratik demokrasi*" biçiminde idi. Çünkü bu demokrasi, yalnızca "*hürler tabakası*" nı kapsamakta, "*köleler tabakası*" bunun dışında bırakılmaktaydı.

Demokrasi öncesi çağlarda Atina'da bir insanın sahip olması gereken "*dirayet*" ("*Arete*") babadan oğula geçen bir biçimdeydi. Demokrasi çağında ise, her vatandaşın öğrenme yoluyla kazanabileceği bir durum aldı. Eğer demokrasi, kitlelerin salt egemenliği şeklinde dejenere olmayacak ise, bunun zorunlu

olarak düzenlenmesi gerekiyordu. Bunun düzenlenebileceği tek yol da, eğitim idi. Buna göre çok geniş bir bilgi ve retorik beceriler yönünden biçimsel bir öğrenim görmek gerekiyordu. Onun için de, entellektüel eğitimin, istidat olarak getirilmeyen şeyleri sağlaması gerekiyordu; yani yeni şehir-burjuvası toplumunun vatandaşlarına bilinçli bir eğitim ve öğretim yoluyla "*erdemleri*"ni kazandırması gerekiyordu. Artık, "*arete*" ya da "*erdem*" öğretilebilen bir şey olmaktadır. Bütün Aydınlanma devirlerinde olduğu gibi, Atina demokrasisi devrinde de, öğrenme işine büyük önem verilmiştir; öğretim, entellektüel bir formasyon kazandırmayı amaç edinmişti.

Atina'da entellektüel eğitimi vermek bir devlet işi olarak değil, özel kişilerin işi olarak serbest bırakılmıştı.

Bu ihtiyaçlara cevap vermek üzere *Cimnazların* sütunlarla süslü kapıları önünde ve bahçelerinde gramer, matematik retorik ve felsefe hocaları, okullarını açmaya başladılar. Böylece Atina, entellektüalist ve rasyonalist bir eğitim ve öğretim sağlayan okullar şehri manzarasını aldı. Hepsinin de ortak amacı, gençlere "*genel formasyon*" kazandırmaktı.

Hürlerin erkek çocukları, 7 yaşından itibaren evde ya da bir özel okulda "*Grammatist*"lerden gramer ve edebiyat, "*Kitharist*"lerden ise müzik (*Lyra, flüt...* vs.) dersleri alırlardı.

Bu erkek çocukların okula götürülüp getirilmeleri, *Pedagog* ("*Paidogogos*") adı verilen kölelere terkedilmişti. Çocuklar cimnastik derslerini "*Paidotrik*"lerden alırlardı. Okullardaki bu temel derslere, ayrıca hesap dersleri eklenirdi. Müzik ve ve Cimnastik eğitimi, devlet tarafından inşa edilen ve yalnızca kontrol edilen "*Gymnasion*" ile "*Palestra*"larda yapılırdı.

Atina'nın hür gençlerinin eğitimi, en sonunda iki yıllık bir "*Ephebe*" devri ile, yani iki yıllık silah kullanma, nöbet tutma ve diğer kışla hizmetlerini kapsayan bir "*askerî hizmet devri*" ile sona ererdi. Böylece genç erkekler, "*Ephebe*" olarak vatandaş listesine alınır ve ikinci yılın başında kendilerine törenle silah verilirdi.

Yüksek öğretim kademesinde ise, felsefe ile ilişkili olarak matematik ve geometri dersleri görürlerdi.

Yunan şehir devletleri, "*silahla donatılmış erkekler*" ("*Hoplit*"ler) ce temsil edildiği için, bunlar ayrıca devlet içindeki eğitim işlerinin de temsilcileri idiler.

Atina'da gençler, 18 yaşında "*Ephebe*" olarak silah taşıyan "*Erkekler birliği*"ne katılırlardı. 21 yaşından itibaren "*yeniler*" ("*Neos*") ve 40 yaşından itibaren de "*olgun erkekler*" sınıfına dahil olurlardı. Bu "*erkekler birliği*", gerçi gençlerin yetiştirilip devlet hayatına hazırlanmasında yardımcı olmuşlardır, fakat öbür yandan da sapık ahlâk biçiminin doğup yaygınlaşmasına yol açmıştır.

Daha eski Yunanistanda bile aristokrat tabakalarının eğitimine, şu ikili beceri dalları dahil idi: *Savaş becerisi ile güzel konuşma becerisi, vücutsal ve zihinsel eğitim, cimnastik ve müzik eğitimi.* Bu unsurların harmonik bir birliği, yani ayni zamanda "*hem güzel ve hem de iyi olmak*", eğitimin esas amacı olan "*Kalokagathie*"ye götürürdü. Cimnastik eğitimi ile müzik eğitimi ve bunların harmonik bir sentezi, Yunan eğitim idealini teşkil etmektedir.

Cimnastik eğitimi:

Yunanlıların geliştirdiği şekildeki cimnastik eğitimi, orijinalliği ile tarihte bir daha gerçekleştirilmemiştir. Yunanca "*Gymnos*" kelimesi, "*çıplak*" anlamına gelmektedir. Bu kelime, genç erkeklerin spor salonlarında çıplak olarak temrin yapmalarını ifade etmektedir. Ahlâkî yöndeki değişim sonunda, bu "*çıplaklık kültürü*" de sona erdi.

Bütün spor kuruluşlarının en önemlilerini, gerçek beden hareketlerinin yapıldığı "*Gymnasion*"lar teşkil eder. Bu temrin yerleri, soyunma ve giyinme salonları, banyolar, masaj salonları, gezinti yerleri, güreş yerleri ("*Palestra*") v. b. gibi yerlerden

teşekkül ederdi. Koşu sahalarına "*Dramos*", araba yarışı alanlarına da "*Hippodrom*" adı verilirdi.

Devlet, bu kuruluşları finanse eder ve yapılan temrinleri de kontrol ederdi. En yaygın temrinler, beşli oyunlardan ("*Pentatlon*") teşekkül ederdi.

Bu beden eğitimi hareketlerine, ayrıca dà askerî hazırlık oyunları eklenirdi: *Kılıç oyunu, ok atma, ağırlık kaldırma, araba yarışı, ata binme, yüzme...* v. b. gibi.

Cimnastik ile müziğin birleşmesini, *dans* teşkil etmektedir. Bu san'at, ritmik olarak düzenlenmiş hareketlere manevî bir ifade verir ve ruhsal davranışlar üzerinde şekil kazandırıcı olumlu etkilerde bulunur.

Müzik eğitimi:

Müzik eğitimi -buna *entellektüel eğitim* de denebilir-, geniş olarak müzik, dil ve edebiyat eğitimini kapsardı. Yunanca müzik kelimesi, aslında "*musike techne*" olarak şu çift anlama sahiptir: Geniş anlamıyla müzik eğitimi, beden eğitimin bir tamamlayıcı unsuru olup entellektüel, ahlâkî ve estetik yönden tüm ruhsal eğitimi kapsar. Dar anlamıyla müzik, yalnızca bir ton san'atı olarak anlaşılmaktadır.

Müzik, Yunanlıların görüşüne göre ahlâkî davranış üzerinde doğrudan doğruya etkilidir. Çünkü o, ritm, harmoni, ölçü yoluyla kendine hâkim olmayı öğretir. Müzik, tutkuların baskısını kaldırmanın, ölçülü ve temkinli davranabilmenin en etkili aracını teşkil etmektedir.

Bu cimnastik ve müzik eğitimi, her türlü politik bölünmüşlüklerine rağmen, tüm Yunan ulusunun ortak ve birleştirici millî duygularını ve bunun ortak temelini teşkil etmektedir.

Müziğe dinî bayram ve törenlerde önemli bir yer veriliyordu. *Dor'ların tonuna* bağlı olan Isparta'nın *marş müziği*'ne karşılık, Atina'da müzik *İyonya tonunda* yumuşak olup ince duygulu idi.

1. 3. YUNAN EĞİTİMİNİN FİLOZOFLAR TARAFINDAN YENİDEN TEMELLENDİRİLMESİ (M. Ö. 5. YÜZYIL)

Yunan eğitimi, m. ö. 5. Yüzyılda, yeni gelişimlere gerekli cevabı veremeyecek duruma düştüğü için, bunun yeniden temellendirilip geliştirilmesi bir zorunluluk halini almıştı.

Mevcut eğitim krizini aşmak için *Sofistler*, geleneksel eğitimin dil ve retorik yönünden geliştirilmesini ön plana almışlardır. *Sokrates*, bu eğitim krizini, ahlâkî yönden aşmaya uğraşmıştır. Çünkü Atina'nın demokrasi devrinde, geleneksel ahlâk normları ve kutsal kanunlar ("*nomos*"), iyice görelileştirilip sübjektif bir dereceye düşürülmüştü. Böylece köklü bir ferdiyetçilik ve egoist ahlâk tutumu ortaya çıkmıştı.

Bu durumda belirli filozoflar ve özellikle de *Sokrates*, *Platon* ve *Aristoteles*... v. b. gibi filozoflar, geçmişin mirası üzerinde, "*polis*"in sahip olması gereken en iyi ahlâk ve hayat biçiminin ne olabileceğini araştırmaya koyuldular. *Sokrates* ile açılan bu çığır, *Platon* ve *Aristoteles*'ce devam ettirildi.

Gerçekleştirilecek bu yeni zihniyet reformunun en güvenilir ve etkili aracını, eğitimdeki yenileştirmeler teşkil edecekti. Nitekim bu yüzden de yeni eğitim teorileri ortaya çıkmıştır.

1. 3. 1. SOFİSTLER

LİTERATÜR:

Geffken, J.: *Die griechische Aufklärung*, "*Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum*", 26 (1923) S. 15–31. — Gomperz, H.: *Sophistik und Rhetorik*. Leipzig/Berlin 1912 (yeni baskı: Darmstadt 1965.)

"SOFİST" TERİMİ:

"*Sofist*" adı Yunan literatürüne ilk defa M. ö. 450 yılları civarında *Heredot* tarafından sokulmuştur. İlk defa da *Abdera'lı Pratogoras* (*M. ö.* 485–415), kendi kendisini "*Sofist*" olarak adlandırmıştır. Bu kelime daha baştan itibaren *Bilge* ("*Sophos*")

ile *Filozof* ("*Philosophos*") kelimelerinden farklı anlamlarda kullanılagelmiştir.

"*Sofist*" kelimesi, daha baştan itibaren "*Bilgelik öğreten*" ya da "*Bilgelik Taslayan*" anlamlarını taşımaktadır. *Sofistler* kendilerini *filozof* olarak nitelendirmek isterlerken, *filozoflar* kendilerine *sofist* denilmesinden çekinmişlerdir.

Böylece "*Sofistler*" ("*bilgelik öğretenler*"), Atina'nın metropolünde para ile ders veren gezgin öğretmenler grubuna verilen bir isim olmuştur.

Sofistler arasında *Protagoras* (*M. ö.* 485–415), *Gorgias* (*doğ. M. ö.* 490 *ile* 480 *civarı*), *Hippias* (*M. ö.* 400 *civarı*), *Prodikos* (*M. ö.* 400 *civarı*) başta gelmektedir.

Sofistlerin eğitim alanındaki yenilikleri:

Atina sitesi, M. ö. 5. Yüzyılın ortalarında, yeni demokratik düzeni ile önemli bir ekonomik ve kültürel gelişme göstermiştir. Bu devrede, Atina'nın hür vatandaşlarından her birisi, seçim yoluyla en yüksek devlet makamlarına atanabilmektedirler. Eski eğitim sistemi, hür vatandaşların bu yeni hak ve görevleri ile ilgili durumlarını artık karşılıyamaz duruma düşmüş bulunmaktadır. Çünkü eski eğitim sistemi, yalnızca aristokrat zümrenin ideal ve yararlarına cevap verecek şekilde düzenlenmişti. Bu devrede Atina'da daha geniş vatandaş tabakalarının "*politik eğitimi ve öğretimi*" ne cevap vermek gerekiyordu. İşte *Sofistler*, bu ihtiyaca cevap vermek üzere ortaya çıkmışlardır.

Sofistlerin öğretim sistemlerinin merkezinde "*güzel konuşma*" ("*Rhetorik*") yer alır. Çünkü o devrin sosyal hayatında güzel konuşma yoluyla kütlelere etki etmek, inandırmak her türlü politik faaliyetin ön şartını teşkil ediyordu. *Sofistler*, bu pratik amaca yönelmiş öğretim faaliyeti çerçevesi içerisinde, bu konuşma san'atını destekleyip geliştirecek olan şu ilimleri geliştirmişlerdir:

Gramer *Dilin kuruluşundaki doğruluğun teorisi.*

Retorik *Konuşmayı, etkili olabilecek tarzda şekillendirebilme yolu.*

Dialektik: *Karşılıklı tartışmada zihnî kıvraklık.*

Böylece *Sofistler*, daha sonraları "*Hürlerin yedi san'atı*" (*Lât.* "*Septem artes liberales*") adını alacak olan öğretim programının *üçlü bölümünü* (*Lât.* "*Trivium*") kurmuş olmaktadırlar.

Bunlar, hür vatandaşların genel formasyonu için gerekli olan temel öğretim dallarını teşkil etmektedir. *Hellenist* devirden itibaren de bunlara diğer *dörtlü dal* ("*Quadrivium*"), yani *Aritmetik*, *Geometri*, *Astronomi* ve *Müzik* eklenerek genişletilecektir. Bu "*Hürlerin yedi san'atı*", Avrupa'da yakın zamana kadar hâkim bir öğretim programını teşkil edecek şekilde devam etmiştir.

Sofistler, bu üçlü daldaki (*gramer*, *retorik* ve *dialektik*) öğretim dışında, ahlâk, hukuk, tabiat bilimleri ve tarih dallarında da dersler veriyorlardı. Çünkü güzel konuşma yanında, konuşulan şeylerin muhtevaları üzerinde de gerekli bilgilere sahip olmak gerekiyordu.

Sofistlerin felsefî ve sosyal-politik yöndeki radikal demokratik grubu, mevcut geleneksel aristokratik düzende, dinî esasta temellendirilmiş geleneksel ahlâkî normlara karşı çıkmıştır. Meselâ, *Protagoras* tanrıların varlığını şüphe ile karşılıyordu. Bu sebeple de *Protagoras*, "*herkes için geçerli olan ortak hakikatlar olamayacağı*"nı ileri sürüyordu. Ona göre "*İnsan, herşeyin ölçüsüdür*" İşte böylece demokratik düşüncenin ilk temelleri atılmış oluyordu.

Sofistler, insanların tabiatlarında "*eğitilebilirlik yetisi*"ni kabul etmek ve eğitimin bu yöndeki büyük gücüne inanmak suretiyle , daha sonraki eğitim teorilerinin öncüleri olmuşlardır.

1. 3. 2. SOKRATES (M. Ö. 470–399)

HAYATI:

Sokrates, *M. ö.* 470 *yılında Atina'da heykeltraş* Sophroniskos *ile ebe* Phainaretti'*nin oğlu olarak doğdu. Kısa bir süre heykeltraş olarak çalıştı, sonra felsefe ile uğraşmaya başladı. Öğrenimini önce Atina'da Sofistlerin yanında yaptı, fakat Sofistlerin*

fikirleri ona çok sathî geldiği için, onlara karşı kendi derin düşüncelerini geliştirdi.

Atina'da gençlere ders vermeye başladı. Fakat Sofistler gibi yalnızca aristokrat çocuklarına para ile değil, halkın bütün tabakalarına mensup gençlere parasız dersler vermeye koyuldu. Sokrates, *sokaklarda, pazar yerlerinde ve iş yerlerinde gençlerle karşı karşıya gelip onlara kendisini bilgisiz olarak gösterip bilgi almak isteyen* ("Sokratçı ironi" *yoluyla*) *bir kişi olarak tanıtırdı. Böylece başlayan karşılıklı konuşmalarıyla, karşısındakinin bilgilerinin yanlış olduğunu göstererek, onlara yeni bir düşünce yolunu tanıtmaya çalışırdı.*

Sokrates, *çok cesur ve sağlam yapılı bir kişi idi. Asker olarak katıldığı savaşlarda soğuğa ve açlığa karşı katlanışı ile büyük ün sağlamıştı. Kendisi dış görünüşü yönünden çok çirkin olmakla birlikte, ahlâk temizliği ve hakikat sevgisine olan bağlılığı yönünden çok güçlü idi*

Fakat, Sokrates'*in hayatı, olağanüstü bir trajedi ile son buldu.* Sokrates, *şu suç ile itham edilerek mahkemeye verildi*:

> "*Sokrates, devlet Tanrılarına saygı duymamakta, yeni Tanrılar öne sürmekte ve gençliği baştan çıkarmaktadır*".

Mahkeme Sokrates'*i suçlu bulup ölüme mahkûm etti. Öldürülüşüne kadar hapishanede geçen* 30 *günlük sürede başta* Kriton *olmak üzere dostları ve öğrencileri, kendisine kaçma olanakları sağladılar*; *fakat* Sokrates, *kanunlara karşıdır diye bütün bunları reddetti. Nihayet, idamı için verilen zehir tasını içip boşaltarak* 70 *yaşında öldü. Ölmeden önce ettiği tek vasiyet, o zamanki geleneğe göre, hastalıktan kurtulanlar için yapıldığı gibi,* Asklepios'*a bir horoz kurban edilmesi oldu.*

LİTERATÜR:

Xenophon: *Erinnerungen an Sokrates.* Müchen 1962. — Gigon, O.: *Sokrates, sein Bild in Dichtung und Geschichte.* Bern 1947. — Hoffmann, E.: *Der pädagogische Gedanke bei den*

Sophisten und Sokrates. "*Neue Jahrbücher für Wiss. und Jugendbildung*", 1930. — Rabbow, P.: *Paidogogia. Die Grundlegung der abendländischen Erziehungskunst in der Sokratik.* Göttingen 1960. — Rumpf, H.: *Die sokratische Prüfung. Beobachtungen an platonischen Frühdialogen,* "*Zeitschr. f. Päd*", 13 (1967), S. 325–345. — Spranger, E.: *Sokrates.* "*Die Antike*", 7 (1931), S. 271–278.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ DÜŞÜNCELERİ:

Sokrates'in fikrî çalışması ve faaliyetleri, tesadüfî olan görünüşlerin, bireysel varlıkların gerilerine yönelmiştir. Ona göre, göreli olmayan, genel geçerliği olan kavramlar mevcuttur. Bununla *Sokrates*, Sofistler'in konuşma yoluyla akı kara, karayı ak yapmaya çalışan tutumlarına karşı cephe almaktadır. Fakat, burada en önemli sorun, insan zihninin bu genel geçerliği olan hakikatleri kavramaya yetili olup olmadığıdır.

Sokrates'e göre insan zihni bu genel geçerliği olan kavramları anlamaya yetilidir. Çünkü, ona göre bunlar insanın içinde doğuştan mevcuttur. İnsanın, bunları yalnızca tekrar hatırlaması gerekir.

Sokrates'e göre vatandaşlık erdeminin esasını, genel geçerliği olan hakikatleri kavramak ve buna uygun davranmak teşkil eder. Bu da, insanın kendi üzerinde düşünmesi ve içindeki "*Daimon*"unun sesini dinlemesi ve öğrenmesi yoluyla mümkün olur.

Sokrates, Atina demokrasisinin içine düştüğü krizden, geleneksel değerlerin sübjektifleştirilmesi ve görelileştirilmesini ve bunları destekleyen baştaki Demokrat Partiyi sorumlu görüyordu. Aynı şekilde, Atina'nın Isparta ile yaptığı Peloponnez savaşlarındaki yenilgisi ve Atina devlet düzeninin çöküş işaretlerinin açıkça ortaya çıkmasının nedenlerini, Atina'nın *hür vatandaşlarının* devlet bilincinin zayıf olmasında görmekteydi.

İşte bu nedenle de *Sokrates*, Atina devletinde temel erdemlerin yeniden geçerli olması ve istikrara kavuşması için, eğitim yönünden yardım etmek istiyordu. Bunun için de her şeyden ön-

ce *adalet, cesaret, ölçülü olmak, içtenli olmak* ... v. b. gibi erdemleri, geleceğin aristokrat tabakasını teşkil edecek olan gençlere tanıtıp benimsetmek gerekiyordu.

Tarihçi *Xenophon*'un anlattığına göre *Sokrates, Cimnaz*'ların gezinti yerlerinde oturup gençleri etrafına toplar ve onlara şu gibi sorular yönelterek sohbet ederdi:

> "*Hoşa giden şey nedir? gitmeyen nedir? Doğru olan şey nedir, ne değildir? Cesaret nedir, ne değildir? Korkaklık nedir? Devlet nedir, politikacı kimdir? İyi nedir, kötü nedir? Hakikat nedir, hakikat olmayan nedir?...*".

Sokrates, bir öğretmen olarak böyle genel geçerliği olan kavramların bilgisini kazandırmak için kendine özgü bir metod geliştirmiştir. Bu metodun özelliği, önce insanların sahip olduğu temelsiz bilgiyi yıkıp sonra da gerçek hakikat bilgisini onlara öğretmektir. Bu metod, şu iki kademeden oluşur:

a) *İroni kademesi* ("*Sokrat'çı ironi*"):

Sokrates başlangıçta, "*Bir şey biliyorum, o da hiçbir şey bilmediğimdir*" ilkesine uyarak konuşmak için karşısına aldığı gençlerin emin olarak inandıkları bilgilerini, sorular sorarak sarsmaya çalışırdı. *Sokrates* bunu, endüktif bir yolla, ustaca sorular sorarak karşısındakinin sahip olduğu bilgilerin temelsiz, yarım ya da tamamen temelsiz bilgilerden ibaret olduğunu ortaya koymak istiyordu.

b) *Doğurtmaca* ("*Maeeutik*") *kademesi*:

Karşısındakinin sağlam zannettiği bilgilerini sarstığını öğrenince *Sokrates*, hemen bilgi ve erdemleri, yine ustaca konuşma yoluyla karşısındaki konuşmacıların kendilerinin bulmalarına çalışırdı. Yani burada, *erdemleri dıştan vermek değil, fakat kendi kendine bulmak yeteneğini aktif hale getirmek* söz konusu olmaktadır. *Sokrates*'e göre insan eğer bir defa erdemlerin mahiyeti hakkında doğru bir kavram ve bilgiye sahip olursa, artık ondan sonra artık doğru davranışlarda bulunur.

İşte bu tarzda bir aydınlanmak amacıyla gençler ve özellikle aristokrat tabakası çocukları *Sokrates*'in etrafında toplanırlardı. Amaçları, mutlak geçerliği olan ahlâkî hakikatler ve politik sorunlar üzerine emin bilgiler kazanmaktı. *Sokrates*'çi olan bu gençler, nitekim Peloponnez savaşlarındaki yenilgiden mevcut demokratik düzeni sorumlu görüp bunun yerine bir *"aydınlar aristokrasisi"*nin geçirilmesini savunmaya başladıklarından dolayı, Atina devlet idaresi, gençlerin bu tutumlarından *Sokrates*'i sorumlu ve suçlu görerek mahkemeye verdi ve *Sokrates*'i ölüme mahkûm etti.

1. 3. 3. PLATON (M. Ö. 427–347)

HAYATI:

Platon, *aristokrat bir ailenin çocuğu olarak M. ö. 427'de Atina'da doğdu. Gerçek adı* Aristokles *olmakla birlikte, geniş omuzlu anlamına gelen* Platon *adıyla adlandırıldı.*

Platon, *politikaya karşı büyük bir ilgi duymuş ve yüksek mevkiye geçmiş bir devlet adamı olmak istediyse de, Atina devlet düzeni içerisinde bu arzusunu gerçekleştiremedi. Ondan sonra da kendisini hep yazı işlerine verdi.*

Platon , 20 *yaşında bir genç olarak o zaman* 62 *yaşında olan* Sokrates'*ten felsefe dersleri almaya başlayınca, kendi gerçek alanını bulmuş oldu. Sekiz yıl süre ile, yani* Sokrates'*in trajik ölümüne kadar onun hayranı ve öğrencisi oldu.* Sokrates'in *öldürülmesinden sonra* Platon, Sokrates'*in diğer öğrencileriyle birlikte, yapılacak kovuşturmalardan kurtulmak amacıyla Atina'yı terkedip Megara'ya* Euklid' (M. ö. 450-370 civarı) *in yanına gitti. Oradan tekrar uzun bir geziye çıkarak Aşağı İtalya ve Sicilya'ya ve* Pythagoras'*cıların yanına gitti. Bilim ile devlet idaresini şahsında çok iyi birleştiren* Tarent'li Archytas (M. ö. 5. Yüzyıl), *onun üzerinde büyük bir etki yaptı ve* Platon *onu,* "Filozoflar kralı" *olarak seçti.*

Pythagoras'*çılara içten bağlılığı ve Sicilya'da bir* ideal devlet *düzeni kurmak konusundaki gizli arzusu yüzünden, Sicilya'ya üç kere seyahat etti.*

Platon, M. ö. 387 *yılında Atina'da kendi felsefe okulu olan* Akademia'*yı kurdu.* Akademia, Pythagoras'çıların Birliği *örnek alınarak kurulmuştur.* Akademia'*da öğretim parasız olarak yapılıyor ve bu kurum, serbest yardımlar yoluyla yaşatılıyordu. Bu okulun bir kitaplığı ve bilimsel bir dokümantasyonu vardı.* Platon'*un ölümünden sonra* Akademia'*nın yönetimini, yeğeni* Spensippos *yüklendi ve sonraki diğer yöneticilikler seçimler yoluyla belirlendi.*

Bu tarz bir örgütlenmişlik içerisinde bu okul gerçekten dokuz asır (m. ö. 387'*den m. s.* 529'*a kadar) boyunca yaşıyabildi. İlk defa Roma Kayser'i* Justunian (483-565), Akademia'*yı bir kâfir kurumu diyerek kapattı.* Akademia'yı *günümüzün Üniversitelerinin ilk öncüsü olarak görmek gerekir. Gerçi Akademia'da bilgi malzemesi daha az idiyse de,* pratik hayat bilgeliği *kazandırması yönünden daha zengin idi.* Akademia'*da her alanda bilgi toplanmakla kalınmamakta, bunlar metafizik bir dünya görüşü içerisinde sistemleştirilmekte ve pratik politika yönünde kullanılabilecek bir biçimde işlenmekteydi. Bu suretledir ki* Akademia, *gerçek bir* "Hayat bilgeliği okulu" *olarak etki yapmaya devam etti.*

Platon, *M. Ö.* 347 *yılında,* 80 *yaşındayken Atina'da öldü. Bütün Antik Yunan,* Platon'*da ahlâkî yönden yüksek bir ideal ve harmonik bir şahsiyet örneği bulmuştur.*

ESERLERİ:

Platon'un bütün eserleri, günümüze kadar kalmıştır.

Gençlik eserleri:

Bu eserlerinde *Platon,* henüz *Sokrates*'in etkisi altındadır. Kendisi için karakteristik olan *İdeler teorisi*'ne henüz yer yoktur. Bu devreye şu eserler dahildir: *Ion, Laches, Lysis, Politea I, Eutyphron, Apologie* ve *Kriton.*

Olgunluk devri eserleri:

Bu devreye hazırlık eserleri: *Hippias minor, Charmides, Protagoras, Hippias major, Menon, Gorgias, Menexenos, Eutydemos (Alkibiades*?).

Klasik ideler teorisi eserleri:

Kratylos, Phaidros, Phaidon, Symposion, Politeia II. X. ve 7. *Mektup.*

Yaşlılık devri eserleri:

Theaitetos, Parmenides, Sophistes, Politikos. Philebos, Timaios, Kritias, Nomoi (*Epinomis*?).

Platon'un eserlerinin çoğunluğu, Türkçeye çevrilmiştir.

LİTERATÜR:

Ballauf, Th.: *Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons "Höhlengleichnis" und Parmenides' "Lehrgedicht"*. Maisenheim/Glan 1952. — Bröcker, W.: *Platos Gespräche*. Frankfurt a. M. 1964. — Field, G. C.: *Die Philosophie Platons*. Stuttgart 1952. — Gaisser, K.: *Platonsungeschriebene Lehre*. Stuttgart 1963. — Günzler, C.: *Problem der Sachlichkeit, "Pädagog. Rundschau"*, 21 (1967) S. 887–904. — Hoffmann, E.: *Platon*. Zürich 1950. — Herter, Hans (Lukas): *Platons Akademie*. 2. b. Bonn 1952. — Jäger, G.: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 3 cilt, Berlin 1936, 1944 ve 1947. — Knoth, H.: *Platon im Lichte lebensnaher Pädagogik. Über die volkserzieherischen Gedanken in Platons "Gesetzen"*. Frankfurt a. M. 1952. — Kramer, H. J.: *Arete bei Platon und Aristoteles*. Heidelberg 1959. — Müller, G.: *Studien zu den Platonischen Nomoi*. München 1951. — Seel, O.: *Die platonische Akademie. Stuttgart* 1953. — Stenzel, J.: *Platon als Erzieher*. Hamburg 1961. — Fritz, K. v.: *Platon in Sizilien und das Problem der Philosophen Herrschaft*. Berlin 1968.

FELSEFÎ GÜRÜŞLERİ:

Filozof *Platon*, ayni zamanda da bütün çağların en büyük eğiticisi olmuştur. Ona göre insanın eğitimi, bütün bilimler ile felsefenin esas amacını teşkil eder. İnsanın en yüksek değerlere göre

biçimlendirilmesi ve en yüksek değerler doğrultusunda devlete hizmet etmesi, *Platon*'da felsefe ile hümanizmin esasını teşkil eder. İnsanlara böyle bir biçim kazandırılması, *Platon*'a göre "*Paideia*" ile karakterize edilir.

Platon'un Avrupa eğitim ve öğretiminin daha sonraki gelişimi yönündeki eşsiz önemini anlayabilmek için, önce onun felsefî öğretisinin kuruluşuna göz gezdirmek gerekir.

Platon'un hocası *Sokrates*, kendi zamanındaki hâkim olan değerler izafîliğinden kurtulmak için, insanların objektif olarak geçerli olabilecek hakikâtleri tanımalarını ön görmüştü. *Platon*, görüntülerin gerisine erişilince ulaşılacak bu şeylerin özüne, *gerçek varlık* niteliği atfetmektedir. O, bu özleri *aslî imajlar*, *İdeler* olarak adlandırmakta ve *İdeler* âleminin gerçek dünyayı ve gerçek varlığı teşkil ettiğini öne sürmektedir.

Görünen herşey ancak sınırlı ve belirli bir varlığa sahiptir. Bunlar ancak gerçek âlemden, yani *İdeler* âleminden pay aldığı ölçüde var olmaktadır.

Bu gerçek var olan şeylerin bilgisini elde etmek, endüktif bir yolla olamaz. Çünkü *Platon*'a göre insan zihni, ne Sofistlerin ve ne de 18. Yüzyıl Aydınlanmacı filozoflarının zannettikleri gibi bir *boş levha* ("*tabula rasa*") değildir. İnsan zihni, ruhun insan bedenine girmesinden önce temaşa ettiği İdeleri, tekrar temaşa edebilme yeteneğini kendi içerisinde taşımaktadır.

Platon'a göre *İdeler* aleminin kuruluşu, kendi içerisinde belirli bir düzen ve kademelenme gösterir. *En yüksek İde*, *İyi'nin idesidir*; *bu*, *herşeyin ölçüsüdür*, *Tanrı*'dır. Bu *İde*'ye erişebilmek, insanın en büyük çabasını teşkil etmelidir. Böylece *Platon*, değişmeyen, geçip göçmeyen *İdeler* alemini, her türlü varlığın ve insanların hertürlü davranışlarının ebedî normlarını aslî örneklerini ve ilk imajlarını teşkil eden şeyler olarak kabul eder. Bu yolla da *Platon*, Sofistler'in şüpheciliğini, ahlâkî ve bilgi teorisi göreliliğini aşmaktadır. Diğer yandan yine bununla, eğitim ve öğretimin yeni baştan kurulması için yeni temeller ortaya atmaktadır.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ DÜŞÜNCELERİ:

Platon, eğitim konusundaki düşüncelerini, "*Devlet*" ("*Politeia*"), "*Kanunlar*" ("*Nomoi*") adlı eserleri ile 7. *Mektup*'ta açıklar.

"*Devlet*" ("*Politeia*") *adlı eserindeki eğitim görüşleri*:

Platon, ana eseri olan "*Devlet*" in 2. kitabından 7. kitabına kadar olan bölümlerinde *İdeler teori*'sinden pratik eğitime geçiş sorunları üzerinde durur.

Platon, "*Devlet*" adlı eserinde, bir Yunan şehir devletindeki vatandaşların mutlu ve iyi bir hayat yürütümüne kavuşturulabilmesi için, toplumun ütopik esasta yeniden kurulmasının taslağını çizer. İçinde yaşadığı Atina'da hâkim olan "*adaletsiz hayat düzenine*" karşıt olmak üzere, burada ideal bir devleti söz konusu etmek ister. *Platon*'a göre devlet, gerek içten ve gerekse dıştan yeni bir düzene göre kurulmalıdır. Buna paralel olarak da, insan ele alınmaktadır. İnsanlar da, içten olarak ruhsal-zihinsel yetenekleri yönünden köklü bir değişime göre yenileştirilmelidir.

Platon'a göre ancak doğru bir düzene göre kurulmuş olan devlet mükemmel olur. Bu ise, ancak "*Filozofların kral, kralların ise filozof oldukları*" bir sistem içerisinde mümkündür. Çünkü, ancak filozoflar hakikati, yani *ideler alemini* temaşa edebilirler.

Bu görüşlerden hareket ederek *Platon*, devleti yukardan aşağıya doğru kurar. Bu devlet, şu üçlü tabakalaşma üzerine oturtulmuştur:

1. sınıf: *İdareciler*: *Bunlar filozoflardır. İnsandaki akla tekabül eder.*
2. Sınıf: *Savaşçılar*: *Bunlar insandaki ruhun 2. kademesine tekabül eder.*
3. Sınıf: *Köylüler, san'atkârlar ve işçilerdir. Bunlar ruhun 3. kademesine tekabül eder.*

Bunlardan 1. ve 2. sınıflar, devletin idaresi ve korunması görevlerini üzerlerine almaktadırlar. 3. sınıfın ise hiç bir idarî,

askerî, siyasî hakkı ve rolü yoktur. Onun için de *Platon*, eğitim işini yalnızca 1. ve 2. sınıflar için öngörmektedir. 3. sınıfın eğitime ihtiyaçı yoktur.

Böylece *Platon*, devletin bu ilk iki sınıfın özelliklerine göre düzenlenmesini öngörür ve bir "*aristokratik komünizm*" taslağı çizer. Ona göre, bu üst sınıflara mensup olan vatandaşlar, kanun önünde eşittirler. Özellikle de *Savaşçılar*'ın bir özel aile hayatları yoktur. Mal, mülk, kadın ve çocuklar, hepsi için ortaktır. İkinci sınıftan olan vatandaşlardan karakteriyel ve idarî-politik yönden sivrilenler, seçilip yetiştirilmek suretiyle idareciler tabakasına alınırlar.

Orta sınıfa mensup olan erkek ve kadınlar, kışlalarda ortaklaşa bir hayat yaşarlar. Ancak devletin tüzük ve yönetmeliklerine uygun olarak çocuk yaparlar. Sıhhatli çocuk doğurma yaşı, kadınlarda 20-40, erkeklerde ise 25-55 yaşları arasındadır. Bunlardan en sıhhatli olanlar, mümkün olduğu kadar çok birbirleriyle birleştirilir ve bu yolla da sıhhatli bir nesil sağlanmış olur.

Yeni doğan çocukların anne ve babaları tarafından bilinmemesi ve tanınmaması gerekir. Onun için de çocuklar, doğumdan hemen sonra anneden alınıp uzaklaştırılır. Devlete ait bakım evlerinde, yabancı anneler tarafından bakılıp yetiştirilir. Aynı dönemlerde doğmuş olan çocuklar, birbirlerine "*kardeş*" ve "*bacı*" derler. *Platon*, işte bu yolla herkesin kişisel alın yazısını, devletin çıkarlarına bağlamak, diğer bir deyimle "*insanlar arasında tasada ve kıvançta tam bir ortaklık*" yaratmak istemektedir.

Tüm olarak *insan eğitimi*, şu çeşitli kademeler içerisinde oluşur: *Karakter eğitimi*, *Beden eğitimi*, *Estetik eğitim*, *Meslekî eğitim* ve *Felsefî eğitim*

Karakter Eğitimi: Karakter eğitimi, ortaklaşa sosyal hayat içerisinde oluşur. Bu eğitime, daha küçük çocukluk devresindeki bakım ve yetiştirme yurtları ya da evlerinde başlanır. Burada, büyüklere saygı, devlete ve devletin organlarına karşı gerçek bir sevgi uyandırılır. Özel mülkiyete yer verilmeyişi yoluyla,

özel mülkiyete sahip insanlardaki karakteriyel yönden görülen "*Pek çok bozukluklar*", kendiliğinden önlenmiş olur. Çocukların kontrolü ve cezalandırılmaları, bir "*İhtiyarlar Heyeti*" tarafından yapılır.

Estetik Eğitim: Estetik eğitim ve öğretim, çocuklara bir temel formasyon kazandırır. Estetik eğitim, ruhu işler. Amacı, bir "*güzellik formasyonu*" kazandırmaktır. Bu eğitimde başlangıçta seçilmiş masallar ve şiirler yer alır.

Bu masal ve şiirlerde, Tanrılar her türlü iyiliklerin kaynağı ve beşerî kusurlardan arınmış imajlar şeklinde sunulur. Estetik eğitimindeki en önemli dersi *müzik* teşkil eder. Müzik dersinde temel ton biçimleri ve ritm'ler öğretilir. Bunlar, asker ve nöbetçilerin bir yandan ince ruhlu diğer yandan da cesur olmalarını sağlar.

Beden Eğitimi: Beden eğitimi, daha ilk gençlik devresinden itibaren vücudu işleyip geliştirir. Bunun amacı, sıhhatli ve sağlam, atletik yapıya sahip bir insan yetiştirmektir. Vücut bakımı yönünden basit ve fakat kuvvetli bir besin vermek gerekir. Ölçü dışı her türlü aşırılıklardan ve zevklere düşkünlükten uzak durmak gerekir.

Ana Eğitim Kademeleri:

0–3. *yaşlar arası*: Bu devrede çocuklar, "*yabancı anneler*" tarafından emzirilir, beslenir ve bakılır. Bu devrede vücutsal bakım, merkezî bir yer tutar.

3–7. *yaşlar arası*: Üçüncü yaştan itibaren çocuk eğitiminde ağırlık merkezi, vücutsal bakımdan oyun ve masal devresine geçer. Bu devrede ruhun geliştirilmesine ve temel vatandaşlık becerilerinin ilkel unsurlarının benimsetilmesine çalışılır.

7–10. *yaşlar arası*: Bu kademenin eğitimi, organize edilmiş bir ilk köklü değişimi şart kılar. Çocuk aşağı yukarı 7 yaşından 10 yaşına gelinceye kadar, cimnastik eğitimi esas alınır ve bu şu unsurları içerisinde toplar: *Sıçrama, koşma, güreşme, disk fırlatma, ok atma, yüzme ve ata binme*. Cimnastik eğitiminin böyle

merkezî bir yer almasına karşılık, müzik eğitimi, bu kademede ikinci sıraya itilir.

11–18 *yaşlar arası*: Bu kademenin eğitimi, başka bir belirli yöne yönelir. Bu kademede müzik eğitimi, ön plana geçer. Ayrıca yine bu kademede okuma, yazma ve hesabın temel unsurları kazandırılır.

18–20 *yaşlar arası*: Bu kademenin eğitimi, birinci planda askerî bir birlik gösterir. Gençlerin beden eğitimleri ile askerî eğitimleri devam eder ve gerçek savaşlara bile iştirak ettirilirler.

20–30 *yaşlar arası*: 20. yaşın başında askerler ve koruyucuların seçimi işinde ilk büyük karar verilir. Çünkü, ancak "*vücutca iyi gelişmiş ve sıhhatli bir düşünceye sahip olanlar*", ilerde devleti yönetebilirler. Seçilen gençler, eğitim ve öğrenime devam ederler. Bu kademedeki eğitimin ağırlık merkezi, tekrar zihinsel ve ruhsal eğitime kaydırılır. Bu kademede uygulanan entellektüel eğitimde, şu bilgiler ön planda yer alır: *Aritmetik, geometri* (*Stereometri*), *Astronomi ve Harmoni bilgisi.*

30–35 *yaşlar arası* Gençler 30 yaşında ikinci bir elemeye tabi tutulurlar. Bu elemeyi kazananlar "*dialektik*" eğitimine devam ederler. Bunlar 5 yıl süre ile, sıkı bir felsefî eğitim ve öğretim yoluyla *İdeler âlemini*, yani *esas var olan şeyleri* (*hakikatleri*) temaşa etmeye ve bunların gerçek bilgilerini kazanmaya yöneltilirler.

35–50 *yaşlar arası*: 35 yaşında artık teorik ve felsefî-bilimsel eğitim son bulmaktadır. Bu yaşta son bir eleme daha yapılır. Bunu kazananlar, 15 yıl süre ile devlet hayatı hizmetlerinde ikinci derecede görevlerde çalışarak, pratik bir eğitim ve öğretim görürler.

50. yaşa kadarki bu kademeleri başarı ile geçmiş olanlar, artık *filozof* olmuşlardır; ve ancak bu gibi seçkinler, devletin birinci derecede sorumlu yüksek mevkilerine geçmeye ehliyetlidirler. Çünkü, ancak bu gibi kişiler, ideler alemini tanımaya yetilidirler.

İşte *Platon*, "*Devlet*" ("*Politeia*") adlı eserinde tasarladığı ütopik bir toplum düzeni içerisinde, yine ütopik bir eğitim düzeni taslağını çizmektedir. *Platon*, olgunluk devresinde ileri sürdüğü bu aşırı fikirlerini, ihtiyarlık devresinde oldukça yumuşatmıştır. "*Kanunlar*" (*Nomoi*") adlı eserinde, bu fikirlerinde düzeltmelere girişmiştir.

"*Kanunlar*" ("*nomoi*") *adlı eserinde çizdiği eğitim taslağı*:

Platon, ihtiyarlık devri eserlerinden olan 12 kitaplık "*Kanunlar*" ("*Nomoi*") adlı eserinde, görüşlerini büyük ölçüde değişikliğe uğratmıştır. "*Devlet*" adlı eserinde "*aristokratik bir komünist*" toplum düzeni tasvir etmesine karşılık, "*Kanunlar*" adlı eserinde bunu terkeder ve "*monarşik bir devlet*" sistemini tasvir eder. Buna paralel olarak da eğitim görüşlerinde önemli değişiklikler yapar.

Eğitim, yine eskisi gibi devlet yoluyla ve her şeyden önce de devlet içindir. Fakat artık şimdi aileye, sınırlı bir şekilde de olsa, bir eğitim faktörü olarak önemli bir yer verilmektedir.

"*Devlet felsefesi*"nin yerini, şimdi "*devlet dini*" almaktadır. Eğitim ideali olarak, "*Tanrılara benzer, merhametli insan*" esas alınmaktadır.

Eğitim, kız çocukları da dahil olmak üzere, tespit edilmiş bir örgün eğitim yoluyla uygulanır. Bu da, cimnastik ile müzik eğitimin şu altı kademe içerisinde oluşmasını öngörür:

0–3 *yaşlar* *Bakım.*

3–6 *yaşlar* *Oyun çağı, okul öncesi eğitimi*

6–10 Yaşlar: *Cimnastik ve askerliğe başlangıç eğitimi. Eğitim, kız erkek çocuklar için ayrıdır. Kült hizmetleri.*

10–13 *yaşlar*: *Okuma, yazma, hesap.*

13–16 *yaşlar*: *Müzik, Matematik.*

16–19 *yaşlar*: *Aritmetik, Geometri, Astronomi, Devlet idaresi ve Savaş bilgisi.*

1. 3. 4. ARİSTOTELES (M. Ö. 384–322)

HAYATI:

Aristoteles, *M. ö.* 384'*de Trakya'da* Stageire'*de doğdu.* 18 *yaşında,* Platon'*un* Akademia'*sına girip* Platon'*un ölümüne kadar,* 20 *yıl boyunca onun öğrencisi oldu.* Platon'*un ölümünden sonra,* Xenokrates (*M. ö.* 339/338 – 315/314) *ile birlikte, eski öğrencilik arkadaşlarından ve o zamanki* Assos Prensi Hermias'*ın yanına gitti, bir süre burda kaldı.*

Bu seyahat, Aristoteles *için şu üç yönden önemlidir:*

Birincisi, burada arkadaşının yeğeni Ptyhias'*la tanıştı ve evlendi. Ama* Aristoteles, *daha sonra* Stageira'*lı* Herpyllis *ile evlendi ve bu evlilikten, oğlu* Nikomakhos *dünyaya geldi.*

İkincisi, yine arkadaşı yoluyla Yunan filozofu ve tabiat araştırıcısı, Eresos'lu Theophrastos (M. ö. 374–288)'*u tanıdı.* Theophrasthos, *daha sonra* Aristoteles'*in öğrencisi oldu ve* Aristoteles *öldükten sonra, onun okulu* "Lykeion"*un yöneticiliğinde bulundu.*

Üçüncüsü, yine arkadaşı, onu Makedonya Kralı Philipp'*e, oğlu* İskender' (M. ö. 356–323)in *eğiticisi olarak görevlendirilmesi için tavsiye etti.*

Aristoteles, *M. ö.* 342 *yılında* İskender'in *eğiticiliğini üzerine aldı. Kısa sürede* İskender *ile aralarında politik yönden belirli ayrılıklar çıktı. Çünkü* Aristoteles, İskender'*in Yunanlıları diğer kavimlerle bir* "hellenist kültür çevresi" *içerisinde birleştirmek istemesine karşı bulunuyordu.*

Nitekim, M. ö. 336 *yılında* B. İskender *tahta geçince,* Aristoteles *kral sarayını terkederek takrar Atina'ya döndü. Akademia'ya tekrar girmeyip kendisi* "Lykeion" *adlı yeni bir okul açtı. Bu okul, öğrencilere gezinti sırasında ders verişinden dolayı* "Peripatetik okulu" *olarak adlandırılmıştır.* Aristoteles, *burada büyük bir başarı sağladı.*

Genç kral Büyük İskender'*in beklenmeyen bir sırada ölümü* (*M. ö.* 323),), *bütün Yunan şehirlerinde Makedonya hakimiyetine*

karşı baş kaldırışlara yol açtı. Kralın yakın çevresi ve bu arada da Aristoteles'*in kovuşturmaya uğraması tehlikesi ortaya çıktı. Gerçekten de* Aristoteles, "dinsizlik" *ile suçlandı. Atinalıların felsefeye karşı ikinci bir suçu işlemelerine fırsat vermeyerek, bu kovuşturmadan kaçarak kurtuldu.*

Öğrencisi Theophrastos'u "Lykeion" *yöneticisi olarak tayin etti ve* Chalkis'*e kaçtı. Ölümüne kadar da orada kaldı.*

EĞİTİMLE İLGİLİ ESERİ:

Aristoteles: *Über Erziehung.* (G. Plamböck). Heidelberg 1965.

LİTERATÜR:

Allan , D. J.: *Die Philosophie des Aristoteles.* Hamburg 1955. — Bröcker, W.: *Aristoteles.* 3 cilt. Frankfurt a. M. 1964. — Drechsler, J.: *Die erkenntnistheoretischen Grundlagen und Prinzipien des Aristotelischen Didaktik.* Berlin 1935. — Düring, I.: *Aristoteles. Darstellung und Interpretation seines Denkens.* Heidelberg 1966. — Jaeger, W.: *Aristoteles. Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung.* 2. bas. Berlin. 1955. — Lichtenstein, E.: *Aristoteles: Über Erziehung. "Behauptung der Person".* Weinheim 1963. — Willmann, O.: *Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker.* Berlin 1909.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Platon'un öğrencisi olan *Aristoteles,* ondan çok farklı bir felsefî düşünce sistemini geliştirmiştir. Bu sistem, bilgi teorisi yönünden realizm olarak karakterize edilir. *Raffael*'in, Vatikan'daki "*Atina okulu*" adlı tablosu *Platon*'*u* elini yukarı doğru kaldırmış olarak ve *Aristoteles*'i ise aşağıyı işaret eder şekilde gösterir. Buna göre *Platon, "Şeyler"*in üstünde ve onlardan bağımsız olarak kendiliğinden var olan ideler alemini göstermekte, *Aristoteles* ise, *şeyler*'in kendilerine işaret etmektedir.

Platon'a göre ideler, şeylerden bağımsız olarak mevcuttur, fakat şeyler, idelerden pay aldığı ölçüde mevcut olmaktadır. Buna karşılık *Aristoteles*'e göre ideler, şeylerin içerisinde yer almak-

tadır. Bunlar, şeylerin özüdür ve şeyleri ancak o şey yapan, bunlardır. O bunlara "*form*" adını verir. *Aristoteles*'e göre şeylerin esasını teşkil eden "*şekil*", yani "*form*", dış biçim olarak değil, herşeyin özünde bulunan, mahiyetine has bir şey olarak kabul edilmektedir. İşte bu "*şekil*"ler, yani eşyaların özü, maddeye biçim verir ve ayni zamanda da canlılık kazandırır. Onun içindir ki, buna, "*canlılık ilkesi*" ("*entellechia*") adı verilir.

Buna göre ideler alemi ile eşyalar alemi, biribirinden ayrılmamaktadır. Esas imajlar, yani modeller, şeylerin içerisinde gerçekleşirler ve bunlar şeyleri, kendi amaçlarına göre geliştirirler. En küçük bir çekirdek, bitki olmak istidadını kendi içerisinde taşır, yani tam gelişmiş bir bitki olmaya, "*potans*" olarak kendi bünyesinde sahiptir. *Aristoteles*'e göre gelişim sürecindeki her kademe, bir sonraki kademenin "*potansı*"nı içerisinde taşır ve bu, tam gelişim oluncaya kadar böyle devam eder.

Görülüyor ki *Aristoteles*, âlemi kuvvet yoluyla mekanik olarak değil, onun içerisinde yer almış olan "*Canlılık kuvveti*" ("*entellechia*") yoluyla açıklamaya çalışmaktadır. Burada dünyayı teolojik bir açıdan açıklamak değil, dünyayı anlamaya yönelmiş realist bir tutum yer almaktadır.

Platon'a göre biz bu dünyadaki şeyleri tanırız; çünkü biz, onların algılarını alırken, bir zamanlar yaşamış olduğumuz ideleri hatırlarız ("*Anamnesis*"). Fakat *Aristoteteles*'e göre bizim zihnimiz ideleri, şeylerin üstünde değil, şeylerin içerisinde temaşa eder. Çünkü zihin de, ideler gibi maddesel olmayan, yani ruhsal bir varlıktır. Buna göre bilgilerimiz, şeylerden hareket edilerek elde edilmektedir. Zihnimiz, şeylerin yalnızca dış görünüşlerini değil, bu görünüşleri şekillendiren "*şeylerin özü*"nü de kavrar.

Aristoteles'in bu görüşleri, Ortaçağ kültür tarihinde önemli etki yapmış ve bu etki günümüze kadar da devam etmiştir.

Bu görüşler ayni zamanda da eğitim ve öğetim alanlarında önemli etkiler yapmıştır. Her insanda bireysel bir şekil içerisinde bir ilk imajın gelişmekte olduğu görüşü, eğitimde şeylerden hareket ederek onların özlerini kavramaya gitme yönünde önemli temeller sağlamıştır.

Aristoteles'e göre ruh ve vücut, birbirine sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Ruh, vücudun canlılık ilkesidir, öz biçimidir. Bu görüş, eğitim ve öğretim işlerinde tek yanlılığa düşmeyi önlemiştir. Buna göre ruh ile beden, daima birlikte etki yaparlar. Bu nedenle de ne tek başına beden eğitimi ve ne de tek başına zihinsel eğitime önem veren bir yanlışlığa düşmemek gerekir. Onun içindir ki, bu iki eğitim çeşidini, birbirinden bağımsız olarak ele almamalıdır.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Aristoteles, eğitimle ilgili görüşlerini, "*Nikomakhos ahlâkı*" ("*Ethika Nikomakheia*") ile "*Politika*" adlı eserlerinde açıklar. Bu eserlerinde *Aristoteles*, eğitimi hem toplumsal hem de bireysel yönünden inceler.

Sosyal eğitim görüşleri:

Platon gibi *Aristoteles* de, devleti mutlak bir varlık olarak kabul eder. Bu yönden ele alınınca insan, *Aristoteles*'e göre "*sosyal bir varlık*" ("*Zoon politikon*") tır. Eğitimin ana görevi, insanı içerisinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmaktır. İnsan, ancak bu şekilde eğitildiği zaman, mutlu olur. Bu ise, insanın akla bağlı yönü ile tutkulara bağlı yönü arasında iyi bir senteze varılması yoluyla sağlanır.

Aristoteles, eğitimin sağlamasını esas amaç edindiği erdemleri, başlıca şu iki grup içerisinde toplar:

1. *Zihnî erdemler*	*Bilim, bilgelik, güzel san'atlar ve pratik kavrayış... vs. gibi.*
2. *Ahlâkî erdemler*	*Cesaret, ölçülülük, cömertlik ve her şeyden önce de hakseverlik... vs. gibi.*

Zihnî erdemlerin esas kaynağını, ahlâkî erdemler teşkil eder. Bununla birlikte, bu erdemler farklı yollarda elde edilir: *Zihnî erdemler, büyük ölçüde "açıklama" lar yoluyla teşekkül eder, ahlakî erdemler ise daha çok "alıştırma"lar yoluyla meydana gelir.*

Birbirine destek olan bu erdemlerin kazanılması yoluyla insan, mutluluğa erişir. Böylece *Aristoteles*, mutluluğu erdemlere dayandırır.

Aristoteles'e göre erdemler bize tabiattan verilmiş şeyler değildir. Bunlar bize ne tabiattan verilmiştir ve ne de tabiatla karşıtlık durumuna girişilerek elde edilen şeylerdir. Biz tabiattan yana onları yalnızca kazanabilmek hususunda yetili kılınmışızdır. "*Alıştırma*"lar yoluyla da bunları mükemmelleştiririz.

Erdemleri kazanabilmenin en iyi yolu, onları bizzat yaparak elde etmektir. Meselâ, gitar çalgıcısı olabilmek için gitar çalmak, yapı ustası olabilmek için yapı yapmak gerekir. Aynı şekilde, ahlâkî erdemleri kazanabilmek için, herşeyden önce o erdemlere uygun şekilde davranmak ve yaşamak gerekir. Ayni şekilde haksever olabilmek için haksever davranmak, cesur olabilmek için cesur davranmak gerekir ...vs.

Aristoteles'e göre erdemler, genel olarak sosyal hayata bağlı bulunur. Toplum, fertten önce, gelir, tıpkı bir "*bütün*"ün kendi unsurlarından önce gelmesi gibi! Bununla birlikte biri diğeri olmadan mevcut olamaz. Toplum ve aile, ancak fertler olunca mevcut olur. İnsan da ancak belirli bir devletin ya da toplumun üyesi olduğu zaman insan olur. O, bu konuda şöyle der:

> "*Bir toplumda yaşamayan ya da bir devletin üyesi olmayan bir kişi, ya hayvandır ya da Tanrı*!".

Toplum ile bireyin birbiriyle olan bu bağlılığından, ilk kademede "*aile*" ortaya çıkar; ailelerin birleşmelerinden de sırasıyla diğer sosyal gruplar ve en sonunda da devlet teşekkül eder. *Aristoteles*, *Platon*'un "*aile komünizmi*"ne karşı koyar ve aileyi, temel bir sosyal kurum olarak kabul eder. *Aristoteles*'te aile, eğitim yönünden de temel unsuru teşkil eder.

Devletin varlığını sürdürebilmesi, ancak kanunlara ve yasalara uygun bir eğitim yoluyla mümkün olur. Bu konuda *Aristoteles*, şöyle der:

> *"İnsanlar, eğer kanun ve yasalara uygun olarak eğitilmezler ise, o zaman en yüksek ve mükemmel kanunların varlığı bile, hiçbir işe yaramaz".*

Buna göre devletin başta gelen görevlerinden birisi, gençleri, kanun ve yasalara uygun biçimde eğitmek ve onlara sosyal ya da ahlâkî erdemleri kazandırmaktır. Bir devlet ya da toplum, varlığını ancak bu tarzda sürdürebilir.

"Ferdiyetçi eğitim" görüşü:

Aristoteles'e göre insanlar, tabiattan yana eşit değildir. O, bu farklılığı, insanlar arasındaki yalnızca yetenekler yönünden olan bir farklılık derecesinde almakla yetinmez, aynı zamanda da sosyal farklılıklar ile cinsler arasındaki farklılıkları da kapsayacak tarzda geniş kapsamlı olarak kabul eder. Bu nedenle de *Aristoteles*, zamanının kölelik sistemini, tabiî bir veri olarak görür. Bu görüşleriyle o, daha sonraki natüralist ve aristokratik eğitim teorileri için bir öncü olarak yer alır. Nitekim kendisi de, *"hürler'in çocukları"*nın eğitimi üzerinde durur.

Aristoteles'e göre insanın insan oluşu, eğitimde şu üç unsurun birlikte işe katılmasına bağlı bulunur: *Bireysel tabiat, alıştırma ve aydınlatma.*

Eğitim, farklılıklara göre düzenlenmelidir. Alıştırma ile aydınlatma, bir arada yürütülmelidir. Bununla birlikte, Alıştırma'ya daha erken bir yaştan itibaren başlanmalıdır.

Aristoteles eğitimin çeşitli yaş kademelerine uygun biçimde farklılaştırılmasını talep eder.

5 yaşına kadar çocukları öğretime ve çalışmaya sokmamalıdır. Bu devrede çocuğa, oyun ile diğer meşguliyet imkanları sağlanmalıdır. Oyunlar, çocukların daha sonra olacakları şeyi taklit cinsinden olmalıdır. Bu devrenin eğitiminde, masal ve hikâyeler, önemli bir yer tutar.

5–7 yaşlar arasında çocuklar, daha sonra öğrenecekleri şeylerin birer seyircisi olmalıdır.

7 yaşından itibaren gerçek öğretim başlar. 7–10 yaşlar arasında müzik ve entellektüel eğitim devresi başlar.

10–21 yaşlar arasında çocuklara, savaşa hazırlayıcı temrinler ile cinsî eğilimlerine hakim olmayı sağlayacak perhizler yaptırılmalıdır. Bu kademenin eğitimi, kendi içerisinde iki ana grupta toplanabilir: *Zihnî eğitim ve Ahlâkî eğitim.*

Zihnî Eğitim:

Beden, zihinden önce şekillendiği ve zihinsel eğitim, beden eğitimi üzerine dayandığı için, gençler önce bir cimnastik öğretiminden ve eğitiminden geçirilmelidir. Cimnastik öğretmeninin yapacağı ilk iş, en iyi vücut temrinlerinin hangileri olduğunu ve hangi vücutlar için ne gibi beden hareketlerinin uygun düşeceğini tespit etmektir. Zihnî ya da entellektüel eğitim, bu beden eğitimi üzerine oturtulur.

Aristoteles, entellektüel eğitimin en önemli unsurlarını, şu noktalarda toplar:

Müzik:

Müzik, insanın yalnızca zihinsel hayatına değil, ayni zamanda da ruhsal hayatının derinliklerine kadar etki eden bir güce sahiptir. Ritm'ler bize kutsal bir nitelik kazandırır.

Müzik, bize gerçek tarzda neş'elenmeyi öğretir; bizi belirli tutkuların etkisinden kurtarır. Ayrıca müziğin, dinlendirici, boş vakit geçirici ve ruhsal gerilimleri ortadan kaldırıcı etkileri vardır.

Gramer ve Retorik:

Gramer, gerek ticarî ve gerekse sosyal hayattaki faaliyetler için önemlidir. Fakat gramer, yalnızca bu pratik faydalarından dolayı öğretilmiş olmamalıdır. Gramer, diğer çok çeşitli bilgiler için bir temel olduğu için öğretilmelidir. Grameri, retorik öğretimi izlemelidir. Retorik, gençlere her konuda akıllı olarak konuşacak tarzda düşünmek yeteneğini geliştirir ve bunları, herkesin anlayabileceği bir dille ifade etmeyi sağlar.

Grafik:

Grafik, san'at eserlerini doğru bir biçimde değerlendirmeyi öğrenebilmek için faydalıdır. Bu dal, gençlere vücut güzelliği konusunda da sağlam bir görüş kazandırır.

Bilimler:

Gençlere, pratik değeri yanında büyük derecede teorik önemi olan aritmetik ile geometri öğretilmelidir. Matematik ile Geometri yoluyla gençler, gerçeklikte mevcut olmayan ölçü, düzen ve güzel'i tanımış olurlar.

Dialektik:

Aristoteles'e göre dialektik, şu üç yönden faydalıdır: Bizzat zihinsel bir temrin yapmayı sağlamak için, diğer insanları ikna etmek için, iyiyi ve yanlışı birbirinden kolayca ayırdedebilmeyi sağlayacak olan felsefî bilimlerin öğretilmesi için.

Felsefe:

Felsefe, yüksek bir insanî-politik eğitim yoluyla insanları mutluluğa ve bilgeliğe götürmeyi sağlayacak bir vasıtadır. Bilge bir kişi, her ne kadar tek tek bilim dallarında yetişmemiş olsa bile, yine de her dalda pek çok şeyi bilecektir.

Politika ya da Devlet bilimi:

Bu , pratik bilimlerin en yüksek kademesini teşkil eder. Bu sayede fertler, devletin faydalı bir üyesi olurlar.

Ahlâkî eğitim:

Aristoteles'te zihnî eğitimin yanında ikinci büyük eğitim grubunu, ahlâkî eğitim teşkil eder. Bu eğitim, insanların birlikte yaşaması ve devletin varlığını sürdürmesi bakımından çok önemlidir. Çünkü *Aristoteles*'e göre tabiat insana, gayrî ahlâkî davrandığı zaman, başkalarının zararına kullanabileceği zekâ ve fikir gibi güçlü silâhlar vermiştir. İnsan eğer ahlâkî bir eğitim almaz ise hayvanlar âleminin en tehlikeli varlığı olabilir. Ahlâkî eğitim akla uygun olarak yapıldığı zaman daha kolay olur ve "*alıştırmalar*" yoluyla mükemmelleştirilir.

2. *HELLENİZM DEVRİNDE EĞİTİM (M. Ö. 323–31)*

HELLENİZM'İN GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

Kültür tarihi yönünden Hellenizm adı verilen bu devir, Yunanlıların bağımsızlığını kaybedişinden Roma İmpatatorluğunun kurulmasına kadar sürer, yani *Büyük İskender*'in ölümünden (m. ö. 323), *Aktium savaşına* kadarki devreyi kapsar. Politik yönden ise, *İskender*'in halefleri tarafından kurulan ve daha sonra Roma Cihan İmparatorluğu içinde kaybolan Diadoklar İmparatorluğu devresini içine alır.

M. ö. 338'den itibaren, başta Atina olmak üzere bütün Yunanistan, kuzeyden gelen Makedonyalıların hakimiyeti altına girmeye başlamıştır. Makedonya kralı *Büyük İskender* (*M.* ö. 356–323), İmparatorluğunun sınırlarını Doğu Akdeniz çevresi doğrultusunda genişletti. Klâsik Yunan kültürü, millî karakterini, yani "*Polis*'e bağlı oluşunu kaybederek dünyaya yayılmaya başladı. Yunan dili, bir dünya dili oldu. Bu yeni siyasî düzen içerisinde Yunan kültürü, çeşitli kavimlerin ortak malı haline geldi; ayni zamanda da Yunan kültürüne Küçük Asya, Suriye, Yahudi, Mısır ve hattâ Hint kültürü unsurları karıştı. Daha önceki "*Polis*"in zümresel düzeninin yerine, *dünya vatandaşlığı* ("*Kosmo-polit*") nın ferdiyetçiliği ve evrenselliği geçti.

Klasik Yunan hayatı, bir şehir hayatı idi. Bu nedenle de İmparatorluğun bir çok yerlerinde Yunanlılar tarzında şehirler kuruldu. Gerçi Atina, Hellenizm devrinde hâlâ en önemli merkez olarak kaldıysa da artık tek kültür merkezi olmaktan çıktı. Bunun yanında İskenderiye, Antakya, Bergama, Rodos, Tarsus ve daha sonra da Roma... v.b. gibi diğer kültür merkezleri kuruldu. Bunlar arasında İskenderiye, özellikle bir araştırma ve öğretim merkezi olarak, büyük kitaplığı ve dokümanları ile çok büyük bir ün kazanmıştır.

İlimlerin gelişmesi ile, kendilerini araştırmalara ve bilgileri toplamaya veren zengin bir bilginler tabakası teşekkül etti. Bu devirde filoloji, tabiat bilimleri, matematik, astronomi ve tıp

ilimleri büyük bir gelişme gösterdi. Ünlü bilginlerin başında *Euklid* (*m. ö.* 300 *civarı*), *Archimedes* (*öl. m. ö.* 212), *Heron* (*m. ö.* 150–100 *civarı*) ve Astronom *Aristarch* (*m. ö.* 3. *Yüzyıl*)... v. b. gibi kişiler gelir.

2. 1. HELLENİST DEVİRDE OKULLAR:

Hellenist devirde kültürel hayatın gelişmesi, eğitimin "*entellektüelleştirilmesi*"ne ve bu nedenle de okulların önem kazanmasına yol açtı. Devlet tarafından olduğu gibi şehirler ve vakıflar tarafından da çok sayıda okul kuruldu.

İlkokullar:

İlkokullar, çoğunlukla şehirlerde kurulmuşlardır. Erkek çocuklar için açılan ilkokullar yanında kız çocukları için de ilkokullar açılmıştır. Bu okullarda verilen temel eğitim okuma, yazhesap, resim, müzik ve cimnastik öğretimini kapsıyordu. Bunlardan müzik ve cimnastik, bu kademede ikinci planda yer almaktaydı. Okul ders kitapları (hem de resimlendirilmiş olarak) yazıldı.

Ortaokullar ("*Gramer okulları*"):

10 ilâ 12 yaşlarındaki öğrencilerin devam ettikleri bu okullar, her şeyden önce klâsik yunancanın öğretilmesine hizmet etmekte ve bu nedenle de öğretimde, klâsik şair ve yazarların metinleri, esas alınmaktadır.

Liseler ("*Gymnasion*"):

Başlangıçta yalnızca saf cimnastik temrinlerinin yapıldığı yerler olan bu *Cimnazlar*, daha m. ö. 4. Yüzyıldan itibaren, buna ek olarak da birer kültürel yetiştirme kurumları haline sokulmaya başlanmıştı. Hellenizm devrinde ise bu "*Cimnazlar*", genellikle büyük spor salonları, havuzları, dershaneleri, okul arşivleri, kitaplıkları ve bazan da Bergama'da olduğu gibi okul tiyatroları olan yüksek genel öğretim kurumları halini aldılar. "*Tapınaklar*" ile "*Gymnasion*'lar", Hellenist şehirlerin merkezini ve çok kere de en güzel binalarını teşkil etmişlerdir. Onun içindir

ki bu okullar, şehir ve bölgelerin hellenleştirilmesine çok büyük katkıda bulunmuşlardır.

Bu okullarda, klâsik devrin "*Ephebe-yetiştirme*"sinin zıddına olarak, beden eğitimi yanında askerî eğitim, artık bir önem taşımaz hale gelmiştir. *Cimnazlar*'daki öğretimin esasını, Sofistler'den devralınan bilimler (*Gramer, retorik, dialektik*) teşkil etmektedir. Tüm olarak ele alındığı zaman bu öğretimin ağırlık merkezinde, Yunan dili ve Edebiyatı bilgilerinin öğretilmesi yer almaktadır.

Yüksek öğretim kademesi:

Hellenizm devrinde yüksek bilimsel öğretimin ilk kademesini bir *genel formasyon* ("*Enkyklios paideia*") teşkil etmektedir. Günümüze kadarki Avrupa liselerinin formasyon ideali, buna bağlı olarak devam edegelmiştir.

Bu genel formasyon programı, daha sonraki devrelerde "*Septem artes liberales*" ("*Hürlerin yedi san'atı*" ya da "*Yedi serbest san'at*") adını alarak yayılmış oldu. Hellenizm devrinde bu programın teşkili, Sofistler'den devralınan "*Trivium*"a, yeni bir bölüm olan "*Quadrivium*"un eklenmesiyle yapılmıştır. Böyle bir öğretim programı, şu iki bölümdeki bilim dallarını kapsamaktadır:

Üçlü-yol ("*Trivium*") *Gramer, Retorik, Dialektik.*
Dörtlü-yol ("*Quadrivium*"): *Aritmetik, Geometri, Astronomi, Müzik.*

Atina'nın klasik devrinde yüksek öğrenim görmek isteyen gençler, ya bir *Sofist*'ten ya bir *Hatip* ("*Rhetor*")'ten ders alır ya da bir felsefe okuluna (mesela, *Platon*'un "*Akademia*'sına veya *Aristoteles*'in *Lykeion*'una) devam ederlerdi. Bu imkan, yine Hellenizm devrinde de vardır. Bu iki felsefe okullarına yenileri de eklenmiştir. Hellenizm devrinin felsefe okulları içerisinde şu dört tanesi önemlidir: *Akademiciler, Peripatikciler, Stoacılar ve Epikürcüler.*

Hellenizm devrinde, Yüksek öğretim kurumları olarak, ayrıca Retorik okullarının açılmış olduğunu görmekteyiz.

Yüksek Retorik Okulları:

Retorik öğretimi, Hellenizmde ve özellikle son Hellenizm devresinde (m. ö. 1. Yüzyıldan tibaren) gitgide önem kazanmaya başlamakta, gerek orta gerekse yüksek öğretimde önemli bir yer tutmaktadır. Retorik öğretimi, yüksek öğretim kademesindeki bilim dalları içerisinde önce felsefe okullarında yer almaya başlamış bulunmaktadır. Daha M. ö. 100 yılları civarında retorik öğretimi, *Platon* Akademisinin öğretim programına alınmıştır.

Bu eski felsefe okullarında, felsefe öğretimi içine retorik öğretiminin alınmasından daha da önemli olanı, özel *"retorik okulları"*nın kurulmaya başlamış bulunmasıdır. M. ö. 2. Yüzyıldan itibaren Küçük Asya'dan kaynağını alarak İzmir, Efes, Milâs ve Rodos'da kurularak büyük birer merkez teşkil eden bu okullar, gittikçe güçlenmeye başladılar. Fakat en parlak devirlerini, Romalılar zamanında yaşadılar.

Bu retorik okulları, gerek felsefî gerekse diğer belirli bilim dallarının ansiklopedik öğretimini bir yana bırakarak, san'atkârlığa ulaşan derecede yüksek bir retorik beceri kazandırmaya hizmet ediyordu.

Bu okullardaki retorik dersleri, tek tek öğretmenler tarafından verilirdi. Bu öğretim kademelerinden geçmiş bir kişi, Antik çağda büyük bir itibara sahip olurdu. Her türlü önemli işlerde, bunların fikirlerine başvurulurdu.

2. 2. HELLENİZM'DE YENİ FELSEFE OKULLARI

Atina'nın klâsik devrinde kurulan Akademici'ler okulu (*Platon*) ile Peripatetikçi'ler okuluna (*Aristoteles*), Hellenizm devrinde bir seri yeni Felsefe okulları da katılmaktadır. Atina'da kurulan bu yeni okullardan, eğitim tarihi yönünden özellikle şu ikisi, çok önemlidir: *Stoacı'lar Okulu ile Epikür'cüler Okulu.*

2. 2. 1. STOA'CILAR OKULU

LİTERATÜR:

Stoa und Stoiker. Die Gründer. Panaitios. Poseidonio. (Çev.: Max Polenz). Zürich 1950. — Alpers-Gölz, R.: *Der Begriff Skopos in der Stoa und seine Vorgeschichte.* Hildesheim 1969. — Barth, P.: *Die Stoa.* 5. bas. Stuttgart 1941. — Pohlenz, M.: *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung.* Cilt I, II. Göttingen 1948/49. — Görlitz, W.: *Marc Aurel. Kaiser und Philosoph.* Stuttgart 1954.

STOACI OKUL:

Stoacı okul, m. ö. 300 civarında Atina'da *Kition'lu Zenon* (*m. ö.* 336–264) tarafından kurulmuş ve m. s. 6. Yüzyıla kadar taraftar bulmuş bir felsefe okuludur. Bu uzun süre içerisinde, Stoacı görüşler belirli değişimlere uğramıştır. *Zenon*'un ders verdiği sütunlu salona izafeten, bu okula "*Stoa okulu*" adı verilmiştir. Atina şehri, *Zenon*'un ölümünden sonra onun hatırasına bir altın çelenk, bir mezar ve resimli bir salon yaptırarak ona saygısını dile getirmiş oldu. Çünkü *Zenon*, konuşmalarıyla gençleri daima itidalli ve tutarlı olmaya çağırmıştı.

Stoa okulu, şu üç devreye ayrılır: *Yaşlı, orta ve genç Stoa.*

Yaşlı ya da eski okul: Bu devreyi *Zenon*'un halefi ve okulun yöneticiliğini yapmış *Assos'lu Kleanthes* (*m. ö.* 330–232) ile *Soloi'li Chrysippos* (*m. ö.* 280–208) temsil eder.

Orta Stoa: Bu devreyi *Rodos'lu Panaitios* (*m. ö.* 185–110 *civarı*) ile *Apamea'lı Poseidonios* (*m. ö.* 135–51) temsil eder.

Genç Stoa (*Roma'da imparatorluk devri*): Bunların baş temsilcileri, Corduba'lı *Lucius Annaeus Seneca* (*m. s.* 3–65), *Epiktet* (*M. s.* 50–135 *civarı*) ve *Marcus Aurelius Antonius* (*m. s.* 121–180)'dur.

STOALILARIN AHLÂK ÖĞRETİSİ:

Stoa felsefesi, şu üç bölüme ayrılır: *Mantık, Fizik ve Ahlâk.* Stoalıların öğretilerinin esasını, ahlâk teorisi teşkil eder. Mantık

ve fiziğe önem verişleri, yalnızca ahlâka sağlam bir temel kazandırmak içindir. Metafizik görüşleri, materyalist bir panteizmdir.

Stoalıların ahlâk görüşlerinin temelinde şu ilke yatar: "*Tabiata uygun olarak yaşa*!". Tabiata uygun olarak yaşamak, Stoalıların dilinde "*akla uygun olarak yaşamaktır*".

Stoalılara göre ruhun esas gücünü *akıl* teşkil eder; heyecan ve hiddet gibi duygular, tabiata aykırı ruhsal rahatsızlıkları ve ruhsal hastalıkları teşkil eder. İnsan ancak bu duygularına hakim olduktan sonradır ki, *bilge kişi* olur. Ancak bilge kişidir ki, iç hürriyete ulaşır ve kendini, hakimiyetine aldığı deliliklerden kurtarır. Bu durumda bilge kişiyi, ister haz isterse elem olsun, herhangi başka birşey sarsamaz. Buna *Stoacı sükûnet* adı verilir.

Buna göre insanlar, şu iki gruba ayrılırlar: Akla göre hareket eden *bilgeler* ile tutkulara göre kolayca harekete geçebilen ve ıstırapların pençesinde kıvranan *deliler*.

Stoacılara göre mutluluk, dışarda değil, insanın içerisinde aranmalıdır. Bilge kişi, ancak dış dünyayla ilgili zevkleri hor gördüğü ölçüde, *iç sarsılmazlığa* erişir ve kendi *iç saadetine* ulaşır. Bunu ise, insanın hiçbirşeyi *talep etmeyişi*, yiyecek ile giyeceklerde *sade* olması sağlar.

Bilge kişi, yalnızca kendi bireysel tabiatını değil, aynı zamanda herşeyi düzenleyen *evren ruhu*'nu gözönünde tutmalıdır. Çünkü bireysel tabiat, evren aklının yalnızca belirli bir görüntüsüdür ve bunlar mahiyet olarak aynıdır. Eğer insan, kendini akla göre düzenlerse, bununla Tanrısallığa da itaat etmiş olur. Bu yolla da bilge kişi, bütün hareketlerinde evrensel kanunlara göre hareket etmiş ve bireysel ahlâkını, Tanrısallık düzeni içerisine oturtmuş olur.

Stoalılara göre bütün insanlardaki akıl, nasıl ki evrensel aklın bir görüntüsüdür, aynı şekilde bütün insanlar, büyük bir *akıl âlemi* teşkil eder. İşte bu nokta, Stoalılarda belirli devlet ve ulusların sınırlarını aşan bir *dünya vatandaşlığına* (*"kozmopolitizme"*) götürmektedir.

Stoalıların ilgileri birinci planda insanların ortak bir akıl aleminde ortak bir düşünce birliği teşkil etmesine yönelmiştir. Onun için de bu okula bağlı çevrelerde genel insan sevgisi, bütün sosyal tabakalar için eşitlik sağlanması ve köleliğin ortadan kaldırılması yönündeki istekler ileri sürülmüştür.

Bu geniş görüşlülüğü iledir ki bu felsefe, Roma imparatorlarına, politik çabaları için en uygun temelleri sağlıyordu. Nitekim Roma devlet adamlarının önde gelenlerinin, Stoa'lıların öğrencileri olması, bir tesadüf değildir.

Karakter eğitimine büyük bir önem veren Stoacı görüş, daha sonraları İngiliz aristokrat eğitimi üzerinde büyük etkide bulunmuştur.

2. 2. 2. EPİKUROS'ÇULAR OKULU

Epikür'cü okul, kendi adını, kurucusu olan *Samos'lu Epikuros*'un adından almıştır. M. Ö. 300 yılları civarında, *Epikuros* tarafından Atina'da kurulan bu felsefe okulu, Roma'da İmparatorlar devrine varıncaya kadar taraftar bulmuştur. En önemli temsilcilerinden biri, Romalı şair ve düşünür *Lucretius Carus (M. ö. 95–54)* dur.

EPİKUROS (M. Ö. 341–270)

Ana eseri: "*Tabiat üzerine*".

HAYATI VE FAALİYETİ:

Samos'lu Epikuros, belirli bir süre Küçük Asya'da dersler verdikten sonra Atina'ya gelip yerleşmiştir. Atina'da öğrencileri ile birlikte bir bahçede toplanarak dersler verdiği için, onun taraftarlarına "*Bahçe filozofları*" adı verilmiştir.

Epikuros'un kurduğu bu okul, bir çeşit kült özelliği taşıdığı için kurucusuna bir nevi *put* gözü ile bakılır ve bağlı kalınırdı. *Epikuros*, öğrencilerden her zaman, sanki kendisini görüyorlarmış gibi hareket etmelerini isterdi.

Okuldaki manevî hava her zaman için neşeli, şakacı, dostça ve birbirlerine tam anlamıyla yardımlaşma ilkesi üzerine kurulmuştu. Onun için okuldaki herkes, kendisini en yakın dostluk çevresindeki gibi güvenlik içerisinde hissederdi.

Epikuros, hayatının son yıllarında hastalıktan çektiği ıstıraplarda, dostlarını etrafında hazır bulmanın mutluluğu ile teselli bulurdu.

EPİKÜROS'UN AHLÂK ÖĞRETİSİ:

Tıpkı Stoa'lılar gibi *Epikuros* da kendi öğretisini şu üç bölümde toplamıştır: *Mantık* (*kendisi buna 'kanonik' adını verir*), *Fizik ve Ahlâk teorisi.*

Epikuros her türlü bilgiyi duyuma indirger. Bu nedenledir ki onun bilgi teorisi, tutarlı bir sansüalizmi temsil eder.

Epikuros, fizik konusundaki görüşlerinde şunu ispat etmeye çalışır: *İnsan, tanrılar tarafından yaratılmış değildir; onun için de, ne bu dünyada ne de öbür dünyada Tanrılardan korkmaya hiç gerek yoktur.* Çünkü, ona göre hayatın ölümden sona devam etmesi diye bir şey mevcut değildir. Fiziğinin temelini *Abdera'lı Demokritos* (*m. ö.* 460-371)'un Atomizmi teşkil eder.

Epikuros'un temel tutumu, dine karşıdır ve aydınlanmacı bir görüş açısını temsil eder. Buna göre eski dinî görüş ve inanışlar artık aşılmalıdır. Batıl itikatların saçma tasvirleri karşısında duyulan korku ortadan kaldırılmalı ve bu yolla da bu dünyalık hayat, sakin ve mutlu yapılmalıdır. Bilge olan bir kişi için bu dünyalık hayat yeter; bunun dışında ebedî denilen diğer hayata hiç el sürmemek gerekir.

Bununla birlikte Epikürcüler, *mitolojileri*'ni halka karşı ılımlı bir dille açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre, *"Tanrılar, insanlara benzer ve fakat büyük birer yaratıklardan ibarettirler. Tanrılar, âlemler arası bir yerde yaşarlar ve Yunanca konuşurlar. Hoş bir mutluluk içerisinde devamlı olarak birbirleriyle sohbet ederler. Fakat bunlar, dünya üzerinde olup bitenlerin kaygusunu*

hiç çekmezler. Aksi halde, akla gelmeyecek bir sürü sıkıntılara düşebilirler ve mutluluklarından olabilirler. Onun içindir ki insanların Tanrılar'dan korkmalarına gerek yoktur; ama onlara hayran olmak gerekir"

İşte bu temel görüşlerinden tutarlı olarak gidilirse yalnızca bir "*haz ahlâkı*" teorisi çıkarsanabilir. Haz içerisindeki bir mutluluk, bilge kişinin ulaşacağı esas amacı teşkil eder.

Epikuros'a göre insanın bir an için duyduğu bir *hareket hazzı* yanında, bir de devamlı olan *sükûnet hazzı* (yani, "*ıstırapsızlık*") vardır. İkincisi, birincisine her zaman tercih edilmelidir. Vücutsal ve ruhsal ıstırapsızlık, bilge kişiyi en iyi şekilde karakterize eden *ruh sükûnunun* garantisini teşkil eder. Bununla birlikte, vücutsal haz, Epikürcülerde önemli bir yer tutar. Fakat bu, hiçbir zaman ruh sükûnunu tehlikeye sokmayacak biçimde olmalıdır. Onun için de zorunlu hayat ihtiyaçlarının teminini amaç edinmeyen tutkuların talepleri, mümkün olduğu ölçüde sınırlandırılmalıdır. Bu nedenledir ki tutumlu ve sade yaşamalıdır.

Epikuros'un ahlâkı, ferdiyetçi bir ahlâktır ve devlet hayatını, prensip olarak reddeder. Ona göre insan, politikada ruh sükununu çok kolayca kaybeder. Bilge kişi, devlet hayatından kaçarak rahat bir köşeye çekilmelidir.

3. *ANTİK ROMA'DA EĞİTİM (M. S. 476'YA KADAR)*

Roma, Antik çağın ikinci önemli medeniyet merkezini teşkil eder. Yunanlılar özellikle felsefî-teorik yetenekleriyle dünyaya orijinal eserler verirlerken, Romalılar daha çok pratik hayata yönelmiş bulunmaktadırlar. Romalıların başarıları, ilk planda hukuk ve devlet işleri konularında olmuştur. Bilim ve güzel san'atlar konusundaki başarılarını ise, büyük ölçüde olmak üzere, Yunanlıları taklit etmelerine borçlu bulunmaktadırlar.

3. 1. ESKİ ROMA EĞİTİMİ:

Eski Romalılar, sıkı bir ataerkil düzene ve kuvvetli bir "*aile kültürü*"ne bağlı, tarımla uğraşan bir halktı. Bu düzen-

de aile, Yunanlılardakinden farklı bir kültürel rol oynamıştır. Romalılarda aile, kutsal bir varlık olarak kabul edilmiştir. Onun için de aile, sıkı bir ahlâk ve disiplin temeli üzerine kurulmuş bulunuyordu.

Devlet kudretinin kaynağını, bu sıkı aile disiplini teşkil etmektedir. Bu nedenle aile, eğitim işinde en güçlü unsur olarak yer almıştır. Devletin, eğitim işinde büyük bir hak ve yetkisi mevcut değildir.

Eski Roma eğitiminin amacı, "*iyi vatandaş yetiştirmektir*" Bu görev, ailenin omuzlarına yüklenmiştir. Bu iyi vatandaş, becerili, erdemli ve sağlam bir karaktere sahip olan kişidir. Eski Romalılarda eğitimin vasıtasını, *alıştırma* teşkil ederdi. Erkek çocuklar, annenin bakımına ihtiyaç kalmadığı yaştan itibaren, artık babalarının bir çırağı gibi, onun yanında tarla çalışmalarına, pazar yeri işlerine bayramlara, diğer resmî ve özel törenlere birlikte giderlerdi. Kızlar ise, evde annelerinin yanında ev işlerini öğrenirlerdi. Demek oluyor ki ana babalar çocuklarını kendi elleriyle hayata hazırlarlardı. Daha sonra çocuklar, bir *ustanın* (*yargıç*, *asker*) yanına verilirdi. Bu usta, erkek çocukları, meslekî yönden kendi çocukları gibi yetiştirirdi.

Bu tip bir eğitim, herhangi bir özel kurum ve teoriye lüzum görülmeksizin yürütülmekteydi. Bu nedenle de eski Roma'da, herhangi büyük bir pedagoji teorisi ve herhangi bir didaktik sistemi ortaya çıkmamıştır. Roma eğitimi bir türlü özleşemedi; bu yüzden de kolayca Yunan eğitim görüşünün etkisine girdi.

3. 2. ROMA EĞİTİMİNE, YUNAN KÜLTÜR UNSURLARININ GİRMESİ:

Roma, gitgide bir *dünya devleti* olmaktadır. Yunan kültürü ile olan ilişkisi artmaktadır. Daha m. ö. 3. Yüzyıldan itibaren, Yunan kültürü, edebiyatı ve eğitimi, Roma'ya girmeye başladı. Yunan kültürünün yayılmasına karşı başlangıçta alınan tedbirler, meselâ Yunan filozoflarının sınır dışı edilmeleri, Yunan hitabet hocalarının ders vermelerinin yasaklan-

ması için çıkarılan Senato kararları v. b. gibi tedbirler, fazla bir başarı sağlayamadı. Özellikle 2. *Pön savaşlarının* (*m. ö.* 264-241) bitiminden itibaren artık Yunan kültürü hâkim duruma geçmeye başladı. Yunanlı hocalar ve san'atkarlar Roma'ya gelmekte ve aristokrat Roma aileleri, seçkin Yunanlı hocaları (*kölelerden ya da serbest bırakılanlardan*) yanlarına almaktadırlar. Yunan dili, aristokrat tabakanın, politikacıların ve tüccarlarının dili olmakmaktadır. Yunan felsefesinden, özellikle Stoa felsefesi, ciddiliği ve ahlâkî tutumu yüzünden, tercih edilmektedir. Hattâ Yunan Tanrıları bile, Roma kültü içerisine girmişlerdir.

Bu nedenlerdir ki, Roma'da yüksek öğretim, gitgide yabancı dille yapılmaya başlandı.

Roma'da iki ilim dalı özellikle desteklenip geliştirildi: Bunlardan birincisi, düşüncenin mantıkî keskinliği açık ve seçikliğini, tutarlılığını sağlayan "*Gramer bilimi*", ikincisi ise "*Hukuk bilimi*"dir.

Aristokrat bir Roma'lı eğer yüksek bir felsefî eğitim görmek istiyorsa, Atina'nın felsefe okullarından birisine giderdi. Bunlardan en çok ilgi duyulanı da, Stoa felsefesi idi. Epikürcü felsefeye çok sınırlı bir ilgi gösterilmiştir.

3. 3. ROMA'DA OKULLAR

Roma'daki okul sistemi için karakteristik olan nokta, eğitim, ve öğretimin, gerek birey gerekse devlet için işe yarar ve faydalı olacak bir yönden düzenlenmiş olmasıdır. Daha sonraki Roma'lı İmparatorlar, okulları kendi hâkimiyetlerinin tamamen bir âleti haline soktular. M. ö. 425'te çıkarılan bir İmparatorluk kararnamesi yoluyla, okul açma hakkı yalnızca hükûmetin yetkisine bırakıldı. Özel okul kuruluşları yasaklandı.

İlkokullar (*Lât.*: "*Ludus litterarius*"): 7-11 *yaşları*:

İlkokul hocalarının ("*Litterator*" ya da "*Ludi magister*") ders verdiği bu ilkokullar, Roma'da daha Cumhuriyetin kuruluş devresinden (M. ö. 5. Yüzyıl) itibaren kurulmaya başlandı. Bu okullarda okuma, yazma ve hesap öğretilmekte ve hukuk sorun-

ları (12-*levha kanunları*) ele alınmaktaydı. Hürlerin çocukları vafe aşkı , itaat , cesaret, tevazu ve güçlü bir iradeye sahip olacak şekilde eğitiliyorlardı.

M. ö. 146'dan itibaren Yunan kültür unsurlarının Roma'da artan etkisine paralel olarak, Yunan örneğine uygun olan okullar kurulmaya başlandı. Kurulan bu kamu okulları, şu iki grupta toplanır: "*Gramer okulları*" ve "*Retorik Okulları*"

Gramer okulları (*Lât.*: "*Grammaticus*"):

12-16 yaşları arasındaki gençlerin devam ettikleri birer Ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okullarda önce Yunanca, daha sonra da Lâtince öğretilirdi. Öğretimin esasını, "*yedi serbest san'at*" teşkil ederdi. *Homer*, *Hesiod* ve *Q. Horatius Flaccus* (*M. ö.* 65-8)'un eserleri okutulur; mitoloji, tarih, coğrafya ve hukuk ilmi ile ilgili metinlere yer verilirdi. Aritmetik, geometri ve felsefenin temel bilgileri öğretilir ve Cumhuriyet devrinde gittikçe önem kazanan retoriğe yer verilirdi. Öğrencilerin bu entellektüel yönlerinden başka, bedenî, ahlâkî ve estetik yöndeki eğitimleri de yapılırdı.

Retorik Okulları:

Roma'nın politik ve hukuk hayatında, *retoriğin* büyük bir önem kazanması yüzünden m. ö. 1. Yüzyıldan itibaren "*Gramer okulları*"nın verdiği eğitim ve öğretim, artık yüksek sınıfların ihtiyacını karşılayamaz olmuştu. Bu nedenle de yeni "*Retorik okulları*"nın açılmasına başlandı.

Güzel konuşma, Roma'da bütün san'atların en yükseği olarak geçerli idi. Çünkü hatiplerin Roma burjuva kütlelerini etkileyebilmelerinin ölçüsü, güzel konuşmalarına bağlı bulunuyordu. Bu "*Retorik okulları*"nda esas programı, "*hürlerin yedi san'atı*" teşkil etmekteydi.

Bu okullardan mezun olan aristokrat tabakası mensupları, daha yüksek bir öğrenim almak isterlerse, Atina, İstanbul, İskenderiye ve Antakya'ya giderlerdi.

3. 4. ROMA'DAKİ DÜŞÜNÜRLERDE EĞİTİM SORUNU

Roma literatüründe eğitim konusunda önem taşıyan yazılar, kuvvetli bir şekilde Yunan düşüncesinin etkisini yansıtırlar. Buna akarşılık, Avrupa'da eğitim ve öğretimin daha sonraki gelişimlerinde, Roma literatürü daha uzun süre etkili olabilmiştir. Çünkü, Ortaçağ ile Yeni çağ (1800'lere kadar) genellikle Roma'lı yazarlardan yararlanılmıştır. Ancak 19. Yüzyılda, *Yeni Hümanizm* akımı iledir ki, Yunan literatürü tekrar ön plana geçmeye başlamıştır.

Roma'daki düşünürler arasında eğitim ve öğretim konularında önemli olanların başında şu şahsiyetler gelir: *İhtiyar Cato* (*M. ö.* 234-149), *Marcus Terentius Varro* (*M. ö.* 116-27), *Marcus Tullius Cicero* (*M. ö.* 106-43), *Vergilius Maro* (*M. ö.* 70-19), *Lucius Annaeus Seneca* (*M. ö.* 3 *m. s.* 65), *Marcus Fabius Quintilianus* (35-96 *civarı*). *Plutarch* (46-125).

3. 4. 1. MARCUS TULLIUS CİCERO (M. Ö. 106–43)

HAYATI:

M. T. Cicero, *M. ö.* 106 *yılında Arpinum'da doğdu.*

Küçük yaşta, ailesi tarafından Roma'ya getirilerek öğrenimine başladı. Şair Archias, Epikür'cü Phädrus, Stoacı Diodotus *ve* Platoncu Philon'dan *dersler aldı. Ayrıca kuvvetli bir retorik öğrenimi gördü, Avukatlık hayatına atıldı.*

Kısa bir süre Atina'ya giderek hem dinlendi hem de öğrenimini ilerletti. Roma'ya döndükten sonra Konsül oldu. M. ö. 51-50 *yıllarında iki yıl süre ile Sicilya'da valilik yaptı.*

Roma'ya döndükten sonra politikaya atıldı. Sezar *ve taraftarlarına karşı taraf tuttu.*

M. T. Cicero, *M. ö.* 43 *yılında, karşıt cephe tarafından öldürüldü.*

ESERLERİ:

Vom Redner ("*De oratore*"). München (t. y.),, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Cilt: 850/851. — *Mensch und Politiker.*

Mektuplarından seçmeler. Stuttgart 1953. — *Vox humana. Seçme parçalar.* Stuttgart 1963.

LİTERATÜR:

Barwick, K.: *Das rednerische Bildungsideal Ciceros.* Berlin 1963. — Becker, C.: *Cicero. "Reallexikon für Antike und Christentum"*, cilt 3, 1957. — Rüegg, W.: *Cicero und der Humanismus.* Zürich 1946. — Schulte, H. K.: *Orator, Untersuchungen über das ciceronianische Bildungsideal.* Frankfurt a. M. 1935.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Cicero, Roma'nın Cumhuriyet devri düşünce hayatının en yüksek zirvelerinden birisini teşkil eder. Davranışı ve şahsiyeti yönünden olduğu kadar, düşüncesi ve dili ile de Yunanlıların ve özllikle de *Sokrates, Platon* ve *Isokrates*'in en iyi öğrencisidir. *Cicero,* Yunan'ın harmonik eğitim ideali ile Roma'nın pratikçi özünü ve dünya vatandaşlığı zihniyetini senteze sokarak *"insanî mükemmelliğe"* (yani *"Humanitas"*a) erişmeye çalışmıştır. Bu nedenledir ki, Yunan düşüncesini Lâtinceye sokmuştur. Bu amaçla da yeni bir felsefî dil, yani retorik Lâtincesini yaratmıştır. Onun klasik Lâtincesi, ilk Hristiyanlık literatürüne örnek oldu, Rönesans devri Hümanizm akımı onun yazılarını hayranlık duyarak devraldı ve dilini taklit etmeye çalıştı.

Cicero'ya göre ancak açık ve seçik bir dil, insanı bilinçlendirir ve ahlâkileştirir. Başka bir deyimle, insanı *"hümanistleştirir"*. İnsandaki aklın gücüne inanan *Cicero,* dil eğitimi yoluyla insanların biçimlendirilmesi ve şekillendirilmesini öne sürmekteydi. Ona göre insanın bu tarz işlenmesi, esas *kültürü* (*"Cultura animi"*) teşkil edecektir. Böyle bir kültürleştirme, insana ayni zamanda da belirli bir ahlâk ve estetik nitelik kazandırmış olacaktır.

Cicero, eğitimle ilgili görüşlerini ahlâk ve felsefe ile ilgili eserlerinde ve her şeyden önce de *Hatip hakkında* (*"De oratore"*-*m. ö.* 55) adlı eserinde açıklar.

Cicero, insanı akla sahip bir varlık olarak, yani eğitilmeye eğimli bir varlık olarak kabul eder. Eğitim, insana tabiat tarafından verilmiş olan yetileri, ihtimamla mükemmelleştirmekten ibarettir.

Eğitim, daha ilk çocukluk devresinde başlamalıdır. Eğitimin bu kademesinde çocuklara iyi yöneltme verecek oyunlar oynatılmalıdır. Bunun izleyen kademe de "*hafıza kültürü*"ne önem verilmelidir. Erkek çocuklar, gençlik devresine girince, kendilerine en uygun düşen mesleği seçmelidir. Burda dikkat edilecek nokta, tabiata karşı gelebilecek herhangi bir müdahaleden kaçınmaktır. Ahlâkî eğitim, meslekî eğitimi tamamlamalıdır. Gençlere herşeyden önce, kendilerini ölçüsüzlük ve aşırılıklardan korumaları, yaşlı insanlara karşı saygılı olmaları öğretilmelidir. Gençlerin, tutkuların etkisinden uzak kalmalarına çalışılmalıdır. Gençlerde ruh ile beden birlikte olarak şekillendirilmelidir.

Cicero, hatiplerin yetiştirilmesinde, tabiî kabiliyet ve istidatlar yanında temelli bir öğretimin verilmesini talep eder. Hatiplerden, dialektikçilerin keskinliğini, filozofların zekâsını, şairlerin ifade tarzlarını, hukukçulrın hafızalarını, artislerin ifade tarzlarını kazanmalarını talep eder. Bu nedenledir ki, *Cicero*'ya göre dünyada iyi bir hatipten daha mükemmel bir insan mevcut değildir. Hatiplerin yetiştirilmesinde ilk yapılacak işi, kendilerinde bu yönde istidat bulunan gençleri arayıp bulmak teşkil eder. Sonra bunlara, "*asil ve hür bir eğitim*" verilmelidir. Bunlar, teorik öğrenim yanında pratik yetiştirmelere de tabi tutulmalıdırlar; ayrıca da her türlü bilim dalında faydalı bilgiler kazanmalıdırlar. Özellikle hukuk, felsefe ve tarih alanlarında derin bir bilgiye sahip kılınmalıdırlar.

Cicero'ya göre Yunan dilinin öğretilmesi, çok önemlidir. Yunancayı, yalnızca Yunan felsefesini tanımak için değil, ayrıca da iyi bir retorik dil örneği olduğu için öğretmelidir. İyi bir hatip, Yunanca ile Lâtinceyi birleştirmelidir.

Cicero, politik bilimlerin öğretilmesine, gençlik devrinden itibaren bütün öğretim kademelerinde yer verilmesini talep eder.

Cicero, bu arada Yunan cimnastiğini reddeder. Bunun başlıca nedenini de, Yunan Gymnasion'larında ahlâksız tutumların meydana gelmesinin tehlikelerinde görür.

Görülüyor ki *Cicero* hatiplerin eğitimi hariç, herhangi bir eğitim sistemi getirmemekte, daha çok eğitimle ilgili genel fikirler öne sürmektedir.

3. 4. 2. LUCIUS ANNAEUS SENECA (M. Ö. 4 - M. S. 65)

HAYATI:

L. A. Seneca, *m. ö. 4 yılında, Güney İspanya'da Kaduba'da doğdu. Retorik öğrenimi için Roma'ya gitti.* Caligula'*nın yönetimi sırasında Senato üyesi oldu. İmparator* Claudius'*un kardeşinin kızı ile ilişkisi olduğu yolundaki ithamlar üzerine, m. s. 41 yılında Korsika adasına sürgüne gönderildi. Burada kaldığı 8 yıl içerisinde, kendisini bilimsel incelemelerine verdi.*

Sürgünden Roma'ya döndükten sonta genç Nero'*nun retorik ve felsefede özel hocalığına getirildi. Fakat adı komplolara karıştırıldığı için hakkında tekrar soruşturma açıldı. Sonunda ölüme mahkûm edildi.*

L. A. Seneca, *m. s. 65 yılında, Roma geleneklerine göre damarlarını keserek kendini öldürdü*

ESERLERİ:

Seneca, L. A.: *Mächtiger als das Schicksal* (*Eserlerinden parçalar*). Bremen 1955. — *Vom glückseligen Leben und andere Schriften.* Stuttgart 1953.

LİTERATÜR:

Cancik, H.: *Untersuchungen zu Senecas Epistulae morales.* Hildesheim 1967. — Hadot, I.: *Seneca und die griechisch-römische Tradition der Seelenleitung.* Berlin 1968. — Knoche, U.: *Der Philosoph Seneca.* Frankfurt a. M. 1933.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Seneca, çok sayıda eser yazmış, bunlardan bir kısmı kaybolmuştur. Eğitimle ilgili görüşlerini, felsefî ve özellikle de ahlâk felsefesi ile ilgili eserlerinde açıklar.

Bütün bu yazılarında *Seneca*, keskin zekası ve insanı peşinden sürükleyen ifaleri ve çağının ansiklopedik "*çok yönlülüğü*" ile karşımıza çıkar.

Seneca, felsefî görüşlerinde daha çok Stoa'cı okula bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle de, ahlâk felsefesinde karakter sağlamlığı ile zihnî çevikliği ön planda ele alır. En yüksek veri olarak, *tabiata uygun yaşamayı* kabul eder. Bu temele dayalı olarak *Seneca*, eğitim ve öğretim için şu temel ilkeyi öne sürer:

"*İnsan, okul için değil, hayat için öğrenmelidir*".

Seneca'ya göre okullarda uygulanan öğretim, hayat için değil, okulun kendisi bir amaç olarak alınıp yapılmaktadır. Öğretmenin ve eğiticinin görevi, insanın ruhuna işleyen yumuşak ifadelerle kalplere huzur verici etkilerde bulunmak, öğütleriyle gençliği erdemli hayata yöneltmek ve onları kötülüklerden uzaklaştırmaktır. Öğretmen bu işi yaparken, fertlerin karakter farklılıklarını gözönüne almalıdır. Çocuklara, karakterlerindeki farklılıklara uygun olarak farklı şekilde muamele yapılmalıdır.

Eğiticiler ve öğretmenler, öğrencilerine iyi birer örnek olmalıdır. Ona göre eğitimin birinci görevi, gençliği erdemli bir hayata hazırlamaktır. Bunun için de ilk planda gelen eğitim ilkesi, gençleri erdeme götürecek bir dinî eğitimdir.

Seneca'ya göre insanın bu dünyadaki alın yazısı, şu iki yön ile belirlenmiştir: *Erdemli olarak düşünmek ve buna uygun şekilde davranmak.*

Öğretimde dış görünüş ve gösterişlere göre değil, içten şekillendirmelere göre hareket etmelidir. Durmadan konudan konuya sıçramamalı ve bir çırpıda herşeyi öğretmeye kalkmamalıdır. Öğretimde temel unsurlardan hareket edilerek bütünü kavratmaya yöneltmelidir. Faydasız bilgilere yer verilmemelidir.

Seneca, Yunan geleneğine bağlı olarak eğitim ve öğretimde beden eğitimi ile müziğe önemli bir yer verir.

İnsanın zihinsel eğitimine çok erkenden başlanmalıdır. Sürekli ve kararlı bir zihinsel çalışma, zihni güçlendirir. Bu sayede zihin, ne paslanır ve ne de aşırı çalışmaktan doğacak şekilde aşınmış olur.

Seneca'ya göre tabiî bilgilerin öğretilmesi, insana özel bir fayda sağlar. Çünkü bu sayede insan, yaradanın, bu düzeni koruyanın ve âlemin iç hâkiminin derunî tabiat kanunlarını araştırıp bulmaya yetkili kılınmış olur.

3. 4. 3. MARCUS FABIUS QUINTILIANUS (M. S. 35–96)

HAYATI:

M. F. Quintilianus, *M. s.* 35 *yılında İspanyada Calagurris (şimdiki Calahorra)'de doğdu. Genç yaşda Roma'ya giderek sağlam bir retorik öğrenimi gördü. Önce avukatlık yapmaya başladı, fakat sonra mesleğini değiştirerek retorik hocalığına geçti.* 20 *yıl süre ile retorik hocası olarak faaliyet gösterdi. Bu alandaki başarılarından dolayı İmparatorlar tarafından tutuldu ve ilk defa devlet bütçesinden maaş alan retorik hocası oldu.*

Aile hayatında çeşitli felaketlere uğradı. Karısı, henüz 19 *yaşındayken öldü ve geriye iki oğlunu bıraktı.* Quintilianus, *küçük oğlunu daha* 5 *yaşındayken kaybetti. Bütün ümidini büyük oğluna bağlamıştı, fakat bu da* 10 *yaşında öldü.*

Bu ağır hayat darbesi karşısında Quintilianus, *resmî görevlerinden ayrılarak kendi köşesine çekildi Dostlarının isteği üzerine* "Hitabet san'atı" ("Institutiones oratoriae") *adlı ünlü eserini yazdı.*

M. F. Quintilianus, *tahminen* 96 *yılları civarında öldü.*

ESERLERİ:

Quintilianus, M. F.: *Institutiones oratoriae libri xii*, 2. cilt, Leipzig 1959. — *Rednerische Unterweisung* (*"De institutione oratoria"*), Viyana 1881.

LİTERATÜR:

Appel, B.: *Das Bildungs- und Erziehungsideal Quintilians nach der Institutio oratoria.* Müchen 1914. — Messer, A.: *Quintilian als Didaktiker und sein Einfluss auf die didaktisch-pädagogische Theorie des Humanismus.* Leipzig 1897.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Quintilianus, eğitim ve öğretimle ilgili gürüşlerini, *Hitabet hakkında*" (*"Institutio oratoria"*) adlı eserinde açıklar. 12 kitap tan teşekkül eden bu eserin birinci kitabı, hitabet mesleğinin ön çalışmalarını ele alır. İkinci kitapta retorikçinin başlangıç bilgileri ile retoriğin mahiyetini ilgilendiren sorunlar işlenir. Bunu izleyen diğer beş kitap, hitabette buluş ve düzenleme işlerini, daha sonraki dört kitap ise güzel konuşmadaki ifade biçimini, ezbere öğrenme ve konferans verme sorunlarını inceler. Bunlara ek olarak son kitapta ise, retorikçinin meydana gelişiyle ilgili hususlar, onun ahlâkı, bu ahlâkın ilkeleri... vs. gibi sorunlar gözden geçirilir.

Quintilianus, felsefî görüşlerinde Akademi'nin görüşlerine bağlı olarak, pratikçi bir Roma'lı olarak karşımıza çıkar. Entellektüel eğitime önem verişinden dolayı, bu eğitimin daha 7 yaşından önce verilmesini talep eder. Ona göre eğitim, çocuğun gelişimine uygun olarak, oyun içinde ve oyun şeklinde verilmelidir.

Çocuklarının ahlâkî eğitimleri yönünden, onların mürebbileri en önemli unsuru teşkil eder. Mürebbiler, çocukların yalnızca vücutsal gelişimleri ve bakımları yönünden değil, ayrıca zihinsel eğitiminden de sorumludurlar. Bunun için de mürebbilerin, herşeyden önce açık ve seçik ifadelerle konuşan kimseler olması gerekir. Çünkü çocuklar, onları önce dinlemekte ve sonra yaptıklarını taklit etmek durumundadırlar. Çocukluk devresinde bunları kötü etkiler ve fena örneklerden korumalıdır. Çünkü kötü etkiler izlerini uzun süre sürdürürler.

Eğitimde, çeşitli gelişim kademelerinin tabiatı ve özellikleri, gözönünde tutulmalıdır.

Dil öğretimi, önce Yunanca ile başlamalı ve Lâtince bunun üzerine dayandırılmalıdır. Okuma öğretiminde çocuklara, harflerin şekilleri ile adları beraberce öğretilmelidir. Öğretim işinde daha küçük yaştan itibaren, çocuğun onuru ve gururu gözetilmelidir. Entellektüel yeteneklerin başında, hafıza yer alır. Çünkü ancak bu yetenek yoluyladır ki bilgiler kavranır ve taklit edilir.

Eğitim ve öğretim, herkesin yeteneklerine ve kavrayış gücünün derecesine uygun olarak verilmelidir. Bu nedenle öğretmen, herşeyden önce öğrencilerinin yeteneklerini ve derecesini tespit etmelidir. Eğitim ve öğretim işinde, bedenî cezalar vermemelidir. İyi bir eğitici ve öğretmen, çocuklara, bir baba kalbi ve sevgisi ile bakmalıdır. Onun ciddiyeti, korku uyandırmamalı, dostça tutumu ise gevşekliğe götürecek tarzda olmamalıdır.

Öğretmen, öğretim teorisini iyice kavramış bir kişi olmalıdır. Öğretim, basitten zora gidecek tarzda düzenlenmeli ve öğrenciler, öğretmenlerine kendi manevî babaları gözüyle bakmalıdırlar.

Çocuklar, öğrenmeye ciddî olarak başlar başlamaz, devlet okullarına gönderilmelidir. *Quintilianus*, okuldaki öğretimin çocukların kavrayış gücü ve derecesine uygun düşen biçimde düzenlenmesini ve öğrenme yeteneklerinin canlı tutulabilmesi için yarışma ilkesinden yararlanılmasını talep eder.

Çocuk okuma ve yazmada belirli beceriler kazanır kazanmaz, hemen gramer öğetimine geçilmelidir. Gramer öğretiminin hedefi, doğru konuşma ve yazmayı olduğu gibi, doğru hüküm vermeyi sağlamayı da amaç edinir.

Çocuğa, dilin temel ilkeleri kazandırıldıktan sonra, üslûp üzerine ön temrinler yaptırılmaya geçilmelidir.

Çocuklar, bir retorik okuluna başlamadan önce, "*ansiklopedik formasyon*" veren okullarda, temelli bir öğretimden geçirilmelidir.

3. 4. 4. CHAIRONEIA'LI PLUTARCH (46-125)

HAYATI:

Plutarch, *M. s.* 46 *yılları civarında Chaironeia'da doğdu. Felsefe, retorik, matematik ve tıp dersleri aldı.*

Kendi memleketinin işleri için genç yaşta Roma'ya geldi ve uzun süre burada kaldı. Roma'ya tekrar sık sık geldi. Dostluk ilişkilerinden yararlanarak Yunanistan ile İskenderiye'ye seyahat etti.

Plutarch'ın ne zaman öldüğü kesin olarak belli değil. Tahminen 125 yılları civarında öldüğü zannedilmektedir.

ESERİ:

Plutarch: *Kinderzucht* (*"Peri Paidon agogés"*, Yunanca ve Almanca). München (yılı yazılı değil).

LİTERATÜR:

Glaser, F.: *De Pseudo-Plutarchi libro Peri paidon agogés* Viyana /Leipzig 1918. — Ziegler, K.: *Plutarchos von Chaironeia.* Stuttgart /Waldsee 1949.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Plutarch, aslen Yunan olup eserlerini Yunanca yazmakla birlikte, esas olarak Roma'da yaşamıştır.

Plutarch'ın eğitimle ilgili görüşleri, *"Ahlâk"* (*"Moralia"*) başlığı altında toplanmış yazılarında görülür. Bu toplu yazılar, çok çeşitli konular üzerine olup içerisinde eğitimle ilgili olanlar da vardır. Özellikle *"Çocukların eğitimi üzerine"* (*"Peri paidon agogés"*) adlı yazısı ön planda yer alır. Fakat, eğitimle ilgili olan bu yazının, *Plutarch*'a ait olduğu konusu şüpheli olarak kabul edilmektedir.

Onun için de, eğitim literatüründe bu eserin yazarı, *"Sahte Plutarch"* (*"Pseudo-Plutarch"*) olarak geçer.

Çocukların eğitimi üzerine olan bu eser Yunanca kaleme alınmış olup büyük bir kısmıyla İmparatorluk devrinin 1. Yüzyılında çok rastlanan eğitim kurallarını dile getirir. Aynı zamanda bu eser, Roma'da büyük bir hızla ilerleyen ahlâkî çöküntüye karşı bir eğiitim teorisi ile nasıl karşı konulmak istendiğini göstermesi bakımından ilginçtir.

Eğitim için temel örnek olarak Yunan eğitimi esas alınır Eğitim amacı olarak, çocukların güzelden hoşlanması ve çirkin olan şeylerden kaçmaya alıştırılması kabul edilir.

Eğitim işinde, yeni yetişecek nesillere daha doğumdan önce dikkat edilmekle başlanmalıdır. Ana babalar. şarhoş ve içkili halde iken çocuk yapmaya kalkmamalıdır. Bu devrede babalar, adî kadınlarla ilişkide bulunmamalıdır.

Eğitimde üç unsur esastır: *Tabiat*; *Öğretim*; *Alışkanlık ya da Temrin*. *Plutarch*'a göre:

> "*Öğretimsiz bir tabiat kör; tabiatsız bir öğretim ise eksiktir.*"

Tabiat insana yetenekler verir, öğretim ise bu yetenekleri geliştirir ve uygulamada kullanmak için hazırlar. Bu üç unsur birlikte olarak, insandaki en yüksek mükemmelleşmeyi sağlar. Eğer bunlardan birisi eksik olursa, kazanılacak erdem de eksik olur. İyi yetenekler, ciddî olarak işlenmezse, bozulur; tıpkı işlenmeyen bir tarlanın bozkırlaşması gibi.

Anneler, çocukları doğduktan itibaren gerekli ihtimamı göstermek zorundadır. Anneler çocuklarını bizzat emzirmelidir. Çünkü öz anneler, tabiattan yana bu işi, süt annelerinden daha iyi yaparlar ve çocuklardaki anne sevgisini daha kuvvetli olarak uyandırırlar. Küçük çocukların ruhu balmumuna benzer. İnsan bunlar üzerine bilgelik ile erdemin izlerini daha kolaylıkla çizer; daha sonraki yaşlarda bunu yumuşatmak ve üzerine damga vurmak çok zordur.

Çocuklar, mazbut davranışlı ve aynı zamanda da Yunancayı çok iyi konuşan, seçkin çocuklarla temas içerisine sokulmalıdır. Eğitici olarak da, tam anlamıyla ahlâklı, bilgili, bilgi ile tecrübeyi birbiriyle iyice birleştirmiş kişiler seçilmelidir.

Çocuklar, daha gençlik devrinden önce gevşekliğe sürükleyici bir hayattan korunmalı; dillerini sıkı tutmaları, ellerine sağlam olmaları ve hiddetin pençesine düşmemeleri için uygun alışkanlıklara yöneltilmelidir. Gençler, şartlar ne olursa olsun, tercihan hakikati söylemeye alıştırılmalıdır. Kötü insanlarla temasa

geçmeleri önlenmelidir. Bababalar. çocuklarına çok sert ve katı olarak değil, mutedil olarak davranmalıdır.

Çocuklara, faydalı bilimlerin öğretilmesinde dayak ve kötü sözler yoluyla değil, iyi tasarımlar ve iyi öğütler vererek yardımcı olmalıdır. Aksi halde çocuklar kısa bir süre sonra çalışmak ve öğrenmekten usanmaya başlarlar. Azarlama ya da öğmeleri, münavebe ile yapmalıdır. Çocuklara gerekli dinlenme fırsatı verilmelidir. *Plutarch*, bu konuda şöyle der:

> "*Düşünmelidir ki bizim tüm hayatımız, tabiat içinde bir çalışma ve dinlenmeden ibarettir*".

İlimlerin öğretilmesi işinde, herşeyden önce hafızanın geliştirilmesine önem verilmelidir.

Güzel ve sağlam bir beden yapısına sahip olabilmeleri için gençlere, uygun düşen bir beden eğitimi verilmelidir. Beden eğitimi işinde, çocukları bitap düşürecek aşırılıklara gidilmemelidir.

Soylu bir erkek çocuk, "*ansiklopedik bilimler*" alanında iyi bir bilgi ile donatılmış olmalıdır. *Plutarch*, bu arada özellikle eski yazarların eserlerinin okutulmasının önemi üzerinde durur.

Plutarch'a göre felsefe, eğitimin esasını teşkil eder. Cimnastik nasıl ki beden için bir tedavi ilâcı ise, felsefe de ruh için öyledir. Bu konuda şöyle der:

> "*Felsefe, zaaflar ve tutkulara karşı koyma işinde tek ilaçtır*".

İnsan, ancak felsefe yoluyladır ki doğru ile yanlışın, güzel ile çirkinin, hak ile haksızlığın ne olduğunu anlayabilir. Aynı şekilde, felsefe bize, mutlu iken gururlu olmamayı, mutsuzluk hallerinde de ümidimizi yitirmemeyi öğretir.

Mutluluk içindeydeken mütevazi, dost, samimi ve iyiliksever olmak, kimsenin kıskançlığını çekmemek, akla göre hareket ederek tutkuların pençesine düşmemek, erdemli olmak ve öfkelerin etkisine girmemek, *Plutarch*'a göre mükemmel bir insanın esas niteliklerini teşkil eder.

İKİNCİ BÖLÜM

ANTİK HIRİSTİYANLIK İLE ORTAÇAĞDA EĞİTİM

1. *ANTİK HIRİSTİYANLIK'TA EĞİTİM (M.S. 500'LERE KADAR)*

1. 1. HIRİSTİYANLIĞIN EĞİTİM İDEALİ

Antik çağın hıristiyanlaştırılması, Yunan-Roma eğitimini, yalnız ilk devirlerde değiştirmedi. Fakat Hıristiyanlık belirli bir geleneğini kurmaya başladıktan itibaren, Antik kültüre ve eğitim unsurlarına karşı vaziyet almaya başladı. Böylece Antik eğitim Hıristiyanlık ilkelerine uygun düşecek tarzda değişikliğe uğratılmaya başlandı.

Antik çağın eğitim ideali, şu ana kademelerden geçmiştir:

Ataerkil krallık devrinde Yunan eğitim ideali, "*kahramanlık ideali*" idi. Bunun temel özelliğini, babadan oğula geçen ve temrinlerle şekillendirilen "*dirayet*" ("*Arete*") teşkil ediyordu.

Bunu izleyen ikinci ana eğitim ideali, "*Polis*"ler devrindeki "*Ephebe'ler ideali*" idi. Bunun temel özelliği, "*Kalokagathie*" ("*iyi ve güzelin harmonik birliği*") dir. Bu da yine, temrinler ve taklitler yoluyla sağlanmaya çalışılmaktadır.

Atina'nın demokratik devrinin eğitim ideali, öğrenim ve okullar yoluyla "*arete*"yi ve diğer "*erdemleri*" öğrenmeye çaba gösteren seçkin vatandaş idealidir.

Hellenist devirde "*genel formasyon*" ("*Enkyklios paideia*"), ulaşılmak istenen esas eğitim amacını teşkil etmektedir. Bu da "*hürlerin yedi san'atı*" ve bunu izleyen felsefî esastaki bir öğrenim yoluyla elde edilmektedir.

Romalılar buna bir de "*Hatip*" (*Avukat, politikacı, ya da devlet adamı*) idealini eklemektedir. Romalıların bu eğitim ideali, son yüzyıllarda artık belirli bir öğrenimden geçerek yetişmiş olan bir devlet memuru ideali şekline dönüştü.

Hıristiyanlıktan önceki bütün bu eğitim ideallerinde ortak bir nokta mevcuttur: *Hepsinde de insan (tabiî, yalnızca hürlere mensup insan) bir cemaatın, yani bir devlet cemaatının üyesi, bir devlet vatandaşı olarak ele alınmaktadır. İnsan, hepsinde de bu dünyalık bir varlık olarak anlaşılmaktadır.*

İlk defa *İsa* ("*Jesus Christus*") iledir ki insan, "*Tanrı*" ile ilişkisi açısından ele alınmaktadır. Hıristiyan eğitim idealini, işte bu "*Tanrı'nın dünyadaki benzeri insan*" teşkil etmektedir. Görülüyor ki, hıristiyan eğitim ideali, hümanist değil, "*teosantrik*"tir; yani merkezinde insan değil, Tanrı yer almaktadır.

Antik çağda dindarlık, diğer erdemler yanında belirli bir erdemi teşkil ettiği halde, Hıristiyanlıkta esas erdemi teşkil etmektedir. Diğer erdemler, buna dayandırılmaktadır.

Hıristiyanlıkta, "*insanın Tanrıya benzer kılınışı*" yoluyla Antik çağ eğitimindeki keskin sosyal ve biyolojik kuruluş çelişkileri aşılmaya çalışılmaktadır:

a) *Sosyal çelişki*: Antik çağ, kölelik düzeni üzerine kuruludur. Devlet, "*hürler*" ile "*köleler*"den teşekkül etmiştir. Her türlü haklar gibi, eğitim hakkı da, hürlerin imtiyazındadır. Buna karşılık Hıristiyanlık, insanları Tanrı önünde "*eşit yaratıklar*" olarak kabul etmektedir.

b) *Biyolojik çelişki*: Antik kültür, bir erkek kültürüdür. Kadın, toplumda ikinci plandadır. Bu, büyük ölçüde Antik çağın, ataerkil aile yapısına sahip olmasından ileri gelmektedir. Halbuki Hristiyanlıkta, kadın ile erkek arasındaki farklı statüler ortadan kaldırılmaktadır.

İnsanların bu tarzda "*eşit kılınmaları*", denebilir ki, tarihteki ilk önemli sosyal devrimi teşkil etmektedir. Hıristiyanlığın sosyal yöndeki temel ilkelerinden birisi şudur: "*Hemcinsini, kendin gibi sev*"

Hıristiyan kültürünün getirdiği yeniliklerden birisini de, "*evrensellik*" ("*Üniversalite*") ilkesi teşkil etmektedir. Bu ilkeye göre, insanlar arasındaki fakir-zengin, kadın-erkek farkı

gibi, ırkî, coğrafî ve meslekî farklar da ortadan kaldırılmaktadır.

Bu yenilikçi yönlerine rağmen Hıristiyanlık kültürü, din müesseseleştiği andan itibaren insana aslında hiç değer vermemiştir. İnsanı geri plana itmiştir. Hattâ, "*ilk günâh*" teorisi yoluyla insanı, "*günahkâr*" bir varlık şekline düşürmüştür. Hıristiyanlık, esas varlık âlemi olarak "*öbür dünya*"yı alarak bu dünyayı ve bu dünya hayatını değersiz görmüştür.

Bu durumda, Antik çağın dünya ve insan ideali gibi, eğitim ideali de köklü olarak değiştirilmiştir. Böylece Antik Yunan'ın çok yönlü yetiştirmeyi amaç edinmiş eğitim idealinin yerine tek yanlı yetiştirmeyi amaç edinmiş "*teosantrik*", yani *dinî bir eğitim ideali* geçmiş olmaktadır.

1. 2. ANTİK EĞİTİMİN HIRİSTİYANLAŞTIRILMASI

Roma'nın hukuk devleti, dinî yönden belirli bir toleransa sahip idi. Hıristiyanlık, başlangıçta şarktan gelen diğer felsefe akımlardan birisini teşkil ediyordu. Roma imparatoruna, devlet dinini de şahsında temsil eden bir kişi olarak bakılmaya başlanınca Hıristiyanlar birer devlet düşmanı olarak itham edildiler. Üçüncü Yüzyılın ortalarına kadar, bölgesel kovuşturmalara uğradılar. *İmparator Decius* zamanında, Hıristiyanların devlet düşmanı olarak kovuşturulmasına (249-251) başlandı. Ancak imparator *Konstantin*, 313 yılında çıkardığı bir *tolerans bildirgesi* ile bu kovuşturmalara bir son verdi. Böylece Hıristiyanlar, ibâdetlerini serbest olarak yapmaya başladılar. İşte bu tarihten itibaren, Hıristiyanlar için Antik çağla hesaplaşmak zamanı gelmiş oluyordu.

Yunanlı Doğuda:

Antik eğitimin hıristiyanlaştırılması sorunu, daha başlangıçta kendisini bir zorunluluk halinde göstermekteydi. Bu yöndeki çabaların esası, Antik kültür unsurlarını Hıristiyanlık süzgecinden geçirerek, tehlikesiz ve işe yarar olanlarını almak, diğerlerini birer "*kâfir icadı*" diye reddetmekten ibaretti.

Antik kültür unsurları ile Hıristiyanlığın, yeni bir kapalı sistem içerisinde sentez edilmesi süreci, farklı alanlarda farklı hızlarla olmuştur. Bu süreç, 1000 yılı aşkın bir süre içerisinde devamlı olarak tartışılmış durmuştur. Fakat bu yöndeki çalışmalar, Yunan kültür çevresine bağlı Doğuda, Lâtin kültür çevresine bağlı olan Batıdan daha kolay ve daha hızlı olmuştur. *Platon*'un "*âlem üstü*" teorisi, bu işte en kolay bağlantı noktasını teşkil etmekteydi, fakat ayni zamanda da tehlikeli idi. Ancak çok sonraları, yani Ortaçağın yüksek devresindedir ki *Aristoteles* felsefesinin benimsenmesine başlanmıştır.

Felsefeden de daha kolay olmak üzere "*yedi serbest san'at*'ın öğretilmesi işine daha kolay köprü kuruldu. Dilbilgisi ("*gramer*"), güzel konuşma ("*retorik*") ve tartışma ("*dialektik*") gibi "*Trivium*" unsurları, Hıristiyanlığın savunulması işinde de kullanılacak en uygun araçları teşkil etmekteydi. "*Quadrivium*" dan matematik ve Astronomi bilgileri, daha da nötr bilgi dallalarını teşkil edip, üstelikle de pratik uygulama alanları buldular. Aynı şekilde müzik de çok uygun bir unsuru teşkil etmekteydi.

Edebiyat ve filoloji, eski mitolojiyi çürütüp, Hıristiyanlık vahyini ispat edebilmek için faydalı yönlerinden kabul edildi.

Kilise Babaları'nın, Hıristiyan eğitiminde Antik kültür unsurlarının kullanılabilmesi konusundaki görüşleri, birbirinden farklılıklar gösteriyordu. Meselâ, *İskenderiye'li Klemens* (*öl.* 215), Antik ve Hıristiyan kültür unsurlarının sentez edildiği büyük bir sistem kurdu. Bu sisteme Antik çağın "*yedi serbest san'atı*", temele alınmış ve bunun üzerine felsefe ve onun üzerine de hristiyanlık teorisi oturtulmuştu. Böylece, Antik çağ kültürü, Hıristiyanlığın bir nevi öncüsü gibi tanıtılmaya başlandı.

Lâtin Batıda:

Lâtin Batıda ise, Antik kültür ile Hıristiyan teorisinin senteze sokulması, yani Antik kültürün hıristiyanlaştırılması, daha yavaş ve fakat daha derinden oldu. Bunun yavaş oluşunun en önemli nedenini, Roma literatürünün daha az felsefî temellere sahip olması teşkil etmektedir. Roma'da çok gelişmiş olan "*re-*

torik" ise, aşırı bir üslûpçuluğa kaçması ve mitolojiye sık sık atıflar yapılması yüzünden bir *tiksinti*" uyandırıyordu. Onun için de Hıristiyanlar, *Cicero* ile taraftarlarına karşı çıkıyorlardı. Hattâ *piskopos Ambrosius* (339-397) Antik bilimlerin okutulmasının tehlikeli olduğunu ileri sürüyordu. Antik çağ kültürüne karşı en keskin tavrı takınanlardan biri de *Hieronymus* (340/50–420) olmuştur.

Antik kültür ile Hıristiyanlık arasındaki ilk önemli sentezi *A. Augustinus* (354–430) yapmıştır.

Antik kültürün hıristiyanlaştırılması ile, artık 15. Yüzyıla kadar bilimler, sıkı bir şekilde teolojinin emri altında kaldılar. Bilimlerin dinin etkisinden kurtulmaları ve bağımsızlıklarını kazanabilmeleri için, Rönesans'a kadar beklemek gerekecektir.

1. 3. ANTİK HIRİSTİYANLIKTA OKULLAR

M. s. 313'e gelinceye kadar Antik Hıristiyanlıkta eğitim ve öğretim, aile içerisinde yapılmaktaydı. Çünkü, 313'e gelinceye kadar, hıristiyanların okullar açması imkânı mevcut değildi. Bu eğitim, Killise Babalarının eğitim konusunda yazdığı eserler doğrultusunda yapılıyordu.

Hıristiyanlık, başlangıçta Antik çağdan kalma öğretim kurumlarında önemli bir değişikliğe girişmedi. Yüksek bir öğrenim görmek isteyen Hıristiyanlar, 6. yüzyıl başlarına kadar, Antik çağdan kalma "*Gramer okulları*" ile "*Retorik okulları*"na devam ediyorlardı.

Kateşet ("*Katechete*") *Okullarının kurulması:*

Hıristiyanlığa has olan okullar, ilk defa "*vaftiz*"e hazırlık yapmak üzere özel dinî dersler veren "*Kateşet okulları*"nın açılması ile başlar. İlk hıristiyan "*Kateşet okulu*" M. s. 2. Yüzyılın sonlarında "*Kateşetler*"in yetiştirilmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bunların amacı, Hıristiyanlığı yaymak ve savunmakla görevli personeli yetiştirmekti.

İlk "*Kateşet okulu*"nu, *İskenderiye'li Klemens*, 200 yılları civarında İskenderiye'de kurdu ve kendisi bu okulun ilk yöneticisi oldu. Onun halefi *Origenes* (185-254), Antakya'da ikinci bir "*Kateşet okulu*"nu kurdu.

Bu okulların dışında Hıristiyanlar, pagan hocalardan ders almak zorunda bulunuyorlardı. Gerçi "*Kateşet okulları*", 313 tarihli *tolerans bildirgesinden* önce kurulmuşlardı, fakat esas faaliyetlerini ancak 313'ten itibaren göstermeye başladılar.

Roma imparatorluğunun devlet kurumu haline sokulan yüksek okullarında, ancak 4. ve 5. yüzyıllardan itibaren, hıristiyan öğretmenler yer almaya başlamıştır.

1. 4. AURELİUS AUGUSTİNUS (354-430)

HAYATI:

A. Augustinus. 354'*te Roma eyaletlerinden Numidya'daki Tagaste şehrinde doğdu. Babası* Patricius, *pagan idi*; *ancak ölümünden kısa bir süre önce hıristiyanlığa geçti. Annesi* Monika, *fedakârlığı ve sevgisi ile, bugün bile hıristiyan anneler için örnek teşkil eder.*

Augustinus, *öğrenimini önce kendi memleketinde, sonra da Madaura ile Kartaca'da yaptı. Burada kendini kaptırdığı sefahat hayatından, ömrünün sonuna kadar derin bir pişmanlık duymuştur. Öğrenimini bitirdikten sonra Kartaca, Roma ve Milano'da retorik hocalıklarında bulundu,*

19 *yaşındayken* Cicero'*nun kaybolmuş* "Hortensius" *adlı diyaloğu eline geçti. Bunun etkisiyle felsefeye merak sardı ve bilgeliği aramaya koyuldu.*

Piskopos Ambrosius'*un vaazleri*, Augustinus *üzerinde büyük etki yaptı. Bu etki sonucu* Augustinus, 387 *yılında retorik hocalığını bıraktı ve Ambrosius tarafından vaftiz edilerek Hıristiyan oldu. Bundan sonraki bütün hayatı, Hıristiyanlığın savunulmasına adanmış olarak geçti.*

Augustinus 383 *yılında tekrar Afrika'ya döndü.* 391 *yılında da Hippo'da papaz ve* 395 *yılında da Piskopos oldu.*

A. Augustinus 28. *Ağustos* 430'*da öldü.*

EĞİTİM İLE İLGİLİ ESERLERİ:

Augustinus. A.: *Vom Lehrmeister* (*De magistro, Alm.*). Düsseldorf 1957. — *Der Lehrer. De Magistro liber unus.* Paderborn 1959. — *Buch über Unterweisung der Unwissenden.* Paderborn, 2. bas., 1902.

LİTERATÜR:

Zum Augustinus-Gespräch der Gegenwart. Mit Bibliographien. Hrsgb. von Carl Andresen. Darmstadt 1962. — Deninger, J.: *Die Möglichkeit von Lehren und Lernen. Gedanken zu Augustinus 'Dialog De Magistro'. "De Magistro".* Festschr. f. Alfred Schüler. Mainz 1967. — Jonas, H.: *Augustin und das paulinische Freiheitsproblem.* Göttingen 1965.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Augustinus'un Antik kültür ile hıristiyan eğitim ideali arasındaki ilişkiler üzerine olan görüşü, onun çok hareketli geçen hayatının her devresinde farklı olmuştur. *Augustinus* bu ilişkiyi, pagan geleneğine bağlı Manikeizmin ve Yeni Platonculuğun etkisi altındayken farklı görmekte, daha sonra Piskopos olduğunda yine farklı ve ihtiyarlık devresinde tarih filozofu olarak bütün insanlığın evrensel eğitim idealini ele aldığı zaman ise daha da farklı görmektedir.

İlk yazılarından "*Öğretmen üzerine*" ("*De Magistro*" - 389) adlı eserinde, oğlu *Adeodatus* ile karşılıklı konuşmalar içerisinde, birisinin sözle diğerini aydınlatıp hakikati tanıttırmasının mümkün olup olmadığını tartışır. Sonunda, "*İsa'nın Tanrının değişmez gücü ve ebedî hakikat olduğu*" sonucuna varır.

"*İtiraflar*" ("*Confessiones*") adlı eserini 400. yıllar civarında yazmıştır. Bu eserinde *Augustinus*, 35 yıllık hayatını tasvir eder.

Piskopos Augustinus, "*Hıristiyan öğretisi el kitabı*" ("*Doctrinia Christiana*" adlı eserinde, din personelinin yetiştirilmesi programını tespit eder. Bu kitabın muhtevası, Ortaçağın gerçek öğretim programını teşkil etti.

Doctrina Christiana'da ileri sürülen ilkeler gereğince, 1000 yıllık Ortaçağ boyunca papazların eğitim ve öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususu tespit edilmiş oldu.

O zamana kadar papazlar ve piskoposlar, yüksek retorik okullarında yetiştirilirken, *Augustinus*'un Hippo'da kurduğu manastır ile artık papazlar ve piskoposların yetiştirilmesi işi, yeni Hıristiyan okullar tarafından yüklenilmiş oldu.

Augustinus, "*Tanrı Devleti*" ("*De Civitate Dei*") adlı 22 kitaplık eserinde meseleyi "*insan*" açısından değil, "*insanlık*" açısından ele alır. Burada, insan neslinin eğitiminin Tanrıya götürecek şekilde olması konusundaki kendi görüşlerini ileri sürer.

2. *ORTA ÇAĞDA EĞİTİM (500'LERDEN 1500'LERE KADAR)*

Rönesans devri hümanistleri, hayranlık duyup örnek aldıkları *Cicero* Lâtincesinin temsil edildiği Antik Roma kültürü ile kendi çağları arasındaki devreyi, *Ara devir* ("*media aetas*" ya da "*medium aevum*") olarak adlandırırlar. Bu devir, aşağı yukarı, Batı Roma imparatorluğunun yıkılmasından (m. s. 476), 1500'lere kadar sürer, yani 1000 yıllık bir süreyi kapsar.

Antik Hıristiyanlık devrinde, Hıristiyanlık ve Kilise, ilk ortaya çıktıklarında, Hellenizmi karşılarında bulmuşlardı. Bu yüksek kültürü altetmek, yapılması gereken en önemli görevi teşkil ediyordu. Ortaçağ döneminde ise Hıristiyanlık için böyle zor bir görev artık mevcut değildir. Ortaçağın başlarında Hıristiyanlık için, daha önce mevcut olan bir kültürü değiştirmek değil, sadece henüz gelişmemiş olan kavimlere, ilk defa belirli bir kültürü götürmek söz konusudur.Bu yönde başlayan süreç, Avrupanın diğer batı ve kuzey kavimlerinin hıristiyanlaştırıl-

masını sağlamıştır. Hıristiyanlaşan bu Avrupa kavimleri de Ortaçağla birlikte Antik kültürü, ancak Hıristiyanlık süzgecinden geçirilmiş şekli ile tanımaya başladılar.

Ortaçağın düşünce sistemi gibi eğitimi de "*skolastik*" ile karakterize edilir. Bu yönüyle Ortaçağ, kendinden önceki ve sonraki devirlerden, temelli olarak ayrılır.

2. 1. SKOLASTİK DÜŞÜNCESİ

"SKOLASTİK" TERİMİ:

Tüm Ortaçağ felsefesi, genel olarak "*skolastik*" adı altında toplanır. Çünkü skolastik akımı, Ortaçağın gerçekten en hâkim felsefî akımını teşkil eder. Bu akıma, büyük filozoflar ile önemli okullar dahildir. Fakat Ortaçağda diğer felsefî akımlar da mevcut bulunmaktadır. Meselâ, İslâmlık kendine has bir medeniyet ve felsefe geliştirmiştir. Gerek İslâm gerekse Yahudi düşünürleri, Avrupa'nın skolastik felsefesi üzerine etkide bulunmuşlardır. İslâm ve Yahudi felsefeleri, panteist eğilimlerinden dolayı, skolastik ile karşıtlık içerisinde olmalarından dolayı, bunlara Ortaçağın *anti-skolastik* felsefeleri de denmiştir.

"*Skolastikçi*" terimi ile ne kastedilmektedir? Bununla, başlangıçta Ortaçağda "*Doctor sholasticus*" deyimi ile *Büyük Karl* (768-814) tarafından kurulan Kilise ve Manastır okullarında Antik çağdan kalma "*Trivium*" ile "*Quadrivium*" derslerini veren hocalar kastedilirdi. "*Skolastikçi*" terimi, ayrıca teoloji okullarında ders veren hocalara ve nihayet, bilimler ve okullarla ilgili olan kişilere de ad olarak verilmeye başlandı.

"SKOLASTİĞİN" ÖZELLİKLERİ:

"*Skolastik*", şu noktalar ile karakterize edilir:

a) *Felsefe ile teolojinin kaynaştırılması*: Gerçi skolastikçi filozoflar felsefeyi teolojiden ayrı tutuyorlardı. Fakat Ortaçağçağın filozofları, aynı zamanda da birer büyük teolog idiler

ve felsefe dinin açıklanması ve temellendirilmesi için, bir yardımcı olarak kullanılmaktaydı.

b) *Aristoteles'e bağlı oluş*: Skolastikçi felsefesinin ilk devresinde, *Aristoteles*'in yalnızca mantığı alınmış ve işlenmişti. *Aristoteles*'in tüm sistemi, ancak 12. yüzyılın sonlarından itibaren alınmaya başlandı.

c) *Kendine has bir metodu oluşu*: Skolastikte söz konusu olan şey, modern anlamda bir araştırma yapmak değil, yani bilinmeyen ve mevcut olmayan bir veriyi keşfetmek değil, fakat geleneksel şekilde devam ettirilen ve "*hakikat*" olarak kabul edilmiş şeyleri, öğrencilere benimsetmek ve aktarmaktır.

Ortaçağ süresinde bütün yüksek okullar, bu metoda bağlı kalmışlardır. Bunun için de büyük felsefî ve teolojik sistemler kurmuşlardır. Bu sistemleri kurmada yararlanılan en önemli aracı, *Aristoteles*'in "*kıyas mantığı*" teşkil etmiştir. Bu çıkarsama metodu tek bilimsel metod olarak kabul edilmiştir.

2. 2. MANASTIR OKULLARI

Ortaçağda ekseri manastırlar, kendi faaliyetleri için gerekli genç elemanları, bağlı oldukları tarikat ilkelerine uygun düşecek şekilde yetiştirmeyi sağlayacak okullar açmışlardır.

Bu okullara yeni başlayanlar, önce okuma, yazma ve hesap gibi temel bilgileri kazanırlardı. Bunun yanında da Lâtince dualar, metinler, *inanç ilkeleri* ("*dogmalar*") ve dinî ilâhiler öğretilirdi.

Yüksek bir teoloji öğrenimi görebilmek için, yalnızca Lâtince bilgisi değil, ayrıca Antik çağdan kalma "*yedi serbest san'at*" bilgilerine de sahip olmak gerekli idi Bu "*hür san'atlar*"ın "*trivium*" ve "*Quadrivium*" dalları, *Manastır okulları*'nda farklı yaygınlık ve derinlikle öğretilirdi. *Trivium*'dan her şeyden önce *Lâtince grameri*'ne önem verilirdi; *retorik* ve *dialektik* ise ikinci planda kalmışlardı. *Quadrivium*'dan ise Matematik ve Astronomi'ye, kilisenin bayram takvimlerinin hesaplanması işinde ihti-

yaç duyulmaktaydı. Müzik teorisi ise, kilise korolarında büyük bir önem taşıyordu.

Manastır mensupları, Antik çağdan kalma bu "*kâfir ilimleri*"ne karşı büyük bir nefret duyuyorlardı. Onun için de bunları, hristiyanlık rengine boyamışlardı.

"*Trivium*" ve "*Quadrivium*"un okullardaki öğretimi, 9-10 yıl kadar sürebilirdi.

İşte bu dini esaslara göre belirlenmiş dersler, dinî teorilerle Antik çağın bilim geleneğini süzgeçten geçiriyordu ve elde ettiği sonuçları da ezbere öğretiyordu.

Manastır okullarınan başka, Piskoposluk şehirlerinde "*Katedral okulları*" ile "*Vakıf okulları*"... v. b. gibi diğer din okulları da kurulmuştu.

2. 3. ŞÖVALYE EĞİTİMİ

Ortaçağın başlangıcından itibaren hakim olan klerikal eğitim yanında ilk defa 11. ve 12. yüzyıllarda Şövalyelik ile, yeniden bir dünyevî eğitim modeli kendisini göstermeye başlamaktadır. Şövalyelik ilk defa Fransız kalelerinde ("*Bourgs*") ortaya çıkmış ve prens saraylarında kendine has bir üslûp kazanmıştır. Ortaçağda Fransız Şövalyeciliği, diğerleri için en tipik örneği teşkil eder.

Şövalyelerin bir çeşit *Birlik* ya da *zümresel grup* teşkil edişi, ayni amaçlara göre görevlendirilmiş olmalarından ve Haçlı seferlerinde birbirlerini tanımış olmalarından ortaya çıkmıştır.

Şövalyeler, kendilerini Tanrı tarafından Hıristiyanlığın savunulması işi için görevlendirilmiş olarak kabul etmekteydiler. Bu görev, onlar arasındaki en güçlü bağı teşkil etmekteydi. Şövalyeler, uluslararası bir birlik olarak özel bir zümresel ahlâka, özel bir zümresel ideale ve buna bağlı olarak da özel bir zümresel eğitime sahip idiler. Şövalyelerin eğitimi halk eğitiminin üstünde ve özel bir zümreye has idi.

İşte yukarda sıralanan nedenlerden dolayıdır ki şövalye eğitimi çok bilinçli bir şekilde olmak üzere el zenaatçılarının eğitiminden ayrılır ve muhtevası yönünden ise Yunan Ephebe'rinin eğitimine benzerdi. Fakat şekil yönünden ele alınınca, ana eğitim kademeleri yönünden bunlar birbirlerine benzerler ve hattâ aynıdırlar. Yunan *Ephebe*'lerindeki *Oğlan çocuk*, *Genç oğlan* ve *Genç erkek* kademelerine karşılık, Şövalyeler de *Şövalye yamağı*, *Şövalye çırağı* ve *Şövalye* kademelerinden geçerlerdi. Aynı biçimsel yapı, el zenaatkârlarının *Çırak*, *Kalfa* ve *Usta* şeklindeki kademelendirilmesinde de görülür.

Şövalyelerin eğitim ideali, pek tabiîdir ki kendi zümresel idealleri ile temellendirilmekteydi; ve şu üçlü hizmeti amaç edinmişti: *Tanrıya hizmet*, *Efendiye hizmet* ve *Kadına hizmet*.

Esas alınan bu ilkeler gereğince her şövalye Tanrı için, Tanrının kilisesi için ve Kutsal ülke (yani Palestina) için savaşmakla görevlidir. Şövalye, bir efendinin yardımcısı ya da onun maiyetinde çalışarak efendiye hizmet işini yerini getirirdi. Aynı şekilde Şövalye, kadını korumak, yani asilzade kadına hizmet edip onu saymakla kadına hizmet görevini yapmakla yükümlüydü.
Bu üçlü hizmetler için zorunlu erdemleri şunlar teşkil ediyordu: *Dindarlık*, *Silâh kullanma becerisi* ve *Kibarlık*. Bilginler formasyonundaki yedi serbest san'ata karşılık, *şövalyelerin yedi san'atı* yer alıyordu: *Ata binme*, *Yüzme*, *Ok atma*, *Kılıç kullanma*, *Satranç oynama ve Şiir yazma* (*Şarkı söyleme ve şiir okuma*).

Genç şövalyeleri için eğitim kurumlarını evler teşkil ediyordu; ve fakat bu evler çoğunlukla kendi evleri değildi.

7–14 yaşlar arasında şövalye adayı, henüz bir *Şövalye yamağı* idi; bir şövalyenin hizmetinde beden temrinlerini, bir asilzade kadının hizmetinde olarak da saray ahlâkını, disiplini, türkü ve şarkılarını öğrenirdi.

14–21 yaşları arasında bu gençler *Şövalye çırakları* olurlardı. Bu devrede şövalyelerin kılıç ve kalkanlarını taşırlar, efendilerine avda, gezintide ve çarpışmalarda refakat ederlerdi.

21 yaşından itibaren kilisede yapılan tören ile şövalye derecesini alır ve şu yemini ederlerdi:

> "*Hakikati söyleyeceğim; doğruluktan yana olacağım; dinî ve kutsal şeyleri ve bunlara hizmet edenleri koruyacağım; zayıf ve baskı altına alınmış olanların yanında yer alacağım; dul ve yetimleri savunacağım; günah işlemeyeceğim; bütün kadınların onuru için mücadele edeceğim; Hıristiyanların düşmanlarına karşı savaşacağım*".

Haçlı savaşlarından sonraki değişik şartlar altında, Şövalyelik kolayca bozulmaya başladı. Silah temrinleri kavgacılığa, kadına hizmet işi sevişmelere, kibar davranmalar boş bir şekilciliğe dönüştü. Yoksulluk şartları, şövalyeleri *yağmacı şövalyeciliğe* doğru itti.

Zümresel idealler ve zümresel görevlerle birlikte, zümresel bir eğitim olan şövalye eğitimi de sona erdi.

2. 4. MESLEK KORPORASYONLARINDA EĞİTİM

Ortaçağ şehirlerinde, diğer eğitim kurumları yanında eğitim ve öğretim değeri çok yüksek olan diğer bir zümresel kuruluş daha mevcut idi. Bu, *El Zenaatçıları Korporasyonları* ya da *Birlikleri* yoluyla yapılan eğitim ve öğretimdir. Bu korporasyonların görevi, bir yandan üyelerinin korunması ve desteklenmesinin sağlanması, diğer yandan da zenaatkârlık becerilerini ve başarı sağlamış san'at geleneklerini yaşatıp geliştirmek idi. Onun içindir ki bu korporasyonlar, kendilerini bir *Okul* ("*Scholae*") ve esas üyelerini de *Usta* ("*Magistri*") olarak adlandırmışlardır.

Tıpkı Şövalye eğitiminde olduğu gibi korporasyonlardaki eğitimde de öğrenmek ile hizmet etmek, birbirinden ayrılmaz şeyler olarak birlikte yürütülüyordu.

Meslekî korporasyonlarda çırak, müstakil oluncaya kadar çeşitli kademelerden geçmek ve belirli zümresel gelenekleri benimsemek zorundaydı. Korporasyona alınacak kişi, önce belirli

bir bilgi seviyesine sahip olmak zorundaydı. Hıristiyanlık öğretisini öğrenmek ve Yazı okullarının kuruluşundan sonra da belirli temel bilgilere sahip olmak zorundaydı. Bu, yapılan bir sınavla tespit edilirdi.

Korporasyona alınan genci usta, yanına alarak onun her her türlü eğitim işini yüklenir ve hattâ özel hayatıyla ilgili hususlarına da yetkili kılınırdı. Bu gençler gerek yerli gerekse yabancı ustalar yanında mükemmelleşince, "*Usta*" unvanının verilmesini beklerlerdi. Bunun için, Korporasyonda bir kontenjanın boşalması ve bu çırağın bir *ustalık eser* yapmış olması gerekirdi.

Bu sistem, çıraklığa hem dinî bir temel kazandırmakta hem de sağlam bir şekilde yetiştirmeyi sağlamaktaydı.

2. 5. ŞEHİR OKULLARI

Ortaçağda 11. ve 13. yüzyıllarda şehirlerin gelişmesi ve yükselmesi ile yeni başka eğitim ihtiyaçları kendini göstermeye başladı. Birçok şehirlerdeki mevcut Kilise ve Vakıf okulları, artık yeterli gelmemeye başladı. Şehir meclislerine girmek isteyen aristokrat çocukları, bu iş için uygun düşecek bir başka eğitim görmek zorundaydılar. Hatta ticaretle uğraşan tabakalar, yazı ve hesap ile ilgili daha sağlam bir eğitim ve öğretim görmek zorunda kalmışlardı. Bilginlerin ve şövalyelerin öğretim sistemleri, bunlara ihtiyaç duydukları eğitimi sağlamamaktaydı. Böylece şehirler, kendileri için okullar açmaya başladılar. Bu okullar *Şehir okulları, Belediye okulları* ya da *Vakıf okulları...* vs. gibi adlar taşımaktaydılar.

Bu okullar, ana dilini öğretmeye başlatan bir seviyeden, Lâtince öğrenimine geçilecek bir seviyeye kadar öğrenim verirlerdi. Şehir okullarının kurulması ile, bunlarla Kilise okulları arasında zamanla bazı önemli çatışmalar ortaya çıkmış oldu.

Bu okullarda genellikle okuma ve yazma öğretimi uygulanırdı. Onun için bu okullara, *Yazı Okulları* adı da verilmiştir. He-

sap dersleri öğretim programlarına alınmamıştı. Bu ders, özel öğretmenler tarafından verilirdi. Bu *Yazı Okulları*'nda, din dersleri daha az bir yer tutardı.

Diğer Kilise okulları gibi, bu okullarda da disiplin çok kuvvetli ve sıkı idi.

2. 6. ÜNİVERSİTELERİN KURULMASI

LİTERATÜR:

Denifle, H.: *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis* 1400. Graz 1956. — Grundmann, H.: *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter.* Leipzig 1957. — Kaufmann, G.: *Geschichte der deutschen Universitäten.* 2. cilt. Graz 1958.

ORTAÇAĞ ÜNİVERSİTELERİNİN KURULMASI:

Ortaçağın yarattığı bütün öğretim kurumları içerisinden, esas hatlarıyla günümüze kadar kalanlarını, Üniversiteler teşkil eder. Üniversiteler, Ortaçağın ikinci yarısında, yani 13. ve 14. yüzyıllarda ortaya çıktı. O devirde bilimsel hayatta başlayan canlanış, bunların kurulmasını destekledi.

İlk kurulan Üniversiteler, şunlardır: *Bologna* (1119), *Salerno*, *Padua*, *Paris* (1200 *civarı*), *Cambridge*, *Oxford* (1249), *Prag* (1348), *Krakau* (1364). *Viyana* (1365), *Heidelberg* (1386), *Köln* (1388), *Erfurt* (1392), *Leipzig* (1409), *Rostock* (1419), *Greifswald* (1456), *Freiburg* (1457), *Basel* (1460), *Ingolstadt* (1472), *Trier* (1473), *Mainz*, *Tübingen* (1477), *Wittenberg* (1502)... v.s.

Üniversiteler ilk kuruldukları zamanda, belirli bilim dallarına ağırlık vererek teşekkül etmişlerdir. Meselâ Kuzey İtalya'daki Bologna Üniversitesinde öğretimin merkezini hukuk, Güney İtalya'daki Salerno Üniversitesinde ise tıb ilmi teşkil ediyordu.

Üniversitelerin pek çoğu, eski Kilise okullarından teşekkül etmiştir. Meselâ, Paris Üniversitesi'nin çekirdeğini, *Notre Dame piskoposluk okulu* teşkil ediyordu. Üniversiteler, başlangıçta tek bir fakülte olarak teşekkül etmişlerdir.

Üniversitelerin ilk teşekkülünde, başlangıçta "*hocalar*" ile "*öğrencilerin*" birliği söz konusudur. Onun için de bu devrede Üniversitelerden, henüz bugünkü anlamıyla "*İlimlerin Birliği*" ("*universitas literarum*") "değil, *Öğretmenler ile Öğrencilerin Birliği*" ("*Universitas magistrorum et scholarium*") anlaşılmaktadır.

Üniversitelerin devlet ve kilise tarafından tanınmış özel yasaları ve özel mahkemeleri vardı. Tıpkı diğer meslek korporasyonlarda olduğu gibi üniversitelerde de öğretmenler ile öğrenciler, bir *usta ve çırak* ilişkisi içerisinde bulunuyorlardı.

Üniversitelerin kuruluş sistemi:

Ortaçağda Avrupa Üniversitelerinin kuruluş sistemi şöyle idi:

Hukuk Fakültesi	*Teoloji Fakültesi*	*Tıp Fakültesi*
Sanat Fakültesi		

Ortaçağda Üniversitelerin kuruluş sistemi

a) *San'at fakültesi* ("*Facultas artium*"): Üniversitelerin alt kademesini teşkil etmektedir. Bu kademede yedi serbest san'at öğretilir ve ancak buradan geçen öğrenciler, Üniversitelerin ihtisaslaşmış üst kademelerindeki öğrenimlerine devam ederlerdi. Bu kademe, 17./18. yüzyıllardan itibaren gelişerek bugünkü felsefe ya da edebiyat Fakülteleri halini almıştır.

Üniversitelerin esas ihtisas fakültelerini şunlar teşkil etmekteydi:

b) *Teoloji Fakültesi* ("*Facultas theologorum*"): Bu fakülte, Ortaçağ zihniyetine göre en önemli fakülteyi teşkil etmekte idi. Ancak sekiz yıl süre ile yedi serbest san'atları tahsil eden kişi, teoloji öğrenimine başlayabilirdi. Bu teoloji öğrenimi, sekiz yıl sürerdi. Ancak bu öğrenim bittikten sonra *Baccalaureus (doçent)* olunurdu. Dört yıllık doçentlik süresinden sonra da *Magister (profesör)* olunurdu.

c) *Hukuk Fakültesi* ("*Facultas descretistarum*"): Hukuk Fakültelerinde, papaların emirleri doğrultusunda kanunlar öğretilirdi.

d. *Tıp Fakültesi* ("*Facultas medicorum*"): Tıp fakültesindeki öğretim, tabiat bilimlerinde çok ileri durumda bulunan Türk ve İslâm filozoflarının teorilerine bağlı olarak yürütülürdü.

ÜNİVERSİTELERDE ÖĞRETİM METODU:

Ortaçağ Üniversitelerinde akademik öğretim faaliyeti, esas olarak şu iki şekilde yapılmaktaydı:

1. *Takrir* ("*Lectio*"):

Magister, kürsüde bir dinî metin kitabını okur ve yorumlardı. Bu metin kitabı, teoloji için İncil ile *Petrus Lombardus* (Öl. 1160)'un *Dört Sentans Kitabı* ("*Libri quatuor sentantarium*") idi. Bu takrir metodu, günümüze kadar Üniversitelerde şeklen muhafaza edilmiştir.

2. *Tartışmalar* ("*Disputationes*"):

Bugünkü Üniversitelerdeki seminer çalışmalarına, Ortaçağ Üniversitelerindeki bu *tartışmalar* tekabül ederdi. Bunlar da kendi aralarında şu iki tazda yapılırdı:

a) *Olağan tartışmalar* ("*disputationes ordinariae*"):

Bunlar her 15 günde bir, *Öğretmenler* ("*Magister*") ile öğrenciler tarafından ortaklaşa düzenlenirdi. Derslerde ele alınan belirli sorunlar, burda derinliğine ve ayrıntılarına varıncaya kadar işlenirdi. Bu olağan tartışmalar iki gün sürerdi. Çok kere önemli sorunlar üzerine yapılan tartışmalar, birkaç yıl için hep ayni konu üzerinde yapılırdı. Bu olağan tartışmalar, öğrenciler ile öğretim üyeleri arasında sıkı temasın kurulmasına da hizmet etmesi bakımından önem taşırdı.

b) *Olağanüstü Tartışmalar* ("*disputationes quodliberales*"):

Her iki yılda bir defa, Noel'den ve Yortu'dan önce düzenlenirdi. Bu tartışmalara, üniversite dışından meselâ, prensler...

vb. gibi önemli kişiler de davet edilirdi. Halk için de bu toplantılara katılmak serbest idi. Bu tartışma toplantısına katılan herkes, yalnızca incelenmekte olan konu üzerinde değil, bütün bilim alanı üzerinde sorular sormak hakkına sahip idi; fakat bu sorular yazılı olarak yapılırdı.

Bu tartışmalar, Üniversiteleler geniş kamu kesiminin birbirleriyle temasa geçmelerini sağlayan tek vesile kaynağını teşkil ederdi.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

RÖNESANS DEVRİNDE EĞİTİM

(15.–16. Yüzyıllar)

RÖSESANS DEVRİNİN GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

Rönesans terimi, başlangıçta san'at tarihinden alınmıştır. Fakat bu deyimle bugün yalnızca Antik çağdan etkiler alan ve antik fikirler ve motiflerle çalışan 15. Yüzyıl İtalyasının güzel san'atlar alanındaki yaratıcılığı değil, daha geniş anlamda olmak üzere "*Antik düşünce ve kültürün yeniden doğuşu ya da yenileştirilmesi*" anlaşılır.

Ortaçağ, Antik kültürü yalnızca Hıristiyanlık süzgecinden geçirilmiş şekliyle tanıyordu. Rönesans iledir ki Antik kültür artık dolaylı yollardan değil, doğrudan doğruya tanınmaya başlandı. Antik çağın yazarları, Ortaçağ için kendi dinî amaçları yönünden yalnızca bir vasıta, bir bilgi kaynağı teşkil etmekteydi. Halbuki Rönesans için Antik çağ eserleri, *her hususta örnek alınarak kendilerine benzemek istenilen, insanlığın asîl ve ulu yankılarını teşkil etmektedirler.*

Böylece Antik kültürden, yeni bir hayat ideali, yeni bir hayat üslûbu alınmak istenmektedir. Bu yeni hayat duygusu, birdenbire ortaya çıkmadı. Daha Ortaçağın içerisinde ve özellikle de son iki yüzyılında (1300-1500) yavaş yavaş oluştu.

Rönesansın aradığı yeni hayat ideali ve üslûbu yönündeki gelişmeler, hayat ve dünya görüşündeki ağırlık merkezini, dinî yönden estetik yöne kaydırdı. Aslında dünya ve hayat, yeniden keşfedilmiş değil, ön plana sadece yeni görüş açıları ve değerleri geçmiştir. Artık bundan böyle insanın ideal imajını, dünyayı dinî duygu açısından yaşayan ve dinî değerlere hâkim bir yer veren "*dinî insan*" değil, serbestçe yaratan san'atkar, şâir v. b. gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösteren bir "*estetik şahsiyet*" teşkil etmektedir. Böylece *edebiyat, güzel san'atlar ve politika alanlarında hür, kendi bilincine sahip yeni bir insan* ortaya çıkmak-

tadır. Rönesans devri için karakteristik olan nokta, çeşitli alanlarda artık kendine has özelliklere sahip *"şahsiyetler"*in rol oynamaya başlamasıdır.

Gösterilen bu çabalar, bütün hayat ve kültür alanlarında aynı biçimde oluşmamıştır. Yeni değerler arama yönündeki çabalar, önce güzel san'atlar alanında olmuştur. Resim, plastik ve mimaride yeni bir şekillendirme yer etmeye başlamış; edebiyat ve şiir alanlarında yeni bir üslûba ulaşılmaya çaba gösterilmekte, devlet ve toplum hayatında da yeni biçimler aranmaktadır.

Bilimlerde:

Rönesans devrinde çeşitli bilim alanlarında da yeni bir arayış mevcut olmakla birlikte, henüz Ortaçağın ilminden bağımsız olarak hareket etmek mümkün olmamaktadır. Meselâ *Giordano Bruno* (1548–1600)'da hala mistik-panteist bir tabiat görüşü hâkimdir. Ancak 15. yüzyılın sonu ile 16. yüzyılın başlarından itibaren, edebiyatçı-san'atkar akımı sona erdikten itibarendir ki gerçek bilimsel metod gelişmeye başlamıştır. Alman araştırıcılarından *Nikolaus Copernicus* (1473–1543) ile *Johannes Keppler* (1571–1630), yeni bir astroomi görüşü ortaya koydular. İtalya'da *Leonardo da Vinci* (1452–1519) ile *Galileo Galilei* (1564–1642) yeni matematik bilimlerinin gelişmelerini desteklediler.

Felsefede:

Felsefe alanında da Rönesans devrinde yeni bir arayış hareketi görülmektedir. Fakat bu arayış yeni ve orijinal felsefe sistemlerinin ortaya çıkmasını sağlamış değil, daha çok eski sistemlere yeni birer köprü kurmak derecesindeki çabalardan ibaret kalmıştır.

Georgius Gemisthos Plethon (1370–1452), *Marcilius Ficinus* (1433–1499) ve *Pico della Mirandola* (1463–1499) gibi düşünürler, kurdukları *Yeni Platoncu Akademi* etrafında toplanmışlar ve panteist renk taşıyan bir felsefî görüşü temsil etmişlerdir.

Aristoteles'ci Petrus Pomponatius (1462–1524)... v. b. gibi düşünürler, panteist yönleri ağır basan bir rasyonalist-tecrübeci görüşe ulaşmak istemektedirler.

16. Yüzyıl İtalyan tabiat felsefesi canlı, bir orgnizma gibi kabul edilen bir tabiat görüşüne bağlı bulunmaktadır. Başlıca telsilcileri şunlardır: *Hieronymus Cardanus* (1501–1571), *Bernhardinus Telesius* (1508–1588), *Franciscus Patritius* (1529–1597), *Thomas Campanella* (1568–1639).

Epikürcü ve Şüpheci felsefî görüşler, *Michel de Montaigne* (1533–1592) ile *Pierre Gassendi* (1592–1653) tarafından temsil edilmektedir.

Politika alanında:

Politika alanında *Platon*'un ütopik "*Devlet*" görüşüne uygun yeni görüşler kendini göstermektedir: *Thomas Morus* (1480–1535), *Thomas Campanella* (1568–1639), *Niccolo Machiavelli* (1469–1527), *Jean Bodin* (1530–1596), *Hugo Grotius* (1530–1645)... v. b. gibi.

1. *HÜMANİZM AKIMI*

1.1. HÜMANİZMA'NIN EĞİTİM İDEALİ

Rönesans ile Hümanizm birbirinden ayrılmazlar. Genel olarak Rönesans ile Antik çağın güzel san'alar ile düşünce akımlarının yeniden canlandırılması anlaşılırken, onun bir parçasını teşkil eden Hümanizm ile, daha çok Antik çağın edebî-kültürel yönden yeniden yaşanılması anlaşılır, Gerçeklikte her iki akım da birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Hümanistler için Hümanizm, klasik yazarların edebî yönden yeniden canlandırılmasından daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bunlar için hümanizm, insanın düşünce yönünden yeniden şekillendirilmesidir.

Rönesansın hayat idealine uygun düşen bu hümanist eğitim ideali, çok yönlü yaratıcı bir düşüncedir. Amacı ise, *her yönlü gelişmiş insan* ("*homo universale*") dır. Fakat aynı zamanda böyle bir eğitim ideali, zorunlu olarak aristokratik bir karakter kazanmaktadır. Çünkü bu eğitim ideali, okullarda çocuklara ka-

zandırılacak bir şey olmaktan çıkmakta, ancak edebiyatçılar ve san'atkârlar için birer ideal olmaktadır. Bu yeni fediyetçilik görüşü, öğrenim yoluyla değil, yalnızca kültürel hayat içerisinde gelişimine ulaşabilecek bir şey olmaktadır. Antik literatürdeki üslûp ve retorik unsurları gitgide önem kazanmaya başlamaktadır. *Cicero*, gitgide klasik yazarların merkezinde yer almaya başlamakta, taklit edilmekte ve onun kibar Lâtincesi, öğretimle ulaşılacak esas amacı teşkil etmektedir.

Bu hümanist seçkinler eğitimi, halk tabakalarının eğitimine tamamen yabancı hatta onlara zıt bir tutum göstermektedir. Bu eğitim, kendine şunu parola edinmişti:

"Öz ve biçimde tamamen ve yalnızca Antik çağda!"

Bu seçkinler formasyonu ideali, Avrupa ülkelerinde klasik liselerin programlarına esas alındı. Bunun sonucu olarak da, Antik kültür unsurları, tek yanlı olarak tercih edilmeye başlandı. Antik çağ kültürü formasyonu için en önemli unsur olarak, m. ö. 1. Yüzyıl Lâtincesi kabul edildi. Bunun en tipik örneğini ise, *Cicero*'nun dili teşkil etmekteydi. Tarih, coğrafya ve tabiat bilgileri gibi gerçeklik bilgileri, uzun süre okullarda yer edemedi. Ancak Aydınlanma devri, bu tek yanlılığı yıktı, ama Lâtince yakın zamana kadar hâkim durumunu korudu.

Demek oluyor ki Hümanizm dil formasyonuna dayalı eğitim ve öğretimi ön plana almaktadır. Fakat ahlâkî ve dinî eğitimler de hümanistlere yabancı kalmamaktadır. Hattâ çeşitli hümanistler, kültür ile Hıristiyanlığı, bilim ile ahlâkî-dinî tutumları sentez etmeye çaba göstermektedirler. Bu suretle insan, kendi kendine, Tanrıya ve topluma karşı yeni bir tutum kazanmaktadır. Fakat bakışlar, Ortaçağda olduğu gibi *"aşkın âlem"*e yönelmiş değildir, kilise dogmaları geri plana atılmış bulunmaktadır.

Hümanist devrin eğitim görüşleri de ayni karakteri taşımaktadır. Hümanizm akımı ile eğitimin merkezine, Tanrı, ya da kilise dogmaları yerine *insan* geçmektedir. Böylece Rönesans'ın ferdiyetçililiği, eğitim alanında da yankısını bulmaktadır. Buna göre Ortaçağın geleneksel otoriter eğitim stili yerine ferdiyetçi-

likten güç alan yeni bir liberal eğitim üslûbu geçmektedir. Bu, herşeyden önce öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkilerde ve "*dayak pedagojisi*"ne karşı takınılan tutumda kendini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretimde Antik kültür esas alınmak istenmekte ve fakat Ortaçağ kültür unsurları da tamamen atılmamaktadır.

Öğretim metodunda, boş mantık oyunları yapmaya yarayan skolastik metod reddedilmektedir. Bunun yerine, bilimsel verilere dayalı düşünce tarzı geçirilmek istenmektedir.

İnsan ve dünya konularında ortaya çıkan bu akım, klasik Antik çağa dönmek ve tanımak yoluyla desteklendi. Bu konularda zorunlu olan incelemeler, bir vasıta olarak Lâtince ve Yunanca dillerini bilmeyi gerektirmekteydi. Fakat bu vasıtalar, sonunda kolayca bir amaç şekline dönüşür ve böylece de hümanizm, eski diller bilgiçciliği şeklini aldı.

1. 2. İTALYA'DA HÜMANİST PEDAGOJİ

Rönesans, ilk defa ortaya çıktığı İtalya'da, diğer kuzey Avrupa ülkelerinden daha farklı bir karakter kazandı. İtalyan Rönesansı, herşeyden önce milliyetçi bir özellik taşır. İtalya'da Rönesans ile halk edebiyatı, artık değersiz bir şey olarak görülmekten kurtularak Lâtin kültürü içerisindeki aslî bir dal olarak görülmeye başlandı.

İtalya'da Roma kültürü ve edebiyatı yeniden ele alınmak istenirken, İtalyanlar bunu, Romalıların birer torunu olarak yapıyorlardı. Bunlar zengin ve parlak bir devri yaşamak isterken aslında kendi atalarının eserlerine tekrar yönelmiş oluyorlardı. Bu nedenle, yöneldikleri bu Antik kültür, onlar için yabanbir unsur değil, bilâkis köklerine hâlâ bağlı oldukları ve gelenekleri hâlâ canlı olarak devam eden bir kültür anlamını taşımaktaydı. Bu nedenlerden dolayıdır ki İtalya'da Antik çağa dönülürken, Yunanlılardan çok Romalılara dönüş söz konusu olmaktadır. Gerçi Yunan kültürüne de ilgi duyulmamış değildir, fakat bu ilgi, Yunanın Roma üzerine etkisi oluşundan ileri gelmektedir.

14. Yüzyılda gerçi *"hümanist hayat ideali"* ileri sürülmekte, hümanizm gitgide gelişmekte ve yayılmaktadır; ama bu devrede henüz eğitim ve öğretim konularında hümanist bir bilinçlenme ve uygulama söz konusu değildir.Hayat ve dünya görüşleri düşüncelerini pedagojik yönden uygulama alanına aktarıp gerçekleştirmek isteyen pedagoglar ilk defa ancak 15. yüzyıldan itibaren ortaya çıkabilmiştir. Bununla beraber hümanist pedagoji, eğitim ve öğretimin tüm alanlarını kapsayan bir etkiye ulaşamadı; genel reformlar yapan bir pedagoji olamadı ve ancak belirli çevrelere has bir akım olarak kaldı.

Nasıl ki Hümanizm kendi hayat ideali ile halkın ancak belirli üst tabakalarına münhasır kalmış ve yalnızca edebî-estetik ilgileri ön plana alarak aristokratik bir kültür karakteri taşımış ise, ayni şekilde hümanist eğitim teorileri de yalnızca seçkin çevrelere yönelmiştir. Bilginler tabakası teşekkül etmiş, akademiler kurulmuş, prens saraylarıyla ilişkiler geliştirilmiş ve bunlara paralel olarak da yalnızca *Prenslerin eğitimi* ile *Özel eğitim* sosorunları ele alınmış ve fakat genel halk eğitimi üzerinde hiç durulmamıştır.

Başlangıçta İtalyan hümanistleri, meselâ *"İlâhî Komedi"* (*"Divina comedia"*) yazarı *Aligheri Dante* (1265–1321)'de olduğu gibi, henüz Ortaçağ zemini üzerinde durmaktadırlar.

Francesco Petrarca (1304–1374), hümanist atılım yönünde ileri bir adım teşkil etmektedir. Hümanist kültür için *Cicero*'nun dili, ona en büyük örneği teşkil etmektedir. *Giovanni Bocaccio* (1313–1365), Antik kültür ile Hıristiyanlığı barıştırmak çabası gösterir ve tamamen bu dünyaya bağlı olan bir kişidir. *Coluccio Salutati* (1330–1406), Ortaçağ Hristiyan dünya görüşüne bağlı olmakla birlikte, kendisini hümanist incelemelere vermiş ve hümanist bir eğitim (*"Humanitas"*) için çalışmış bir şahsiyettir. Hümanizm ideali ona göre *bilgelik* (*"sapientia"*) ile *güzel konuşma* (*"eloquentia"*) unsurlarından teşekkül eder ve bunlar şiirde bir birliğe ulaşır. *Peggio Bracciolini* (1380–1459), manastır çilekeş hayat tarzına karşı savaş açmıştır; böylece dinî hayat, kişisel bir yaşantı halini almaktadır.

15. ve 16. yüzyıllarda hümanistler, pedagog olarak ön planda prenslerin ve aristokratların eğitimi ile ilgilenmişlerdir. Bunların başında *Pietro Paolo Vergerio* (1370–1444) gelir. Ayrıca 1400'lerden itibaren pratikçi pedagoglar ortaya çıkmaya başladı. Bunlar arasında en ünlülerini, *Battista Guarino* (1370–) ile *Rombaldino da Feltre* (1378–1446) teşkil ederler.

Aeneas Sylvius Piccolomini (1405–1464) özellikle prenslerin eğitimi üzerinde durur. *Maffeo Vegio* (1406–1458)'nun 6 ciltlik "*Çocukların eğitimi üzerine*" başlıklı eserinde, hıristiyan hümanizm görüşü özetlenmiştir. *Lorenzo Valla* (1405–1457) ile Ortaçağa karşıt bir yönde, yeni bir dil ideali geliştirildi.

1. 2. 1. PİETRO PAOLO VERGERİO (1370–1444)

HAYATI:

Pietro Paolo Vergerio (*Lât*: *Petrus Paulus Vergerius*), 1370 *civarında Capodistria'da doğdu. Padua ve Floransa'da dialektik, Bologna'da* (1388) *mantık öğrenimi gördü.* 1394*'ten itibaren Floransa'ya gelip hukuk öğrenimini yaptı. Manuel Chrysolarus'dan Yunanca dersler aldı. Padua'lı aristokratlardan Carrara'lı Francesco'nun iki oğluna hocalık yaptı ve eğitimle ilgili eserini, bu vesileyle yazdı.* 1414 *de Konstanz'da toplanan Konzil'e katıldı.* 1418'de *İmparator Sigismund'un daveti üzerine Bohemya ile Macaristan'a gitti.*

P. P. Vergerio, 1444*'de Budapeşte'de öldü.*

ESERİ:

P. P. Vergerius: *De ingenius moribus ac liberalibus studiis.* (1402).

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

P. P. Vergerio'nun "*Kibar âdetler ve hür insanın yetişimi için gerekli dersler* (*"De ingenius moribus ac liberalibus studiis"*– 1402) adlı eseri, günümüze kalan en eski hümanist eğitim ese-

rini teşkil eder. *Vergerius*'tan köklü pedagojik yenilikleri beklememelidir. Ortaçağ öğretim tarzına yakın bulunup birçok noktalarda *Aristoteles*'e bağlıdır. Bu eserinde *Vergerius*, aristokrat tabakaya mensup bir gencin eğitimi üzerinde durur.

Vergerius, çağındaki İtalyan aristokrat tabakasının devlet adamlarının ahlâkî şahsiyet kazanacak biçimde eğitilmelerini öne sürer. Ona göre bireysel hayat, devlet ve kamu hayatının hizmetinde olmalıdır. Bazı hümanistlerden farklı olarak *Vergerius*, saf spekülatif, teorik bilgiye fazla önem vermez. Saf düşünceyle geçirilen münzevî hayatını reddeder. Mükemmelleşmeye yönelik bir aktifliği savunur. Ona göre bilgi, ahlâkî davranışta kendisini göstermeli ve gençler dirayetli bir devlet vatandaşı ya da bir prens olmalıdır.

Vergerius'un eğitim idealini, *erdem* (*ahlâkî dirayet*) *ile bilgelik* (*virtus ac sapientia*) teşkil eder.

Serbest bilimler ("*liberalia Studia*"), hür bir gence uygun düşen bilgileri teşkil eder. *Vergerius* için karakteristik bir nokta, eğitim ve öğretimde bireysel özelliklere dikkat edilmesini önermekte oluşudur.

Eserinin birinci bölümünde *Vergerius*, gençlerin yeteneklerinin nasıl tespit edilebileceğini ve bunların nasıl işleneceğiyle ilgili konuları ele alır. Burada Hümanizmin ferdiyetçi görüşü dile getirilir. Uygulanacak eğitim idealinin, gençlerin bireysel özelliklerine göre farklı olmasını ister.

Vergerius, gençlere bilimlerin öğretilmesi üzerinde özellikle durur. Bir hümanist olarak edebiyata önemli bir yer verir. Yunan dilinin *baskı* ile geri plana atılması ve klâsik eserlerin kaybolması işine hayıflanır. Serbest ilimlerden, gencin sosyal ve devlet hayatı için tarih ile ahlâk felsefesi üzerinde önemle durur; retorik, üçüncü sırada gelir. *Vergerius* için karakteristik bir diğer nokta da, Yunan eğitimine dikkati çekmesi ve *hürlerin yedi san'atı* üzerinde durmasıdır. *Vergerius*, ilimlerin ansiklopedik bir biçimde değil, aralarında ilişkiler kurularak öğretilmesini öne sürer. Ayrıca da, hümanist görüşe özgü olmak üzere, beden eğitiminin önemi üzerinde durur.

1. 2. 2. VİTTORİNO RAMBOLDİNİ da FELTRE (1378–1446)

V. R. da Feltre, kendini uygulamada gösteren bir insandı ve hiçbir eser yazmadı. Ona göre eskiler eğitim ve öğretim üzerine gereğinden fazla yazmışlardır. Kendisi ise yalnızca eğitmek ve öğretmek istemiş; öğrencilerinin bildirdiğine göre, bu işi de fevkalâde başarmıştır.

Kendisi birinci planda tam anlamıyla bir eğitici idi. 1423'te *Mantua prensi G. F. Gonzaga* tarafından, çocuklarının eğitimi ile görevlendirilerek Mantua'ya davet edildi. *Vittorino*, burada zengin bir pedagojik faaliyet gösterdi. Kendisine tahsis edilen özel bir evi, bir *eğitim yurdu* ("*Casa giocoso*") şeklinde geliştirdi.

Başlangıçta bu eğitim yurduna yalnızca prensler ve az sayıda kabiliyetli çocuklar alınırken, daha sonraları bu faaliyetleri o derece geliştirdi ki ikinci bir eğitim yurdunu da açtı. Bu eğitim yurduna dış ülkelerden bile öğrenciler gelmeye başladı.

Vittorino, öğrencileriyle bir aile atmosferi içerisinde olduğu gibi ilgilenmekteydi. Kendisini, bir ailedeki baba gibi görür ve öyle davranırdı. Yalnızca teorik konuşmalar yoluyla değil, faaliyetlerini pratikteki uygulamalarla gerçektirirdi. Temiz ve dindar bir karakterle, öğrencilerinde ahlâkî ve dinî duyguların uyandırılmasına büyük çaba gösterirdi. Bir hıristiyan hümanist olarak kiliseye bağlı bulunuyordu.

Vittorino'nun kurduğu, "*Neş'e Yurdu*" adlı bu eğitim kurumunda uyguladığı öğretim metodu, kolaylaştırılmış ve oyunla birleştirilmiş bir öğretim tarzını temsil etmekteydi. Bu metod, otoriteden çok hürriyete dayalı olup genç ruhlara nüfuz etmeyi amaç edinmişti. Bu okulda oyun ve spor, üzerinde önemle durulan faaliyetleri teşkil etmekteydi.

1. 2. 3. AENEAS SYLVİUS PICCOLOMİNİ (1405–1464)

ESERLERİ:

Piccolomini, E. S.: *Papst und Humanist.* Ausgew. u. eingl. von Kurt Adel. Graz/Wien 1962. — *Papst Pius II. Ausgewählte Texte aus seinen Schriften.* hrsg. u. Übers. u. biograph. eingel.

von Berthe Widmer. Basel/Stuttgart 1960. — *Traktat über die Erziehung der Kinder.* Freiburg 1889.

GÖRÜŞLERİ:

A. S. Piccolomini, eğitim hakkındaki görüşlerini ana eseri olan "*Çocukların eğitimi üzerine*" ("*De liberorum educatione*" - 1450) başlığını taşıyan yazısında açıklar.

1485'te *Papa* (*II. Pius*) seçilen *A. S. Piccolomini*, Papa seçildikten sonra geçmişteki hümanist görüşlerini terketmiştir.

"*De liberorum educatione*" adlı eserinde bir prensin eğitimi söz konusu edilir. Burada orijinal fikirler görülmez, daha çok *Quintilianus* ile *Pseudo-Plutarch*'ın görüşlerine bağlı olarak belirli talepler öne sürülür.

A. S. Piccolomini, görüşlerine tabiat, eğitim ve alıştırma arasındaki ilişkileri ele alarak başlar. Ona göre:

> "*Eğitimsiz bir tabiat kör, tabiattan yoksun bir eğitim ise güçsüzdür. Eğer alıştırma olmaz ise, bu iki unsurdan bir şey beklememelidir*".

Eğitimin vücut ile ruh üzerine dayandırılmasının önemine dikkati çeker. Beden eğitimi için şu gibi tedbirler alınmalıdır: Gevşekliğe götüren şeylerden kaçınmalı, yemek ve içmede ölçülü olmalıdır. Bunun yanında ayrıca da dinlenme ve oyunun önemi üzerinde durur.

Ruhsal eğitimde ise, akıl ve zihin faaliyetleri birinci planda yer alır. Çünkü ona göre, erdemler ile mutluluk, yalnızca bunlar üzerine dayandırılmaktadır. Felsefe, bilgelik ile erdemlerin hocasıdır. Bunları, bilimsel formasyon izlemelidir.

Hümanist dil formasyonu, bilimsel formasyonun esas bölümünü teşkil eder. Bu formasyonu almaya başlamadan önce prens, kısa bir süre din dersi almalıdır.

Piccolomini, ayrıca retorik bir formasyon kazandırılması üzerinde de önemle durur. Klasik edebiyat bilgileri için Lâtin yazarlarını önerir. *Cicero* ile *Seneca*, en önemli yazarları teşkil ederler.

1. 2. 4. MAFFEO VEGİO (1406–1458)

HAYATI:

M. Vegio (*lât.*: *Mapheus Vegius*), 1407'*de Lodi'de doğdu. Pavia Üniversitesinde öğrenim gördükten sonra. ayni yerde hoca olarak çalıştı; sonra Roma'ya gitti.*

Gençliğinde pagan kültürüne sıkı sıkıya bağlı iken, daha sonraları hıristiyan görüşlerinin önemi üzerinde durmaya başladı ve özellikle Augustinus'un annesini, fedakâr bir anne örneği olarak saydı. Hattâ, Augustinus'un annesi Monica'ya karşı duyduğu saygının bir ifadesi olarak, onun adına bir küçük kilise bile yaptırdı.

ESERİ:

Mapheus Vegius: *Erziehungslehre* (*"De educatione liberorum et eorum claris moribus" libri VI.*). Çev. ve Yay.: K. A. Kopp. Freiburg 1889.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

M. Vegio, *"Çocukların eğitimi üzerine* (*"De educatione liberorum et claris eorum moribus"*) adlı 6 ciltlik eseri ile, İtalyan hümanizminin en geniş sistematik eserini yazmıştır. Bu eser, hıristiyan hümanist görüşünü, bütünü içerisinde özetler.

Vegio'daki bu eğitimde de yine, bütün halk çocuklarının eğitimi değil, yalnızca devlet hayatında seçkin bir yer tutmakla görevli *"hürler"*in eğitimi söz konusu edilmektedir. *Vegio*, *"Şahsiyetsizlik, aşağı zevklere bağlılık ve açgözlülüklüğün örneklerinden başka bir şey görülmediğini"* söylediği aşağı halk tabakaları ile temasta olmanın tehlikelerine dikkati çeker.

Birinci kitapta, *"annebabaların görevleri"*ni ve annenin çocuklar üzerindeki etkilerini ele alır. Burda yalnız erkek çocuklar değil, kız çocuklar da söz konusu edilir.

İnsan doğuştan, ne mutlak olarak iyi ve ne de mutlak olarak kötüdür. İnsan, her iki unsuru da içerisinde taşır. Eğitimin gö-

revi, iyi olan güçleri geliştirmek ve bilgelik sevgisini aşılamaktır. Bu konuda, anne babaların iyi örnek olmaları çok önemlidir.

Çocuğa 5 yaşına kadar iş ve ders gösterilmemelidir. Buna karşılık bu devrede, sert olmayan beden hareketleri yaptırmalıdır. Tanrıya saygı duymak, en önde gelir ve en yüce şeyi teşkil eder. Diğer hümanistler gibi *Vegio* da dayak cezasına karşı çıkmaktadır.

Kendinden önce *Vergerius*'un da üzerinde durduğu gibi, *Vegio* da ruhsal ve zihinsel yeteneklerin, mizaçların farklılıkları üzerinde durur. Birinci kitap, bunlardan başka çeşitli ahlâkî eğitim sorunlarını ele alır.

İkinci kitap, bilimsel öğretim ve formasyonun görevleri üzerinde durur. Çocuklar, 7 yaşından itibaren ders almaya başlamadırlar. Vegio, okullarda yapılan öğretim yerine, evlerde özel öğretmenlerce yapılan bir öğretimi tercih eder. Ayrıca çeşitli okul sorunlarını tartışır ve bunların düzeltilmesi için çeşitli tedbirlerin alınmasını öngörür. Özellikle öğretmenin, öğrencilere kendi çocuklarıymış gibi davranmaları üzerinde durur.

Üçüncü kitap, bilimsel öğretim konusundaki görüşlerini devam ettirir.

Dördüncü kitap, Tanrı ve insanlara karşı sahip olunması gereken erdemler sorununu ele alır.

Beşinci kitap, davranışlardaki kibar tutumlarla ilgili sorun ları işler.

Altıncı kitap, görgü konularını işler.

1. 3. ALMANYA'DA HÜMANİST PEDAGOJİ

Almanya'da İtalyan hümanistleri ile ilişki kurulması, daha 14. yüzyıldan itibaren gerçekleştirilmeye başlandı 15. Yüzyılda çok sayıda Alman, öğrenim görmek üzere İtalyan Üniversitelerine gitmekte ve diğer yandan da İtalyan hümanistleri, özel öğretmen olarak çeşitli şehirlere Alman aristokratlarının yanına gelmektedir.

Alman hümanizmi, İtalyan hümanizminden belirli özel yönleriyle ayrılır. İtalya'dan Almanya'ya gelen hümanizm, İtalyanları yalnızca saf bir taklidden ibaret kalmamıştır. Hümanizm, Almanya'da, İtalya'da olduğu şekilde millî bir mesele olmaktan çıktı; Alman hümanizmi farklı bir karakter kazandı.

Ayrıca Alman hümanizmi, tek yanlı bir estetikçiliğe de düşmedi ve İtalya'dakinden daha kuvvetli bir dinî ve teolojik eğilim kazandı. Almanya'da hümanizm kısa sürede bir akademik-bilimsel akım şeklini alıp üniversite ile okullara girmeye başladı. Başlangıçta, İtalyan Rönesansı biçimsel yönden taklit edilmeye başlandığında, yalnızca kaba bir hazıra konma ve çeşitli gülünçlüklere düşme halleri yaratıldı; onun için de kısa bir süre sonra Hümanizmin özü kavranmak istendi. Bu sebeple de güzel biçimler ile yetinilmedi ve çabalar, bilimsel bir yöne çevrildi. Bunun için de, objektif bilgilerin elde edilmesine yönelindi. Hümanizm Almanya'da, aristokrat tabakaların değil, bilginlerin ve üniversite ile okulların malı oldu.

Alman hümanistlerinin ilk temsilcisini *Albrecht von Eyb* (1420–1475) teşkil eder. *Rudolf Agricola* (1443–1485) ile bir Hıristiyan-Alman hümanizmi teşekkül etti. *Alexander Hegius* (1433–1498), Antik kültür ile ciddî surette uğraşmıştır. Deventer okulunun yöneticiliğinde bulunmuştur. *Hegius*, Yunancanın, gramer, felsefe, retorik, matematik, tıb, şiir ve İncili anlamak için zorunlu olduğunu açıklamış ve Kuzey Almanya'da okullara ilk defa Yunanca dersini koymuştur.

Rudolf von Langen (1438–1519), Münster'deki okulları hümanist bir anlamda reformdan geçirmek için çabalar göstermiştir.

Johannes Murmellius (1480–1517), yalnızca eğitimin pratiği ile uğraşan bir öğretmen ve okul yöneticisi değil, ayni zamanda da çok okunan eserler yazmış ünlü bir hıristiyan-Alman hümanistidir. *Jakob Wimpheling* (1450–1528), Alman hümanistleri arasında önemli bir pedagojik yönü olan yazardır.

Bilimsel hümanizm, en yüksek noktasına *Johann Reuchlin* (1455–1522) ve *Desiderius Erasmus von Rotterdam* (1467–1536) ile ulaştı. Böylece Yunanca her yerde büyük bir geçerlilik kazanarak yayılmaya başladı.

Ulrich von Hutten (1488–1523), devrimci bir hümanist tipini temsil etmektedir. Saf ilim, onun için yeterli kalmamaktadır. Onun bizzat pratik hayata şekil verici bir yola sokulması için büyük çabalar göstermiştir.

1. 3. 1. DESİDERİUS ERASMUS von ROTTERDAM (1467–1536)

HAYATI:

D. Erasmus von Rotterdam, 1467 *yılları civarında bir papaz adayı ile bir tabip kızının gayrî meşru çocuğu olarak Rotterdam'da dünyaya geldi. Deventer'deki "Fraterherren" tarikatı içerisinde yetiştirilip eğitildi. Kısa bir süre sonra bu tarikattan ayrılarak Cambrai Piskoposunun sekreteri oldu ve sonra da Sorbonne Üniversitesinde yüksek öğrenimini gördü.* 1506–1509 *yılları arasında İtalya'da ve* 1509–1514 *yılları araasında da İngiltere'de kaldı ve Th. Morus ile dostluk kurdu. Bir süre Cambridge Üniversitesinde Yunanca dersleri verdi.*

1614*'de İsviçre'ye gelerek Basel'e yerleşti. Basel'e ilk gelişinde krallar gibi karşılandı. Burada çeşitli şahıslara ve şehirlere yazdığı mektuplar, en kıymetli belgeler olarak korunmaktadır.*

D. Erasmus von Rotterdam, 12. 7. 1536*'da Basel'de öldü.*

ESERLERİ:

Erasmus Rotterdam, Desiderius: *Opera omnia.* Nachdruck der Ausgabe Leiden 1703. Bd. 1-10. Hildesheim 1961–1962.— *Ausgewählte Schriften.* Auggabe in 8 Bdn. Lat. u. dt. Darmstadt 1967 f. — *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Freiburg 1896. — *Ausgewählte Werke.* München 1933. — *Briefe.* Wiesbaden 1947. — *Klage des Friedens.* Klosterberg/Basel 1945. — *Das*

Lob der Torheit. Berlin 1950. — *Vertraute Gespräche.* Köln 1947. — *Vom freien Willen.* Göttingen 1940.

LİTERATÜR:

Bornkamm, H.: *Erasmus und Luther.* "*Luther-Jahrbuch*" 25 (1958), S. 3-22. — Exner, H.: *Der Einfluss des Erasmus auf die englische Bildungsidee.* Berlin 1939. — Geldner, F.: *Die Staatsauffasung und Fürstenlehre des Erasmus von Rotterdam.* Berlin 1930. — Huizinga, J.: *Erasmus.* Basel 1951. — Kaegi, W.: *Erasmica.* "*Schweizer. Zeitschr. f. Geschichte*", 7(1957), S. 345-54. — Könnecker, B.: *Wesen und Wandlung der Narrenidee im Zeitalter des Humanismus. Brant-Murner-Erasmus.* Wiesbaden 1966. — Kohls, E.-W.: *Die Theologie des Erasmus.* 2 Bde. Basel 1966. — Lindeboom, J.: *Erasmus.* Wiesbaden 1956. — Meissinger, K.A.: *Erasmus von Rotterdam.* 2. Aufl. Berlin 1948. — Newaldt, R.: *Erasmus Roterodamus.* Freiburg i. Br. 1947. — Pfeiffer, R.: *Humanitas Erasmiana.* Leipzig/Berlin 1931. — Reedijk, C.: *Das Lebensende des Erasmus.* "*Basler Zeitschr. f. Geschichte und Altertumskunde*". 57(1958). S. 23-66. — Schottenloher, O.: *Erasmus im Ringen um die humanistische Bildungsform. Ein Beitrag zum Verständnis seiner geistigen Entwicklung.* Münster 1933.

EĞİTİMLE İLGİLİ HÜMANİST GÖRÜŞLERİ:

Erasmus, Avrupa hümanizminin en yüksek noktasını teşkil eder. Zamanının Hıristiyanlığına karşı Antik pagan kültürünü ön plana geçirir.

Edebî hümanizm, *Erasmus*'ta şu ilk bilimsel ilkesine ulaşır: "*Kaynaklara dön!*" Bu nedenle de Antik yazarların eserlerini yayınlar. Bunlar arasında bir de İncilin tenkidî Yunanca orijinalini ("*Novum Testamentum Graece*") yayınlamıştır. Bu orijinal İncil metni, bütün Ortaçağ boyunca kilisede esas olarak alınan ve "*Vulgate*" adını taşıyan İncilden bir birçok noktalarda ayrılmaktaydı. Böylece *Erasmus*, Kilise İncilindeki yanlışlıkları, sahte kısımları, yaptığı filolojik tenkidlerle göstererek serbest ve kilise-

ye bağlı olmayan bir İncil metnini yayınladı. Bu metin, daha sonra *M. Luther*'in İncili Almancaya çevirmesine kaynaklık etmiş oldu.

Erasmus, kilise kurumlarını, dogmalarını ve geleneklerini tenkid etmekteydi. Bu tenkidlerin amacı, bunları ortadan kalmak değil, yalnızca reforme etmek içindi. Bu nedenle de kendisine, *İlk Avrupalı* adı verilir. Bununla kastedilen husus, Avrupa kültürünün temel unsurlarını dengeli ve harmonik bir senteze sokmak istemiş olmasıdır.

Erasmus, gençliğinde yakından tanıdığı Ortaçağ tarzı eğitim ve öğretime, reddedici bir tutumla karşı çıkar. O, skolastik geleneğe bağlı öğretmenlerin, dialektik ve metafizik yöndeki kılı kırk yarmalarına, grameri karanlık bir duruma sokmalarına ve yanlış bir Lâtince öğretmelerine tepkide bulunur. Okulu bir "*dayakhane*" durumuna düşüren, içerisinde sopa şakırtıları, ağlayışlar ve hıçkırık sesleri, tehdit ve azarlamalardan başka birşey duyulmayan bir "*dayak pedagojisi*"ni reddeder.

Erasmus'un eğitim idealini, dünyevî çizgiler taşıyan, fakat yine de ahlâkî-dinî yaşantıları dışarda bırakmayan bir hümanist-bilimsel formasyon teşkil etmektedir. Bunun sonucundadır ki *Erasmus*'da, katolik Ortaçağdan olduğu kadar Protestanlıktan da farklı bir ses yükselmektedir.

Erasmus, "*Erkek çocukların görgü kuralları hakkında*"("*De civilitate morum puerilium*") adlı eserinde gençlerin adab-ı muaşeret kuralları konusundaki görüşlerini açıklar. Gençlerin yetiştirilmesinde şu dört talebi öne sürer:

Ruh ve akıl, dindarlık esaslarına uygun olarak eğitilmeli.
Öğretim, "serbest ilimler" muhtevasında olmalı.
Hayat görevleri konusunda bilgi verilmeli.
Ahlâkî tutum ve adab-ı muaşerete alıştırılmalıdır.

Erasmus, eğitim ve öğretim yoluyla ulaşılan asâleti, doğuştan getirilen ve bayraklarla süslenen asaletten daha üstün tutar. Hümanist *Erasmus*'a göre "*İnsan, ancak aydın olursa insan olur. Ancak bu yolladır ki hayvanî tabiatın üzerine yükselmiş olur.*"

"*Erken bir ahlâk ve bilim eğitiminin gerekliliği üzerine*" ("*Declamatio de pueris ad Virtutem ac literas liberaliter instituendis*") adlı eserinde *Erasmus*, eğitimin önemi ve etkililik derecesi üzerindeki görüşlerini açıklar. Ona göre çocuklar üzerinde uygulanack pedagojik tedbirler, elden geldiğince erken başlatılmalıdır. Çünkü insan, daha hemen doğumdan itibaren "*disiplin ve ahlâk öğrenmeye yetilidir*".

Çocuğun bireysel yetenekleri ve eğilimleri, çok erkenden tanınmalı ve eğitiminde bunlar gözününe alınmalıdır.

Erasmus, özellikle dil öğretimine erken başlatılmasının önemi üzerinde durur. Tutarlı ve doğru bir dil, yalnızca güzel konuşmak için değil, ayrıca doğru hüküm verme ve bilgilerin doğru öğrenilmesi için önemlidir. Dilleri doğru olarak bilmemek bütün bilimleri, teolojiyi, tıbbı ve hukuk bilimini çökertmektedir. Ona göre erken yaşlarda çocuklardaki taklit etme içgüdüsü ile hafızanın kuvvetli olması, yabancı dilleri, yaşlılık devrelerindekinden daha kolay öğrenmeyi sağlar.

Erasmus, öğretim metodu konularında önemli tavsiyelerde bulunur:

Çocuklara bir anda herşeyi öğretmeye kalkmamalıdır.

. *Öğretmen, çocukların bireysel yapılarını gözönüne almalı ve kendi evlâtlarına olduğu biçimde davranmalıdır.*

. *Öğretim işi, çocuklar için zevkli bir şekle sokulmalıdır. Bu nedenle öğretim, oyun ile birleştirilmelidir.*

Erasmus, öğretimin özel hocalar yoluyla değil, bir kamu kuruluşu olan okulda herkes için ortak olarak yapılmasını ister. Diğer hümanistler gibi o da, bedenî cezalar verilmesini reddeder. İyi bir öğretmenin çok güç bulunan bir şey olduğunu ve bu nedenledir ki, öğretmen yetiştrmenin devlet tarafından ele alınarak iyi bir şekilde işlenmesini talep eder.

"*İlimlerin Metodu üzerine*" "*Über die Methode des Studiums*" - 1512) adlı eserinde *Erasmus*, gençlere verilecek edebî ve ilmî formasyon üzerinde durur. Antik yazarlardan hangilerinin okutulması ve öğretmenin sahip olacağı özellikler ile uygulayacağı

öğretim metodunun ne olması gerektiği konusundaki görüşlerini açıklar.

"*Bir Hıristiyan Prensin Eğitimi*" "*Institutio principis christiani*") adlı eserinde *Erasmus*, genç kral *V. Karl*'ın eğitimi için örnek olmak üzere bir prensin eğitimini tasvir eder. Burada, erken başlatılacak bir ahlâkî ve dinî-hıristiyanlık eğitiminin önemi üzerinde durulur. *Platon*'un anladığı anlamda olmak üzere *Erasmus*, hükümdarın bir nevi filozof olmasını ister. *Erasmus*'un pedagojik görüşleri, herhangi bir dogmatizm ve şematizmden uzak olarak çocuğun ruhsal yapısına uygun düşmeyi öneren bir çeşni taşır. *Erasmus*'ta bir entellektüalizm gözden kaçmaz, ama bu, tek yanlı bir formalizmi reddeder cinstendir. Sathî bir güzel konuşma yeteneği yerine, dile sağlam bir biçimde hâkim olunmasını öngörür.

Erasmus' da Antik çağın taklit edilmesi, "*kör bir maymunluk yapmak*" yoluyla değil, ideal hayat değerlerinin çağdaş hayat içerisinde yeniden uyandırılması şeklinde bir anlam taşır.

Erasmus, insanlığın daha yüksek seviyede bir şekil kazanmasına çalışır. Bunun için gerekli şartları, şu noktalarda özetler:

İyi öğretmenler,
Değerli ders muhtevaları,
. *İyi pedagojik metodlar,*
. *Çocukların bireysel farklılıklarının gözönüne alınması.*

Bu görüşleriyle *Erasmus*, Alman hümanizminin pedagojik alandaki zirvesini de teşkil eder.

1. 4. FRANSADA HÜMANİST PEDAGOJİ

Hümanizm akımı Fransa'ya yayılmaya başlamadan önce, Fransız kültürü kendine has bir karaktere sahip bulunuyordu. Bunun yanında klasik Antik kültür, Fransız düşüncesi için ne İtalyan hümanizminde olduğu gibi tekrar canlandırılacak olan bir tabiî miras, ne de Alman hümanizminde olduğu gibi önce mevcut bünyeye intibak ettirilmesi gereken bir yabancı unsur idi. Antik kültür Fransızlar için daha çok bir akraba kültür ve

millî kültürün ona karşı kendi özelliklerini koruması gereken birşeyi teşkil ediyordu.

Hümanizm akımı Fransada yayılmaya başladıktan sonra, millî kültür kendi temel karakterini korumakla birlikte ayrıca estetikçi-aristokratik bir çeşni kazandı. Güzel san'atlar ve estetik gelişti. Antik çağın incelemesi ve özellikle de antik dillerin incelenmesi sonunda Fransada filoloji dalı gelişti. Böylece Fransız dili, Hümanizmin eski dillere önem vermesine rağmen hiç de geri plana atılmadı ve böylece hümanist çizgiler taşıyan bir Fransız edebiyatı gelişti.

Hümanizm, Fransaya diğer ülkelere nispeten geç girmiş oldu. Bu süreç içerisinde Kilise, hümanizm akımına cephe alırken, saray takımı bunu destekleyici bir tutum aldı. Fransada özellikle Yunan dili ve edebiyatı incelenmeye başlandı. Yunanca, ilk defa 1470'de Paris Üniversitesinde yeni bir ders olarak yer aldı.

Burada Fransız hümanistlerinden eğitim yönünden önemli olan yalnızca şu iki kişinin görüşlerine kısaca dokunulmakla yetinilecektir: *Guillaume Budé* (*Budaeus*), *ve Michel de Montaigne.*

1. 4. 1. GUILLAUME BUDÉ (1468–1540)

ESERLERİ:

Budé, G.: *De l'institution du Prince.* (1516'da yazılmış ve fakat 1546'da yayınlanmış). – *De Studio literarum recte et commode instituendo.* Pris 1532 (Yeni tıpkı basımı: Stuttgart-Bad Cannstadt 1964).

GÖRÜŞLERİ:

G. Budé (*Budaeus*), hümanist bir filolog ve pedagogdur. "*Prensin eğitimi*" ("*De l'institution du prince*") adlı eserinde, prensler için tam anlamıyla hümanist bir formasyon ideali tasvir eder. Bir prensin sahip olması gereken erdemlerin başında bilgelik ile kibar konuşma gelir. Bilgelik, soyut bir zihinsel bilgi

değil, canlı ve pratik çeşnide bir bilgi olmalıdır. Güzel konuşma ise, düşünce ile davranışın bir vasıtasını teşkil etmelidir. Prensin eğitimi, pratik hayata hizmet edecek biçimde düzenlenmiş olmalıdır.

Böyle bir formasyon için *Budé*, herşeyden önce Lâtince ve Yunanca dillerinde yetişmeyi zorunlu görür. Prense, ayrıca tarihten önemli örneklerin öğretilmesi gerekir.

"*İlimlerin doğru ve amaca uygun bir şekilde düzenlenmesi*" ("*De studio literarum recte et commode instituendo*" adlı eserinde *Budé*, klasik diller formasyonunun önemi sorununu tartışır ve hümanizmi, teologlardan gelen tehlikelere karşı korumaya çalışır.

1. 4. 2. FRANÇOİS RABELAİS (1499–1553)

Katolik rahibi, tabib ve şair olan *R. Rabelais*, eğitim konusundaki görüşlerini, *Gargantua ve Pantagruel*" (1532'den itibaren tefrika halinde yayınlanmış) adlı eserinde açıklar.

Bu eserinde asilzadelerin müsrifliğini, gösteriş meraklarını ve dedikoduculuklarını, papazların ahlaksızlıklarını bütün çıplaklığıyla ortaya serer ve genç prens *Pantagruel*'in eğitimini tasvir eder.

Bu prensin babası *Gargantua*, skolastik bir öğrenim görmüş tür. Fakat oğluna işe yarar ve patik amaca hizmet edebilecek bir eğitim verilmesini istemektedir.

Bu prensin eğitimi ve öğretiminde, *F. Rabelais*'ye göre Lâtince ve Yunanca dillerinin öğretilmesi önemli bir yer tutar. Bunların yanında pratik-gerçekçi bilgiler verilmekte ve prense, tabiatı kendi gözleriyle gözlemesi fırsatları verilmektedir.

1. 4. 3. MICHEL de MONTAIGNE (1533–1592)

HAYATI:

M. de Montaigne, 28. 2. 1533'*te Güney Fransada Périgord'daki Montaigne şatosunda aristokrat bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi.*

Küçük yaştan itibaren çeşitli eğiticilerin bakım ve gözetimi altında yetiştirildi. Daha konuşmaya başlamadan önce babası onu bir Alman eğiticiye verdi. Bu eğitici, onunla yalnızca Lâtince konuşmak zorundaydı. Aynı şekilde, çevresindekiler de bu küçük çocukla Lâtince konuşmak zorundaydılar. Böylece yedi yaşına kadar hiç Fransızca kelime öğrenmedi, fakat iyi bir Lâtince öğrendi. Yunan dilini ise, bir diğer dil hocası tarafından, oyun ve gezintiler esnasında öğrendi. Babası onun eğitiminde tamamen serbest bir yol tutulmasını, ilimler ile görevlerini kendi kendine sevmesini ve çeşitli aşırılıkları kendi kendine dengeleştirmesini ve bunların yollarını kendi kendine bulmasını istemiştir. Beden eğitimi de ihmal edilmedi.

Yedi yaşındayken Montaigne, babası tarafından Bordeux'daki Collège de Guyenne'*e gönderildi; onüç yaşında burdan mezun oldu.*

Hukuk öğrenimi yaptı ve Bordeaux'da parlamento müşaviri oldu. Babasının ölümünden sonra memurluğu bırakarak kendi şatosuna çekildi, rahat ve asûde bir hayat içerisinde bir aristokrat olarak edebiyatla uğraştı.

Fransa, İsviçre, Almanya ve İtalya'da uzun seyahatler yaptı. 1582-1586 *yılları arasında Bordeaux şehrinin Belediye reisiliğini yaptı.*

Uzun bir süre çektiği böbrek hastalığı sonunda, 13. 9. 1592 *de, babasından kalma şatoda öldü.*

ESERLERİ:

Montaigne, M. d.: *Essays über Erziehung.* Bad Heilbrunn 1964. — *Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaignes Essays.* Langensalza 1894. — *Die Essays und Reisetagebuch.* Stuttgart 1948. — *Essai,* éd. M. Rat, 2 cilt. Paris 1962

LİTERATÜR:

Moreau, P.: *Montaigne, l'homme et l'oeuvre.* Paris 1939.— Opahle, O.: *Die Pädagogik des Michel de Montaigne in sys-*

tematischer Würdigung. "*Vjschr. f. wiss. Pädag.*" (1926), S. 499–557. — Porteau, P.: *Montaigne et la vie pédagogique de son temps.* Paris 1935. — Tavera, F.: *L'Idée d'humanité dans Montaigne.* Paris. 1932. — Rech, B.: *Grundbegriffe und Wertbegriffe bei Michel de Montaigne.* Berlin 1934. — Villey, P.: *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Lockes et de Rousseau.* Paris. 1911.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Montaigne, çeşitli konulardaki görüşlerini, ilk defa 1580 yılında yayınlanan ölümsüz eseri "*Denemeler*" ("*Essais*") de açıklamıştır. Kendisi, Fransız Rönesansının kıvrak zekâlı bir temsilcisidir. Antik düşünürlerin (*Platon*, *Aristoteles*, *Stoacılar*, *Epiküros* ve *Plutarch*) etkisinde kalmış, özellikle de "*Şüphecicilik*" akımına bağlı bulunmuştur. *Montaigne*, hümanizm ile şüphecilik görüşünü iyi bir senteze ulaştırmıştır. "*Neyi bilebilirim*?" sorusuna *Montaigne*, "*Kesin bir bilgi yoktur, insanın tek saygı duyması gereken şey, şüphedir*" der.

Montaigne, eğitim konusundaki görüşlerini 24. ve 25. Denemelerinde açıklar.

24. *Denemede* ("*Du pédantisme*") *Montaigne*, geleneksel ukâla öğretmen tipi ile öğretim sistemini tenkid eder. *İnsan okul için değil, hayat için öğrenmelidir* der. Ona göre İnsanın ahlâken iyi olması, bilgili olmasından daha önemlidir. İnsan Lâtince ve Yunanca öğrenmek yerine, bilge olmaya çalışmalıdır.

25.*Denemede* ("*De l'instituon des enfants*") *Montaigne*, eğitim ve öğretim konusunda pozitif teklifler öne sürer. Tabiata uygun bireyci bir eğitim talep eder. O, burada pratikle ilgisi olmayan ölü bilgiler ve otoriteye bağlanmaya karşıdır. Onun savunduğu eğitim, özgürlük ilkesine dayanır ve pratik hayata hazırlayıcı yeni bir eğitimdir

Montaigne, birer hafıza yükü hamallığından ibaret olan kitabî bilgi verme sistemine karşı köklü tenkidlerde bulunur. Ferdiyetçi bir pedagog olarak, eğitim ve öğretimde çocukların bireysel durumlarının gözönüne alınmasını talep eder. İnsanın tüm

şahsiyetinin geliştirilmesine hizmet etmeyi amaç edinmiş olan bir eğitim ister: *İnsan yalnız ruhça, yalnız bedence değil, bütün bir insan olarak geliştirilmelidir.*

Çocuk gerçek hayat içerisinde yer almalıdır. O, tabiat, sosyal çevre ve insanlar hakkındaki bilgileri, kendi yaşantılarından çıkarmalıdır. Çocuk ve gençlere öğretilecek bilgilerin büyük bir kısmı, bizzat hayattan alınmış olmalıdır. Çocuk ancak zihnen iyice geliştikten sonradır ki tarih, mantık, fizik, geometri, retorik... vb. gibi diğer dallarda ders almalıdır.

Bu bireyci eğitim, aristokratik bir karakter taşımaktadır. Nitekim, öğretmen tipi olarak *Montaigne* "*Saray mürebbiyeciliği*" sistemini öngörür. Bu eğitici ve öğretmen, çocuğa yalnızca bilgi aktaran bir kişi olmamalı, onunla kişisel bir ilişki içerisinde bulunmalı, onun en yakın yöneticisi olmalıdır.

Montaigne'in bu eğitim görüşlerinde, otorite ilkesine herhangi bir yer yoktur.

1. 5. İNGİLTERE'DE HÜMANİST PEDAGOJİ

Hümanizm, 14. Yüzyıldan itibaren İngiltere'de Üniversite ile okullarda yer etmeye başladı. Bu yeni düşünceler, bir yandan İngiliz hümanistleri tarafından, diğer yandan *Erasmus, L. Vives*... vb. gibi dışardan gelen ünlü hümanistler tarafından tanıtılmaya başlandı. Fakat İngiltere'de hümanizm, eğitim alanında köklü değişimlere yol açmadı.

İngiltere'deki hümanist akım ilk defa 15. yüzyılın sonunda büyük bir önem kazandı. Buna paralel olarak da, ünlü İngiliz hümanistleri ortaya çıktı.

1. 5. 1. THOMAS ELYOT (1490–1546)

ESERİ:

Thomas Elyot: *The Boke named the Governor.* 1531. (*Alm.*: *Das Buch vom Führer. Ein Auswahl u. Übersetzt u. mit Einleitung u. Anmerkungen vers. von Hannes Studniczko.* Leipzig 1931).

Th. Elyot, hümanist eğitim konusundaki görüşlerini, "*Şef üzerine* " adlı kitabında açıklar. Aristokrat tabakası çocuklarının topluma yararlı ve değerli birer şahsiyet olarak yetişmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi tespit etmeye çalışır. Tamamen hümanist anlamda olmak üzere dil formasyonu üzerinde durur. Bu dil formasyonu, biçimsel olmamalı, pratik hayata hazırlamayı amaç edinmiş olmalıdır.

7–13 yaşları arasındaki öğretim, daha çok dil-gramer öğretimine ayrılmıştır. 14–17 yaşlar arasındaki ikinci kademede ise retorik, coğrafya ve tarih öğretimi merkezde yer alır.

21 yaşından itibaren başlayan üçüncü kademede ise öğretimde, felsefe merkezî bir yer tutar.

1. 5. 2. ROGER ASHAM (1516–1568)

R. Asham, ahlâkî hümanizme bağlı bir pedagogdur. 1548 /49'da prenses *Elisabeth*'e dersler vermiştir. Cambridge Üniversitesinde hocalık etmiştir.

Ana pedagojik eserini, "*Öğretmen*" ("*The Schoolmaster*") teşkil eder. Eser, kendisinin ölümünden sonra, 1570'de karısı tarafından yayınlanmıştır. Bu eser, genç aristokratların eğitimini ele alır ve 7–17 yaşlar arasındaki devreyi kapsar.

Eserinin birinci bölümünde geleneksel eğitim ve öğretim metodlarına karşı yeni hümanist eğitim ilkelerini savunur. İkinci bölümünde ise, özellikle Lâtince dersi ile ilgili sorunlar üzerinde durur.

1. 5. 3. RICHARD MULCASTER (1530–1611)

M. Mulcaster, öğretmenlik ve okul yöneticiliklerinde bumuştur. Ana pedagojik eseri, "*Positions*" (1581)'dur.

Bu eserde genç bir "*Gentleman*"in eğitimi söz konusu edilir. İlginç husus, *R. Mulcaster*'in özel ev öğretimine karşı cephe alıp kamusal eğitimi talep etmiş olmasıdır. Ona göre, bütün çocuklar ana dilindeki bir temel eğitimden geçirilmelidir. Bunlardan ancak kabiliyetli olanlar, Lâtince okullarına devam etmelidir.

Mulcaster, ayrıca öğretimde tek tip kitapların kullanılmasını, okul yasalarının tespit edilmesini ister. Ayrıca üniversite reformu için önerilerde bulunur.

Mulcaster, temel öğretim konusunda özel bir eser yazmıştır; bunun yalnızca "*The first part of the Elementaria*" (1582) adlı birinci bölümü yayınlanmıştır.

1. 6. İSPANYA'DA HÜMANİST PEDAGOJİ

İspanya'daki hümanizm akımı komşu ülke olan Fransa'dakinden de farklı bir biçimde gelişti. Bu ülkede skolastik o derece köklü yerleşmiş ve kilise o derece büyük bir güce erişmişti ki, hümanizmin köklü bir değişim yapması mümkün değildi. Etkisi, çok sınırlı kaldı.

Ortaçağ geleneğinin çok güçlü olduğu bu bölgede, daha çok skolastiğin yeniden doğuşu söz konusu olabilirdi. Nitekim de öyle oldu ve Karşıt Reformasyonun Katolik-Kilise akımı, en güçlü dayanağını bu ülkede buldu.

Bununla birlikte İspanya'da Hümanist akımın temsilcileri ortaya çıkmamış demek değildir. Bunlar arasında *J. L. Vives*, hem ünlü bir pedagog ve hem de ünlü bir filozoftur. Fakat *L. Vives*'in görüşleri kendi ülkesinde değil, dış ülkelerde etki alanı buldu.

1. 6. 1. JUAN LUIS VIVES (1492–1540)

HAYATI:

Johannes Ludovicus Vives, 6. 3. 1492*'de Valencia'da doğdu. Yüksek öğrenimine önce bu şehirde başladı sonra* 1509*'da Paris*'e *gitti. Paris'de skolastik etkisinde kalmışsa da aynı zamanda da Hümanizmin ilk etkilerini aldı. Bir İspanyol kolonisi olan Brügge'ye yerleşti. Bir ara,* Kardinal Croy*'un öğretmeni olarak Löwen'de de bulunup oradaki Hümanistlerle ve özellikle* Erasmus *ile yakın dostluk ilişkisi kurdu.*

1523–1528 *yılları arasında* Thomas Morus*'un yarattığı bir vesile ile İngiliz sarayında kaldı ve Oxford'da dersler verdi.*

1528'*de tekrar Brügge'ye döndü ve Paris'e çeşitli defalar seyahatler yaptı.* 5. 6. 1540'*da Brügge'de öldü.*

ESERLERİ:

Vives, J. L.: *De disciplinis*, libri XX, Brügge 1531. — *De institutione feminae christienae*, 1523. — *De ratione studii puerilis*, 1523. — *Ausgewählte Schriften.* Yay.: Vychgram. 1883. — *Pädagogische Schriften.* Freiburg 1896.

LİTERATÜR:

Ilg. P.: *Die Selbstätigkeit als Bildungsprinzip bei Joh. Ludwig Vives* (1492–1540). Langensalza (*"Pädag. Untersuchungen, I. Reihe: Studien zur Vorgeschichte der Arbeitsschulidee. H. 5= Mann's Pädagogische Magazin, H.* 1357). — Wolf, K.: *Johannes Ludovicus Vives und Johannes Sturm. "Zeitschr. f. Geschichte der Erziehung und Unterrichts"*, 17-19 (1927), S. 154–172.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

L. Vives, çok yönlü etki yapmış olan bağımsız bir sistematik düşünürdür. Teolog, filozof ve pedagog olarak orijinal başarıları olmuştur.

Bir yandan Skolastiğin bozulmuş yönleriyle mücadele ederken, diğer yandan tamamen katolik kilisesi öğretisine de bağlı bulunmaktadır. Aynı zamanda da hümanizm akımına bağlıdır. Bunun sonucu olarak da bir *"dindar hümanist tip"* teşkil etmektedir.

L. Vives, *"Ruh ve Hayat üzerine"* (*"De anima et vita"*–1538) adlı eserinde, amprist psikoloji ve antropoloji görüşlerinin öncüsü olarak ortaya çıkar.

O, *"Hıristiyan kadının eğitimi üzerine"* (*"De institutione feminae christiane"* –1523) adlı eseriyle pedagog olarak ün kazanmıştır. Eser, İngiliz kraliçesine ithaf edilmiştir. *L. Vives*'e göre kadınların eğitimi, tamamen ahlâkî bir yöne sınırlandırılmalıdır. Bunun amacını ise, ahlâk temizliği teşkil eder. Eğer kadınlar

bu erdemin özünü kavramış olurlarsa, artık o zaman başka bir şeye gerek kalmaz.

"*Hıristiyan kadının eğitimi*" adlı bu eseri üç bölümü kapsar.

Birinci kitap, doğumdan evleninceye kadarki genç kızlık devresinin ahlâkî ve dinî eğitimini ele alır.

İkinci kitap, evli kadının ve annenin görevlerini tespit eder.

Üçüncü kitap, ise, dul kadının görevlerini tartışır.

"*De ratione studii puerilis*" (1523) adlı eseri, iki mektuptan meydana gelmiştir. Bunlardan birisi *Kraliçe Katharina*'ya hitaben yazılmış olup *prenses Maria*'nın eğitimi için esas alınacak olan kuralları kapsamaktadır. Diğer mektup ise, dostu *Mantjoie*'nin oğlu *Karl Montjoie*'nin eğitimi üzerinedir.

Her iki mektupta da hümanist bir düşünce görülür. Öğretimde Antik yazarlar (*Cicero*, *Seneca*, *Plutarch*, *Platon*, *Horatius* vs.) ile İncil ve Kilise babaları (*Hieronymus*, *Augustinus*...vs) nın eserleri esas alınır.

"*İlimler üzerine*" ("*De disciplinis*" – 1531) adlı eseri, pedagojik ana eserini teşkil eder. *L. Vives* bu eserinde yalnızca doğumdan yetişkinlik devrine kadarki eğitim üzerine görüşlerini değil, diğer konulardaki çeşitli görüşlerini de açıklar. Eser, iki ana bölümden meydana gelmiştir. Yedi kitaptan teşekkül eden birinci bölümde Vives, ilimlerin çöküşünün çeşitli nedenlerini açıklamaya çalışır.

Beş kitaptan teşekkül eden ikinci bölümde ise ilimlerin yeniden kurulmasının tekrar mümkün olduğunu göstermek ister ve bunların yanı sıra pedagojik görüşlerini açıklar.

Birinci kitapta, ilimler ve san'atların her türlü hile ve lekeden uzak olarak öğretilmesi yoluyla Hıristiyanların tekrar hakikî ve doğru bilimlere kavuşturulmasını ister.

İkinci kitapta, okullardaki öğretim sorununu ele alır. Ona göre, bilimlerin öğretilmesinin amacı, gençleri bilge ve iyi insan yapmaktır; yoksa onlara yalnızca iyi bir hayat sağlamak amacı güdülmemelidir. Her türlü bilginin esas amacı, insanı dindarlığa

götürecek şekilde olmalıdır. *Vives*, okulların organizasyonu yönünden çeşitli teklifler yapar: meselâ okullar, havası temiz yerlerde kurulmalı; öğrenciler yeterli gıda almalı; öğretmenler, ahlâkî yönden temiz, bilgili ve öğrencilerine kendi evlatlarına gibi davranan kimseler olmalı; öğretmenler maaşlı devlet memurlar olmalı... vs. gibi.

Vives, öğretimde bireysel farklılıkların gözününde tutulmasını ister.

Üçüncü kitapta, dil öğretimi sorununu ele alır. Ona göre dil, öğretimin "*en kutsal unsuru*"dur. Çok çeşitli yabancı diller için ayrı okullar açılmasını talep eder. Kavimler arasında ilimler ve san'atların yayılması için, bir dünya dilinin esas olarak alınmasını ister ve bu konuda en uygun dil olarak Lâtinceyi gösteir. Öğrenciler önce kendi ana dillerini, sonra da Lâtinceyi öğrenmelidir. *L. Vives*, klasikleri okumak için Yunanca'nın da Lâtince gibi şart olduğunu belirtir. Bunlardan başka, dil öğretiminin didaktik ve metodik sorunları üzerinde durur.

Dördüncü kitapta da yine dil öğretimini ele alır.

Beşinci kitapta dinî ahlâk sorunlarına eğilir. Bilim adamlarının ahlâk ilkelerinin ve yaşayış tarzlarının ne olması gerektiği konularını inceler. Ona göre böbürlenmek ve burnu yukarda gezmek, bilim adamı için en kötü şeydir. Bilimler ve san'atlar para kazanmaya ve belirli zevklere değil, tüm insanlığın refahına katkıda bulunmak amacına hizmet etmelidir. Bilim adamları, ahlâkî karakter olarak herkese örnek teşkil etmeli, yumuşak huylu, dost kalpli ve ölçülü insanlar olmalı; kötü huyların hâkimiyetine girmemelidirler.

"*De subventione pauperum*" (1526) adlı eserinde *L. Vives* sosyal sorunlara da eğilir. Fakirlere yardım işini bir kilise işi olarak değil, dünyevî kurumların işi olarak görür. Ona göre, kurulmasını teklif ettiği "*Yoksullar Yurdu*"nda, çocuklar işe hazırlanacak şekilde uygun bir bir eğitim ve öğretimden geçirilmelidirler.

2. *REFORMASYON AKIMI*

Hümanizm, Rönesans'ın büyük kültürel akımı içerisinde eğitim alanındaki bir bölümünü teşkil etmektedir. Rönesans ile estetik ve edebî eğilimler ön plana geçmeye başladı. Bu devrin eğitim ideali özellikle seçkinler eğitiminin yenileştirilmesi olmuştur. Bu ise, ancak belirli konulara münhasır kalmış ve özellikle dil formasyonunun yeni bir öğretim metoduna dayanarak öğretilmesi ile öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha demokratik esasta düzenlenmesini öngörmüştür. Böylece eğitim sorunlarına yön veren merkez, artık kilise yahut Skolastik üstadlarının öğretileri değil, dünyaya dönük bilginler, hümanistler ve klasik yazarlar olmaktadır.

Rönesansla kilisenin otoritesi sarsılmış oldu. Bunun yanında devletin, kendisini kilisenin bağımsızlığından kurtarması için devam eden ve fakat bir türlü ortaya çıkmaya cesaret edemeyen dinî alandaki yeni taleplere uygun reformlara girişilmesi için uygun zemin hazırlamış oldu. Daha 16. yüzyılda bile mevzîî olarak görülen dinî yenileştirme talepleri, kilise tarafından bastırılmıştır. Ama 16. yüzyılda kilise artık eski gücünden yoksun bulunmaktadır. Reformasyon adı altındaki hareketler din-kilise yönündeki yenileştirme hareketlerini teşkil etmektedir.

Reformasyon, gerek Rönesans gerekse Hümanizmden farklı bir karakter taşır. Çünkü Reformasyonda söz konusu olan, ne güzel san'atlar ne de bilim alanındaki bir yenileştirme değil, Kilise ve politika alanındaki yenileştirmelerdir. Bu süreç içerisinde, Hümanizmin bilginler formasyonu ideali geri plana atıldı.

Bütün bunlara rağmen, Hümanizm ile Reformasyon bazı noktalarda birleşirler:

- *Her ikisi de Ortaçağ skolastiği ile savaşmaktadır.*
- *Her ikisi de insan kişiliğine değer verir.*

Buna karşılık Rönesans hareketi, bir dünyevileşme hareketidir. Reformasyon hareketinde ise, bu dünya kabullenilmekle birlikte, çilekeş manastır hayatı esas alınmaktadır.

Hümanizm ile Reformasyon arasındaki en büyük farklılık, birincisinin Antik Kültürü, ikincisinin ise Antik Hıristiyanlığı yeniden ön plana almak isteyişleridir. Onun içindir ki *M. Luther*, Hümanistleri birer *"kâfir kişi"* olarak görmektedir. Yine bu akımlar arasındaki önemli farklılıklardan bir tanesi de, Hümanizmin yalnızca bir *"seçkinler zümresi"*ne münhasır kalmasına karşılık, Reformasyon'un geniş halk tabakalarına yayılan bir hareket olmasıdır.

2. 1. REFORMASYON'UN EĞİTİM İDEALİ:

Reformasyon'un insan idealini, bilimsel yönde gelişmiş ve insancıl zihniyete sahip bir insan değil, daha çok Katolik kilisesinin doğmalarına ve kalıplarına karşı bir tutum takınmış, yeni bir kilise ve din ilişkisini gerçekleştirmeye yönelmiş bir Hıristiyan insan tipi teşkil etmektedir. Böylece, insan ideali sorununda söz konusu olan şey, yeni bir dinî ve kiliseye bağlı eğitimdir. Bunun için aristokratik bir seçkinler eğitimi değil, yeni bir halk eğitimi ideali esas alınmaktadır. Bu yönleriyledir ki Reformasyon, hem Hümanizmi hem de ilimlerin gelişip yayılmasını önemli bir ölçüde engellemiştir. *Erasmus*, bir mektubunda şöyle der:

> *"Nerede Luther'cilik hâkim ise, orada ilimler geriler"*

2. 2. MARTIN LUTHER (1483–1546)

HAYATI:

M. Luther, 19. 11. 1483*'te bir maden işçisinin oğlu olarak Eisleben'de doğdu. Önce hukuk öğrenimine başladı, sonra* 1505*'de Erfurt'taki Augustiner-Manastırına girdi. Burada teoloji öğrenimini bitirdikten sonra, Wittenberg Üniversitesinde ahlâk felsefesi kürsüsünde dersler vermeye başladı.* 1509*'da Erfurt Üniversitesine ve üç yıl sonra da tekrar Wittenberg'e gitti. Burada teoloji doktorasını yaptı ve İncil tefsiri Profesörlüğünü aldı.*

Günah çıkarma ticareti yapan papazlara karşı açtığı polemikler, 1517*'de Wittenberg'deki Saray-Kilisesi (*"*Schlosskirche*"*)*

ne 95 tezin duvar ilanı olarak yapıştırılması ile sonuçlandı. Kilise organları, Luther'i susturmak için çeşitli tedbirler almaya başladı.

Luther, 1520'de papanın afaroz emirnâmesini alenen yaktı. 1521'de Worms meclisinde görüşlerini geri aldığını ilan etmesi istendi. Luther bunu yapmadı. Hakkında açılan kovuşturma yüzünden, Wartburg'da bir prens tarafından saklandı. Luther, burada büyük tercüme faaliyeti olan İncili Almancaya çevirdi. 1522'de Almancada İncil metni ilk defa yayınlanmış oldu. Bunu, iki yıl sonra da Tevratın tercümesi izledi.

Luther, 1525'de Katharina von Bora ile evlendi.

Luther'in kurduğu yeni kilise bütün Almanya'da hızla yayıldı. Kendisini, hayatının son 20 yılını, bu Protestan Kilisesinin güçlenip gelişmesine hasretti.

M. Luther, 18 Şubat 1546'da Eisleben'de öldü.

ESERLERİ:

Luther, Martin: *Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen.* Paderborn 1969.

LİTERATÜR:

Arsheim, I.: *Glaube und Erziehung bei Luther.* Heidelberg 1961. — Bornkamm, H.: *Erasmus und Luther. "Luther-Jahrbuch"*, 25 (1958), S. 3-22. — Fausel, H.: *Dr. Martin Luther. Der Reformator im Kampf um Evagelium und Kirche. Sein Werden und Wirken im Spiegel eigener Zeugnisse.* Stuttgart 1955.— Petzold, K.: *Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther.* Heidelberg 1969. — Reiningshaus , W.: *Elternstand, Obrigkeit und Schule bei Luther.* Heidelberg 1969.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Luther, daha baştan itibaren çocukların dinî bir eğitim ve öğretimden geçirilmelerini savunan bir kişidir.

"*Evlilik hakkında bir konuşma*" ("*Sermon von dem ehelichen Stande*"—1519) adlı yazısında *Luther*, anne babalara çocuklarını

dinî-ahlâkî anlamdaki bir eğitimden geçirmelerini tavsiye eder. Bu eğitimin amacını, Tanrıya yöneltme ve bu dünyalık tutkulardan kurtulma olarak görür. Bu eğitimde, cezaya yer veren sıkı bir disiplin, önemli bir yer tutar. Bu görüşler, hümanist görüşlerden köklü bir şekilde ayrılır.

"*Alman milletinin Hıristiyan asilzâdelerine...*" ("*An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Stands Besserung*"–1520) adlı eserinde, Katolik kilisesinin bozukluklarını 25 madde halinde toplar ve ağır bir dille tenkid eder. Bu arada da okulların ve özellikle üniversitelerin reformdan geçirilmeini talep eder. *Luther*'e göre üniversiteler:

> "*Her türlü başı bozukluğun yer aldığı, kutsal yazılar ve inancın çok az, fakat kâfir usta Aristoteles'in körü körüne okutulduğu birer kurumdan ibarettir*"

Luther'e göre üniversiteler ile okullarda, ancak:

> "*Eşek, keçi ve yontulmamış insanlar yetiştirilmektedir*".

Halbuki, *Luther*'e göre okullar ve üniversitelerde hıristiyan bir gençliğin yetiştirilmesi gerekir. Aksi halde, bu durumuyla üniversiteler, yalnızca cehennemin kapılarını açar. Böylece *Luther*, mevcut okullar ile üniversitelerin öğretim sistemlerinin değiştirilip protestan kilisesi zihniyetine göre yeniden kurulmalarını talep etmektedir. Kızlar için de okullar açılmasını ve buralarda her gün bir saat İncil dersleri verilmesini ister. Görülüyor ki Reformasyonda Hümanizmin tam karşıtı bir görüş ortaya çıkmaktadır.

1520'lerden itibaren, Protestanlığın hakim olduğu bölgelerdeki okullar ile üniversitelerde öğretmenler işten çıkarılmağa ve hocaların işine son verilmeye başlandı. Bu da, heryerde öğrenime devam eden öğrencilerin sayılarının azalmasına sebep oldu. Eğitim ve öğretim alanındaki bu gerileyişe karşı reformatörlerin karşı duracak bir güçleri yoktu. Çünkü yeni okul açmak için gereken maddî imkânlardan yoksun bulunuyorlardı. Bu imkân

ancak, hakimiyetin yarısını ellerinde bulunduran prensler ve krallar tarafından sağlanabilirdi. Onun için de bunlara çağrıda bulunmak gerekiyordu.

"*Almanya'nın bütün belediye reislerine, Hıristiyan okulları kurup yaşatmaları için*" ("*An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*" –) adlı yazısında *Luther*, Almanya'daki bütün prenslerin reformasyon zihniyetine göre yeni okullar açmalarını talep eder. Açılacak bu okullar ile üniversitelerde eğitim ve öğretim, dinî bir çeşnide olacaktır. Eski dillere (her şeyden önce İbranice, Yunanca ve Lâtince) büyük bir önem verir.

Şeklen hümanist bir görünüş taşıyan bu tutum, muhteva yönünden hümanizmin tam zıddıdır. Antik kültürün değil, daha çok İncil metinlerinin okunup anlaşılmasının bir vasıtası olarak ele alınmaktadır.

"*Çocukların okulda tutulması hakkında bir vaız*" "*Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle*" — 1530) adlı yazısında, okullarda yapılacak öğretim konularıyla ilgili pedagojik taleplerde bulunur.

2. 3. PHILIPP MELANCHTON (1497–1560)

HAYATI:

Ph. Melanchton, 16. 2. 1497'*de Bretten* (*Kurpfalz*)'*de doğdu. Kendisi, hümanist düşünür* Reuchlin'*in büyük yeğenidir. Yüksek öğrenimini Heidelberg ve Tübingen'de yaptı ve aynı yerde retorik kürsüsüne* 1514'*de profesör oldu.* 1518'*de* Melanchton, *Wittenberg Üniversitesine Yunanca profesörü olarak çağrıldı. Burada,* Luther'*in en çok güvendiği dostu oldu.*

Genç Melanchton, *bir bilgin olarak hümanizm ilkelerini benimsemiş bir kişi idi. Gerek bu yönden gerekse çoşkun bir tabiata sahip olan* Luther'*den, mizaç yapısı yönünden de ayrılan bir şahsiyetti.*

19. 4. 1560'*da Wittenberg'de öldü.*

ESERLERİ:

Melanchton, Ph.: *Werke in Auswahl.* Gütersloh 1951 ff. — Werke. (3. cilt: *Humanistische Schriften*). Gütersloh 1961.

LİTERATÜR:

Bornkamm, H.: *Philipp Melanchton.* Göttingen 1960. — Hammer, W: *Die Melanchtonsforschung im Wandel der Jahrhunderte.* cilt: I. ve II. Gütersloh 1967-1968. — Hartfelder, K.: *Melanchton als Praeceptor Germaniae.* Berlin 1889. — Sperl, A.: *Melanchton zwischen Humanismus und Reformation.* München 1959. — Stupperich, R.: *Melanchton.* Berlin 1960. — Wolf, E.: *Melanchton-Evangelischer Humanismus.* Göttingen 1960.

Luther, bir din-kilise politikacısı idi, ama bir pedagog değildi. Reformasyon akımının gerçek pedagogu ve uygulayıcısı ise, *Ph. Melanchton*'dur.

Kendisi başlangıçta bir hümanist olarak, hümanist görüşleri ve Antik kültürü, Ortaçağın skolastik metoduna karşı savunan bir kişidir. Wittenberg Üniversitesine profesör olarak geldiğinde yaptığı Üniversiteye Giriş Konuşması bunu açıkça gösterir. Fakat bu çevrede, kısa bir süre sonra bu hümanist görüşleri dinî bir renge bürünmeye başlar. *Luther*'in etkisiyle dinî yön ağır basmaya ve Hıristiyanlık karşısında, Antik kültürü daha düşük olarak görmeye başlar. Fakat *Melanchton*, Hümanizmi Protestanlık içerisine sokan bir kişidir.

Üstün bir öğretmenlik faaliyeti, üniversite ile Lâtince okullarını yeniden organize etmesi, bu kurumlara uygun öğretim personelinin yetiştirilmesi, Okul yönetmelikleri ve okul kitapları hazırlaması yönünde gösterdiği büyük çabalarından dolayı kendisine "*Almanya'nın hocası*" ("*Praeceptor Germaniae*") adı verilmiştir.

Bu nedenledir ki Almanyada eğitim ve öğretim alanında başlanan reformlar, aslında *Ph. Melanchton*'un çabaları ve yol göstericiliği ile oluşmuştur.

3. *KARŞIT REFORMASYON AKIMI*

LİTERATÜR:

Becher, H.: *Die Jesuiten. Gestalt und Geschichte des Ordens.* München 1951. — Mert, G.: *Die Pädagogik der Jesuiten nach den Quellen von der ältesten bis in die neueste Zeit dargestellt.* Heidelberg 1898. — Lundberg, M.: *Jesuitische Antropologie und Erziehungslehre in der Frühzeit des Ordens* (1540—1650). Uppsala 1966.

GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

Karşıt Reformasyon, Katolik kilisesinin, Reformasyon hareketi yüzünden kaybettiği imtiyazlarını tekrar elde etmeye yönelik hareketlerini kapsar. Bu hareketler, *Trient Konsili* (1545–1563) ile başlar.

Bu Konsil'de alınan kararlar, Papalık kilisesi dışındaki tehlikeli gelişimleri önlemek, her türlü protestan rafizîliğine karşı Katolik ilkelerini tespit etmek ve bu yönde alınacak diğer tedbirleri garanti altına sokmak... vs. gibi hususları kapsamaktaydı.

Cezvit'ler Târikatının Kurulması:

Protestanlığa karşı bu savaşta Papalığın en büyük gücünü, İspanyalı General *Ignatius von Loyola* (1491–1556) tarafından 1540'da kurulan *Cezvitler Tarikatı* ("*Societas Jesu*") teşkil etmektedir.

Bu tarikatın amacı, vaız vermek, günah çıkarmak ve öğretim faaliyetlerinde bulunarak Katolik kilisesinde "*baştan çıkarılmış* "*kafaları*" tekrar kiliseye kazandırmaktı. Bunlar birinci planda o zamanın toplumunda en güçlü olan tabakalar olan aristokratlara ve zengin burjuvalara yönelmişlerdi.

3. 2. CEZVİT OKUL ÖRGÜTÜ

Genel ilkeler:

Reformasyon hareketine karşı Papanın eline en etkili vasıtayı verebilmek amacıyla kurulan Cezvitler tarikatına mensup

elemanlar için en ince ayrıntılarına varıncaya kadar planlanmış bir eğitim ve öğretim sistemi düzenlenmiştir. Buna göre, bu örgütün üyelerinin kendi üstlerinin iradesine şartsız itaat etmeleri, bu eğitimin amacını teşkil etmektedir. Bu *tarikat kardeşleri*, üstlerinin ellerinde tıpkı bir kadavra gibi (*"kadavra itaati"*), bir *"ağaç parçası"*, bir *"mum parçası"* gibi olmak zorundadırlar. Tespit edilmiş belirli temrinler yoluyla bu ruhsal biçimlendirmeye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Çok ustaca hazırlanmış bir *"vicdan yoklama sistemi"* ile ruhlar temizlenmekte ve bu yolla da Cezvitler'in *"iç gözlem yapmaları"* ve *"kendi kendilerine hâkim olmaları"* sağlanmaya çalışılmaktadır.

"Kulağa fısıldayarak günah çıkarma usulü", bu tarikatın üyelerinin, bütün hayat durumlarında kendilerine hâkim olabilmelerini, *"anne babalarından, kardeşlerinden ve akrabalarından kendilerini koparmalarını"* amaç edinmektedir.

Târikatın kendisi, üyeler için bizzat asıl anne ve vatan yerine geçmektedir. Bunların tüm varlığı, *"Tanrının şan ve şerefini"* desteklemeye yönelmiştir.

Bu görevleri yerine getirebilmesi için bir cezvitin bilimsel yönden çok iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bilimsel gelişme, *"Cezvit Kolejleri"*nde oluşmaktadır.

Cezvitler tarikatının kendilerine has bu öğretim kurumlarının programı, 1599'da tespit edilmiş olup ondan buyana da hepsinde aynı şekilde uygulanagelmektedir.

Cezvit Kolejleri:

Cezvit kolejleri, iki ana kademe üzerine kurulmuştur. Öğretimin alt kademesini 5 sınıflı bir ilk devre teşkil eder. Bunun üzerinde tekrar 5 yıllık bir üst kademe yer alır. Bu kademede reretorik, felsefe öğretimi yapılır.

Bu 10 yıllık öğrenimi bitirenler, yüksek teoloji öğrenimine geçerler.

Cezvit okullarının çok iyi bir biçimde donatılmış olmaları, öğrenimin parasız oluşu ve verilen formasyonun kalitesinin yük-

yüksek oluşundan dolayıdır ki bu öğretim, "*haricî*"ler tarafından da büyük bir rağbet görmüştür.

Bu "*haricî* "lerin devam ettiği kollejlerin kuruluşu, şöyledir: Bir "*alt kolejler*" ve bir de "*yüksek kolejler*" yer almıştır. Alt kademe yine 5 yıllıktır. İlk üç sınıfta ("*Gramer sınıfları*"), Lâtince, Gramer ve Okumaya yer verilmekte ve "*Cezvit kateşizmi*" öğretilmektedir. Buna , Yunancanın ilk bilgileri de eklenmektedir.

4. sınıfta ("*Hümanite sınıfı*"), daha önce öğrenilenler mükemmelleştirilmekte ve Retorik öğretilmektedir. 5. sınıfta Retorik öğretimine devam edilmektedir. ayrıca da Poetik öğretilmektedir.

Yüksek kolejler kademesi beş yıllık bir öğretimi kapsar ve genellikle "*yedi serbest san'at*"ın önemli unsurları öğretilir. Bunlara ek olarak da içerisinde tarih ile diğer real bilgilerin verildiği ve "*euriditio*" adını taşıyan bir nevi "*genel formasyon dersi*" yer alır.

Öğretim. öğrenciler arasındaki yarışma ilkesine göre düzenlenmiştir. Öğrencilere buna göre çeşitli dereceden ödüller ve nişanlar verilir.

Cezvitler tarikatı, bu öğretim faaliyetleri yanında, halk tabakalarına hitap etmek üzere de zengin bir tiyatro faaliyetine girişmişlerdir. Bu tiyatrolarda sahneye konan oyunlarda, "*katolik kilisesi çocukları*"nın, din düşmanları üzerine hâkimiyet kurmaları ve kâfirlerin mağlup olmaları-..v.s. gibi hususlar müşahhas misallerle gösterilir.

Görülüyor ki belirli ilerici pedagojik vasıtalarla çalışan Cezvitler târikatı, tamamen gerici bir amaca hizmet eden bir eğitim ve öğretim sistemi kurmuş bulunmaktadırlar.

Bu öğretim ve eğitim sistemi, toplumdaki yüksek tabakalara yöneltilmiş olup dine adam kazandırıcı bir hareketti. Aşağı halk tabakaları ise, baskı kullanılmak suretiyle, "*katolik olmaya*" zorla mecbur kılınmaktaydı.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

METOD ÇAĞINDA EĞİTİM TEORİLERİ

(17. Yüzyıl)

METOD ÇAĞI'NIN GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

16. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya görüşündeki katılaşma ve düşüncede dogmatik unsurların artışı, otoritenin kilise üzerinde olduğu kadar devlet hayatı üzerinde de kuvvetini artırma çabaları, meyvalarını 17. yüzyılda vermeye başladı. Bu nedenledir ki 17. yüzyıl, haklı olarak bir fanatizm ve dogmatizm çağı olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte 17. yüzyıl, bu özellikleri yanında öyle yeni bir hayat üslûbunu da beraberinde getirmiştir ki, bu üslûp, kültürün bütün alanlarına damgasını vurmuştur. Bu da, çağın bir *metod ve sistemler çağı* olmasını sağlamıştır.

Daha önce başlayan Hümanizmin estetikçi eğitim eğilimleri, Reformasyon ile Karşıt-Reformasyonun din ve kilise sorunlarına yönelik tutumları yüzünden, arka plana atılmış oldu. Bu dinî dogmalar üzerinde yapılan tartışmalar, her ne kadar ruhları tatmin ediyor idiyse de, düşünceyi tatmin etmiyordu. Rönesans ve Hümanizm yoluyla dünyaya ve hayata yeni bir ilişki kuran akıl, kendine özgü yeni bir ifadeye kavuşmak ve yeniden başlatılan dinî-kilise ilişkilerinden kendini kurtarmak istemekteydi; yani düşünce, bağımsızlığına kavuşmak ihtiyacını duymaktaydı. Nasıl ki Rönesansta bireyin bağımsızlığa kavuşturulmasına çalışılmış ise, şimdi de düşüncenin bağımsız kılınmasına çalışılmaktadır. Bununla söz konusu olan şey, keyfîliği bir esas ilke olarak alan bir sübjektivizm değil, sağlam temeller ve sistemli ilişkilere dayanan bir objektifliktir. Bu devirde insanların peşin hükümlerden kurtarılmasına çalışılmakta, her şey tenkidden geçirilmekte ve "*tabiî akıl*" konuşturulmaktadır. Din, ahlâk, hukuk ve devletin dayandığı tabiî ilkeleri aranmakta, ve her şeyin akıl yoluyla kavranabilecek bir bütün içerisine sistemli olarak yerleştirilmesine çalışılmaktadır.

Bu çabaların karakteristik bir yönünü, geleneksel olan her şeyin hakikat muhtevasından şüphe edilmesi teşkil etmektedir. Hakikat kriterlerinin bulunmasına, bilginin metodu ve ilimlerin sistemi tespit edilmeye çalışılmaktadır. Matematik ve Tabiat bilimleri, artık bilimsel düşünce örneği olarak ortaya çıkmakta ve mekanist tabiat bilimleri metodu, büyük bir önem kazanmaktadır.

Tabiat bilimlerinin yeni metodu, insan düşüncesinin bağımsızlığı ile evrensel sistematik bir düzen kurma yönündeki çabaların bir ifadesini teşkil etmektedir.

Bu gelişime uygun olarak, düşüncenin ve kültürün diğer alanlarında da yeni eğilimler faaliyete geçmektedir. Bilgi ve hayatın çeşitli alanları, bağımsızlığa çaba göstermekte ve geleneksel bağlardan kendilerini kurtarmaktadır. Bireyselden genele, zaman ve mekân yönünden sınırlandırılmış olan fertten, insanın genel özüne geçilmek istenmektedir. İşte bu genel ve ortak olan şey, her şeyin üzerine dayandırılacağı ve metodik yönden güvenilir olan temeli teşkil etmektedir.

Herbert von Cherbury (1541-1648)'nin çabalarında da görüldüğü gibi, herkesin üzerinde anlaştığı ebedî hakikatler aranmakta ve bunlardan hareket edilerek evrensel bir akıl dininin temel ilkeleri çıkarsanmaya çalışılmaktadır. Hollanda'lı hukuk bilgini *Hugo Grotius* (1583–1645)'un dediği gibi, "*ebedi olan, Tanrının bile değiştirmeye gücü yetmeyeceği şeydir*"

Bağımsızlık yönünde gösterilen bu çabalarla, "*dünya-üstü âleme*" bağlı bulunan düşünce, yavaş yavaş bundan bağını koparmakta, *dünyevîleşmekte* ve *lâikleşmektedir*. Böylece de dinî dogmalara bağlı olmayan bir ahlâk doğmaya başlamaktadır.

Felsefe tarihinde Yeni Çağın ilk büyük sistemleri, 17. yüzyılda ortaya çıkmaktadır: *Rasyonalizm* ve *Amprizm*. Bu her iki akım, görüş açıları farklı olmakla birlikte, bilginin yeni yollarını yaratmak ve bulmak istemektedir.

Fransa'da *René Descartes* (1596–1650)'ın, "*Aklın doğru kullanılmasının metodu*"nu arayışı, bu çağ için karakteristiktir.

İngiltere'de *Francis Bacon* (1561–1626), bilgi yollarını kapayan "*put*" ("*idol*")'ları, peşin hükümleri ortadan kaldırmak, duyumsal izlenimler ile aklî bilgi arasında gerçek bir ilişki kurmak istemektedir. Tümevarım metodu, *Bacon* için en güvenilir bilgi metodu olarak görünmektedir. Daha sonraları *Thomas Hobbes* (1588–1679), mekanist tabiat görüşü ilkeleri üzerine dayalı bir sistem ortaya koydu. 17. yüzyılın sonlarına doğru *John Locke* (1632–1704), psikolojik-deneysel görüş açısından bir bilgi tenkidi yapmaktadır. Bu görüşler, İngiliz tecrübeci felsefesinin esas tipini teşkil etmektedir.

17. Yüzyılın ikinci yarısında, kıt'a Avrupası için, özellikle *Spinoza* ve *Leibniz*'in görüşleri karakteristiktir. *Benedictus de Spinoza* (1632–1677), panteist bir rasyonalizm geliştirdi ve dedüktif metodu, tıpkı geometrik tarzda ("*more geometrico*") tutarlı olarak uygulamaya çalıştı. *Spinoza*'da temel tanımlar ve axiomlardan hareket edilerek tüm sistemin mantıkî esastan çıkarsanması, akla uygun bir bilginin esas idealini teşkil etmektedir.

17. Yüzyılın düşünce akımlarının sonuncusunu *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1646–1716)'in felsefe sistemi teşkil eder. *Leibniz*, 17. Yüzyılda, ortaya çıkan sistem düşüncesini, en yüksek biçimine ulaştırdı.

1. *METOD ÇAĞININ ANA PEDAGOJİK EĞİLİMLERİ*:

Metod çağının eğitim alanındaki temel görüşleri, çağın tüm hayat üslûbuna uygun düşmektedir. Bu da insanın akılcı-planlı yolda yöneltilmesine ve bu fikrin sistemleştirilmesine doğru bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle de ilk defa bu devirde, eğitim ve öğretimin planlaştırılmış bir biçimde uygulanması gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu yönden ele alınırsa, 17. yüzyıl, tıpkı 18. yüzyıl gibi bir "*eğitim çağıdır*" denebilir.

Bu çağda, artık yalnızca uzun süreli eğitmek yetmemekte, ayni zamanda da iyi bir şekilde eğitmek istenilmektedir. Onun için de öğretim metodlarının geliştirilmesi talep edilmektedir. Bu yönde, önce insanın genel tabiatından hareket edilerek

bütün dersler ve dallar ile sıkı ilişki içerisinde olan bir *Didaktik* (*"Genel öğretim metodu"*) geliştirilmek istenmektedir.

Bu çağın eğitim alanında getirdiği yeniliklerden bir diğerini de yalnızca derslerin öğretim metodlarının ne olması gerektiği sorunu değil, ayrıca derslerin muhtevalarının da ne olması gerektiği konusu teşkil etmektedir. Lâtin dilinin okullarda mübalâğalı bir görüşle değerlendirilmesi yerine, pozitif bilgiler, yani eşyalar ve şeylerin ne olduğu ve bunları birbirine bağlayan bağların neler olduğu sorunu ön plana geçmeye başlamaktadır.

Dil olarak üzerinde durulup desteklenen dil, Lâtinceden çok ana dilidir. Bunun etkisiyledir ki, ana dillerde ders kitapları yazılmaya başlandı. Ana diline verilen bu önem, ilkokulların gelişip yayılmasının en önemli nedenlerinden birisini teşkil etmektedir.

1. 1. BÜYÜK DİDAKTİKÇİ VE REFORMCULAR

1. 1. 1. WOLFGANG RATKE (1571–1635)

HAYATI:

W. Ratke (Lât. "Ratichius"), 18. *Ekim* 1571*'de Almanya'nın Holstein eyaletindeki Wilster'de doğdu. Öğrenimini önce Hamburg'daki ünlü* Johanneum okulunda, *yüksek öğrenimini ise Rostock Üniversitesinde* (*teoloji, felsefe ve matematik dallarında yaptı.*

1603–1610 *yılları arasında Hollanda'da faaliyet gösterdi. Okulların düzeltilmesi için bir reform planı hazırladı.*

1610*'da Almanya'ya döndü ve Frankfurt'a yerleşti. Okul reformu konusunda hazırladığı planlarını, bu şehrin yüksek makamlarına sundu. Kabul edilmemesi üzerine, Almanya içerisinde çeşitli yerlere gitti. Planını sunduğu çeşitli bölgelerde de resmî makamlardan tasvip görmemesi üzerine, kendi özel okulunu açtı ve didaktik üzerine ilk ayrıntılı araştırmalarını yayınlamaya başladı. Didaktik*

kavramı, öğretim san'atı için ilk defa W. Ratke *tarafından kabul edilmiş bir terim olarak kullanılmaya başlandı ve bu ilk anlamıyla terim, pedagojinin tüm alanlarını içine alacak biçimde geniş bir anlam taşıyordu.*

1615–1618 *yılları arasındaki devre,* W. Ratke *için tekrar seyahat yılları olmuştur.* 1617*'de İsviçre'nin Basel şehrinde dinî iftiraya uğradı; hapsedildi ve sonra serbest bırakıldı.*

Sachsen-Anhalt prensi Ludwig *tarafından, okulların reformu için* 1618 *nisanında görevlendirilmiş olarak Köthen'e gitti. Köthen'deki okulları, kendi sistemine göre reforme etti. Okulların bu yeni sisteme göre işlemesinden daha beş aylık bir süre geçmemişti ki o şehrin papazları,* Ratke'*yi suçlamaya başladılar. Hâmisi olan Prens Ludwig de papazların tarafını tuttu ve Ratke hapse atıldı, aynı zamanda da başarı vaad eden çalışmaları kesildi. Hapiste dokuz ay kaldıktan sonra serbest bırakıldı.*

1620*'de okulları reforme etmek üzere Magdeburg'a davet edildi. Henüz pratik çalışmalarına girişmemişti ki tekrar kilisenin tepkisinin kurbanı oldu.*

Ratke, *hayatının son yıllarını Türingen'de geçirdi.* 1624*'te Rudolfsstadt'daki bir kız okulunu reformdan geçirdi.*

W. Ratke, 27. *Nisan* 1635*'de öldü.*

ESERLERİ:

Ratke, W.: Die neue Lehrart. *Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes.* Eingel. von Gerd Hohendorf. Berlin 1957. (Bibl.). — Prall, A. (Hrsg.): *Pädagogische Schriften des Wolfgang Ratichius und seine Anhänger.* o. O. 1903. — Stoetzner, P. (Hrsg.): *Ratischianische Schriften. Bd. I, II.* Leipzig 1892/3.

LİTERATÜR:

Seiler, K.: *Das pädagogische System Woltgang Ratkes.* Erlangen 1931.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Ratke, daha *J. Locke*'dan önce, Antik çağdan beri hissedilir bir şekilde akıp gelen bir teoriyi, yani insan zihninin doğuştan boş bir levha olduğu görüşüne sahip bulunmaktadır. Bu görüş, bütün idealist psikoloji teorilerine ve "*doğuştan getirilen ideler*" görüşüne karşıttır.

Ratke'ye göre bilginin meydana gelmesi, iki kademede olur. Önce şeyler ve görünüşlerin, duyular yoluyla duyumları alınır. Bu suretle "*kopyalar*" teşekkül eder. Şeyler bu yolla algılanmak üzere insan zihnine sunulur. Sonra da bu izlenimler insan zihninde işlenir. İnsan ilk bilgi kademesinde şeyleri ve görünüşleri tanır, ikinci kademede ise genellemeleri, soyutlamaları yapar ve kavramları kurar.

Ratke'ye göre okullar ve eğitimin amacı, aklını insanlık uğrunda kullanacak durumda olan "*akıllı birer insan*" yetiştirmektir.

Okul reformu görüşleri:

Ratke, Almanya'da genel bir öğretim mecburiyetinin başlatılması için savaşmıştır: *Bütün kız ve erkek çocuklar, Alman okullarına devam etmelidir. Çocukların okula devamlarından anne babalar da sorumlu tutulmalıdır. Hiçbir çocuk okuma, yazma ve hesap öğrenmeden önce, okuldan alınmamalıdır. Okula devam ettikleri süre içerisinde çocukların kitap, elbise ve diğer zorunlu ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır.*

Ratke, okulların kiliseye bağlı olmaktan kurtarılması ve devlete bağlanması için savaşmıştır. Ona göre okulları düzenlemek, yalnızca devlete ait bir hak ve görev olmalıdır.

Ratke, halkın bütün çocuklarına her türlü öğretim kurumlarına devam edebilmelerini mümkün kılacak olan demokratik bir okul reformu planı geliştirdi. Bu okul kuruluş sistemi iki ana kademe üzerine kurulmuştur:

Alt kademe okulları: Alt kademe okulları, çocuklara genel bir formasyon kazandırır.

Üst kademe okulları: Üniversite ve yüksek okullardan teşekkül eden bu kademe, ihtisaslaşmış bir öğrenim sağlar.

Taşradaki çocukların okullara devamını mümkün kılabilmek için *Ratke*, en ufak bir köyde bile ana dili ve hesap derslerini görebilecekleri "*Eğitim Yurtları*" kurulmasını ister. Ayrıca, devletin fakir çocuklara burslar vermesini öne sürer.

Ratke'nin, öğretimde her şeyin ana dilinde yapılmasını istemesi, onun Almanya'nın birliğini sağlamak ve bir Alman millî duygusunu geliştirmek yönündeki politik çabalarına uygun düşmektedir. Ratke ana dilini bir öğretim dili seviyesine çıkarmış ve ana dili dersleri için bizzat yeni ders kitapları yazmıştır: meselâ "*Okuma kitabı*", "*Genel dilbilgisi*" v. b. *gibi*

Ratke, "*Lâtince hizmetciliği*"ne karşı çıkıp bütün san'atkârlardan ve bilim adamlarından, eserlerinde ve derslerinde Alman diline hizmet edecek şekilde davranmalarını talep etmektedir. Bunu klasik dilleri küçük gördüğü için yapmamaktadır. Bilâkis onlara aslında büyük değer vermektedir. Ratke'nin tespit ettiği öğretim programlarında, tabiat bilimlerine önemli bir yer verilir.

Ratke, derslerde "*sınıf ünite*"sinin kurulmasını talep eder. Ortaçağ okullarında öğretmen, genellikle ya tek tek öğrencilerle ya da belirli öğrenci gruplarıyla meşgul olurdu. Bütün sınıfın aynı zamanda birlikte ders görmesi ile ilgili metodlar, hemen hemen hiç geliştirilmemişti. "*Sınıf ünitesi*" biçimindeki dersin ön şartını, eşit derecede başarı (kabiliyet) ya sahip olan öğrencilerin bir sınıfta bir araya toplanması teşkil eder. *Ratke*'ye göre bu sınıf ünitesi içerisindeki ders düzeninin iyi bir şekilde yürütülebilmesi ancak düzenli olarak yapılan sınavlar yoluyla öğrencilerin başarı seviyelerinin mümkün olduğu kadar aynı çizgilerde tutulmasının sağlanmasıyla mümkün olacaktır.

Temel didaktik ilkeleri:

Bacon tarafından etkilenen bilgi teorisi görüşleri üzerine dayanarak *Ratke*, kendi didaktik ilkelerini, şu noktalarda özetler:

a) *Dersler gözlem yoluyla olmalı ve somuttan soyuta gitmelidir.*

b) *Öğretmen dil derslerinde önce gramer kurallarından değil, okuma parçalarından, yani metinlerin okutulmasından hareket etmelidir.*

c) *Derslerde, hafızaya gereğinden fazla yük yükletilmemelidir.*

d) *Derslerde bir anda çok şey öğretilmemelidir. Tek bir zaman biriminde, ancak tek bir şey öğretilmelidir. Her sınıfın ders programının merkezinde bir ders yer almalı ve diğer dersler onun etrafında gruplandırılmalıdır.*

e) *Öğretmen , konuyu bölümlerine ayırmalı ve çok sayıdaki temrinler ve tekrarlar yoluyla, bilgiler pekiştirilmelidir.*

f) *Didaktiğin en etkili vasıtasını, çocukta öğrenme isteğinin uyandırılması teşkil eder. Çocukların, ders konularına ilgileri artırılırsa, öğrenmedeki başarıları da artar.*

g) *Çocuklarda öğrenme isteğini artırmak için, eskidenberi uygulanagelen geleneksel "vücut cezası"nı kaldırmalıdır.*

h) *Okulların sınıfları o biçimde düzenlenmiş ve donatılmış olmalıdır ki burada oturmak, çocuklar için zevkli bir şey olsun.*

ı) *Öğretim araçları ve ders kitapları o şekilde hazırlanmış olmalı ki, öğrencilerin ders konuları üzerindeki ilgilerini ve öğrenme isteklerini destekleyip artırsın.*

i) *Bütün iş öğretmenin omuzlarına yüklenmektedir. Derslerden yalnızca öğretmen sorumludur Aynı şekilde de öğretmenler, her türlü dış etkilerden korunmuş olmalıdır. Anne babalar, öğretmenin okulda kurduğu şeyi yıkmamalıdır.*

j) *Öğretmen, bilgice güçlü ve gerçek hümanist karakter özelliklerine sahip bulunmalıdır.*

1. 1. 2. JAN AMOS KOMENSKY (1592–1670)

HAYATI:

J. A. Komensky (Lât.: Comenius), 28. *Mart* 1592'de *Çekoslovakya'nın Mähren bölgesinde Kuman Türkleri'nden olan fakir bir çiftçi ailesinin çocuğu olarak doğdu. Küçük yaşta yetim kaldı.*

Komensky, *ebeveyninin bağlı bulunduğu ve o zamanlar için bir* "rafızîlik" *hareketi olarak kabul edilen "Bohemyalı Kardeşler Birliği"nin okullarında öğrenimini gördü.* 16 *yaşındayken, bu* kardeşler *tarikatının Prerov'daki "Gramer okulu"na devam etmeye başladı. Yüksek öğrenimini yaptığı Herborn* (1611–1613) *ve Heidelberg Üniversitesinde* (1613–1614) *zamanının ilerici fikirlerini tanıdı.*

20. *Kasım* 1620*'de imparatorun ve Katolik Liga'nın orduları Bohemya'yı istila etmeye başlayınca, protestan olan* Komensky *ile mensup olduğu kilisenin diğer mensupları için karanlık günler başladı. Kovuşturmalardan kurtulmak amacıyla Komensky, Adlerberg'de saklandı. Bu sırada karısı* Magdalena *ile iki oğlunu kaybetti.*

1627*'de burdan kovuldu. Diğer tarikat mensuplarıyla birlikte Polonya'ya gidip Lissa'da yeni bir vatan buldu.*

Bu şehrin Lisesinde dersler vermeye başladı ve çok sayıda eserler yazdı.

1641*'de aldığı bir davet üzerine İngiltere'ye gitti. Amacı, İngiltere için büyük bir bilim reformu planı hazırlamaktı. İngiliz parlementosu gerekli maddî ön şartları hazırladığı halde, İngiliz İhtilâlinin etkileri yüzünden bu konuda hazırlanan planlar, uygulama alanına aktarılamadı.*

Fransız devlet adamı Richelieu *tarafından yapılan daveti redderek İsveç'ten yapılan davete uyup Stockholm'a gitti.* 1642–1648 *yılları arasında İsveç işgalindeki Elbig'te kalarak dil öğretimi konularındaki eserlerini hazırladı.*

1648*'de tekrar Lissa'ya döndü.* 1650 *yılında yeni bir davet üzerine, okul reformlarını yapmak üzere Macaristan'a gitti.* 1654*'de de burdan ayrıldı.*

29. *Nisan* 1656*'da, Bohemyalı kardeşlerin iltica yeri olan Lissa, Polonya askerleri tarafından işgal edilince,* Komensky *bütün kitaplığını geride bırakıp ancak kaçarak canını kurtardı. Amsterdam'a gidip yeni bir melce buldu.*

J. A. Komensky, 15. *Kasım* 1670*'de Amsterdam'da öldü.*

ESERLERİ:

Comenius, Johann Amos: *Opera Didactica Omnia.* Editio anni lucis ope expressa, I-III. Prag. 1957. — *Das Labyrinth der Welt und das paradies des Herzens.* Jena 1908. — *Pampedia.* Lâtince metni ile Almanca çevirisi. yay.: D. Tschizewskij. Heidelberg 1965. — *Grosse Didaktik.* Düsseldorf 1960. — *Böhmische Didaktik.* Paderborn 1970. — *Eine Auswahl aus der Pampaedia.* Heidelberg 1964. — *Die Erneuerung der Schulen.* Bochum 1967.

LİTERATÜR:

Sachaller, Klaus: *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert.* Heidelberg 1967. — Schaller, K.: *Die Pampedia des Johann Amos Comenius. Eine Einführung in sein Pädagogisches Hauptwerk.* Heidelberg 1958. — Schaller, K.: *Die Bemühungen des J. A. Comenius um den Weltfrieden.* "*Mitteilungsblatt des Herborner Geschichtsvereins*" 10 (1967), S. 69—70.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

J. A. Komensky'nin büyüklüğü, yeni didaktik ve metodik görüşleri, kendinden öncekileri aşan bir başarı ile, yeni çağ felsefesi ilkelerine dayanarak ilk defa kapalı bir eğitim sistemi içerisinde ele alıp işlemesindedir. "*Büyük Didaktika*" ("*Didactica magna*") adlı eserinde pedagojisinin ilk defa geniş kapsamlı ve bilimsel bir açıklaması görülür. Bu eserinde *Komensky*, "*Öğretme san'atının nedenlerini, temellerini, yollarını ve amaçlarını*" araştırarak bunları parça parça olarak değil, sağlam temeller üzerine dayalı bir bütün olarak vermeye çalışır.

Bu konulardaki düşüncelerini *Nikolaus von Cusanus* (1401–1464) ile *Th. Campanella*'nın antiskolastik felsefelerine ve *Bacon*'ın "*Kosmosun evrensel harmonisi*" konusundaki görüşlerine dayandırarak geliştirir.

Komensky'ye göre evren, bütün olarak bir "*birlik*", ya da "*bütün bölümleri birbirine bağlı bir saat*" gibidir. Bu evrensel

birlik içerisinde insan en yüksek sırlarla dolu en mükemmel yaratıktır. Fakat insan zihinsel ve vücutsal unsurları arasındaki harmonisini yitirmiş durumdadır. İnsan, kendi içerisinde "*özetlenmiş bir evren*" yani bir "*mikrokosmos*"tur. İnsanın bu dünyadaki amacı, dindar bir tutumla dünyaya sırt çevirmek değil, - gelişen yeni dünya görüşüne uygun olarak - bu dünya üzerinde egemenlik kurmaktır. İnsan, bu dünyalık alın yazısına, eğitim yoluyla hazırlanmak zorundadır. Bu yeni eğitimin esası, insanda sarsılmış olan harmoniyi yeniden kurarak, onu dünyanın bu günkü durumunu düzeltmeye yetili bir duruma getirmektir.

Eğitimin amacı:

Eğitimin amacı, insanı "*ebedî hayata hazırlamak*"tır. Bu da "*öğrenim*", "*ahlâklılık*" ve "*dindarlık*" yoluyla oluşur. Bunların çekirdekleri, insanın tabiatında mevcuttur. Bu çekirdekler, ancak eğitildikten sonra meyvalarını verir. "*insan, ancak eğitildikten sonra insan olur*". Ve ancak eğitildikten sonra, harmonik bir birliğe kavuşur.

Pansofi formasyonu ideali:

Komensky'ye göre bütün insanlara kazandırılacak bilgi muhtevası, geniş kapsamlı olmalıdır. Fakat o bununla, bütün bilimler ve san'atların ansiklopedik bilgisini değil, daha çok "*önemli şeyler ve olguların ana ilkeleri, kanunları ve amaçları*"nı kastetmektedir.

"*Pansofik bilgi*" dediği formasyon ideali, *Komensky*'ye göre bütün okulların öğretim muhtevalarını teşkil etmelidir. Bu tip bilgiler, ders kitapları yoluyla her bir yaş ve gelişim kademesine uygun düşecek biçimde hazırlanmalıdır. Onun içindir ki okulların bütün sınıflarında dersler, farklı derinlik ve yaygınlıkta, farklı metodik biçimlendirmeler içerisinde hazırlanmalıdır.

İşte bu pansofik bilgileri esas alacak, insanların tüm yeteneklerini harmonik olarak geliştirecek ve yeni bir formasyon verecek olan yeni okullara *Kemensky*, "*insanlığın atölyeleri*" adını verir.

Tabiî metod:

Bu yeni bilgileri öğrencilere verebilmek işinde sağlamlık, kolaylık, derinlik ve çabukluğu garantileyecek olan yeni bir metoda ihtiyaç vardır. *Komensky* burda "*tabiî metod*", yani *insan tabiatı üzerine dayalı* metod üzerinde durur. Ona göre ancak bu tabiî metod yoluyladır ki öğrencilere verilen bilgilerin açık ve seçik olması sağlanabilir.

"*Büyük Didaktik*" adlı eserinde, bu tabiî metodu, âlem düşüncesi içerisinde temellendirerek sistemleştirir. Bu metod, şu üçlü kademe üzerinde kurulur:

Analiz: Bütünü parçalarına ayıran yol.

Sentez: Parçalardan bütünü kuran yol.

Senkresis (*Mukayese*): Benzer olguları birbiriyle mukayese eden yol.

Metod konusundaki düşüncelerini, en son olarak "*Pampedia*" (yay.: 1957/58) adlı eserinde "*her yönlü, temelli metod*"un ilkeleri olarak yeniden ele alır ve şunları öne sürer:

a) *Düşünce, konuşma ve davranışta bulunmanın birbirine paralel olarak geliştirilmesi*: *Öğrenilen şey yalnızca düşünce ve konuşmayı etkilemekle kalmamalı, ayrıca uygulanabilecek cinsten de olmalı,*

b) *Öğretim sürecinin her kademesinin örnekler, kurallar ve uygulamalarla zenginleştirilmesi,*

c) *Analitik, sentetik ve senkretik yollardan yürütülerek bilgilerin derinleştirilmesi.*

Okul kuruluş sistemi:

Komensky, Büyük Didaktika adlı eserinde ilk defa bir "*Demokratik Birlik okulu*" planı çizer. Bu sistemde okullar, yatay düzende olmak üzere şu kademeler içerisinde kurulmuştur:

a) *Ana okulu*: Bu okul, çocukların 6 yaşına kadarki devreleri için öngörülmektedir. Bu kademede, insanın hayatı boyunca ihtiyaç duyabileceği herşeyin tohumları atılır.

b) *Ana dili okulu*: Bu okul kademesi, 6-12 yaşları arasındaki bütün kız ve erkek çocukları içerisine alır. Bu okulun amacı, çocuklara bütün hayatları boyunca ihtiyaç duydukları şeyleri öğretmektir. Meselâ okuma, yazma, hesap, ölçme, şarkı, tarih, coğrafya, tabiat bilgisi teolojik temel bilgiler ile el zanaatlarının temel kavramları v. s. gibi.

c) *Lâtince okulları*: 12-18 yaşlar arasındaki gençler için öngörülen bu okullar, bütün yüksek yetenekli gençlere açıktır. Bunlar, *genel bir formasyonu*, yani *pansofik bilgileri* kazandırır. Bu okulun bütün sınıflarında klasik diller ve hepsinden önce de Lâtince, merkezî bir yer tutar.

d) *Akademiler*: Yüksek öğretim ve ihtisas kurumlarıdır.

Öğretmenin özellikleri:

Komensky'ye göre bir öğretmen, şu üç özelliğe sahip olmalıdır:

a) *Yeterli derecede bilgili olmalı. Öğrencilerine öğreteceği şeyleri, kendisi çok iyi bilmelidir.*

b) *Bildiğini, iyi öğretebilmelidir; yani didaktik yönü kuvvetli olmalıdır.*

c) *Öğretmekten zevk duymalı ve çalışkan olmalıdır.*

Eğitim yoluyla dünya reformu:

Komensky'nin tüm çabaları, insanlık ilişkilerinin düzeltilmesi için ön gördüğü reform planında, en yüksek zirvesine ulaşır. Bu konudaki görüşlerini "*İnsanî sorunların düzeltilmesi için genel tavsiyeler*" (1645-1670) adlı 7 ciltlik eserinde açıklar. İnsanlık cehâlet, sefalet ve savaş halinden kurtarılarak birliğe, "*birlik ve insanlık ışığı*"na kavuşturulmalıdır. Bu suretle, *barış* güven altına alınmış olur.

İnsanlar arasında evrensel bir barışı sağlamak için *Komensky*, eserinin 3. ve 4. bölümlerinde bir *evrensel felsefe ile eğitimin* kurulmasına çalışır. Bütün bunların ön şartı olarak da, eserinin 5. bölümünde bir "*evrensel dil*" in kurulmasını öngörür. Eserinin 6. bölümünde, "*evrensel reform*"un pratiğe uygulanabilmesiyle ilgili görüşlerini açıklar.

Bu "*evrensel reform*", *Komensky*'ye göre, şu uluslararası kurumlar tarafından yürütülüp uygulanabilir:

a) *Bilginler Birliği*: Uluslararası karakterdeki bilginler ve pedagoglardan meydana gelmiş olan bu birlik, okulların sistemi, kitap yayımları ve dünya dilinin uygulanması ile ilgili işleri kontrol eder.

b) *Teologlar Birliği*: Reformun dinî konularda uygulanması işleri ile uğraşır.

c) *Dünya barış mahkemesi*: Kavimler ve uluslar arasında barışın güvenlik altına alınmasına dikkat eder.

Komensky'ye göre savaş, insanlık dışı bir şeydir. Bu konuda şöyle der:

> "*Canavarlar dışında diğer hayvanlar bile birbiriyle harb etmezler. Hayvanlar, kendi türleri arasında değil, diğer hayvan türleriyle savaşırlar. Bunlar da yalnızca kendi silâhlarıyla savaşırlar, yoksa bizim gibi şeytanî becerilerle donatılmış aletler yoluyla değil. Hayvanlar başka bir dış nedenle değil, besin alma ve yavrularını koruma amacıyla savaşırlar. Halbukî bizim savaşlarımız gurur ve düşmanlık duygularından ortaya çıkarlar. Bütün bunlar, insanların bunlardan zevk duymaları ya da diğer bazı akıl hastalıklarına düşmüş olmalarından ileri gelir.*"

Komensky'ye göre kavimlerin ve ulusların öldürülmesine artık bir son verilmelidir. Bunlar, insanlarca artık meçhul şeyler olmalıdır. İnsanlar bu dünyada iyi bir eğitim yoluyla "*birleşik bir insanlık*" olarak güvenlik, barış, özgürlük ve refâh içerisinde bir aile unsurları gibi, bir arada barış içerisinde yaşamalıdır.

2. *ARİSTOKRAT EĞİTİM TEORİLERİ*

Kuvvetli bir saray kültürünün hâkim bulunduğu her çağda, aristokratik bir eğitim şekli geliştirilmiştir. Meselâ Antik Yunan'daki "*Ephebe*"ler eğitimi ile Ortaçağdaki Şövalye eğitimi v. b. gibi. Aynı şekilde 15. ve 16. yüzyıllardaki hümanist

eğitim görüşü de temelinde zümresel karakter taşıyan bir eğitim idealini teşkil etmektedir. Tıpkı bunlar gibi, 17. yüzyılın yeni feodal düzeni de kendine has bir aristokratik eğitim idealini ortaya çıkarmıştır. Bu görüş, yankısını okul sistemlerinde olduğu kadar belirli eğitim teorilerin de de bulmuştur. İlk önce Fransa'da, daha Rönesans düşüncesi içerisinde başlayan bu görüş. *M. de Montaigne* (1533–1592) de ana şeklini almıştır. Daha sonraları *Fénelon* (1651–1715)'un eğitim teorisinde ayrıntılarına inebilmiştir. Fakat bu eğitim görüşü yalnızca Fransa'ya has bir şey olarak kalmamakta, diğer Avrupa ülkelerinde de paralelini bulmaktadır. Aristokrat eğitim görüşü, İngiltere'de özellikle *J. Milton* (1608–1674)' ile *J. Locke* (1632–1704)'da en ileri derecesine ulaşmıştır.

17. yüzyılın aristokrat eğitim teorilerinin ortak yanını, hepsinin de kitap bilgiçliği formasyonuna karşı oluşları teşkil eder. Bunlara göre, insanların kollektif bir yaşamaya zorlanması, dünya ile hayat arasına mesafe sokulması yönündeki her çaba, eğitimin gerçek görevini tehlikeye sokar. Bunların insan idealini, dünya ve hayat tecrübesine sahip, ahlâklı, bir saray insanı teşkil etmektedir. Onun için eğitim, düşünce genişliğine, iç hürriyete ve bağımsız hüküm vermeye hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu ise özel bir eğitim ile ve dünyayla ilgili durumları bizzat görüp tanıyarak kazanılabilecek bir yetiştirme yoluyla mümkün olacaktır. Kendine hâkim olmak, sertlik, kibar bir tutum, şövalyelik ruhu... vs. gibi unsurlar, edebiyat bilgilerinden daha önemli bir yer işgâl etmektedir.

Bu eğitim en saf şekline *"özel eğiticilik* ya da *"saray mürebbiyeciliği"* modelinde kavuşmuştur. Bunun yanında ayrıca, *Şövalye Akademileri* ve *Aristokrat Okulları* açılmaktadır. Bu okulların öğretim programları, diğer okullar ile üniversitelerin öğretim programlarından farklıdır.

2. 1. JOHN MILTON (1608–1674)

HAYATI:

J. Milton, *bir noterin oğlu olarak* 9. 12. 1608*'de doğdu. Yüksek öğrenimini Cambridge' Üniversitesinde yaptıktan sonra,* 1632–

1638 *yılları arasında, babasının Horton (Buckinghamshire)'daki çiftliğinde, kendini klasik eserlerin inelemesine verdi.*

1638/39 *yıllarında İtalya'da kaldı, sonra da kısa bir süre için Londra'da özel hocalık yaptı.*

Püriten'*lerin safında Krallığa karşı mücadeleye atıldı.* 1649'*da diplomat oldu. Yüksek makamlarda görev aldı.* 1660'*da Krallığın tekrar kurulmasından sonra kısa bir süre tutuklandı.*

J. Milton, 8. 11. 1674'*te öldü.*

ESERLERİ:

Milton, John: *Pädagogische Schriften und Äusserungen.* Mit Einl. und Anm. hrsg. von Jürgen Bona Meyer. Langensalza 1890. — *Von der Erziehung* (*"Of Education"*. *Alm. ve İngl.*). Hamburg 1947.

LİTERATÜR:

Dadelsen, H. v.: *Milton als Pädagog.* 1885. — Stern, A.: *Milton und seine Zeit.* 4 cilt. 1877–1879. — Tillgard, E. M. W.: *Milton.* London 1961.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

"Kaybolmuş cennet" (*"Paradise lost"*) adlı ünlü eserin yazarı olan *Milton*'da demokratik eğilimler ile dinî-püritanist çizgiler birleşir. Kendisi, belirli bir süre bizzat eğitici olarak da faaliyet göstermiştir. Yeğenlerini ve diğer bir kısım gençleri yanına alarak eğitmiştir.

Milton, eğitim konusundaki görüşlerini yazılarında, konuşmalarında ve mektuplarında açıklamıştır. Bunlar arasında *Samuel Hartlieb*'e hitaben mektup tarzında yazdığı *"Eğitim üzerine"* (*"On Education"* — 1644) adlı yazısında, görüşlerini toplamıştır.

Milton, gerek hümanistlerdeki dilci-retorik formasyonunu gerekse skolastik öğretim tarzını reddeder. Fakat bazı konu-

larda da hümanist pedagoglarla yine de ortak noktalara sahiptir. Bununla birlikte real bilgilerin öğetilmesi üzerinde önemle durur.

Milton'a göre öğretimin amacı, önce "*Tanrının gerçek bilgisi*" ile tabiat ve kültür üzerine real bilgiler kazandırmaktır.

Kendisi genel bir halk eğitimi sorunu ile değil, tamamen seçkin tabakalara mensup çocukların eğitimi ile ilgilenmektedir. Bunun için, 12—21. yaşlar arasındaki çocukların devam edecekleri bir *Akademi* ya da *Kır Eğitim Yurdu*'nun kurulmasını öngörmektedir.

Milton'un bu akademi için hazırladığı ders programı, çok zengin bir çeşitlilik göstermekte ve ansiklopedik bir program temsil etmektedir.

Milton tarafından teklif edilen bu okulun ders programı, Lâtince ile başlamaktadır. Bundan sonra Antik yazarların metinlerinin okutulması öngörülmektedir. Bununla, hem gramer kurallarının uygulaması yapılmış hem de pratik-ahlâkî beceriler kazandırılmış olacaktır. Bunlara, Aritmetik ve Geometri bilgileri eklenmektedir. Akşam uykuya çekilmeden önce dinî açıklamalar yapılmalıdır.

Belirli bir kademeden sonra, ekonomi politika ve hukuk bilgilerinin öğretilmesine geçilecektir. Boş zamanlarda İtalyanca öğretilmelidir. Yine akşam saatlerinde ve serbest zamanlarda dinî sorunlar işlenecek ve İbranice öğretilecektir.

Öğretimin son kademesini ise mantık, retorik ve poetik dallarındaki incelemeler teşkil edecektir.

Bu bilimsel formasyon yanında *Milton*, beden eğitimini de unutmamaktadır. Beden eğitimi hareketleri olarak *Milton*, özellikle Kılıç oyunu ile güreşi öngörür.

Öğleden sonraki derslerin bitimi ile akşam saatlerinin başlaması arasındaki sürede öğrenciler, aşağı yukarı iki saat askerlik temrinleri yapmalıdırlar.

Milton, bu aristokrat gençlerin yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak da seyahatı ele almaktadır. Gençlerin ülke içerisindeki yapacakları bu seyahatler, ileride yönetici makamlara geçtikleri zaman ülkelerinin her alandaki durumlarının ne olduğunu bilmelerini sağlayacaktır.

Milton'un bu eğitim görüşlerinde gençlerin bireysel yapıları ile özelliklerinin dikkate alınması, önemli bir ilkeyi teşkil eder. Bu eğitim görüşünün bir diğer önemli karakteristiği de eğitimin dünyevîleştirilmesidir.

Bu eğitim, tüm olarak yalnızca bir İngiliz "*Gentleman*"inin yetiştirilmesini öngörmektedir.

2. 2. FRANÇOIS de SALIGNAC de la MOTHE de FENELON (1651–1715)

HAYATI:

F. d. Fénelon, 6. 8. 1651'*de Perigord'daki Fénelon şatosunda doğdu. Öğrenimini Paris'teki Plessis Cezvit kollejinde yaptı. Felsefe ve teoloji tahsil etti.*

1675'*de rahip oldu.* "Hugenot" *tarikatına bağlı kadınları tekrar Katolikliğe döndürmeye çalışmakla görevli bir kurumun başkanlığına seçildi.*

1689–97 *yılları arasında* 14. Louis'*nin yeğenlerinin özel eğiticiliğine getirildi. Bu işte gösterdiği başarıdan dolayı,* 1695'*te* Cambrai Piskoposluğu'na *atandı.*

F. d. Fénelon. 7. 1. 1715'*te Cambrai'de öldü.*

ESERLERİ:

F. d. S. d. l. M. de Fénelon: *Über Erziehung der Mädchen.* Paderborn 1956.

LİTERATÜR:

Sallwürk, E. v.: *Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza* 1896.— Spaemann, R.:

Reflection und Spontaneität – Studien über Fénelon. Stuttgart 1963. — Gallouédec-Genuys, F.: *Le Prince selon Fénelon.* Paris 1963.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Fénelon, eğitim konusundaki görüşlerini özellikle şu iki eserinde açıklar: "*Kızların Eğitimi*" ("*Education des filles*"– – 1687) ve "*Télémaque'ın başından geçenler*") ("*Les Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse*" – 1699).

"*Kızların Eğitimi*" (1687) adlı eserin yazılmasına, *Marquise de Beauvilliers*'in kendi sekiz kızının eğitimi için *Fénelon*'dan tavsiye istemesi vesile olmuştur. Bu eserde söz konusu olan eğitim, herhangi bir "*Kız okulu*" yoluyla değil, aristokrat kızların anne babalar ya da özel eğiticiler yoluyla eğitilmesi ve yetiştirilmesi yönünden ele alınmaktadır.

Fénelon'a göre kadın, toplumu ahlâkîleştirmek gibi önemli bir görevle yüklü bulunmaktadır. Kadın çok iyi şeyler yaratabilir. Onun için de kadının iyi bir tarzda eğitilmesi gerekir. Kadınların kötü biçimde eğitilmesi, erkeklerinkinden daha büyük kötülüklere yol açabilir. Çünkü, erkeklerdeki ahlâksızlıklar, büyük bir ölçüde olmak üzere onların kısmen annelerinden aldığı kötü bir eğitimin, kısmen de daha sonraki yaşlarda başka kadınların etkileriyle benimsedikleri kötü alışkanlıkların bir sonucudur.

Fénelon, eğitime erken yaşlarda başlanmasının önemi üzerinde durur. Yüksek yetenekli çocukları, psikolojik yönden doğru alışkanlıklar yoluyla erken yaşta sabırlı, dengeli, neş'eli ve sakin tutumlu yapmak mümkündür. Eğer bu yapılmazsa, çocuklar bütün hayat boyunca kaprisli ve huysuz olurlar. Çocuklarda akıl ve muhakeme gelişmeye başlayınca onlara hakikat sevgisi kazandırılmalı ve her türlü bozukluklardan korunmaları için gerekli etkiler yapılmalıdır.

Fénelon 17. yüzyıl düşünce akımlarının karaktristiğini teşkil eden "*Tabiat*" kavramını esas alır ve bu konuda şöyle der:

"Tabiatı izlemeli ve ancak ona yardımcı olmakla yetinilmelidir".

Öğretim ve eğitimde, çocuğun ve gencin *"Tabiat"*ı izlenmelidir.

Çocuklara iyi örnekler verilmeli ve gösterilmeli, bunları taklit etmelerine çalışılmalıdır. Çocuklara oyun imkânları verilmeli, öğretim ve eğitimde şekilciliğe kaçmalardan çekinilmelidir. Öğrenme, çocuk için hoş bir faaliyet haline getirilmelidir. Okumayı öğretmek için kısa ve ilginç masallardan faydalanılmalıdır. Bu, hayâl hücünü geliştirir. Yazı yazmayı öğretmede yine çocukların eğilimlerine bağ kurularak kağıt üzerine şekiller çizmek suretiyle harfleri kolayca öğrenmeleri yolları izlenmelidir.

Fénelon eğitim üslûbu olarak otoriter bir eğitim tarzını değil, ılımlı bir eğitimi öngörür. Ona göre emirler vermekten kaçınılmalıdır...vs.

Sıralanan bu ilkeler, yalnızca kızlar için değil, erkek çocukların eğitimi için de geçerlidir.

Fénelon, kızların eğitimi üzerinde özellikle durur. Kızların doğru bir tarzda eğitilmesini önleyen hataları inceler. Ona göre kızları gereğinden fazla yumuşaklık ve çekingenliğe götüren bir eğitim yanlıştır. Her türlü ince dostluklar, kıskançlıklar, aşırı kibarlık taslamalar, dalkavukluklar ve hizmetçilik tutumlarına yönelten tedbirler kaldırılmalıdır.

Kadın, aile içerisinde anne olarak çocukların eğitimi ve evinin idaresi için, belirli derecede din ve ekonomi bilgisine sahip olmalıdır. Daha küçük yaştan itibaren idare etmek, hesap tutmak, ev ihtiyaçlarını temin etmek... vs. gibi konularda bilgili kılınmalıdır. Bunun için de kızlara ev idaresi ile ilgili bir iş verilmeli, sonra da bunun konrtolü yapılmalıdır.

Kızların eğitimi okuma, yazma ve dört hesap işlemi üzerinde toplanmalıdır. Ayrıca kızlara hukuk konusunda da bilgi verilmesini ister. Çünkü, aristokrat kızları, emrinde çalıştıracakları hizmetçi ile uşakların hak ve görevlerinin ne olduğunu bilmiş olmalıdır.

Fénelon, bu aristokrat kızların kültürel eğitimi için ahlâkı bozmayıcı metinlerin, Yunan ve Roma tarihlerinin ...vb. gibi metinlerin okutulmasını önerir. Yaşayan yabancı dillerin öğretilmesini faydasız bulur. Ona göre, aristokrat kızları, kilise dilini teşkil eden Lâtinceyi öğrenmelidir. Resim ve müzik konulalarında da yine sıkı bir ahlâkî eleme yapıldıktan sonra belirli bilgilere izin verilmelidir.

Böylece aristokrat kızların eğitimi, tamamen dinî ahlâkî amaçlar tarafından belirlenmiş olmaktadır.

"*Télémaque'ın Başından Geçenler*" (1699) adlı eserinde *Fénelon*, yine bir aristokrat eğitim modeli ile, yani prenslerin ideal eğitimi ile ilgili görüşlerini açıklar. Bu eser, roman tarzında yazılmıştır. Burada ahlâkî eğitim ön planda yer alır. Bir prensin içine düşebileceği tehlikelere dikkat çekilmekte ve bilge bir kralın ideal imajı çizilmektedir. *Télémaque*, kendisine doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak ibret dersi veren bir seri sergüzeştlerden geçirilerek eğitilir.

Bu ikinci eserinde *Fénelon*, 17. yüzyıla has bir monarşik düzene en uygun düşen otoriter bir kralın yetiştirilmesi ve eğitimi için kendine has fikirlerini öne sürer.

3. *PİETİZM AKIMINDA EĞİTİM* (1675–1740)

Pietizm, zaman ve mekân yönünden sınırlı kalmış bir dinî akımdır. Bu akımın etkileri 1675–1740 yılları arasına sınırlanmış olup Anglikan ülkeler ile Almanya'nın protestan bölgelerinde gelişmiştir. Saf dinî motiflerden hareket eden bu ferdiyetçi akım, katı ve sathî dogma inançlarına karşı gelmekte ve içtenleşmiş, toleranslı bir dinî hayatı gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Almanya'da *M. Luther*'in ölümünden sonra, gerek protesten kiliselerinde ve gerekse üniversitelerde "*gerçek öğreti*" nin ne olabileceği konusunda keskin çekişmeler başlamıştı. Bu konuda gösterilen çabalar, gitgide keskin kamplara ayrılmış dogmalar mücadelesi şekline dönüştü. İşte Protestanlık içerisinde doğan bu Pietizm akımı, 17. yüzyılın barış, birlik ve mutlu olmaya

duyulan hasretinin karakteristik ifadelerinden birisini teşkil etmektedir. Bu akımın ele aldığı esas sorun, verimsiz inanç çekişmelerinden kurtularak, içtenleşmiş bir Hıristiyanlık ve hemcins sevgisini yaratmaktır.

Pietizmin eğitim alanındaki etkileri önemli olmuştur. Pietizm, yeni bir eğitim görüşü geliştirmekte ve meselenin ağırlık merkezini, "*insanın iç hayatının yeniden kurulması*"na kaydırmaktadır. Böylece eğitim, insanın "*içtenleşmesi*" ya da "*içten yeni doğuşu*" şeklinde anlaşılmaktadır.

Pietizm akımı, eğitim politikası yönünden de önemli yenilikler getirmiştir: Özellikle halk okulları ile Real okullarının kurulmaları ve yaygınlaştırılmaları...vs. bunlar arasında yer alır.

3. 1. AUGUST HERMANN FRANCKE (1663–1727)

HAYATI:

A. H. Francke, 12 (22) *Mart* 1663'*te Lübeck'te doğdu. Lise öğrenimini Gotha'da, yüksek öğrenimini ise Erfurt ve Kiel'de yaptı.* 1685'*te Leipzig'de doçentlik sınavını verip İncil metninin tenkidi bir yorumlamasını yapan* "Collegium philobiblicum" *denilen ve öğretim üyelerinin teşkil ettiği bir çalışma grupuna katıldı.* 1687'*de burdan ayrılarak Hamburg'a gitti ve öğretmenlik faaliyetine başladı.*

1690'*da Leipzig'de kilise teşkilatında görev aldı. Fakat papazların kendisine karşı aşırı düşmanca tutumları yüzünden işinden çıkarıldı.*

1691'*da Halle üniversitesine Yunanca ve Şark dilleri profesörü olarak davet edildi.* 1715'*te burada papazlık görevine başladı ve ölünceye kadar da bu işte faaliyet gösterdi.*

A. H. Francke, *Haziran* 1727'*de Halle'de öldü.*

ESERLERİ:

Francke, A. H.: *Pädagogische Schriften.* Paderborn 1959.— *Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesen als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des* 18. *Jahrhunderts.* Berlin 1962.

LİTERATÜR:

Blättner, F.: *Die Pädagogik August Hermann Franckes* 1663–1727. "*Westermanns pädagogische Beiträge*", 15 (1963), S. 139–143. — Pischell, M.: *Die Mädchenerziehung bei A. H. Francke.* "*Mädchenbildung als christliche Grundlage*". 23 (1927), S. 322-326. — Scholl, R.: *August Hermann Francke als evangelischer Erzieher.* "*Der evangelische Erzieher*" 7(1955), S. 40–46.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

A. H. Francke, protestan papazı olarak göreve başladığı andan itibaren eğitim yönündeki çalışmalarına da başlamıştır. İlk önce, çalıştığı fakir çevredeki yoksul çocuklara parasız dersler vermiştir. Açtığı okul, çok az bir süre sonra "*Yetimler okulu*" şeklinde gelişti. Bunun yanında bir ortaokul ile bir de Lâtince okulu açtı, sonra bir kız lisesi ile bir öğretmen okulunu da bunlara ekledi. Bütün bu okullar 1698'de "*Francke eğitim vakıfları*" ("*Franckesche Stiftungen*") adı altında toplandı. Bunlar bugün bile varlıklarını sürdürmektedir. Ayrıca *Francke*, bir seri gelir sağlayan kurumlar - bir kitabevi, bir basımevi ve bir eczane... vs. gibi - açmak yoluyla, kurduğu vakıfların yaşayabilmelerini güven altına almış oldu. Bu başarılarından dolayı *Francke*, Prusya devleti tarafından büyük ölçüde yardım ve destek görmüştür.

Francke, 18. yüzyıl Alman okul sistemini önemli ölçüde etkiliyen bir şahsiyettir. Kendisi, Pietizmin en önemli pedagogudur. *Francke*'ye göre eğitimin amacı, tamamen hıristiyanlık çeşnisinde belirlenmiştir. Bu hıristiyan inancından dolayı *Francke*, insan tabiatının baştan itibaren bozuk olduğu görüşüne sahiptir. Bu nedenle de çocuklara, kontrol edilmeyen cinsten hiç bir boş zaman ve hiçbir dünyevî eğlenceyi vermek istemeyip onların tamamen sıkı bir disiplin altında tutulmalarını öngörür. Fakat diğer yandan da zamanın talep ettiği yeni bilgilere, kendi okulunda yer vermekten de geri kalmamıştır.

Francke, bu ilkeleri kendi kurduğu "*Yoksullar okulu*"nda, Lise'de ve Öğretmen okulunda ("*Pädagogium*") uygulamıştır.

Diğer okullarla mukayesesi yapılırsa, bu okullardaki yenilikleri mekanik san'alatlar ve tabiat bilimleri konularına önem verilmesi teşkil eder. Çocuklar serbest zamanlarında biyoloji gözlemleri yapmaya, işliklerde bizzat çalışmaya, cam bileme, ağaç doğrama, bakır işleme... vs. gibi el işçiliği yönünde faaliyet göstermeye yöneltilmekte idiler. *Francke*, ayrıca okullarında tabiat bilimlerindeki bütün alanlardan, pedagojik görüş açısından hareket edilerek toplanmış kolleksiyonlar kurmak yoluyla bir "*Tabiat olguları Kabinesi*" ("*Naturalienkabinette*") kurmuştur.

Almanya'da öğretmen yetiştirme işi, ilk defa *Francke* yoluyla planlı olarak ele alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

AYDINLANMA ÇAĞININ EĞİTİM TEORİLERİ

(18. Yüzyıl)

AYDINLANMA ÇAĞI'NIN GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

Aydınlanma, 18. yüzyılın büyük bir kısmına hakim olmuş bir düşünce akımıdır. *Kant*, "*Aydınlanma nedir?*" sorusuna, 1784 yılında şöyle cevap verir:

> "*Aydınlanma, insanın kendi hatası ile düştüğü reşit olmama durumundan kurtulmasıdır. Reşit olmayış, kendi aklını başkasının yardımı olmadan kullanamamaktır. Eğer bu reşit olmayışın sebebi akıl eksikliğinden değil de aklını başkalarının yardımı olmadan kullanmak için gerekli kararlılık ve cesaret eksikliğinden geliyorsa, o zaman bu reşit olmayışta suçlu olan bizzat insanın kendisidir. Sapere aude! Kendi aklını kullanmak cesaretine sahip ol! Bu, Aydınlanmanın parolasıdır*".

Aydınlanmacılara göre insan şimdiye kadar, bir *dolap beygiri* gibi gözü kapalı olarak kullanılmak için, kasıtlı olarak aklını kullanmaktan önlenmiştir. Artık insanların akıllarını kullanmalarının zamanı gelmiştir. Artık kitaplara başvurmak yerine akla başvurulmalıdır; papazların sözlerine göre değil, vicdanın sesine göre hareket edilmelidir. İşte, geleneksel olan her türlü bağlardan ve vesayet altına girmişliklerden kurtulma, aydınlanmış insanın esas imajını teşkil etmektedir.

Yunan aydınlanmasını yaratan Sofistler de ayni parolayı kullanıyorlar ve şöyle diyorlardı:

> "*İnsan, herşeyin ölçüsüdür*".

Eski geleneklerin atılması, bu her iki Aydınlanma için de ortaktır. Bununla birlikte Sofistler, bilgilerimizdeki "*görelilik*" üzerinde durup aklın gücünü küçük görürken, 18. yüzyıl Aydınlanmacıları aklın hemen hemen sınırsız bir güce sahip olduğuna

inanmaktadırlar. Onun içindir ki bu çağ, gerçek anlamda bir aydınlanma çağı olarak adlandırılır.

18. Yüzyıl Aydınlanmasının temel kaynaklarını, Kıt'a Avrupasında *Descartes* (1596–1650) *ve Spinoza* (1632–1677) nın felsefelerindeki Rasyonalizm ile İngiliz ampiristlerinden *F. Bacon* (1561–1626), *T. Hobbes* (1588–1679), *J. Locke* (1632–1704), ve *D. Hume* (1711–1776)'ün felsefî görüşleri teşkil etmiştir.

Aydınlanmacı düşünürlerde bağımsız hale getirilmiş aklın hakimiyeti altındaki bütün kültür alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da sınırsız bir ilerleme ümit edilmektedir. "*Bilgi kuvvettir*" parolasına uyularak okullar ve eğitim kurumları açılmaktadır.

Aydınlanmanın akılcı düşünesi, yalnızca tabiat üstü olan her herşeyi değil, aynı zamanda da tabiat dışı olan herşeyi reddetmektedir. "*Tabiata dönmek*", Aydınlanmada esas alınan paroladan birini teşkil ediyordu. Özellikle Fransadaki ilerici düşünürler, 14. *ve* 15. *Louis*'lerin saraylarındaki sathî ve sahte kültüre karşı, tabiata dönme talebi ile mevcut ahlâkî, sosyal ve politik krizden kurtulmanın mümkün olacağını zannediyorlardı.

Aydınlanma akımının kültürel hayatın çeşitli alanlarındaki temel görüşü, şu temel noktalarda özetlenebilir:

a) Felsefî düşüncede Amprizm ile Rasyonalizm, hâkim olan akımları teşkil etmektedir. Bu görüş, en güçlü kaynağını, *J. Locke*'un bilgi teorisi fikirlerinde buldu.

b) Aydınlanmaya göre insanın mutluluğu öbür dünyaya yönelik bir çabada değil, bu dünyaya ait hayatta gerçekleştirilebilir. Bunun için de "*dinî ahlâk*" yerine "*tabiî ahlâk*"ın gerçekleştirilmesi istenmektedir. Bu ise, "*hazcılık*" ("*Eudomonizm*") görüşünü getirmiştir. İnsan kendi sorumluluğundan hareket ederek kendi yeteneklerini serbest olarak geliştirirken, aynı zamanda da hemcinslerine faydalı olacak biçimde hareket etmelidir. Bu eğilim, ifadesini en açık şekilde "*Faydacılık*" ("*Utilitarizm*") ilkesinde bulmuştur.

c) Aydınlanma, yeni bir devlet anlayışını da getirmektedir. Bu yeni "*Mekanist devlet görüşüne*" göre, devlet, kendiliğinden oluşan ve belirli tarihî köklere sahip organik bir varlık değil, daha çok kanun koyucunun tespit ettiği "*sözleşme*" ("*Contrat*") ye dayalı bir kuruluştur. Devletin kurulması gibi çözülmesi de yine bir "*sözleşme*" yoluyla olur.

d) Aydınlanma, dini aklın otoritesi altına sokmaktadır. Vahiye dayalı dinler yerine akla dayalı bir "*tabiî din*" geçirilmek istenmektedir. Böylece *Teist* görüş yerine *Deist*, *Panteist* ve *Ateist* görüşler geçmektedir.

d) Aydınlanma çağının Rasyonalizmi ile Natüralizmi pedagojiye de damgasını vurmuştur. Akıl, herşeyi düzeltebilecek bir güç olarak kabul edildiği için, eğitimin de akla uygun bir biçimde düzenlenmesi talep edilmektedir. İnsan zihni, doğuştan bir "*boş levha*" ("*tabula rasa*") olarak kabul edilince, o zaman önemli olan, eğitimin bu *boş levha* üzerine yazdığı şeydir. Buna göre eğitici, insanı istenilen biçime sokabilecek bir kişi olarak kabul edilmektedir. Buna karşı eğitimde kalıtım, milliyet, vatan... vs. gibi kavramlar, kontrol edilemeyen birer faktör olarak Aydınlanmacı bir eğitimden dışarı atılmaktadır. Aydınlanmacılara göre insan tabiattan gelişi ile iyidir. Eğer insanlar hayatlarında iyi olamıyorlarsa, bunun sorumluları, onların içinde yaşadıkları kültür ile toplumdur.

f) Aydınlanmanın temsilciliğini, 18. yüzyılda hakimiyeti ele geçiren aydın *burjuva tabakası* teşkil ediyordu. Memurlar, akademisyenler, edebiyatçılar, sanatkârlar... vs. den meydana gelen bu toplum tabakası, tarihin gerçek yolunu ve esas amacını, Aydınlanmanın gelişim sürecinde görmektedirler. Devlet, bunlara göre, bireylerin ilerlemesi ve refaha kavuşturulmasını amaç edinmiş bir kurumdan ibarettir.

Bu aydın burjuva tabakaları, politik yönden birer teorisyen ve ütopyacı idiler. Hepsi de şaşmaz bir ilerleme inancına ve sınırsız bir optimizme, insan onuruna ve bu dünyalık mutluluğa inanıyorlardı.

Aydınlanmanın sınıflandırılması

Aydınlanma, ortaya çıktığı ülkelere göre şu üç grupta sınıflandırılabilir:

a) *İngiliz Aydınlanması*:

Aydınlanma fikirleri, ilk defa İngilterede 17. yüzyıl devrimlerinin ortaya çıkardığı şartlar içerisinde gelişmeye başladı. Avrupa Aydınlanmasının bütün fikirleri, Aydınlanmanın ana ülkesi olan İngiltere'de ortaya çıkarak yayılmıştır.

b) *Fransız Aydınlanması*:

Fransızlar, millî özelliklerine uygun olarak Aydınlanma fikirlerini en son noktasına kadar tutarlı olarak geliştirip herkesin anlayacağı açık bir dille ifade ederek bütün Avrupaya yaydılar. Fransa'nın sosyal şartları, Aydınlanma idealiyle büyük bir çelişki içerisinde bulunuyordu. Onun için de Fransız Aydınlanması, büyük Fransız İhtilâlinin ortaya çıkmasına yol açmış oldu.

c) *Alman Aydınlanması*:

Fransızlar tarafından yayılan Aydınlanma, Almanya'da daha da inceltilerek zirvesine ulaştırıldı. Aydınlanma Almanya'da Klasik devrin ortaya çıkmasına yol açtı. Alman Klasisizmi, Rönesansın hümanist eğitim idealini, en yüksek noktasına ulaştırdı.

1. *İNGİLİZ AYDINLANMASI*

17. ve 18. Yüzyıllarda hâkim cereyanlardan birisi olan Aydınlanma'nın ana kaynaklarından birisi, İngiliz amprist felsefesi ile İngiliz ahlâk filozoflarıdır. İngiliz Aydınlanması, eğitim alanında en büyük temsilcisini, *J. Locke*'ta bulmuştur.

1. 1. JOHN LOCKE (1632–1704)

HAYATI:

J. Locke, *aristokrat bir İngiliz ailesinin çocuğu olarak* 29. 8. 1632'*de Wrington* (*Bristol*)'*da doğdu. Çocukluğunda, İngil-*

tere'de ılımlı bir kilise reformasyonu akımını temsil eden Püritanizm zihniyetine göre yetiştirildi.

1646'*dan* 1652'*ye kadar* Westminster-School'*da ve* 1652'*den* 1660'*a kadar Oxford Üniversitesinde gördüğü öğrenim, skolastikçi zihniyet ile belirlenmişti. Hayata yabancı olan bu incelemelere, mecburiyet duyduğu ölçüde girişebildi.. Fakat o, daha temelli olarak* 1640 *devrimi ile aktüel olan din, felsefe, ahlâk ve politika sorunlarıyla uğraşmaya başladı. Bu arada da Presbyterian akımının da taraftarı olmuştur.*

Presbyterian'lar, devlet ve kilise bünyesinde mutlakiyetçi yönetime karşı savaş açmışlardı. J. Locke, 1660'*dan itibaren,* Presbyterian'*ların ideologu olarak sivrilmeye başladı. O zamanlar Presbyterian'ların başında bulunan* Schaftesbury'*nin danışmanı oldu. Bu arada da hâmisinin oğlunun ve* 1671'*den itibaren de yeğeninin eğitimini üzerine aldı.*

J. Locke, *artan baskı ve terör yüzünden* 1680'*de Hollanda'ya sığındı ve fakat* 1683'*de tekrar İngiltere'ye döndü; ticaret ve koloni işleri komiserliğine getirildi. Bu sıfatla* 1697'*de fakirler kanununa bir yenilik getirmek üzere bir* "İş okulu" ("Workingschool") *taslağı hazırladı.*

J. Locke, 18. 10. 1704'*de Oates (Essex)'de öldü.*

ESERLERİ:

Locke, John: *The Works of John Locke. In ten Volumes.* A new Ed. Aalen 1963. — *Locke on politics, religion and education.* New York 1965.

LİTERATÜR:

Fechtner, E.: *John Lockes "Gedanken über Erziehung". Dargestellt und gewürdigt.* Wien 1908. — Gitschmann, W.: *Die Pädagogik des J. Locke.* Cöthen 1910. — Reicyn, N.: *La Pédagogie de John Locke.* Paris 1941. — Stark, G.: *Natur und Naturgemässheit in der Pädagogik John Lockes.* Nürnberg 1920.

BİLGİ TEORİSİ GÖRÜŞLERİ:

"*İnsan zihni üzerine inceleme*" ("*Essay concerning human understanding*"–1690) adlı eserinde *J. Locke*, insan bilgisinin tek kaynağı olarak *tecrübe*'yi alır. Ona göre fikirler (tasarımlar, kavramlar, bilgiler) yalnızca aklın uyanması ile tanınan şeyler değildir. İnsan, *Descartes*'ın idddia ettiğinin zıddına, doğuştan hiçbir fikre ve aynı şekilde hiçbir ahlâkî fikre de sahip değildir. Bu nedenledir ki, insan zihni başlangıçta bir "*boş levha*" ("*tabula rasa*") gibidir.

İnsan, bilgileri şu yollarla elde eder:

Duyumsal faaliyet ("*sensation*"),

Duyumsal algıların birbirine bağlanması, düşünce ("*reflektion*").

İnsan zihni, duyuların kendisine verdiği fikirler yoluyla gelişir. (*Tecrübeci sansüalizm*). Bu konuda *J. Locke*, şöyle söyler:

> "*Daha önce duyumda olmayan hiçbir şey, insan zihninde mevcut değildir*".

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Eğitimin etkililik derecesi:

J. Locke'da eğitimin etkililiği konusunda büyük bir iyimserlik görülür. Onun bu konudaki görüşlerini, şu cümleleri özetler:

> "*On insandan dokuzunun iyi ya da kötü, faydalı ya da faydasız... v. s. oluşu onların aldıkları eğitimin bir sonucudur*".

Böylece *Locke*, insanlar arasındaki zihnî ve ahlâkî farklılıkları, onların aldığı eğitimdeki farklılıklara indirgemektedir. Bu görüş, çocukların zihnine, bütün hayatlarını belirleyecek olan istikametin, daha erken yaştan itibaren işlenmesinin zorunlu olduğunu bildirmektedir.

Natüralist eğitim görüşü

J. Locke, aristokrat gençlerin eğitimi konusundaki görüşlerini, "*Eğitim üzerine düşünceler*" ("*Some thoughts concerning education*"–1693) adlı eserinde açıklamaktadır. Bu görüşleriyle *Locke*, kendinden sonraki çağların bir yol göstericisi ve özellikle tabiatçı ve ferdiyetçi görüşleriyle de *J. J. Rousseau*'nun bir öncüsü olmuştur.

Bu eserde söz konusu olan eğitim, bir aristokrat gencin özel bir eğitici tarafından eğitilip yetiştirilmesidir. Bununla birlikte *J. Locke*'un burda öne sürdüğü ferdiyetçi-hürriyetçi ilkeler, eğitimde bunun dışında da genel geçerliği olan ilkeleri teşkil etmektedir. Burada ne hümanist bir bilginler-formasyonu ne de dinî-kilise ilkelerine bağlı bir diğer eğitim değil, bir İngiliz "*Gentleman*"inin yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan pratik-faydacı bir dünyevî eğitim söz konusu edilmektedir.

Bu tecrübeci görüş için gencin bireysel tabiatı eğitimin temelini teşkil etmektedir. Eğitim, yalnızca tecrübeye yönelik ve gencin ruhsal yapısına uygun düşen gelişiminden ibaret olmaktadır. Bununla, entellektüel yeteneklerin geliştirilmesine değil, bireyin tecrübeci karakter yapısının açılıp geliştirilmesine değer verilmektedir.

J. Locke'daki ferdiyetçilik, tıpkı *J. J. Rousseau*'da olduğu gibi kolayca bir pedagojik natüralizme dönüşmektedir. Buna göre *eğitim tabiatın yolunu izlemelidir; yani eğitimin görevi, tabiat verisi olan şeyi, en yüksek dereceye çıkarmak ve tabiî gelişimi desteklemektir.* Bu nedenledir ki çocuğun tabiî yetenek ve eğilimlerinin gözlenip saptanması ve alınacak eğitsel tedbirlerde daima bireyselliğin gözününde tutulması istenmektedir.

Locke'a göre insandaki bireysel tabiat, ruhsal ve vücutsal tabiattan teşekkül eder. Onun içindir ki bu tabiatçı ferdiyetçilik, idealizm ile rasyonalizmin zıddına olarak, insanın bir bütün olarak gelişmesinde beden eğitimine büyük bir önem vermektedir. Bu nedenle *Locke*, söz konusu eserin daha başında, "*sağlam bir ruhun, sağlam bir vücutta bulunacağını*" belirtir.

J. Locke'un bu eğitim görüşü, ayni zamanda da pragmatik bir amaç taşır. Buna göre, bireye tüm olarak pratik hayata uygun bir tutum kazandırılmalıdır: "*Eğitim, hayatta işe yarar olmaya göre hazırlanmalıdır.*

J. Locke'da ferdiyetçilik, metodik yönden alınınca otoriter baskı yolunu reddetmektedir. Çünkü buna göre, bireysel verilerin gelişimi için mümkün olan her türlü hürriyet sağlanmalıdır. Eğitici ile çocuk arasında karşılıklı ve güvene dayalı bir eğitsel ilişki kurulmuş olmalıdır.

İşte bütün bu ilkeler, geleneksel eğitim tarzına karşıt bir tutum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilkelere dayanarak *J. Locke*, "*Eğitim üzerine*" adlı adlı eserinde, belirli ana eğitsel tekliflerde bulunmaktadır.

Beden Eğitimi:

Beden eğitimi, bireyin tüm olarak gelişimi için kaçınılmaz derecede önemli bir unsuru teşkil etmektedir. Bunun amacı, bedeni kuvvetlendirmektir. Beden eğitimi, teorik esasta belirli kurallar ezberletmek ya da öğretmekle değil, tabiî gelişim üzerine dayalı bir alıştırma yoluyla olmalıdır. O, bu konuda şöyle der:

> "*Tabiata imkân ver ki bedeni, kendine uygun düştüğü şekilde biçimlendirsin*".

Ruhsal Eğitim:

Tıpkı beden gibi ruh da, sıhhatli ve kuvvetli olmalıdır. *Locke*'a göre bunu sağlamak için herşeyden önce içgüdü ile çeşitli eğilimlere hâkim olmayı sağlamak gerekir. Bu nedenledir ki çocuk, daha çok erken yaştan itibaren akla uygun düşmeyen arzulardan feragat etmeye alıştırılmalıdır. Fakat bu durumlarda *Locke*, "*dayak pedagojisi*"ne karşıdır. Ona göre *aşırı bir sertlik, çocuğun hür olan tabiatını yıkar ve köleci bir disiplin, onda kölelik ruhu yaratır.*

Buna karşılık *Locke*, çocuk ruhunu anlamaya ve oyun unsurunun önemi üzerinde durmaya dikkati çeker. Çocukluk devrine has eğilimler baskı ile geri plana itilmemelidir. Daha

çok, çocukların yaş kademelerine göre tabiatın kendilerine verdiği oyun arzusu ve zevki, takviye edilmelidir. Çocuklara yaptırılmak istenen şeyler, üstelik bir oyun ve eğlence şekline sokularak yaptırılmalıdır. Böylece *Locke*'ta, eğitimin merkezine dıştan bilgi vermek çabası değil, çocuğun yapısına uygun bir eğitim stili uygulamak geçmektedir. Buna göre, yetişkinlerin çocuklar üzerine yapacağı etkilemelerin, çocukların vücutsal-ruhsal yapılarına intibak etmiş şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Didaktik Metod:

Didaktik metod konusunda *Locke*, çocukların geleneksel öğretim tarzında olduğu gibi karmaşık kurallar ve emirlerin yükü altında ezilmelerinin önlenmesini talep eder. Elden geldiğince az kural verilmelidir. Çocuklara, öğretilen şeylerin tabiî ve sürekli bir alışkanlık halini alabilmesi için sık tekrarlarla temrinler yaptırılmalı, fakat çocuk, eğiticinin kendisini yönettiğinin farkına bile varmamalıdır.

Locke'un talep ettiği bu ferdiyetçi eğitim, okullarda uygulanan kollektif bir eğitim değildir; yalnızca bir baba ya da özel bir eğitici tarafından verilecek olan bireysel bir eğitim şeklini teşkil etmektedir.

Ahlâk Eğitimi:

Locke'a göre ahlâkî eğitimin amacı çocuğa, doğru ve hakiki erdemleri benimsetmektir. Çocuk bu amaca, en iyi şekilde olmak üzere evde babanın ve özel eğiticinin eli altında eğitilmek suretiyle ulaşabilir. İyi yetiştirilmiş bir gencin sahip olması gereken dört şey vardır: *Erdem, pratik beceri, iyi bir hayat tarzı ve bilgi.* Bütün bunlar, ahlâkî ve dinî eğitim ile ile sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır.

Zihnî Eğitim:

Locke, derslerde basit bir metodun kullanılmasını talep eder. Öğretme, çocuklar için bir eğlence ve dinlenme olmalıdır. Çocuklara, konuşmayı öğrendikten sonra okuma öğretilmeli ve bu da

küpler ya da diğer oyuncaklar üzerine harfler yazılarak oyun oynamak yoluyla yapılmalıdır. Çocuk, harfleri bu şekilde öğrendikten sonra, ona basit masallar (meselâ *Esop'un masalları...* v.s. gibi) verilmelidir. Ancak okumayı öğrendikten sonra yazma ve resim yapma öğretilmelidir.

Çocuğun ana dili olan İngilizceden sonra öğreneceği ilk yabancı dil, Fransızcadır. Fakat bu, gramer kuralları yoluyla değil sürekli konuşma yoluyla öğretilmelidir. Fransızcayı öğrendikten bir ya da iki yıl sonra, aynı metodla Lâtince öğretilmelidir. Bununla birlikte *J. Locke*, hümanist-retorikçi formasyon idealini reddeder. Aynı şekilde olmak üzere, Antik yazarların cümlelerinin ya da belirli diğer metin parçalarının ezberletilmesine de karşı çıkar.

Dil öğretimi, gerçeklik bilgilerinin öğretilmesi ile birlikte yürütülmelidir. *Locke*, pratik değerleri yönünden, şu alanlardaki bilgilere ön planda yer verir: Aritmetik, astronomi, geometri, kronoloji ve tarih. Ahlâkî değeri yönünden *Cicero*'nun "*Görevler üzerine*" ("*De Officiis*") adlı eserini tavsiye eder. Bunlara ek olarak İngiliz hukuku ve politikası konusunda bilgilerin kazandırılmasını ister. *Locke*'a göre retorik ve mantık, yalnızca sınırlı bir yarar sağlar. Ayrıca İncil tarihi, tabiat felsefesi alanlarında bilgiler verilmesini ister.

Pratik Beceriler:

Locke, teorik dersler yanında Aristokrat gencin belirli pratik becerilere de sahip olmasını gerekli görür. En erken öğretilecek şeylerden birisini, dans teşkil eder. Daha sonra genç, ata binmeyi, kılıç kullanmayı öğrenmelidir. *Locke*, ayrıca bu aristokrat gencin bir el zenaati öğrenmesini de ister. Özellikle bahçıvanlık, tarımcılık ve marangozluk... vs. gibi pratik çalışmalar üzerinde durur. Bunlar, aynı zamanda da iyi bir dinlenme vasıtası teşkil eder.

Locke'un pratik faydacılık görüşlerine uygun olmak üzere, aristokrat gençler belirli ticarî bilgilerle de donatılmalıdır.

Seyahatler:

Eğitimin son bölümünü seyahatler teşkil eder. Seyahatler, "*Gentleman*"e eğitiminde son biçimini kazandırır. Amacı gence diğer ülkeler ve oralardaki insanların yaşayışları üzerinde pratik-faydalı bilgiler kazandırmaktır.

"*Eğitim üzerine*" adlı eserinin sonunda *Locke*, tekrar ferdiyetçi görüş açısı üzerinde durur. Ona göre her insanın eğitimi, tıpkı kendi çehresi gibi diğerlerinden ayrı olmalıdır. Aynı metodla eğiticilecek iki çocuk mevcut değildir. Bu eğitim, aynı zamanda da zümreler yönünden birbirinden farklı olmalıdır. Bir prens, bir aristokrat ve yüksek burjuva tabakasına mensup bir genç, diğer tabakaların çocuklarından farklı bir eğitim almalıdır.

Halk tabakalarının eğitimi:

Locke, "*İş okulları*" ("*Workingschool*"–1697) adlı yazısında, yoksul halk tabakaları çocuklarını, işe alıştırıp, çalışkan ve üretici bir şekle sokma sorununu işler. Bu çocukların, 3-14 yaşlar arasında "*İş okulları*"na devam ettirilmesini tavsiye eder.

Bu okullar, cemaatlar tarafından kurulmuş olacaktır. Çocuklar burada önce dokuma, dikme ve diğer işlere alıştırılıp *Presbiterian* ahlâkı ve dini görüşüne uygun olarak yetiştiririlmelidir.

Çocukların bu okullara devam etmelerini ve bu yöndeki ilgilerini sağlamak için, onlara bedava yemek verilmesini ister. Çünkü, der *Locke*, "*çocukların ilerde üretici çalışmaları sonunda elde edilecek olan kazançlar, onların masraflarını kat kat karşılayacaktır.*"

2. *FRANSIZ AYDINLANMASINDA EĞİTİM*

Aydınlanma akımı, Fransa'da kendine has bir karakter kazandı. İngiliz ve Alman aydınlanmalarından daha fazla olarak şüpheci bir tutum elde etti. Onun için de kültür, devlet ve toplum hayatı ile ilgili sorunlar daha çok ön plana alındı.

Aydınlanma akımı Fransa'da, yalnızca Paris salonlarının uğraştığı bir şey olarak ya da yalnızca bilginlerin bir işi olarak kalmamıştır. Halka yayılmış ve radikal, devrimci akımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. İngiliz amprizmi, Fransa'da Sansüalizm ve Materyalizme dönüşmüş oldu. Bu durum, devrimci fikirlerin ortaya çıkmasına en uygun ortamı hazırlamış bulunmaktadır.

Fransız Aydınlanması, *Pierre Bayle* (1647-1706)'in "*Tarihî ve Tenkidî Sözlük*" – "*Dictionnaire historique et critique*" (1695–1697) adlı eseri ile başlar.

François Marie Voltaire (1694–1778), Fransız Aydınlanmasının örnek tipini teşkil eder. "*İngilizler Üzerine Mektuplar*" "*Lettres sur les anglais*"–1734) adlı eserinde İngiliz Aydınlanmasına dikkati çeker, İngiliz filozoflarının tabiat felsefesi ile din felsefesi teorilerini popülarize etmeye çalışır. Dine ve kiliseye, kilisenin dogmalarına karşı güçlü bir biçimde savaş açar.

Charles Montesquieu (1689–1755), bir devlet teoricisi olarak Fransa'nın toplumsal ve politik durumunu tenkid eder. "*Kanunların Ruhu*" ("*De l'esprit des lois*"–1748) adlı ana eserinde, İngiliz örneğine uygun düşecek şekilde modern bir devlet yasası düzeni için gerekli ilkeleri geliştirmeye çalışır.

Charles Rollin (1661–1741), eğitim konusunda yazdığı "*Traité des études*" adlı eserinde Klasik Antik çağa, özellikle de Yunan çağına karşı kendi devrinin eğitim alanındaki eksikliklerini göstermeye çalışır. Çeşitli derslerin öğretim ve formasyon görevleri üzerinde ayrıntılı olarak durur.

Jean Pierre de Crousaz (1663–1750), "*Çocukların eğitimi*" ("*Traité de l'éducation des enfants*"–1722) adlı eserinde *J. Locke*'un görüşlerinden hareket eder. Burda eğitimin amacı, akla dayalı bir mutlulukla belirlenmiştir. Gençlere öğretilecek dersler için *Locke*'un taleplerini tekrarlar. Öğretimde, çocukların bireysel yetenekleri ile ilgilerinin gözönüne alınmasını talep eder.

2. 1. MATERYALİST VE SANSÜALİSTLERDE EĞİTİM

Fransız Aydınlanmasında sansüalizm ve materyalizmin temsilcileri, eğitimde köklü reformların yapılması isteği ile ortaya çıkmakta ve bir "*tabiî eğitim*"i kurmaya çalışmaktadırlar. *J. Locke*'un "*Eğitim Üzerine Düşünceler*" adlı eserinin 1695'te Fransızcaya çevrilmesi ile, bu görüş gitgide ağır basmaya başlamıştır.

Sansüalistler ve materyalistler, yeni bir dünya- ve hayat görüşünü açıklamaktadırlar. Geleneksel olan her türlü dinî ve metafizik dogmalara karşı savaşmaktadırlar. Felsefî görüşlerde, mekanist-materyalist yön ön plana alınmakta, biyolojik ve fizyolojik olgulara, eğitimde önemli bir yer verilmeye başlanmaktadır.

2. 1. 1. JULİEN OFFRAY de LAMETTRİE (1709–1751)

Fransız materyalistlerinden olan *J. O. d. Lamettrie*, "*Ruhun Tabiî Tarihi*" ("*Histoire naturelle de l'âme*"–1745) adlı eserinde görüşlerini ilk defa açıklar. Bunu "*Makina insan*" ("*L'homme machine*"–1748) adlı ana eseri izler. *Lamettrie*, ruhun esas olarak vücuda ve vücutsal organlara bağlı olduğunu ve duyumu alınan şeyin ise, yalnızca maddî şey olabileceğini göstermeye çalışır. Buna göre duyumlar ve duyumsal izlenimler birinci sırada gelirler. Eğitimin bir ürünü olan fikirler ise, ikinci kademede yer alır. O, der ki:

"*Eğitim az olursa, fikirler de az olur*".

Lamettrie'ye göre eğitim ve öğretim de duyumlardan hareket etmelidir. *Lamettrie*, Tanrı ile ruhun ölümsüzlüğü konusundaki fikirlere herhangi bir pratik değer vermez, yalnızca dinî olmayan bir eğitim görüşünü ve hattâ ateizmle bağdaşan bir eğitim görüşünü benimser.

2. 1. 2. ETİENNE BONNOT de CONDILLAC (1715–1780)

E. B. Condillac, en önemli Fransız sansüalistlerindendir. Felsefî görüşlerini "*İnsan Bilgisinin Kaynağı Üzerine*" ("*Essai sur*

les origine des connaissances humaines"–1746) ile ana eseri olan "*Duyumlar Üzerine İnceleme*" ("*Traité des sensations*"–1754) de açıklar.

Condillac, pedagog olarak pratik faaliyetlerde de bulunmuştur. *Parma Prensi Infanten Ferdinand de Bourbon*'un eğiticisi olarak çalışmıştır. Bu genç prensin eğitimi için izlenecek yolları göstermek üzere 13 kitaplık "*Parma prensinin eğitimi için dersler*" "*Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parma*" (1769-73) adlı eserini yazmıştır.

2. 1. 3. CLAUDE ADRİEN HELVETİUS (1715–1771)

HAYATI:

C. A. Helvétius, *daha önceleri Hollanda'da yaşamış bir ailenin çocuğu olarak* 1715'*de Paris'te doğdu. Okulda gösterdiği zekâ ve kavrayışı, çok yüksek idi. Daha küçük yaştan itibaren çalışmak zorunda kaldı ve krallık sarayına bağlı işlerde bulundu.*

1751'*de emekliye ayrılıp taşrada kendi özel hayatını yaşamaya koyuldu. Burada kendini edebî ve felsefî planlarına hasretti. İngiltere ile Almanya'ya iki seyahat yaptı.*

C. A. Helvétius, *taşradaki malikânesinde* 25. 12. 1771'de öldü.

ESERLERİ:

Helvétius, C. A.: *De l'esprit.* Paris 1758.— *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation.* 2. cilt. 1772.— *Oeuvres completes.* Londra 1777. 4 cilt.

LİTERATÜR:

Mostratos, D.: *Die Pädagogik des Helvétius.* Berlin 1891 (Phil. Diss.). — Cumming, I.: *Helvétius. His Life and Place in the History of Educational Tought.* Londra 1955.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ DÜŞÜNCELERİ:

C. A. Helvétius, J. Locke'un sansüalist pedagojisinin bir geliştiricisidir. *Locke*'un görüşlerine dayanarak doğuştan insan zihinleri arasındaki eşitsizlik olduğunu ileri süren her türlü idealist görüşleri reddeder. O, bu konuda şöyle der:

"Çeşitli insanların zihinleri arasındaki eşitsizlik tek bir nedeninin eseridir: Eğitimdeki eşitsizlikten başka birşey değildir".

Helvétius'a göre insan dünyaya ne doğuştan getirdiği fikirler ve yeteneklerle ne de baştan itibaren katı bir biçimde belirlenmiş bir karakterle gelir. İnsanın doğuşla birlikte dünyaya beraberinde getirdiği tek yetenek, duyum almak ve düşünmek yeteneğidir. Düşünmek, *Helvétius*'a göre, *"fikirleri birbiriyle bağlamak ve mukayeseler yapmaktır".*

Helvétius'a göre bütün insanlar, zihin yönünden doğuştan birbirine eşit yeteneklere sahiptirler. Fakat burda önemli olan bu tabiî yeteneklerin temrinler ve doğru uygulamalar yoluyla en yüksek derecede başarı sağlayabilecek bir şekillendirilmeye ulaştırılıp ulaştırılmamasıdır. *Helvétius*'a göre *"insan, aldığı eğitim ne ise, öyle olur, yoksa doğuştan geldiği şekliyle öyle kalmaz."*

Helvétius, din adamlarının insanlardaki tabiî güçleri ve içtepileri baskı altında almalarına karşı güçlü bir tarzda karşı koyarak şöyle der:

"İstekleri ve arzuları yok edersek, o zaman ruhu da ortadan kaldırmış oluruz".

Bununla birlikte *Helvétius*, insanın şahsında birinci planda tabiatın ürününü değil, eğitimin ürününü görür. Eğitime, yalnızca insanın geliştirilmesi yönünden değil, ayrıca bütün toplumun geliştirilmesi yönünden sınırsız bir güç tanır. Ona göre, eğitim iledir ki uluslar, yükselme ve mutlu olmaya götürecek en etkili aracı, ellerinde tutmuş bulunmaktadırlar. Fakat ne var ki bu aracı gerektiği biçimde iyi kullanmak gerekir.

Helvétius'a göre en önemli eğitim politikası ilkesi, tüm eğitim ve öğretim kurumlarının devlete bağlanmasıdır. Fakat aynı zamanda da o, eğitimin her türlü devlet biçimine bağlı olmasına da karşıdır. Meselâ, der *Helvétius*, *"feodal mutlakiyetçi devletin despotluğu, en azından Katolik kilisesi kadar tehlikelidir."* Bu nedenle de ancak, hürriyet taraftarı bir idareye, devlete bağlı bir

eğitim kurma hakkı tanır. Ona göre, bunun dışındaki diğer herhangi bir devlet içerisinde eğitim reformuna girişmek mümkün değildir.

2. 2. ANSİKLOPEDİCİLERDE EĞİTİM GÖRÜŞÜ

Ansiklopedi hareketi:

Aydınlanmanın en önemli programını, halkın eğitim ve öğretimi teşkil etmektedir. Aydınlanma, hiçbir ülkede Fransa'da olduğu gibi geniş kütlelere yayılamadı. Buna uygun olarak da halk kitleleri tarafından geniş bir öğrenim ve bilgiye ihtiyaç duyulmaya başladı. 18. Yüzyılda gelişmeye başlayan "*Ansiklopedicilik akımı*", bu ihtiyaca belirli bir yönde cevap vermenin bir ifadesini teşkil etmektedir.

İlk ansiklopedi, 1727'de İngilizlerden *Ephraim Chamber* tarafından yazıldı. Bu eser, kısa bir süre sonra Fransızca'ya çevrilerek yayınlandı.

Yeni bir Ansiklopedi yazma işine, Fransa'da *D. Diderot* (1713–1784) girişti. Böylece ortaya şu güçlü eser çıkmış oldu: "*Akla göre düzenlenmiş bilimler, sanatlar ve zanaatlar ansiklopedisi ya da sözlüğü*" ("*Encyclopédie ou Dictionnaire raissonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société des Gens des lettres*". *Paris* 1751–1772).

Ansiklopedinin başyazarı *Denis Diderot* idi. *Diderot*'nun en önemli çalışma arkadaşlarını *Jean Lerond d'Alembert* (1717–1783) ile *Baron Paul Heinrich Dietrich von Holbach* (1723–1789) teşkil ediyordu. Ayrıca *Jean Jacques Rousseau*... vb. gibi diğer şahsiyetler de bu ansiklopenin yazılmasına belirli sürelerle katıldılar.

2. 2. 1. DENİS DIDEROT (1713–1784)

HAYATI:

D. Diderot, 5. 10. 1713'*te, bir bıçakçı ustasının oğlu olarak Langres'de doğdu. Öğrenimine, ayni yerdeki Cezvit kolejinde başladı.*

1726'*da, daha on üç yaşında iken Katolik kilisesinde görev aldı ve* 1728'*de de papaz olarak çalışmaya başladı.*

Paris'e yüksek öğrenimini yapmaya gitti, burada Louis-le-Grand kolejine devam etti, klasik filoloji ve felsefe tahsil etti. 2 *eylül* 1732'*de yüksek felsefe öğrenimini bitirdi ve bundan sonraki on yıl içerisinde bilimsel incelemelere koyuldu.*

1742'*de* J. –J. Rousseau *ile tanıştı*

1743'*te evlendi.*

Diderot, Baron von Holbach'ın *çevresine girdi.* 1751'*den itibaren* "Encyclopédie'*yi çıkarmaya başladı.*

D. Diderot, 31. 7. 1784'*te Paris'te öldü.*

ESERLERİ:

Diderot, D.: *Oeuvres complètes.* Paris 1875–77. 20 cilt. — *Bildungsplan für die Regierung von Russland.* Weinheim 1971.

LİTERATÜR:

Unger, E.: *Die Pädagogik Diderots auf Grund seiner Psychologie und Ethik.* Leipzig. 1903 (Phil. Diss.). — Mesrobian, A.: *Les Conceptions pédagogiques de Diderot.* Paris 1913.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Diderot, eğitim konusundaki görüşlerini, 1774/1775 yıllarında, Rus hükûmeti için hazırladığı bir eğitim reformu planında ("*Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les science*") açıklar. Bu reform planı, her ne kadar Aydınlanma düşüncesi ilkelerine dayanmakta ise de *Diderot,* hâmisi bulunan *II. Katharina*'nın özel politik durumu yüzünden, bu düşünceleri, ılımlı biçimde bir değişikliğe uğratmaktadır.

Diderot'nun bu planına göre, ilk şart olarak bütün halk tabakalarının genel bir eğitim ve öğretimden geçirilmesi gerekir. Bunun önemini şöyle belirtir:

> *"Öğretim, insanlara onur verir ve kölelik için doğmamış olduklarının bilincine eriştirir"*

Diderot'nun okul sistemi, üçlü bir kademelenmeyi öngörür:

İlkokul ya da Halkokulları,

Liseler ya da San'at Okulları,

Fakülte ya da Yüksek okullar (*Tıp, Hukuk ve Teoloji*).

Bunların yanında da ayrıca ekonomik ve sosyal hayatın çeşitli alanları için geniş kapsamlı meselekî ve teknik okullar öngörülmektedir.

Bütün bu okullar, *Diderot*'ya göre, devlete bağlı olup onun kontrolü altındadır. Öğretimde, pratik hayata hazırlamak amacı, ön planda yer almalıdır. Faydacılık ilkesi, bütün ders planlarını belirleyen temel ilkeyi teşkil etmektedir.

Herkes, şu üçlü eğitim sürecinden geçirilmelidir: *Entellektüel eğitim, Ahlâkî eğitim* ve *Estetik eğitim.*

Entellektüel eğitim'in görevi, zihnin işlenmesi, aydınlatılması ve geliştirilmesi işinde toplanmaktadır. Tüm eğitim ve öğretim süreci içerisinde entellektüel eğitim ön olanda yer alır. *Diderot*' ya göre bilgilerdeki her zenginleşme, insanı aydınlatır ve onu, akla dayalı davranışlar yapmaya yöneltir. *Ahlâki eğitim*, insanları *"hakseverlik"* ve *"güvenirliğe"* göre yetiştirir. *Estetik eğitim* ise, insanlarda ince zevklerin teşekkül etmesine hizmet eder.

Diderot, okulların yerine getirmekle yükümlü olduğu görevler konusunda şöyle der:

> *"Hükümdara gayretli ve sadık tebaalar; asillere faydalı vatandaşlar; toplum için bilgili, namuslu ve mümkün olduğu kadar sevimli unsurlar; ailelere iyi koca ve babalar; devlete düşünen büyük zekâlar; dine vicdanlı ve sulhsever hizmetçiler sağlamak".*

Deist ve bir ölçüde de ateist bir düşünür olan *Diderot*, Rus okulları için hazırladığı reform planında, Aydınlanma görüşlerini çok yumuşatarak okullara din derslerinin verilmesini bile

öne sürmektedir. Ona göre Ateizm, ancak belirli aydınlar çevresinde geçerli olabilecek bir dünya görüşünü temsil edebilir.

Diderot'nun çizdiği bu eğitim reformu planında, ilkokullar, her iki cins için, yani kız ve erkek çocuklar için ortak olarak düşünülmektedir. Bu ilkokullarda çocuklar okuma, yazma, hesap ve din dersleri yanında ahlâkî ve politik sorunlar üzerine olduğu gibi çeşitli meslekler üzerine de gerekli bilgileri alırlar.

Liseler, bu reform planına göre, hem yüksek öğretime hazırlar, hem de belirli meslekler için zorunlu olan teorik bilgileri verirler.

Diderot, yalnızca yeni öğretim muhtevalarını değil, ayrıca yeni öğretim ve eğitim metodlarının da uygulanmasını talep eder. Ona göre öğretim, öğrencilerin anlama yeteneklerine uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen, basitten başlayarak zora doğru yürütmelidir. Öğretim gözleme dayanmalı ve öğrencileri aktif hale geçirmelidir.

Diderot'ya göre eğitimde bedenî cezalar, tamamen yasaklanmalıdır.

2. 3. LÂİK EĞİTİM

2. 3. 1. LOUIS-RENE de CARADEUX de la CHALOTAIS (1706–1785)

HAYATI:

L. - R. d. C. d. l. Chalotais, 1701 yılında Paris'te doğdu.

Bretagne'ya parlamentosunda önce avukat sonra da Başsavcı oldu. 1761 ve 1972 yıllarında "Cezvit kuruluşları üzerine raporlar"ı ile 1763'te yayınlanan "Millî Eğitim denemesi ya da gençlik için bir öğretim planı" ("Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse") adlı eseri, ona, filozoflar yanında büyük bir ün sağladı. Kişisel nedenlerden dolayı, Bretagne eyâletinin valisi ile arası açıldı; parlamentoda, ona yarşı kurulan muhalefetin şefi oldu.

1764'te Kral kendisine ilk uyarmayı yaptı. Kışkırtıcılık ithamıyla sorguya çekildi. Önce Saint-Malo'da, sonra da Rennes'de hapislik yıllarını geçirdi. Hapishanede, Cezvitlere karşı tutumunu dile getiren "Hatıralar" ("Memoires")'ını yazdı. Voltaire tarafından desteklendi.

La Chalotais'nin mahkûmiyeti Kral tarafından kısaltıldı ve sürgüne gönderildi.

La Chalotais, 1785'te Paris'te öldü

ESERLERİ:

La Chalotais, C. de: *Essai d'éducation notionale.* Genève 1763. — Ludwig Renatus de Caradeux de la Chalotais Königlich Französischen General-Procurseurs im Parlament von Bretagne: *Versuch über den Kinder-Unterricht.* Göttingen und Gotha 1771.

LİTERATÜR:

Kuenoldt, E.: *Caradeux de la Chalotais und sein Verhältnis zu Basedow.* Oldenburg und Leipzig 1897. — Pinloche, A.: *La Chalotais als Vorkämpfer der weltlichen Schule.* Leipzig 1891.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

C. d. I. Chalotais, devlete bağlı millî ve lâik bir eğitim ve öğretim sistemi için savaşmıştır. 26. Mart 1763'te Parlamentoya sunduğu "*Millî Eğitim denemesi ya da gençlik için bir öğretim planı*" ("*Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*") adlı yazısında, bu konudaki görüşlerini açıklar.

Chalotais, insanların kültürel yöndeki geri kalmışlığından, birinci derecede olmak üzere zihinlerin manastırlara ait kavramlarla doldurulmuş olmasını ve bundan da özellikle Cezvitleri sorumlu tutar. Ona göre toplumun refahı, çok açık bir şekilde olmak üzere medenî bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Eğer okullar bundan sonra da dünyevîleştirilmezler, yani lâik bir biçime sokulmazlar ise, artık ebedîyen kölelik ve kilise saçmalıkları altında yaşamak zorunda kalınmış olunacaktır. Eğitim işi ne papazla-

rın, ne rahiplerin ve ne de kilisenin işidir, o yalnızca devletin işidir. Devlet, kendi vatandaşlarının eğitimini kendi eline almalı ve eğitimin amacını, *devlet vatandaşlığı eğitimi* doğrultusunda tespit etmelidir. Eğitim, devlete vatandaş hazırlamak görevini yüklenince, o zaman eğitimin, devletin yasalarına bağlı olması zorunlu olur.

İşte bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla *Chalotais*, köklü bir eğitim reformunu zorunlu görür. Aydınlanmanın faydacı ("*Ütilitarist*") yönü burada açıkça kendini göstermektedir.

Chalotais, bir millî ve demokratik okul sistemini arzu etmekle birlikte, yine de bütün sosyal tabakalar için eşit bir öğrenim fırsatının yaratılması noktasında, henüz zümresel bir görüşe bağlı bulunmaktadır. Ona göre devlet, herkesi kendi mensup olduğu zümre içerisinde yeterli derecede mutlu kılmış olmalıdır ki hiçbir kimse kendi zümresinin dışına çıkmamış olsun.

Eğitim metodunda "*tabiata uygunluk*" ilkesini esas alır ve konuda şöyle der:

> "*Çocuklara uygulanacak öğretimde esas alınacak ilkeler, bizzat tabiattan öğrenirken uydukları biçimdeki ilkeler olmalıdır. Tabiat, en iyi öğretmendir*".

Her iyi öğretim metodunun temel ilkesi, duyusal olandan başlayarak kademeli bir biçimde entellektüel olana, basitten başlayıp karmaşık olana doğru yükselendir. Nedenleri incelemeden ve araştırmadan önce, olguları ele almak gerekir. *Chalotais*'ye göre soyut fikirlerden hareket eden her çeşit metod, hem psikolojik, hem de pedagojik yönden hatalıdır. Gramer, retorik, felsefe ve din dersi kitaplarındaki her türlü soyutlamalar temizlenmeli ve elden geldiği ölçüde olgular, gözlemler ve tecrübeler temele alınmalıdır. Çocuklar, bilgilerin kapılarını teşkil eden duyulara, hafızaya, duyusal algılara, iç yaşantılara ve tasarımlar üzerinde düşünme yeteneklerine sahiptirler. Eğitim ve öğretim, işte bunlar üzerine dayandırılmış olmalı ki çocuğa kendi özüne uygun tecrübeler ve bilgiler kazandırılmış olsun.

Chalotais'ye göre 5-10 yaşlar arasında çocuk, okuma, yazma ve hesap öğrendikten sonra tarih, coğrafya ve tabiat bilgisi öğrenmelidir. Beden eğitimi ile eğlenceler, eğitimde önemli bir yer tutar. 10 yaşından itibaren dil öğrenimi başlamalıdır: Fransızca ve Lâtince. Yunanca, seçmeli ders olmalıdır. İngilizce ve Almanca da ayrıca tavsiyeye şâyandır. Bu kademede tarih, coğrafya ve tabiat bilimlerinin öğretilmesine devam edilmelidir. Bu kademe, felsefî incelemelerle sona erer.

Chalotais'nin üzerinde durduğu bu öğretim, yalnızca yüksek tabaka çocuklarının öğretimi için öngörülmektedir. Ona göre bu, kamu yararından ileri gelmektedir.

2. 4. NATÜRALİST EĞİTİM

2. 4. 1. JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712–1778)

HAYATI:

J. J. Rousseau, *bir saatçi ustasının oğlu olarak* 28.6.1712*'de Cenevre'de doğdu. Daha doğum sırasında annesini kaybetti. Uzun yıllar bir köy papazının yanında kaldıktan sonra, düzenli bir öğrenim görmeden Cenevre'de bir bakırcının yanında çıraklığa girdi. Burda kısa bir süre kaldıktan sonra kaçarak huzursuz seyahatler dönemine başladı.*

Annesini tanıyan Bayan Warrens*'in yanına sığınıp kendini incelemelere vermek fırsatını buldu; Felsefe, matematik, lâtince, tarih, coğrafya, astronomi, fizyoloji ve botanik konularını inceledi. Bu incelemelerine çeşitli defalar ara vererek müzik öğretmenliği, gravürcülük ve ev öğretmenliği yaptı.*

1744*'de Paris'e yerleşti. Burada, kabarelerde sâkilik eden bir bir kızla,* Therese Levasseur *ile tanışarak evlendi. Bu evlilikten doğan beş çocuğunu, anne babasız olan çocukların bakıldıkları bir yetimhaneye verdi. Sonunda bu davranışı ona, ölümüne kadar derin bir vicdan azabı vermiştir.*

1741*'de Ansiklopediciler çevresine girdi. Ansiklopedi için bazı maddeleri yazdı. Daha sonra bu çevreden ayrıldı.*

1749'*da Dijon Akademisi*, "İlimler ile San'atların gelişmesi ahlâkı yükseltmeye katkıda bulunmuş mudur?" *sorusu altında bir yarışma açmıştı. Rousseau*, "İlimler ve san'atlar üzerine konuşma" *başlığını taşıyan yazısı ile bu yarışmaya katılarak ilimler ve san'atların gelişmesinin ahlâkı bozduğu tezini savundu ve Akademinin ödülünü kazandı.*

Bu yazısını, "İnsanlar arasındaki eşitsizliğin esasları ve kaynağı" (1754) *adlı eseri izledi. Bundan sonra, artık büyük yaratıcılık devri başlar*: 1761'*de* "Yeni Heloise"*i yazdı. Bu, bir aşk romanıdır.* "Toplum sözleşmesi" (1762) *ile ana pedagojik eseri olan* "Emile" (1762) *deki Kilise dinini reddedişinden dolayı, Paris Parlamentosu tarafından* Rousseau'*nun tevkif edilmesi için karar çıkarıldı, eser yasaklandı. Artık bundan sonra* Rousseau *için, yeniden huzursuz kaçış yılları başlamış olacaktır.*

İsviçre, İngiltere... vb. gibi yerlerdeki huzursuz seyahatleri sonunda 1770'*de tekrar Paris'e dönerek, tevkif kararının sürmesine rağmen, müzik notası yazarı olarak hayatını sürdürmeye çalıştı.*

Hayatının son yıllarında, en ünlü eseri olan "İtiraflar"*ı yazdı.*

J. J. Rousseau, 2. 7. 1778'*de, hâmisi olan bir asilzadenin* Ermenonville'*deki şatosunda öldü*

ESERLERİ:

Rousseau, J. -J.: *Oeuvre complètes.* Ed. publ. sous la dir. de Bernard Gagnebin et Marcel Taymond. Paris 1959.

LİTERATÜR:

Château, J.: *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation.* Paris 1962. — Corwin, R. N.: *Entwicklung und Vergleichung der Erziehungslehren von John Locke und Jean-Jacques Rousseau.* Heidelbrg 1894 (Phil. Diss.) — Dahmer, I.: *Das Phänomen Rousseau.* Weinheim 1962. — Fetscher, I.: *Rousseaus politische Philosophie. Zur Gesichte des demokratischen Freiheitsbegriffs.* Neuwied u. Berlin 1960. — Gad. C.: *Jean-Jacques Rousseau.* Sututtgart 1963. — Gösgen, C.: *Rousseau und Ba-*

sedow. Burg 1891. — Höffding , H.: *Rousseau und seine Philosophie*. Stuttgart 1923. — Meinhold, P.: *Rousseaus Geschichtsphilosophie*. Tübingen 1936. — Moreau-Rendu, S.: *L'idée de bonté naturelle chez Jean Jacques Rousseau*. Paris 1929. — Mushake, E.: *Jean Jacques Rousseau*. Horb a. N. 1947. — Rang, M.: *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen 1965. — Ritzel, W.: *Jean-Jacques Rousseau*. Stuttgart 1959. — Röhrs, H.: *Jean Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit*. Heidelberg 1966. — Sakmann, P.: *Jean Jacques Rousseau*. Leipzig 1923 — Strobel, A.: *Die Pädagogik Schleiermachers und Rousseaus*. München 1928. — Vossler, O.: *Rousseaus Freiheitslehre*. Göttingen 1963. — Ziegenfuss. W.: *Jean Jacques Rousseau. Eine soziologische Studie*. Erlangen 1952.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

J. J. Rousseau, yalnızca bir eğitim reformu yapmak istememiş ve belirli eğitim talepleri öne sürmemiştir. Onun eğitim planı, gerçekleştirmesine çalıştığı kültür, devlet ve toplum planlarının ancak bir kısmını teşkil eder.

Rousseau'ya göre 18. yüzyıl Fransız kültürü, bir bozulma görüntüsünü temsil eder. Medeniyetin yükselmesi, lüksün artması ve hayatın rasyonelleştirilmesi, insanların dış görünüşlere ve sathîliklere önem vermesine yol açmıştır. Bunun sonucu olarak da aslî kültür, gitgide medeniyet içerisinde eriyip kaybolmaya başlamıştır.

"*İlimler ve san'atlar hakkında konuşma*" ("*Discours sur les sciences et les arts sur la question proposée par l'academie de Dijon*"–1750) adlı birinci konuşmasında, yeni bir eğitim ideali çabası kendini gösterir. Burada, medeniyetten nasibini alan insana karşı sade, sathîliklerden uzak olan tabiî insanı çıkarır. Kültür ile medeniyetin yükselmesini, ilimler ile san'atların gelişmesini anlatıp ahlâkî gelişimin bunlarla paralel yürüyüp yürümediği sorusunu inceler. Tespit ettiği husus şudur: *Bu gelişmelerde ahlâkî saflık bozulmuştur. Ahlâk, daha önceleri gerçi kaba idi. Ama aynı zamanda da tabiî idi. Şimdi ise sun'îleşmiş ve*

bozulmuştur. Bilimler ve san'atlar mükemmelleşmeye çabaladığı ölçüde, ahlâk sathîleşmekte ve dejenere olmaktadır. Ahlâkî nitelikler, entellektüel kültür tarafından zedelenmektedir. Bu görüş açısından hareket eden *Rousseau*, entellektüalizmi, entellektüel eğitimi ve hümanist eğitim tarzlarını da reddeder.

İnsanlar arasındaki eşitsizliğin esasları ve kaynağı"(*"Discours sur les l'origine et les fondements de 'l'inégalité parmi les hommes*" – 1755) adlı ikinci konuşmasında *Rousseau*, ideal bir tabiat durumuna karşı bozulmuş bir kültür durumunu tasvir eder. Ona göre insanların aslî durumları, herkesin herkese karşı savaş ettiği bir durum değil, tabiî bir barış durumudur; henüz medenî hukuk kurallarının bozmadığı bir aslî özgürlük durumudur. Tabiat durumundan, içerisinde özel mülkiyet ve eşitsizlik kanunlarının geçerli olduğu toplum durumuna geçmekle insan, medenî hukuk güvenliğini elde etmek pahasına karşı, aslî hürriyetini fade etmiş bulunmaktadır.

"*Toplum Sözleşmesi*" (*"Du contrat social ou principes du droit politique*" – 1762) adlı eserine *Rousseau*, içerisinde kültür ve medeniyetin doğurduğu kötülüklerin mümkün olduğu ölçüde azaltılmış olduğu, hukukî esasta düzenlenmiş bir toplum ideali çizer.

Ona göre, insanların ilk ve aslî genel ahlâkını, ilk tabiî durumlarını gözönüne alacak, ayni zamanda da kanununların hak ve hakseverlik ilkelerine uygun düşecek bir ideal durum kurulmuş olmalıdır. Eğer toplumsal düzen yalnızca baskı ilkesine dayanmış olursa, hukuka aykırı olur. Yeni toplum düzeni, hukukî bir hürriyet ilkesi üzerine kurulmuş olmalıdır. Bu ise, ideal bir "*Toplum anlaşması*" yoluyla olur. *Rousseau*, bu eserinde bu yeni toplumsal düzenin esaslarını vermeye çalışır.

"*Emil ya da Eğitim üzerine*" (*"Emile ou sur l'éducation*" –1762) adlı eserinde *Rousseau*, daha önceki eserlerinde öne sürdüğü toplum- ve kültür felsefesi görüşleri üzerine oturtulmuş bir eğitim modelini açıklar. *Emil*'in daha birinci cümlesi şöyle başlar:

> "*Yaradanın elinden çıkan herşey iyidir, herşey insanların elinde bozulur*".

Rousseau, mevcut kültür gibi geleneksel eğitimi de hiç beğenmemektedir. Ona göre mevcut eğitim, insanı ("*l'homme*") değil, belirli bir *vatandaş olan insanı* ("*citoyen*") yetiştirmektedir. Eğitimin amacı, *Rousseau*'ya göre *tabiî bir insanı* ("*l'homme naturel*") yetiştirmek olmalıdır; bu tabiî insan, kendi içerisinde bir birlik ve bütünlük gösterir. Halbuki mevcut eğitimin yetiştirdiği *medenî insan* ("*homme civil*"), kendi içerisinde sarsılmış ve bozulmuş bir durum gösterir. Demek oluyor ki, "*Emil*" de söz konusu edilen eğitim, toplum içerisinde yer alan insanların "*Tabiî eğitimi*" ya da "*tabiî insanı yaratacak olan eğitimdir*"

Buna göre insan, önce insan olmalıdır. Ancak ondan sonra dır ki, herhangi bir mesleğin insanı alabilir, O, bu konuda şöyle der:

> "*Çocuk, ne hekim, ne asker ve ne de papaz olmalıdır. O, herşeyden önce insan olmalıdır*".

Mevcut eğitim ve öğretim insanı sathîleştirmekte, faydasız ve anlaşılmaz bilgilerle yüklemekte, ayni şahsı hem köle, hem de despot bir kişi yapmaya hizmet etmektedir. Buna karşı *Rousseau*, insanı Yaradanın elinden çıktığı gibi kabul eden, mevcut sosyal önyargılar ve kölelikten kurtaracak, onu aslî, basit, sade ve tabiî bir varlık olarak koruyacak bir tabiî eğitimi öngörmektedir. Bu tabiî eğitimde ön plana alınan hususu, belirli bilgilerin çoçuğa kazandırılması sorunu değil, çocuğun tabiatının merkeze alınması ve bu tabiatın aslî imajına uygun bir tarzda açılıp geliştirilmesine çalışılması teşkil etmektedir. Kendinden önceki psikologların zıddına olarak *Rousseau*, çocuğun psikolojik ve fizyolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini öne sürer.

Bundan böyle eğitici, artık kendisine körü körüne itaat edilecek bilgi yüklü bir otorite olmaktan çıkmakta ve çocuğa derin bağlarla bağlı bir arkadaş olmaktadır. Eğitici, çocuğa emirler vermek yerine, onun kendi kendisini bulmasına yardımcı olmaya çalışmalıdır.

Rousseau, Emil ile eğiticisini o biçim bir ilişki içerisinde ele alır ki her çocuk ile bir eğiticinin meşgul olmasını zorunlu kılar. "*Emile*" adlı eserinde Rousseau, *Emile* adlı bir çocuğun süt çocukluğu çağından, evlenme yaşı olan 21 yaşına kadar eğitici ile birlikte yaşamasını ve eğitilmesini tasvir eder.

Rousseau'yu kendinden önceki pedagoglardan ayıran en önemli hususlardan birisi, çocukların vücutsal ve ruhsal tabiatlarının engellenmeden geliştirilmesine ve vaktinden önce dışardan yapılacak her türlü müdahalelerden korunmasına dikkati çekmesi teşkil eder.

Rousseau, "*Emile*" adlı eserinde bireyci bir eğitim modeli sunar. "*Emile*" adlı çocuk, sarayda kendisinin eğitimiyle uğraşan eğiticisiyle birlikte, insanlardan ve toplumdan uzak olarak yetiştirilmektedir. Çocuk, dışarda ve kırlarda sıhhatli ve tek başına yaşatılmaktadır. Bu bireyci eğitim, şu ana görevleri yüklenmiştir:

a) Eğitimin ilk görevi, tabiatın gelişim yoluna engel olarak çıkan herşeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Ancak bu sayedir ki çocuk, kendi tabiatı ve ihtiyaçları doğrultusunda serbestçe hareket edebilmiş olur.

b) Eğitimdeki geleneksel baskı metodu terkedilmelidir. Baskı, bir eğitim vasıtası olarak ortadan kaldırılmalıdır. Çocuklar baskı yoluyla değil, yalnızca *açıklamalar* yoluyla yönetiltilmelidir. *Rousseau* bu konuda şöyle der:

"*Emir ve itaat, çocuğun lügâtinde mevcut değildir*".

c) Çocuk, daha küçük yaştan itibaren belirli bir meslek için değil, bir insan olarak yetiştirilmelidir. Ancak bundan sonra bir meslek öğrenmelidir.

d) Eğitim, çocuğun her gelişim kademesine uygun düşecek biçimde düzenlenmeli; yani, çocuğun her gelişim kademesindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir tarzda olmalıdır. Onun içindir ki *Rousseau*, eğitimde cinsiyet farkının gözetilmesini, kadın ile erkeklerin eğitiminin farklı olmasını talep eder.

e) Eğitim, *Locke*'un zıddına olarak, çocuğun yalnızca aklına hitap etmemelidir. Gerçi eğitimin esas amacı, akıllı bir varlık yaratmaktır. Fakat bu, çocuğu yalnızca akıl yönünden geliştirmekle elde edilemez; onu deney ve yaşantılar yoluyla aydınlatarak elde edilir.

f) İnsan, her yönüyle, tüm yetenekleriyle tüm ve harmoni içerisinde gelişmiş bir varlık olmalıdır. Bu nedenledir ki *Emile*'in önce vücutsal yeteneklerinden başlayarak duyusal, duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir bütün olarak geliştirilmiş olmalıdır.

Çocuğun gelişiminin her kademesi ayrı ve kendine has bir öneme sahiptir. Gelişmesinin her kademesi, serbest olarak açılıp geliştirilmelidir. *Rousseau, Emile*'in eğitimini, şu beş ana kademe içerisinde ele alır. Nitekim, *Emile* adlı eseri de buna uygun olarak beş ana kitaptan teşekkül etmiştir:

1. *Kitap*: *Süt çocuğu çağı* (*Doğumdan* 2 *yaşına kadar*):

Bu yaşta herşeyden önce vücutsal bakıma önem verilmelidir. Tabiat, bu iş için en iyi vasıtadır. Anne, çocuğunu emzirir, onun sıhhatli ve kuvvetli olmasını sağlayacak şekilde bakar.

Bu devrede duyumlar yoluyla dış dünyadan gelen bilgiler çocukta haz ve acı uyandırır. Faaliyet dürtüsü, çocukta çok uyanıktır. Çocuk kendi kendine faaliyet göstermeli, bu yönde ondan başka bir şey talep edilmemelidir.

Bu devrede çocuğu, tepki göstermeye yetili kılacak temrinler yaptırılmalıdır. Konuşmayı öğrenme işinde çocuk zorlanmamalıdır.

2. *Kitap*: *Çocukluk çağı* (2–12 *yaşlar arası*):

Bu gelişim kademesi, çocuğun kuvvetli ve dayanıklı olmasına hizmet etmelidir. Özellikle sert hareketler, basit ve sade yiyecekler (bitkisel yiyecekler) verilmeli, rahat ve geniş elbiseler giydirilmelidir.

Çocukların özel yapılarına, yani bireysel özelliklerine dikkat edilmelidir. *Rousseau*, bu konuda şöyle der:

> "*Tabiat, çocukların yetişkin birer erkek olmadan önce, gerçek anlamda birer çocuk olmalarını ister*"

Bu dönemde ahlâkî açıklamalara girmek için vakit henüz erkendir. Bu yaşlarda çocukta taklit etme içgüdüsü çok kuvvetlidir. Bu yolla, belirli alışkanlıklar kolaylıkla meydana getirilebilir.

Rousseau, kendi çağında hâkim olan akılcılığa karşıdır ve buna uygun olarak şöyle der:

> "*Çocuk neye ilgi duyuyorsa, kendini neye yönelmiş hissediyorsa, ancak onu öğrenmelidir*".

Bu dönemde hâfıza ve hüküm verme yetisi, henüz tam olarak gelişmemiştir. Onun içindir ki bu devrede çocuğa bilgi vermekten çok, duyu organlarının geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu nedenle de *Rousseau*, bu dönemde "*oyun*"un önemi üzerinde durur. Çocuk kendi kendine göstereceği faaliyeti ve kendi tecrübeleri yoluyla hayat için geçerli pratik şeyleri kendi kendine öğrenmelidir. Bu dönemde, herhangi cinsten bir öğretim, zorunlu değildir. O, der ki:

> "*Emil*'in, 12 *yaşına gelinceye kadar, kitap denen şeyden haberi olmamalıdır*".

3. *Kitap (12 – 15 yaşlar arası)*:

Bu dönem, çocuğun zihnî formasyonunun geliştirilmesi için uygun devredir. Çünkü artık çocukta hüküm verme yetisi gelişmektedir.

Emil, artık okumak ve yazmak ihtiyacını duyar. Onun okuyabileceği tek kitabı, "*Robinson Crusoe*" teşkil eder.

Çocuk bu devrede bir el zenaatı öğrenmelidir. *Marangozluk*, bu konuda en uygun uğraşıyı teşkil eder. *Emil*, bunu bir meslekî faaliyet olarak değil, bir eğitim aracı olarak öğrenir. Marangoz-

luk, eğitici ile birlikte yapılan bir iş olarak, ayrıca da çocuğun sosyal uyumunu geliştirir.

4. *Kitap*: *Gençlik devri*: *(15 - 20 yaşlar arası)*:

Vücutsal güçler ve organlar, artık bu devrede tam şekillerini alırlar. *Emil*, artık duyan ve seven bir varlık olmaktadır. Zihnî güçler de bu devrede iyice gelişir. Bu devir, bir bakıma "*ikinci bir doğuş*" ya da "*dünyaya geliş*" sayılır. Çünkü, diyor *Rousseau*, insan ilk doğuşta insan türünün biyolojik bir temsilcisi olarak doğar. Şimsi ise hayat ve toplum için şekil alır. Daha önceleleri eşyalar ile meşgul olurken, *Emil* bu devrede insanlar ile meşgul olmaya başlar.

Emil, bu devrede cinsiyet içgüdüsüne hakim olmayı öğrenmelidir. Bunun için de sert vücutsal temrinler yapmalı, aynı zamanda da sade bir hayat tarzı yürütmelidir.

Bu dönemde *Emil*'e ahlâkî konularda bilgi verilmelidir ki insanlara değer vermeyi öğrenmesi sağlanmış olsun. Aynı şekilde de dostluk, şefkat, acıma duyguları geliştirilmiş olmalı ki, kendi benlik sevgisi, katı bir egoizme dönüşmüş olmasın. İşte bu yolla *Emil*'de, "*iyi*" ve "*fena*" kavramları gelişir, "*ahlâkî*" *ve* "*toplumsal*" münasebetleri kavrar.

Gerek maddî, gerekse manevî âlem, çocukta metafizik ve dinî problemlere karşı olgun bir durum yaratır. Emil'e "*tabiî bir din*" gerekir. Tanrı kavramı, bu tabiî din görüşü üzerinde telendirilmiş olmalıdır. O halde, bu dönemdeki eğitimin bir ödevi de, çocuğa bir *tabiî dini* öğretmek olmaktadır. *Emil*, herhangi bir dine göre yetiştirilmemelidir. O, kendi aklının verdiği karara göre, daha sonra uygun göreceği bir dini kabul edecektir. *Rousseau*'ya göre din, yalnızca bir duygu ve düşünceden ibarettir.

Emil, 20 yaşında insanlar ve dünya hakkında bilgiler öğrenmelidir. İnsan bilgisi için tarih, çok önemlidir. Ayrıca edebiyat ile güzel san'atları öğrenmelidir. Bunun için de Antik yazarların eserleri okutulmalıdır. Çünkü bunlar, tabiata en yakın olan eserlerdir.

5. *Kitap*: *Erkeklik çağı*: 20 *Yaşından itibaren*:

Artık *Emil*'in *Sophie* ile evleneceği çağ başlamaktadır.

Sophie, tabiata uygun bir biçimde ve kendi kadınlık cinsinin özelliklerine uygun düşecek tarzda yetiştirilmiş bir genç kızdır.

Bu dönemde *Emil*, artık ahlâkî yönden olgun bir devrededir. Kendi bağımsızlığını kazanmıştır. Tutkularına karşı gelebilir ve onlara hâkim olabilir. *Emil*, artık aklın göstereceği yolda kendi başına yürüyebilir. Fakat *Emil*, herşeyden önce kalbe önem verir. Kalbin emirlerini takibeder. Çünkü ancak bu suretle gerçekten erdemli olabilir.

Emil bu devrede, iki yıllık bir seyahat yoluyla, toplumsal ve politik ilişkileri, çeşitli ulusların karakterlerini ve ahlâklarını öğrenir. Bu suretle de bir vatandaşlık terbiyesi kazanmış olur.

Emil, *Sophie* ile evlenince, artık eğitim devri sona ermiştir. Bağımsız bir karı koca hayatı sürmeye ve çocuklarını kendi başlarına eğitmeye başlarlar.

3. *ALMAN AYDINLANMASI*

3. 1. PHILANTROP'LAR AKIMINDA EĞİTİM

Genel Karakteristikleri:

Aydınlanma akımı Almanya'da, Fransız ve İngiliz Aydınlanmasından aldığı etkilerle gelişmiştir. Bu akım, Almanya'da diğer ülkelerden farklı bir renk kazandı. Bu yönde *Christian Wolff* (1679–1754)'un felsefesi, popülarize edilmiş rasyonalist düşünleri ile önemli etkilerde bulundu. Popüler felsefe akımı, akla dayalı Aydınlanmanın düşüncelerini ağır olmayan ifadelerle ve basitleştirilmiş şekilde dile getirmekte ve yaymaya çalışmaktadır. Pratik ve faydalı şeylere önem verme işi, Almanya'daki bu aydınlanma akımında da devam ettirilmiş ve hattâ ön plana alınmıştır.

Aydınlanmanın faydacılık ilkesi, en açık ifadesine, Almanya'daki *Philantrop'lar* akımında kavuştu.

Philantrop'larda söz konusu edilen eğitim, ne matematik ve tabiat ilimlerine yönelmiş bir realizm, ne de aristokrat bir insan eğitimidir; daha çok, aydınlanmacı bir vatandaş eğitimi idealidir. Bunlarda dünya ile hayat, faydacı ve belirli bir pratik amaca hizmet edişi yönünden ele alınmaktadır. Bunlar, belirli dinî görüşleri aşan bir *"tabiî din"*i esas almakta, mutluluk ve erdemi, bu tabiî dine bağlı ahlâk görüşünün temeline yerleştirmektedir. İnsanları ayırıcı özelliklerden değil, daha çok birleştirici *"genel nitelikler"* den hareket edilmektedir. Buna göre eğitim, insanın pratik esastaki aydınlanması işine yönelmiş olmalıdır. Bu akımın taraftarları, kendilerini *"Philantrop'lar"* (*"insan dostları"*) olarak adlandırmaktadırlar.

Philantrop'lar akımının temsilcileri:

Philantrop'lar akımı, tamamen bir Alman akımıdır. Bu akımın kurucusu, *J. B. Basedow*'dur. Diğer temsilciler, *Basedow*'un 1774'te Dessau'da kurduğu *"Philantropin"* adlı eğitim ve öğretim kurumunda öğretmen olarak çalışan ya da kendi eğitim kurumlarında *"Philantropizm"*in ana pedagojik ilkelerini gerçekleştirmeye uğraşan kişiler ile bu fikirleri yaymaya çalışan diğer yazarlardır. Bunlar içerisinde en önemlileri şunlardır:

J. B. Basedow (1724–1790); *C. G. Salzmann* (1744–1811); *E. C. Trapp* (1745–1818); *J. H. Campe* (1746–1818); *J. C. F. Guts Muths* (1759–1839); *C. H. Wolke* (1746–1806); *K. F. Bahrdt* (1741–1791); *P. Villaume* (1746–1806). v. b. gibi.

Philantrop'ların eğitime getirdikleri yenilikler:

Philantrop'lar eğitim biliminin gelişmesine önemi katkılarda bulunmuşlardır. Bunlar, pedagojik çabalarında insan bilgisinin önemli safhaları olan duyumsal algıdan, gözlemden, yaşantıdan ve düşünce faaliyetlerinden hareket etmektedirler.

Bunlara göre dersler, yalnızca teorik bilgi vermemeli, çocuklar atölyeleri ziyaret etmeli, seyahat ve gezilere katılma fırsatına kavuşturulmalıdır.

Philantrop'ların getirdikleri diğer bir yenilik, çocuk pikolojisi nin ilk hareket noktalarını geliştirmiş olmalarıdır. Bunlar, derslerin çocuklara "*zevk ve neş'e verici*" şekilde düzenlenmesini ön plana almışlardır. Onun için de, öğretimde "*oyun*" ile "*oyuncaklar*"ın geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Philantroplar, ayrıca "*küçük çocukluk eğitimi*" üzerinde derin bilgiler getirmişler ve bu yönden de, Almanya'daki "*Okul öncesi eğitim*"in öncüleri olmuşlardır.

3. 1. 1. JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724–1790)

HAYATI:

J. B. Basedow, 11. 9. 1724'*te problemli bir anne ve babanın oğlu olarak Hamburg'da doğdu. İlk ve ortaöğretimini Hamburg'da gördü. Lise öğretmenlerinden olan filozof* Samuel Reimarus, *onun üzerinde deist bir din görüşü ve alemin belirli amaçlara bağlı bir düzene göre işleyişi konuları yönünde büyük etkilerde bulundu.*

Yüksek öğrenime başlamak üzere 1746'*da Leipzig Üniversitesine gitti. İki yıl süre ile burada teoloji ve felsefe tahsili yaptı.* 1748'*de Kiel üniversitesine geçti.*

1749–1752 *yılları arasında* Basedow, *ev öğretmenliği yaptı ve kendi eğitim - öğretim görüşlerini ilk defa uygulama fırsatını buldu.*

1952'*de Kiel üniversitesinde* "magister" *derecesini aldı.* 1753'*te, Soröe'deki Danimarka Şövalye akademisine retorik ve ahlâk felsefesi profesörü oldu.*

1761'*de Altona* "Gymnasium"*una profesör olarak geçti. Burada kendi reformcu görüşleri ile gitgide tanınmaya başladı.*

1771'*de* Anhalt-Dessau Prensi Leopold Friedrich *tarafından, kendi reformcu fikirlerine göre bir eğitim kurumu kurmak imkânı verilerek Dessau'va davet edildi.* Basedow, *bu fırsattan yararlanarak* 27. *Aralık* 1774'*te Dessau'da* "Philantropinum" *adlı bir eğitim kurumu kurdu.*

1778'*de bu* "Philantropin" *kurumunun yöneticiliğinden ayrılarak kendini yazarlık işlerine verdi. Çeşitli seyahatler yaptı.*

J. B. Basedow, 25. *temmuz* 1790'*da Marburg'da öldü.*

ESERLERİ:

Basedow, J. B.: *Elementarwerk.* Leipzig 1909. — *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.* Leipzig 1913. — J. B. Basedows *ausgewählte Schriften.* Langensalza 1880. — *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Paderborn 1965. — *Vorstellung an Menschenfreunde.* Leipzig 1893. — *Elementarbuch für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen.* 2 kısım. Altona und Bremen 1770.

LİTERATÜR:

Basedow, A. *Johann Bernhard Basedow* (1724–1790). *Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen zu seiner Lebensgeschichte.* Langensalza 1924. — Bollnow, O. Fr. *Comenius und Basedow.* "*Die Sammlung*". 5 (1950), S. 141–153. — Erzieher der Nation. *Bildnisse von Johann Bernhard Basedow* (u. a.). Schwelm i. Westf. 1958. — Jacobi, F.: *Lohn und Strafe bei J. B. Basedow.* Kempten 1916. — Rammelt, J.: *J. B. Basedow, der Philantropinismus und das Dessauer Philantropin.* Dessau 1929. — Vobrodt, W.: *Basedows Leben und Werke.* 2 *bölüm.* Halle a d. S. 1920. — Ulbricht, G.: *Johann Bernhard Basedow.* Berlin 1963.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ DÜŞÜNCELERİ:

J. B. Basedow, durmadan yeni eğitim reformu planları hazırlamış ve fakat bunları gerçekleştirememiş olan bir eğitim reformcusudur. Ona göre eğitim reformu, aydınlanmacı anlamda olmak üzere, insanlığın reformunun en önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Aydınlanmacı bu reformdan amaç, insanlığın bir "*tabiî din*" *e, akla dayalı bir ahlâka ve faydacılık ilkelerine göre yeni baştan eğitilmesini sağlamaktır.*

"*Okulların ve öğretimin kamu refahına katkısı üzerine insan dostlarına ve nüfuzlu kişilere bir takdim*". ("*Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und*

ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt" – 1768) adlı eserinde *Basedow*, gerçekleştirmek istediği eğitim reformu programını geliştirir. Burda söz konusu olan şey, bütün okulların kamu yararına göre yeni baştan organize edilmesidir.

Basedow'a göre devletin mutluluğu ve güvenluği, halkın mutluluğu ile orantılı bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Bunun en güvenilir aracını ise, eğitim teşkil eder. Genel refah ve kamunun mutluluğu için, halkın ahlâkî esastan aydınlanması, en etkili pedagojik vasıtayı teşkil etmektedir.

Basedow'a göre ilkokuldan üniversiteye kadar okullar organik bir esasta yeni baştan kurulmalıdır. Üst tabakaların eğitimi için öngörülen bu reform, pratik ve faydalı olana yöneltmektedir. İyi bir beden eğitimi verilmeli, real bilgilere dayalı bir yeni formasyon sağlanmalıdır. Kamu okulları bütün çocuklara açık olmalı ve okullar, kiliseden bağımsız kılınmalıdır.

Basedow'un bu görüşleri Almanya'da büyük bir yankı yapıp taraftar buldu. Eserindeki bu ana görüşlerini gerçekleştirebilmesi için kendisine büyük bir para yardımı yapılmaya başlandı.

Basedow, bu birinci eseriyle gerekli maddî yardımı topladıktan sonra, eğitim ilkelerini açıkladığı "*Ailelerin ve milletlerin anne babaları için metod kitabı*" ("*Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*" – 1770) adln eserini yayınladı. Bu eser, mevcut okulların tenkidi ile başlar. Ona göre mevcut okullar Aydınlanma çağının taleplerini karşılayacak durumda değildir. Bunların köklü bir şekilde düzeltilebilmesi için daha iyi metodlara, daha iyi okul kitaplarına ve daha iyi bir öğretmen yetiştirmeye ihtiyaç vardır. "*Methodenbuch*" adlı bu eserinde o, eğitimin amacını şöyle belirler:

> "*Çocukları, herkes için faydalı, yurtsever ve mutlu bir hayata hazırlamak...*".

Diğer görüşleri, büyük ölçüde olmak üzere *Locke* ile *Rousseau*'nun görüşlerine benzer. Öğretim, hiçbir zaman vaktinden önce başlatılmamalı ve haddinden fazla yüklü olmamalıdır. Öğretim,

her zaman için zevk duyuracak tarzda olmalı. Okullarda yalnızca "*tabiî din*" öğretisi öğretilmeli; vahiye dayalı diğer dinlerin öğretimi, yalnızca kiliseye terkedilmelidir.

"*Temel eser*" ("*Elementarwerk*" – 1774) adlı eseri, dört ciltten teşekkül edip 100 tablo ile süslenmiştir. *Basedow* bu eserinde yeni ve orijinal şeyler getirmemekte, yalnızca *Komensky* ile *Locke* ve *Rousseau*'nun düşüncelerini Almanya'da geçerli kılmaya çalışmaktadır. Eserinin ilk ciltleri teorik bir karakter gösterir. Bunlarda antropoloji, mantık görüşlerini açıklar. Daha sonraki ciltlerinde tabiî din, ahlâk teorisi, sosyal zümreler... vs. gibi konulardaki görüşlerini açıklar. En sonunda da tarih, tabiat bilgisi, gramer ve güzel konuşma öğretilerini ele alır. Eserde yer alan tablolar, söz konusu edilen bilgileri daha somut şekilde ifadeye yarayacak tarzda seçilmişlerdir.

"*PHILANROPIN*" *eğitim kurumu*:

Basedow, *Anhalt-Dessau Prensinin* desteği ile Dessau'da 1774'te "*Philantropin*" adlı bir eğitim kurumu açtı. Okulun açılmasını bütün kamu oyuna yazı ile açıkladı.

"*Philantropin*" adlı bu eğitim kurumu, bir öğretmen okulu, bir eğitim enstitüsü ve bir de örnek ilkokulu kapsamaktaydı. Okul, esas olarak varlıklı aile çocuklarının devam edecekleri ücretli bir yatılı okul karakteri gösteriyordu.

Basedow'un burda gerçekleştirmek istediği eğitim idealini, tabiat, okul ve hayatın harmonik biçimde birleştirilmesi teşkil eder.

Basedow'un bu okulu gerekli dış yardımı görmediği için başarılı olamadı ve 1776'da okulun yönetimini başkasına devrederek ayrıldı.

3. 1. 2. CHRISTIAN GOTTHIELF SALZMANN (1744-1811)

HAYATI:

Chr. G. Salzmann, 1. 6. 1744'*te Erfurt yakınındaki Sömmerda*' *da protestan bir papaz ailesinin çocuğu olarak doğdu.* 1761—

1764 *yıllarında Jena Üniversitesinde teoloji öğrenimini yaparak* 1768*'de papaz oldu.*

Eğitim sorunları, onu bu dinî görevinin başındayken yakından ilgilendirmeye başladı ve bu konulara duyduğu ilgi, eğitim reformu konusunda eserler yayınlanmasına vesile oldu.

1781*'de* Salzmann, *dinî personel olarak* Basedow*'un Dessau'daki* "Philantropin"*ininde görev aldı ve* 1784 *yılına kadar burada çalıştı.*

1784 *yılında* Sachsen-Gotha Herzogu II. Ernst*'in desteğiyle, Gotha yakınındaki Schnepfental çiftliğinde bir okul açtı. Bu eğitim kurumu, kısa sürede gelişti ve günümüze kadar varlığını sürdürdü.*

Chr. G. Salzmann, 31. 10. 1811'de *Schnepfental'da öldü*

ESERLERİ:

Salzmann, C. G.: *Ausgewählte Schriften.* 2 cilt. Langensalza 1901. — *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.* Bad Heilbrunn/Obb. 1960. — *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder.* Bad Heilbrunn/Obb. 1961. — *Konrad Kiefer* Bad Heilbrunn/Obb. 1961.

LİTERATÜR:

Dietrich, Th.: *Mensch und Erziehung in der Pädagogik Christian Gotthielf Salzmanns.* München 1963. — Dietrich, Th.: *Erziehung und Unterricht in Schnepfental z. Z. Chr. Gotthielf Salzmanns* (1774–1811). "*Schola*", 3 (1948), S. 213–219. — Müller, J. L.: *Erziehungsanstalt Schnepfenthal* 1784–1934. Schnepfenthal 1934.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Salzmann, Aydınlanma düşüncesine bağlı bir eğiticidir. Pratik hayat için "*faydalılık*" ilkesi, onun teorisinde ön planda yer alır. Bu nedenledir ki onda eğitimin teorisi daha az rol oynar ve bütün ilgisi, pratikteki tek tek hallere yönelmiş bulunmaktadır.

"*Yengeç kitabı*" ("*Krebsbüchlein*" – 1780) adlı eserinde Salzmann, çocuklardaki eğitim bozukluklarının nedeninin onlara

verilen eğitimdeki hatalardan ileri geldiği noktasından hareket ederek, çocukları yalancılık, itaatsizlik vb. gibi diğer pek çok hatalı harekete sevkeden 90 adet eğitim hatası misalini sıralar.

"*Karl von Karlsberg ya da insanî sefâlet üzerine*" ("*Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend*". 6 *cilt*, 1783–1788) adlı eserinde *Salzmann*, mevcut politik, hukukî , dinî ve sosyal durumu, bütün eksiklikleriyle birlikte tasvir etmeye çalışır. Bu vesileyle de evlerde verilen özel eğitim, ilkokullar, yetimhaneler, üniversiteler... v.b. gibi konular üzerindeki görüşlerini açıklar. Mevcut bozuklukların düzeltilmesi için, eğitim reformlarının yapılmasını talep eder. Kendi çağındaki geçerli olan eğitim sistemini tenkid ederek, bu konuda şöyle der:

> "*Bizlerden pek çoğumuzun aldığı eğitim, aslında aklımızı ve diğer pek çok yeteneklerimizi felcetmeye yönelmiş çabalardan ibarettir*".

"*Yeni bir eğitim kurumunun açılışının bildirilmesi vesilesiyle eğitim üzerine birkaç söz*" ("*Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*" – 1784) başlığını taşıyan yazısı, *Salzmann*'ın aynı yıl Schnepfenthal'de kurduğu *Eğitim Kurumu*'nun eğitim programını teşkil eder. Bu yazısında *Salzmann*, geleneksel eğitim sistemini tenkid eder ve aynı zamanda da *Basedow*'un "*Dessau*"daki "*Philantropin*" kurumunda gerçekleştirmek istediği eğitim ilkelerini de yetersiz bulduğunu bildirir.

Salzmann, ileri sürdüğü yeni eğitim sisteminde şu ilkeleri ön plana yerleştirir:

> *Beden eğitimine önem vermek gerekir. İyi bir eğitim, çocukların bedenî güçlerini de harekete geçirmelidir.*
>
> *Şimdiye kadar ihmal edilen sağlık eğitimi ile sağlık bilgilerinin kazandırılmasına önem vermek gerekir.*
>
> *Teorik bir formasyon yerine, realist bilgilere dayalı bir yeni formasyon vermeye gidilmelidir.* Bu noktada *Salzmann*, Hümanizme karşı olan bir tutum takınır ve bu konuda şöyle der:

"Hümanizmde çocukların dikkatleri, çağdaş olgulardan ve olaylardan çevrilerek, mevcut olmayan şeylere doğru yöneltilmektedir".

Böylece *Salzmann*, gerek Antik çağla gerekse yabancı ülkelerle gereğinden fazla meşgul olunmasından şikayet eder. Hele Antik çağın, aşırı bir derecede taklit edilmek istenmesini, şiddetli bir tarzda tenkid eder. *Salzmann*'a göre şimdiye kadar yapıldığı gibi, bu tarzda yetiştirilen bir genç, geçmiş devirlerde ve yabancı ülkelerde yaşar. ama kendi ülkesinde ve içinde yaşadığı çağda kendini ve yurdunu tanımadan kalır.

Salzmann'a göre mevcut eğitimin bir diğer eksikliğini de, çocukların öğrenme işinde kendi güçlerinden çok, başkalarının güçlerine dayanmaya alıştırılmaları teşkil eder. Bu duruma karşı *Salzmann*, öğretimin çocukları kendi kendine faaliyet göstermeye, yani aktifleştirecek bir tarza alıştırmayı talep eder. Böyle bir eğitim, açıkça bir *"iş eğitimi"*ni öngörmekte olup bizzat gözlem ve denemelere dayandırılmaktadır. Ayrıca burda *"millîyetçi eğitim"* ilkesi ön plana alınmaktadır.

Salzmann, Schnepfenthal'da kurduğu *Eğitim Kurumunu* (*"Erziehungsanstalt"*) bu ilkelere dayandırmıştı.

Eğitim kurumunun yirminci yılında *"Schnepfenthal'deki eğitim kurumu üzerine"* (*"Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal"* – 1808) adlı yazısında ise, yine bu kurumunun 20 yıl içerisindeki gelişimini anlatır.

"Karınca kitabı" (*"Ameisenbüchlein"*–1806) adlı eserinde *Salzmann*, eğiticilerin akla uygun düşecek tarzda eğitilmelerinin nasıl yapılması gerektiği sorununu ele alır ve bunun ilkelerini açıklar.

3. 2. İNSANLIK EĞİTİMİ

3. 2. 1. GOTTHOLD EPHRAIM LESSING (1729–1781)

HAYATI:

G. E. Lessing, *bir protestan papazının oğlu olarak* 22. 1. 1729'*da Kamenz* (*Lausitz*)*'de doğdu.* 1741*'de Meissen'deki St. Afra*

okuluna devam etmeye başladı. 1746'da, teoloji öğrencisi olarak Leipzig Üniversitesine kaydoldu. Fakat kısa bir süre sonra esas eğilimine uygun düşen Lâtince, felsefe ve güzel san'atlar dalına geçti. Bir borç meselesinden dolayı Leipzig'i terketmek zorunda kaldı. Berlin'e yerleşti ve 1760 *yılına kadar burada serbest yazar ve gazeteci olarak çalışarak geçimini sağladı.*

1751/52'*de Wittenberg Üniversitesinde* "Magister" *derecesini aldı.*

1756'*da Saksonya'lı bir tüccara refakat ederek bir eğitim seyahatine çıktı. Bu vesileyle Hollanda, İngiltere ve Fransa'da bulundu.*

1760'*da Prusya'lı bir generalin sekreteri olarak çalışmaya başladı.* 1767'*de Dramaturg olarak Hamburg millî tiyatrosuna davet edildi.* 1769'*da bu görevden ayrıldı.*

1770'*de Wolfenbüttel'deki kütüphanenin başına getirildi.*

1776'*da evlendi. Fakat karısı* 1778'*de bir oğlan çocuğu doğurduğu sırada ve birkaç saat sonra da yeni doğan oğlu öldü. Karısının ve oğlunun ölümü,* Lessing *üzerinde yıkıcı bir etki yaptı.*

Lessing, 1778'*de hastalandı.* 15. 1. 1781'*de Braunschweig'de öldü*

ESERLERİ:

Lessing, G. E.: *Die Erziehung des Menschengeschlechts.* "*Lessing's sämtliche Werke*", Hrsg. von R. Gocshe, Berlin 1882. Cilt 8, S. 551 v. d. — Lessing, G. E.: *İnsan neslinin Eğitimi.* "*A. Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*", Cilt XXV (1967), Sayı 3-4 , S. 215–229 (Türkçeye çeviren: *G. Aytaç*).

LİTERATÜR:

Aytaç, G.: *Bir rasyonalist gözüyle dinler tarihi.* "*A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*", 15 (1967), 3–4, S. 321–323.— Krieck, E.: *Lessing und die Erziehung des Menschengeschlechts.* Heidelberg 1913. — Mann , G.: *Lessings Pädagogik.* Langen-

salza 1929. — Ritzel, W.: *Gotthold Ephraim Lessing*. Stuttgart / Berlin /Köln /Mainz 1966.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Lessing, çok yönlü bir yazar ve tenkidcidir. Bir aydınlanmacı düşünür olmakla birlikte, Aydınlanmanın tek yanlılığını aşmış olan bir kişidir.

Eğitim konusundaki görüşlerini, "*İnsan Neslinin Eğitimi*" ("*Erziehung des Menschengeschlechts*" – 1780) adlı küçük yazısında açıklar. *Lessing*, bu eserinde insanlığın eğitimi sorununu ele alır ve insanlık eğitimini tarihî görüş açısından temellendirmeye çalışır.

Lessing'e göre insanlığın eğitimi, tek tek ferdlerin eğitimindeki izlenen yollara tekabül eden belirli ana kademelerden geçerek oluşmaktadır. Böylece tek tek bireyler ile tüm insanlık arasında bir paralellik kurulmak istenmektedir.

Lessing'e göre "*eğitim, herbir insanda gerçekleşen bir aydınlanmadır*". Bu hareket noktasından hareket ederek insan neslinin eğitimi için şu görüşü ileri sürer:

> *Herbir insan için eğitim ne ise, bütün insan nesli için de din odur*".

Böylece, ferdin eğitimi için geçerli olan, insanlığın eğitimi için de geçerli kılınmaktadır. Fertler gibi insanlık da şu üç ana gelişim kademesinden geçmekte ve bu kademelere uygun eğitim görmek zorunda kalmaktadır: *Çocukluk, Gençlik ve Olgunluk kademeleri.*

Çocukluk kademesi:

Bu ilk kademede ahlâkî eğitim, duyumsal esastaki ceza ve mükâfatlar yoluyla sağlanır. İnsanlığın eğitiminde ise, gelişmemiş akla karşı dinin sağladığı görev de budur. *Lessing*, Tevrat'ta insanlığı eğitmenin ilk kademesini ve ilk temel kitabını görür.

Gençlik devri:

Bu devrede gençler, artık ilk temel kitabın seviyesi üzerinde gelişmiş bulunmaktadırlar. Tıpkı bunun gibi insanlığın gençlik

devresine giren kısmı da, kendi aklını kullanabilmede ve ahlâkî davranışlarda bulunabilmede, o zamana kadar geçerli olan ceza ve mükâfat yerine, yüksek ve âsil motiflere ihtiyaç duyar. *Lessing*'e göre *İsa peygamber*, pratikte ilk güvenilir öğretmen ve İncil ise insanlık neslinin ikinci temel kitabıdır.

Olgunluk devri:

Ferdin eğitiminde bu kademenin görevi, onu belirli bir şey olmaya göre eğitmektir. Fert, olgun bir insan olacak şekilde eğitilir. Bunun gibi insanlık nesli de, bir bütün olarak "*aydınlanmanın en yüksek seviyesine ve saflığa erişmek*" yönünde eğitilir. *Lessing*'e göre insanlık tarihinde öyle bir mükemmellik devri gelecektir ki bu devrede insan , iyi olanı, iyi olduğu için yapacaktır, yoksa keyfî ceza ve mükâfatlara bağlı olduğu için değil!

İşte *Lessing*, insan neslinin genel eğitiminin böylece bir planını vermek istemektedir.

Lessing, Aydınlanmacı dünya görüşünün temel düşüncelerini, "*Bilge Nathan*" ("*Nathan der Weise*" – 1770) adlı eserinde edebî bir biçim içerisinde açıklar. Eserin esasını, aydınlanmacı esasta bir tolerans ve hümanist görüş teşkil eder.

4. *FRANSIZ İHTİLÂLİNDE EĞİTİM PLANLARI* (1789–1794)

LİTERATÜR

Alt, R.: *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirebaau-Condorcet-Lepeletier*. Eingeleitet und erläutert von R. Alt. Berlin /Leipzig 1949. — Rauhut, K.: *Die pädagogischen Theorien der französichen Revolution*. Phil. Diss. Halle /Salle 1934. — Siegel, E.: *Das Wesen der Revolutionspädagogik*. Langensalza 1930. — Weis, E.: *Liberalismus und Totalitarismus in den Erziehungsplänen des französischen Nationalkonvent* 1792–1793. "*Historisches Jahrbuch*". Jg. 74 (1955). — Drechsel, W.U.: *Erziehung und Schule in der Französischen Revolution*. Frankfurt a. M /Berlin /München 1969.

4. 1. FRANSIZ İHTİLÂLİNİN TEMEL İLKELERİ:

Fransız İhtilâlinin getirdiği temel ilkeler, "*insan hakları*" başlığı altında toplanabilir. Bu fikirler, esas olarak bir "*dünya burjuvazisi*" düzenini kurmayı amaç edinmiş olmasına rağmen, gerçeklikte diğer ülkelerin millî duygularını uyandırıcı etkilerde bulundu. Bunun sonucunda da bir "*dünya burjuvazisi*" kurulacağı yerde, tek tek milletler kurulmaya başladı. Bununla birlikte genel insan hakları, İhtilâlin bir mirası olarak, millî özellikler içerisinde gitgide yer etmeye başladı. Bu temel ilkeler şunlardır:

"*Hürriyet - Eşitlik - Kardeşlik*"

Bu ilkelerin gerçekleştirilebilmesi için, eğitim bir ön şartı teşkil etmektedir. Çünkü bu "*hürriyet, eşitlik ve kardeşlik*" ilkeleri, ancak bütün zümrelere mensup insanlara daha iyi bir eğitim verilmesi suretiyle hayatiyet kazanabilecek şeylerdir.

Fransız İhtilâlinin zorunlu gördüğü bu eğitim, zümresel bir eğitim değil, genel insan eğitimidir. Böylece Fransız İhtilâlinin eğitime getirdiği en önemli ilke, *demokratlaştırma ilkesi* olmaktadır. Buna göre, *herkes, mensup olduğu sosyal ve ekonomik menşeye bakılmadan, eğitim ve öğretimde eşit haklara sahip kılınmış olmalıdır.*

İhtilâl öncesi Fransa'sının okul sistemi, açıkca zümresel ve klerikal bir düzeni temsil etmektedir. Geniş halk tabakalarının çocukları için mecburî bir öğrenim yoktur. İlkokullar, kilisenin kontrolü altındadır. Çocuklar daha çok dinî bir öğrenimden geçmektedirler. Bu okullardaki öğretmenler, gerekli seviyede bir formasyondan yoksun bulunmaktadırlar. Orta ve yüksek öğretim kurumlar da yine zümresel bir karakter taşımakta olup ayni şekilde kilisenin kontrolü altında bulunmaktadır. Feodal aristokratik düzenden yana olan kilise, okulların düzenindeki geleneksel durumu değiştirecek her türlü yenileştirmelere karşı durmaktadır.

Gerek okul kuruluş sistemi, gerekse eğitim ve öğretimin muhtevası üzerine ileri sürülen çeşitli "*yenileştirme*" talepleri, ancak İhtilâlden çok sonra gerçekleşme şansına kavuştular.

4. 2. EĞİTİM REFORMU RAPORLARI

Fransız İhtilâlinin patlamasından hemen sonra eğitim reformları konusunda gerek belirli kişilerce gerekse çeşitli gruplarca çok sayıda reform planları, teklifleri ve broşürler yayınlanmaya başlandı. Bu teklifler, o devrin reform akımlarının zenginliğini ve canlılığını gösterir. Fakat İhtilâlin belirli aşamalarında, bu planlardan ancak başta bulunan grupların arzu ve görüşlerine uygun düşen belirli teklifler ön plana geçtiler.

4. 2. 1. HONORE GABRİEL de RIQUETI, COMTE de MIRABEAU (1749–1791)

HAYATI:

C. d. Mirabeau, 9. 3. 1749'*da bir asilzâde çocuğu olarak Bignon (Nemours yakınında)'da doğdu. Babası, fizyokrat yazarlardan* Marquis Victor de Mirabeau (1715–1789)'dur.

Öğrenimini ekonomi, maliye alanında yaptığı öğrenimden sonra çeşitli ülkelere geziler yaptı. 1786'da *Berlin'de kaldı.*

1786'*da Paris'e gitti. Fransız İhtilâlinin ilk yılında, politika sahnesinin tanınmış bir şahsiyeti oldu.*

Mirabeau, 2. 4. 1791'*de Paris'te öldü.*

ESERLERİ:

Mirabeau, H. G.: *Oeuvres.* Paris 1835.

LİTERATÜR:

Barthou, L.: *Mirabeau.* München 1938. — Erdmannsdörfer, B.: *Mirabeau.* Leipzig 1942.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

C. d. Mirabeau, eğitimle ilgili görüşlerini, "*Millî Eğitim üzerine Konuşma*" ("*Discours sur l'instruction publique*" – 1791) adlı yazısında açıklar. Bu eserin, *Mirabeau*'ya ait olduğu konusunda şüpheler vardır. Eser, şu dört ana bölümü kapsamaktadır: *a) Kamusal öğretim ve öğretmenlerin durumu üzerine, b) Res-*

mî, sivil ve askerî bayramlar üzerine, c) Millî bir lise'nin kurulması üzerine, d). Müstakbel kral'ın eğitimi üzerine.

Mirabeau, ılımlı bir kişi olarak, aydınlanmacı bir monarşi düzeninin taraftarıdır. Bu husus, onun eserinin son bölümünde müstakbel kral'ın eğitimine yer vermesinden de görülür. Ona göre devlet, önceden hazırlanmış bir harmoni yoluyla, bütün ilişkiler ve menfaatleri adil bir tarzda düzenlemelidir. Devlet, fertlere mümkün olduğu kadar çok hürriyet garantilemelidir.

Devlet organları, eğitim konusunda da ayni görevleri yüklenmeli ve eğitimi, bağlı olduğu her türlü zincirden, özellikle de kilisenin hâkimiyetinden kurtarmalıdır. O, bu konuda şöyle der:

> "*Gerçi, herhangi bir toplumsal kurum olmadan insanların eğitimine başlanabilir, ama bu olmadan sonuca tam ulaşılamaz. İnsanların ayrıca kendi kendilerini eğitmesi gerekir... İyi düzenlenmiş bir toplumda, herşey insanların yeteneklerini mükemmelleştirmeye olumlu katkıda bulunur. Eğer dıştan bir müdahale olmazsa, eğitim iyi olur.*"

Mirabeau, eğitimde tam bir hürriyeti savunur. Ona göre eğitim, serbest bir anlaşma esnasında "*ihtiyaç*" ve "*talep*" ilkelerine göre düzenlenmelidir. Bu durumda, en çok gayret ve çaba gösteren öğretmenler, en fazla başarı elde ederler.

4. 2. 2. MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS de CARITAT, MARQUIS de CONDORCET (1743–1794)

HAYATI:

M. d. Condorcet, 17. 9. 1743'*te, bir asilzâde ailesinin çocuğu olarak Ribemont (Picardie) 'da doğdu. Küçük yaşta babasını kaybetti.*

1744'*te, bir piskopos olan amcasının isteği üzerine Reim'deki Cezvit manastırına verildi. Daha buradayken, onun matematik alanındaki üstün kabiliyeti, kendini göstermeye başladı.*

1758'*de Paris'teki Denizcilik Kolejine gönderildiyse de askerlik konularına ilgi duymadığı için, burayı terketti. Kendini bilimsel yönden yetiştirmeye koyuldu. Özellikle, matematikle ilgili incelemeler yapıp yayınlarda bulundu.*

1769'*da Bilimler Akademisi'nin önce üyesi ve daha sonra da devamlı sekreteri oldu.*

Büyük Fransız İhtilâlinden sonra Cumhuriyetçilerin tarafına geçti ve 1791'*de milletvekili olarak Millî Meclise girdi. Yasama Meclisi başkanlığına getirildi ve* Millî Eğitim Komitesi ("Comité-d'instruction publique")'*nin başkanı oldu.*

Jacobine'lerin iktidardan düşürülmesinden sonra Condorcet *için tehlikeli dönem başlamış oldu.* 1793'*te tevkifi için karar çıkarıldı.* Condorcet, *Paris'te tanıdığı bir kadının evine saklandı.*

1794 *başlarında saklandığı bu evi terkederk, uzun süre Montrouge'daki taşocaklarında saklandı.* 27 *Mart.* 1794'*te, bir lokantadayken, tanınarak yakalandı ve güvenlik kuvvetlerine teslim edildi. Bourg-la-Reine hapishanesine kondu.*

Condorcet, *tevkifinden bir gün sonra, yani* 28 *Mart* 1794'*te, hapishanesindeki hücresinde ölü olarak bulundu.*

ESERLERİ:

Condorcet, A. M. d.: *Oeuvres complètes de Condorcet.* Paris 1804. 21 cilt.

LİTERATÜR:

Jordan, Th.: *Condorcet, Promoteur de l'école unique et du vote des femmes. "Revue Politique et littéraire".* Paris 1927. S. 206 v. d. — Natorp, P.: *Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. "Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik".* Stuttgart 1922. — Sakman, P.: *Condorcet und der demokratische Gedanke. "Preussische Jahrbücher",* 111 (1903), S. 415 v. d. — Vial, F.: *Condorcet et l'éducation démocratique.* Paris 1903. — Wagner, D.: *Condorcet als Pädagoge.* Phil. Diss. Leipzig 1922.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Condorcet'nin eserleri, onun matematikle ilgili çalışmaları yanında, insan biliminin diğer pek çok alanları üzerindeki yazılarını kapsar. Çağının önemli insanlık sorunları üzerine eğilmiş ve dâhiyane bir görüşle bunlara çözüm yolları bulmaya çalışmıştır. Yazılarında inanç hürriyeti, devletin kilise bağlarından kurtarılması, kolonilerdeki zencilere uygulanan kölelik ticaretinin kaldırılması... vs. gibi sorunlar için savaşmıştır.

Condorcet, bütün olayları, hattâ toplumsal hayat ile bireysel hayat olaylarını, kendi kanuniyetleri içerisinde matematiksel olarak tespit etmeye çalışır. Ana eserini, Paris'te saklandığı sırada kaleme aldığı "*İnsan zihninin gelişmesinin tarihî tablosu üzerine bir taslak*"("*Esquisse d'un Tableau historique des Progrés de l'esprit humaine*" – 1794) adlı yazısı teşkil eder. Bu eser, pozitivist ve materyalist bir tarih felsefesini dile getirir. Bu eseriyle *Condorcet*, *G. B. Vico* ile *St. Simon* ve *Aug. Comte* arasındaki köprüyü kurar.

Condorcet'ye göre tarih, insan neslinin bireysel ve toplumsal gelişmesi için genel kanunlara sahiptir. Dünya var olduğu sürece insanın mükemmelleşme imkânları içerisinde "*gerçek bir sonsuz gelişme*" mevcuttur. Tarih, insan neslinin sürekli bir gelişimini, gittikçe daha yüksek ve mükemmelleşmiş bir biçime çıkarmayı ifade eder. Bunda yapılması gereken şey, tecrübî incelemeler yoluyla toplumsal olguların bu gelişimlerinin kanunlarını tespit etmek ve toplumu buna göre yeniden organize etmektir.

Condorcet, bu eserinde insanlığın başlangıcından bu güne kadarki tarihini, on ana devir içerisinde ele alır. Dokuzuncu devir, onuncu devri önceden tahmin etmeyi sağlar.

Condorcet, insanın tabiattan yana iyi olduğu ve onun eğitim ve öğretim yoluyla mükemmelleştirilebileceği konusunda tamamen iyimser bir görüşe sahiptir. Ona göre devlet, bir "*milli birlik devleti*" olarak, aynı zamanda da bir "*eğitim devleti*"dir. Bu nedenle devlet, sosyal ve ekonomik gelişme için görevler yüklenmeli ve tedbirler almalıdır. Fakat bunlar, eğitim ve öğretimsiz olamaz.

"*Millî Eğitim üzerine Rapor*" ("*Rapport et projet de decret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté a l'assemblée nationale, au nom du comité d'instruction publique, le* 20 *et* 21 *avril* 1792") adını taşıyan reporunda ileri sürdüğü görüşleriyle *Condorcet*, eğitim tarihinde yeni bir dönüm noktasını teşkil eder. *Condorcet*'nin görüşlerinin etkilerini bugün bile duymaktayız..

Condorcet, bu taslağı ile büyük ölçüde olmak üzere insanların eğitimine bağlı bulunan modern bir toplumun gelişimi için, genel bir program çizer. Burada, eğitim politikası ve okul kuruluş sistemi ile ilgili genel sorunlar ele alınır. 20 nisan 1792 günü *Condorcet* bu raporunu mecliste okurken, Kral âniden meclis toplantısına girerek Avusturya'ya karşı savaş ilân edildiğini açıklar ve böylece de raporun okunması yarıda kesilir.

Condorcet'nin burda ileri sürdüğü görüşlere göre okullar, insanları eğitim ve öğretim yoluyla kendi haklarını gerektiği gibi kullanabilecek, ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve onları toplumsal ve meslekî fonksiyonlarına hazırlayacak iyi birer vasıta olmalıdır. Fransız İhtilâlinin "*Hürriyet, eşitlik ve kardeşlik*" ilkelerinin en açık ifadesini bulduğu bu raporun başında, şöyle der:

> "*Baylar,*
>
> *İnsan türünün bütün fertlerine, ihtiyaçlarını karşılama, refahlarını sağlama, haklarını tanıma ve kullanma, görevlerini anlama ve yerine getirme vasıtalarını vermek,*
>
> *Her birine san'atını ve meseleğini yetkinleştirme kolaylığını sağlamak, atanmak hakkına sahip olduğu sosyal fonksiyonları yapabilecek gücü vermek, bütün tabiat vergisi kabiliyetlerini geliştirmek ve böylelikle vatandaşlar arasında gerçek bir eşitlik kurmak ve kanunun tanıdığı sosyal ve politik eşitliği geliştirmek,*
>
> *İşte millî eğitimin ilk amacı bu olmalıdır. Millî eğitim, bu nedenledir ki kamu gücü için adaletin emrettiği bir ödevdir*".

Condorcet'ye göre,ancak iyi bir millî eğitim politikası yoluyla istidatlar desteklenebilir ve insanlar arasındaki gerçek eşitlik sağlanmış olur. Böylece refah, mutluluk, politik olgunluk ve bilgi yönündeki gelişme, yalnızca millî eğitime dayandırmaktadır. Aynı şekilde toplumsal esastaki ilerleme, insanların fiziksel, entellektüel ve ahlâkî yeteneklerinin açılıp gelişmesine bağlı kılınmaktadır. Onun içindir ki okullardaki öğretim, genel ve mükemmel olmalı ve zümresel yapıya sahip geleneksel okul kuruluşları kaldırılmalıdır.

Ayrıca *Condorcet*, okulların politik otoriteler ile kilise hakimiyetinden kurtarılmasını öngörür. Lâik bir eğitim ve öğretim yapılmasını teklif eder.

Condorcet'in yeni okul sistemi:

Condorcet'ye göre kamu okullarının yeni baştan organizasyonu büyük reform programının belirli bir bölümünü teşkil eder. *Condorcet*'nin öğretim için kabul ettiği temel ilkeler, öğretimin mümkün olduğu kadar eşit, mümkün olduğu kadar genel ve mümkün olduğu kadar tam ve eksiksiz olması noktalarında toplanmaktadır. Derslerde, gerçekten "*hakikat*" olan bilgiler öğretilmelidir. Tüm olarak öğretim işi, her türlü politik otoritenin etkisinden uzak olmalıdır. Öğretim, bütün yaş kademelerine cevap verecek tarzda olmalı genel olmalı, yani tüm vatandaşlara açık olmalıdır ki herkese ayni hakları tanıyabilmiş olsun, Bütün okullarda öğrenim, parasız olmalı, zenginlerin herhangi bir imtiyazı olmamalıdır.

Condorcet bu ilkelere uygun olarak yeni bir okul sistemi taslağı çizmektedir. Bu okul sisteminin temel özelliği, her türlü zümresel unsurlardan arınmış bir "*Birlik okulu*" olmasında görülür.

Bu okul sistemi, şu ana kademeler üzerine kurulmuştur:

a) *İlkokullar* (9. – 13. *Yaşlar.*):

Her 400 kişi için bir *İlkokul* açılmalıdır . Bu okulların amacı, herkese kendi haklarını kullanabilmeye yetili olmayı sağlayacak zorunlu bilgileri öğretmektir.

Öğretim, okuma, yazma ve hesap konularını kapsar. Bunlara ek olarak da arazi , tarım ve san'atlar, ahlâk ve sosyal düzen üzerinde bilgiler verilmelidir. Öğrenim süresi dört yıldır. Pazar günleri halka açık konferanslar düzenlenmeli ve her yaştan olan vatandaşlar bunları izleyebilmelidir.

Öğretim, "*hoş ve kolay*", herşeyden önce de "*faydalı*" olmalıdır.

b) *Ortaokullar*:

Her 4.000 kişiye bir *Ortaokul* öngörülmekte ve Öğretim konularını matematik, tabiat bilgisi, kimya, ahlâk bilgisi, sosyal bilgiler, ticaret bilgisi... vs. gibi alanlar teşkil etmektedir. Okulda bir kitaplık ile bir "*tabiat müzesi*" kurulmalıdır. Bu okullarda da yine her hafta halk konferansları düzenlenmelidir.

c) *Enstitüler*:

Her vilayette bir tane *Enstitü* kurulmalıdır. Bunlar, belirli mesleklere (*tarım, mekanik, san'atlar, askerlik, tıp* v. s.) eleman hazırlamaya hizmet etmelidir. *Condorcet*, matematik ile tabiat bilimlerine öncelik vererek dil öğrenimini sınırlandırır. Burda, Hümanist eğitim görüşüne karşı modern realist eğilim kendini göstermektedir. *Condorcet*'ye göre Lâtincenin temel bilgileri yeter de artar da! Yabancı yazarların eserlerini, çevirilerinden okumak yeterlidir. Bunlara karşılık, ahlâkî ve sosyal bilimler, genel öğretimin önemli kısmını teşkil ederler.

d) *Liseler*:

Liseler, genel bir formasyon vermekle görevlidir. Bu okullarda, bütün bilimler genişliğine öğretilmeli ve hattâ Antik dillere de burada yer verilmelidir. Antik dillerin öğretilmesini teklif ile *Condorcet*, hümanist bir formasyon kazandırmayı amaç edinmemekte, daha çok Antik kültürün tarih felsefesi ile ilgilli düşüncelerinin tanınmasına hizmet edilmesini öngörmektedir.

e) *Bilim ve San'atlar Millî Cemiyeti*:

Bilim ve san'atlar millî cemiyeti adlı bu kurumun görevi, bir yandan okulları kontrol etmek ve yönetmek, diğer yandan da

bilimsel araştırmaları geliştirmektir. Bu kurum, kendi içerisinde şu dört bölümü kapar:

Matematik bilimler,
Ahlâkî bilimler,
Uygulamalı tabiat bilimleri,
Edebiyat ve San'atlar.

Condorcet, böylece okulları bir birlik sistemi içerisinde toplayarak yeni baştan düzenlemekte ve bunların kiliseden bağımsız birer kurum olmalarını güven altına almak istemektedir.

4. 2. 3. LOUIS MICHEL LEPELETIER de SAINT-FARGEAU (1760–1793)

HAYATI:

L. M. Lepeletier, *çok zengin bir ailenin oğlu olarak* 1760'*ta doğdu. Önce mensup olduğu bu aristokrat tabakasının geleneklerine uygun bir öğrenim görmeye başladı.*

İhtilâl patladığı zaman, yani daha 29 *yaşında iken, babası gibi kendisi de yüksek bir devlet mevkiinde bulunuyordu. Fakat ihtilâlin ortaya çıkardığı olaylar, zamanındaki halk tabakalarının, içinde bulundukları sefâletli durum üzerine onun gözlerini açtı.* Lepeletier'de *halkın bu durumunu, eğitim ve öğretim yoluyla düzeltmek arzusu uyandı.*

1792'*de* Konvansiyan'a *milletvekili olarak üye seçildi.*

1793'*te, Kraliyet muhafızlarından birisi tarafından öldürüldü. İhtilâlin bir havarisi olarak büyük bir törenle gömüldü.*

ESERLERİ:

Oeuvres de Michel Lepeletier Saint-Fargeau. précedées de sa vie par Félix Lepeletier. Brüksel 1826.

LİTERATÜR:

Alt, R.: *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau, Condorcet-Lepeletier.* Berlin /Leipzig 1949.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

L. M. Lepeletier, eğitimle ilgili görüşlerini, "*Milli Eğitim Planı*" ("*Plan d'éducation nationale*" – 1792/1793) adlı yazısında açıklar. Bu yazı, kendisinin ölümünden sonra küçük üvey kardeşi *Felix Lepeletier* tarafından, terekesi içerisinde bulunup, Jacobin'lerin öncüsü olan *M. Robespierre* (1758–1794))'e teslim edilmesi ile gün ışığına çıktı. *Robespierre*, bu planı bir gün sonra Convention'a sundu. Plan, büyük bir gösteri içerisinde kabul edildi, ama uygulamaya aktarılamadı.

Lepeletier, kaleme aldığı bu reform planında *Condorcet*'nin görüşlerini yalnızca benimsemekle kalmamakta, üstelik onu belirli noktalarda daha da ileri götürmektedir. Eğitim alanında gerçek eşitliğe erişebilmek için, bütün çocuklara, özellikle de fakir tabaka çocuklarına eşit imkanlar sağlanmasını öngörmektedir. Ona göre böyle bir eğitim, masrafı özellikle zenginlerce karşılanmak suretiyle, bütün çocuklara eşit bir öğrenim şansı sağlanmasıyla gerçekleşebilir. Bu konuda söylediği şu sözler, çok karakteristiktir:

> "*Şunları karar altına almanızı istiyorum*: 5–12 *yaşlarındaki erkek çocuklar*, 5–11 *yaşlarındaki bütün kız çocuklar*, *hiçbir ayırım yapılmaksızın cumhuriyet devleti tarafından ortak olarak eğitilmeli ve kutsal birlik kanunu altında ayni giyim*, *ayni yiyecek*, *ayni öğrenim*, *ayni ihtimamı görmüş olmalıdırlar*".

Lepelitier'nin teklif ettiği bu millî eğitim sisteminde, *işe yöneltici eğitim* konusuna büyük bir önem verilir. O, bu konuda şöyle der:

> "*Günlük çalışmalarda temel uğraşı*, *'el işi'dir*; *bunun dışında diğer herşey ikinci sırada yer alır*".

Lepeliter'nin teklifleri, şüphesiz ki Fransız İhtilâlinin eğitim alanında getirmek istediği köklü değişim isteklerini dile getiriyordu. Fakat bu teklifler, o devir için birer ütopyadan başka bir şey değildi. Çünkü o devrin sosyal düzeni bu talepleri karşılayacak ve buna evet diyecek şartlardan yoksun bulunuyordu.

ALTINCI BÖLÜM

ALMAN KLASİK VE İDEALİSTLERİNDE EĞİTİM (1770 - 1840)

GENEL KARAKTERİSTİĞİ

Aydınlanma devri, eğitim ve okul organizasyonu sorunları üzerinde meydana getirdiği büyük gelişmelere rağmen, akla bağlı olan tek yanlılıktan kurtulmuş değildi. Aydınlanmanın bu akılcılığına karşı, *Rousseau* ile başlayan ve özellikle Almanya'da gelişme ortamı bulan yeni bir görüş, Aydınlanmanın karşıt bir kutbu olarak yer etmeye başlamıştır.

Bu devrin eğitim düşüncesinde, genel-beşerî ve her yönlü bir eğitim görüşü hâkim bulunmaktadır. İnsan, Aydınlanma'da olduğu gibi yalnızca zihnî yeteneklerini değil, diğer bütün yeteneklerini ve güçlerini harmonik bir biçime sokmak istemektedir. Bu nedenle de insan, birinci planda belirli bir meslek ya da zümre mensubu bir kişi olarak değil, yalnızca "*insan olarak eğitilmek*" istenmektedir. 18. yüzyıla kadar üzerinde önemle durulan zümresel, yani aristokratik eğitim, artık geri plana atılmaktadır.

İnsan, bir zenaatkâr, çiftçi, tabib ve vatandaş olmadan önce, insan olarak eğitilmek istenmektedir. Böylece, eğitimde işin ağırlık merkezi, insanın kişisel değeri üzerine yerleştirilmekte ve eğitim düşüncesi çok büyük bir ölçüde "*içtenleştirilmektedir*". Bu suretle, insanın "*içten şekillendirilmesi*" kavramı, merkezî bir yer almaya başlamaktadır.

Bu yeni eğitim görüşü, insan ruhunun pratik fayda yönünden tek yanlı olarak faydalı bilgilerle donatılmasını değil, bütün yeteneklerin iç harmonisinin kurulmasını ve bunların çok yönlü olarak geliştirilip asilleştirilmesini öngörmektedir.

1. *YENİ HÜMANİZM*

1. 1. GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

Yeni Hümanizm. 18. yüzyılın ikinci yarısı ile 19. yüzyılın ilk yarısında Almanya'da gelişen ve hâkim olan bir akımdır. Bu düşünce akımı, Antik çağa yeni bir bakış getirmek istemektedir.

Rönesans devrinde Antik çağa gösterilen ilgi , Reformasyon ve Karşıt-reformasyon akımları ile zayıflamıştı. Bunun sonucu olarak gerek "Lâtince okullarında", gerekse üniversitelerde hümanist düşünce, büyük ölçüde kaybolmuştu. Hatta *Pietist*'-lerin hâkim olduğu öğretim kurumlarında Antik çağ yazarları *"kâfir yazarlar"* olarak tel'in edilerek, görüşleri reddediliyordu.

Arkasından gelen Aydınlanma çağı, Antik çağa duyulan ilgiyi, daha da arka plana itti. Aydınlanma devri akımları için önemli olan, çağa ve çağdaş kültür sorunlarına yönelmek şeklinde alınmıştır. Böylece filolojik formasyonu değersiz gören ve tabiat bilimlerine dayalı, pratik ve teknik bilgileri ön plana alan bir ana eğilim ortaya çıkmış oldu. Dil formasyonu söz konusu olduğu yerde de önce ana diller ve yaşıyan yabancı diller başta yer almaktadır.

Bilgileri halka yaymayı amaç edinmiş Aydınlanma, pratik yönden topluma yararlı, akla uygun bilgileri esas almakta ve buna uygun düşen yeni bir eğitim ideali tespit etmek istemektedir. Bunun sonucu olarak da hem Rönesans'ın hümanist eğitim ideali, hem de diğer dogmatik-dinî eğitim idealleri yıkılmış olmaktadır. Böylece, Aydınlanmanın pratikçi-faydaçılığına yönelmiş temel tutumu için, Lâtinceye gerek gramer ve gerekse terim yönünden hâkim olma işinin ve Antik üslûbun sadece taklit edilmesinin artık fazla bir önemi ve anlamı kalmamaktadır. Hattâ teoloji için bile Lâtince artık eski önemine sahip değildir.

İşte bu ortamda eğitimin tarihî yönden yeniden temellendirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Fakat bu temellendirme, Rönesans hümanizminde olduğu gibi Antik kültür ile Antik dillerin *"yeniden doğuşu"* şeklinde değil, daha çok tarihî eğitim değerlerini çağdaş gereklere uygun düşecek tarzda verimli kılmak şeklinde ele alınmaktadır. Bu tutum içerisinde, o zamana kadar büyük ölçüde ihmal edilmiş olan Yunan kültürü, ön plana alınmaya başlanmaktadır. Bu yöndeki çabalarla Antik çağın genel insanî değer ve idealleri tespit edilerek bununla Alman eğitimine uyuşumlu yeni bir şekil kazandırılmak istenmektedir.

Böylece, Yeni Hümanizm Aydınlanmanın realist, faydacı tutumuna ideal değerleri ve meslekî yetiştirme görüşüne karşı,

insanlık amaçlarına yönelmiş *"teorik bilginler formasyonu"*nu çıkarmaktadır. Bakışlar, tecrübî gerçeklikten estetik değerler alemine çevrilmektedir. Yeni Hümanizm, aranan bu genel beşerî değerleri Yunan'da bulduğuna inanmaktadır. Onlara göre Yunan'ın klasik değerleri, eğitime harmonik - estetik bir biçim kazandıracaktır.

Yeni Hümanizm, Aydınlanmanın istediği şekilde popülarize edilmiş bir *halk eğitimi* yaratmak istememekte, daha çok halkı temsil edecek düşünce önderlerinin yetiştirilmesini amaç edinmiş bulunmaktadır.

Bu yöndeki çalışmalar, önce klasik filoloji işi olarak başladı. Daha sonra da okul reformları alanlarına aktarıldı. Avrupanın, bugüne kadar süren *"klâsik liseleri"* ile *"klâsik üniversiteleri"*, ana şekillerini, işte bu reformlar içerisinde kazanmış oldular.

Yeni hümanistlerin başlıca temsilcileri:

Yeni Hümanizm, ilk defa Almanya'da Göttingen Üniversitesinde bir düşünce akımı olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilk akım, klâsik çağa yeni bir dönüş yapıp Antik diller şekilciliğine karşı gelerek insanın ilk planda Yunan kültür değerleri olmak üzere, Antik kültür değerleriyle işlenmesine çaba göstermektedir.

Bu ilk ve hazırlayıcı devreye, *Johann Matthias Gesner* (1691–1761), *J. A. Ernesti* (1707–1781), *Chr. G. Heyne* (1729–1812) v. b. gibi şahsiyetler dahil bulunmaktadır.

Yeni Hümanistler'in ikinci devresine ise *Johann Joachim Winckelmann* (1717–1768), *Friedrich August Wolf* (1759–1824), *Johann Gottfried von Herder* (1744–1803), *Wilhelm von Humboldt* (1767–1835)... v. b. gibi şahsiyetler dahildir.

1. 2. JOHANN GOTTFRIED HERDER (1744–1803)

HAYATI:

J. G. Herder, *yoksul bir öğretmenin oğlu olarak* 25. 8. 1744*'te Mohrungen (Doğu Prusya)'de doğdu. Gençliği güç şartlar ve sıkıntılar içinde geçti.*

Hayatını, önce bir rahibin sekreteri olarak kazanmaya başladı. Çevresinin desteği ile yüksek öğrenimini yapmak üzere Königsberg Üniversitesine kaydoldu. Burada teoloji tahsiline başladı ve bu arada da Kant'ın derslerine devam etti.

1763'*te maddî güçlükler yüzünden öğrenimini yarıda bırakakarak* "Collegium Fredericianum" *adlı okulda öğretmenlik yapmak zorunda kaldı.*

1764'*te Riga'daki Katedral okuluna öğretmen ve vaiz olarak geçti.*

Hayatının önemli bir noktasını, 1769'*da Riga'dan deniz yoluyla çıktığı seyahat teşkil eder. Bu seyahatinde Hollanda ve Fransa'ya gitti. Paris'te, Aydınlanmacılar ile tanıştı.*

1770'*te Halstein'li bir prensin özel öğretmeni olarak Eutin'e gitti. Aynı yıl, onunla birlikte İtalya'ya ikinci bir seyahate çıktı. Yolda, Darmstadt'ta, daha sonra karısı olacak* Karoline Flachland'*la tanıştı. Strassburg'a vardıklarında* Herder, *seyahatine ara vermek zorunda kaldı. Çünkü, eski bir göz rahatsızlığı onu bu seyahatten alıkoydu. Burada* Goethe *ile tanıştı.*

1771–1776 *yılları arasında Bücheburg'da önemli bir devlet memurluğuna atandı.* 1776'*da Weimar okullarının genel müfettişi oldu.*

J. G. Herder, 18. 12. 1803'*te Weimar'da öldü.*

ESERLERİ:

Herder, J. G.: *Sämtliche Werke.* Hrsg. von Bernhard Suphan. Cilt: 1–33. Berlin 1877–1913. — *Pädagogische Schriften und Äusserungen.* Mit Einl. u. Anm. hrsg. von Horst Keferstein. Langensalza 1902. — *Humanität und Erziehung.* Yay.: Clemens Menze. Paderborn 1961. — *Schulreden.* Yay.: Albert Reble. Bad Heilbrunn 1962.

LİTERATÜR:

Berger, Fr. *Menschenbild und Menschenbildung. Die Philosophisch-pädagogische Antropologie J. H. Herders.* Stuttgart

1933. — Grawe, Chr.: *Herders Kulturanthropologie.* Bonn 1967. — Haccius, Ed.: *Die pädagogische Bewegung in Herders Reisejournal.* Langensalza /Berlin /Leipzig 1939.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Herder'in hümanizm ideali, millet ve milliyetçilik görüşleriyle bağlı bulunmaktadır. Ona göre hümanizm, insanın bireysel esastaki bir gelişimi değil, milletlerin tarihî gelişiminin bir ifadesidir. İnsanlığın en yüksek amacı, hümanizmadır. Bütün insanlık tarihi, bu ulu amacı gerçekleştirmeye yönelmiştir. Her ulus, bu ortak amaca, kendi tarzında çaba gösterir.

Görülüyor ki bu tarz bir hümanizma, *J. J. Rousseau*'nun *Emile*'inde olduğu gibi, bireylerin millî tarih bilincinden yoksun ve yurtsuz olarak yaşaması, soyut, zamansız ve akıl üstü bir durumda olması şeklinde değil, daha çok dil, edebiyat, din, gelenek ve görenekler içerisinde kök salmış olarak yaşamasını esas almaktadır.

Herder, daha "*Yeni Alman Edebiyatı üzerine Fragmanlar*" ("*Fragmenten über die neuere deutsche Litteratur*" – 1767) adlı yazısında, millî kültüre yüksek bir değer verir. Antik çağa, herhangi bir biçimde haddinden fazla değer verilip taklit edilmesini reddederek, millî esasta orijinal eserler ve değerler yaratılmasını öne sürer. Lâtin diline karşı, ana dili ön plana alınır. *Herder*'e göre, Almanlığa has özellikler açılıp geliştirilmelidir. Diğer Yeni hümanistler tarafından göklere çıkarılan Yunan kültürü, tek yanlı olarak taklit edilecek bir şey değil, daha çok en yüksek seviyeye ulaşmış bir kültür olarak, millî kültürlerin muhtevası için, yalnızca yol gösterici bir şeyden ibarettir.

Herder'e göre hümanizma, insanlığın bütün tarihî kurumlarında, yani dil, din, ahlâk, millet, milliyetçilik ve kültürde dile gelir. Fakat bütün bunlar, olmuş bitmiş şeyler değil, tarihî süreç içerisinde gelişen ve sürekli bir ilerleme içerisinde yer alan şeylerdir. Bu yüzdendir ki bunlar ancak tarih içerisinde tanınır ve muhtevaları, ancak tarih içerisinde keşfedilir.

"*İnsanlık Tarihinin Felsefesi üzerine Fikirler*" ("*Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*", 1784-1791) adlı eserinde *Herder*, tarihe bu görüş açısından bakar. Burda, dünyanın planetler sistemi içindeki yerinden başlaıp bugünkü şekline gelerek, bitkiler ve hayvanlar alemini, daha sonra da insanın bütün eserlerinde, akla sahip bir varlık olarak, hümanizmayı gerçekleştirmeye yönelişini tasvir eder.

"*Hümanizmanın desteklenmesi üzerine mektuplar*" ("*Briefe zur Beförderung der Humanität*", 1793–97) adlı eserinde *Herder*, Hümanizma üzerine olan görüşlerini yeniden işler. Buna göre hümanizma, bizim cinsimizin karakterini teşkil eder; biz onu doğuştan bir istidat olarak beraberimizde getiririz, fakat bu, geliştirilmeye muhtaç olan bir şeydir. Ve eğitimin görevidir. Bunun değeri konusunda o, şöyle der:

> "*Hümanizmaya götürücü eğitim, bizim cinsimizin ulvî yönünü teşkil eder*"

Bütün büyük ve iyi insanlar, kanun yapıcılar, bilginler, filozoflar, şairler, san'atkarlar... vs., kendi çocuklarının eğitiminde, onların içinde yer aldığı tabakalarda, yüklendiği görevlerindeki çalışmaları ve geliştirecekleri teorileri yoluyla buna hizmet etmelidir.

Eğer böyle anlaşılırsa, o zaman hümanizma, yalnızca Yunanlılarda gerçekleştirilmiş bir şey olmaktan çıkmaktadır. *Herder*'e göre gerçi Yunanlılar, hümanist eğitimi, hiçbir ulusun yapamadığı ölçüde, en küçük unsurlarından en büyük gelişimine varıncaya kadarki safhalarında gerçekleştirmişlerdir; fakat bunlar, çok sayıdaki uluslardan ancak bir tanesinin hümanizminden ibaret bulunmaktadır. Bu nedenle Yunanistan, tarihî süreç içerisinde gerçi çok önemlidir, fakat yine de tarih içerisinde küçük bir yer tutar. *Herder*, bu konuda şöyle der:

> "*Yunanlıların üzerinde Asyalılar ve onlar da Asyalılar üzerinde etkili olmuşlardır. Romalılar, Gotlar, Hıristiyanlar ve Türkler, Yunanlılar üzerinde egemen olmuşlar, fakat Yunanlılardan da pek çok şey almışlardır*".

Bu durumda Yunan kültürünü olduğu gibi kopye etmemeli, taklit etmemeli. Yapılacak şey, bu kültürü bir örnek olarak almaktır. Bu suretle de her ulus kendi dil, ahlâk, san'at, din ve felsefesini serbest olarak geliştirip orijinalliğe ulaştırmalıdır. Millî kültür yolu izlenmeli. Bu yüzden üzerinde durulacak en önemli vasıtayı, millî dil teşkil eder.

Aydınlanma devri düşünürleri ve şairleri, bir genel insanlık kültürü idealine bağlı bulunuyorlardı. Bütün bunlara karşıt olarak *Herder*, teker teker her bir ulusun özelliğinde yer alan değerleri savunmaktadır. Aydınlanma devrinin kozmopolitizmine karşıt olarak, bir defalığa has olan millî değerler ön plana geçirilmektedir.

Herder, bu görüşleriyle millet ve milliyet görüşlerinin eğitim tarihinde yer almasını sağlamıştır. Kendi deyimiyle, "*insanlığın en saygı duyulması gereken kısmını teşkil eden millete etkide bulunabilmek için*", *Herder* papazlık mesleğini seçmiştir. Bu suretle o, "*aptal*" ya da "*budala*" olarak tanımlandırılan halka, kendi aslî haysiyetini tekrar kazandırmak istemiştir.

"*Dilin Kaynağı üzerine İnceleme*" ("*Abhandlungen über den Ursprung der Sprache*" – 1770) adlı yazısında *Herder*, dili bir ulusun en karakteristik özelliği olarak değerlendirir. Bu yolladır ki o, "*Germanistik*" disiplininin ve dil felsefesinin, aynı zamanda da millî halk bilincinin temellerini atmıştır.

"*Seyahatimden Notlar*" ("*Journal meiner Reise*" – 1769) adlı seyahat hatıralarını anlatan eserinde *Herder*, kendi memleketinde gerçekleştirmek istediği ideal bir okul olan "*Livländische Vaterlandsschule*"yi tasvir eder. Bu okul taslağında onun hareket noktalarını, *Rousseau*'nun görüşleri teşkil eder, fakat *Rousseau*'nun ferdiyetçi görüşlerini aşar. Esas amacı, "*Rousseau'nun vahşi Emile*'i yerine, "*Livland'ın millî çocuğunu*" yetiştirmeye yönelmiştir. *Herder*'e göre bir okul, mümkün olduğu derecede millî ve bölgesel karakterlere sahip olmalıdır. Bu okulda herşey tabiî esaslara göre düzenlenmeli, öğretmenler ile öğrenciler arasında sıkı ve içten bir eğitsel bağ olmalı, her öğrenci ister yüksek

ister düşük seviyede yeteneklere sahip olsun, kendine en uygun düşen yeri almalı...

Bu okulların kuruluş sistemi, çocukların ruhsal yapılarına ve gelişim kademelerine uygun cevaplar vermelidir. Bu görüşe bağlı olarak *Herder*, okullardaki öğretimin hayata yönelik olması gerektiği noktası üzerinde durur. Onun için de geleneksel Lâtince okullarındaki öğretim sistemini reddeder ve normal dil öğretimini ihmal etmeksizin, okulların realist amaçlara yönelmiş olmasını ister. Ona göre, öğretimin temelinde ana dili yer almalıdır.

1. 3. WILHELM von HUMBOLDT (1767–1835)

HAYATI:

W. v. Humboldt, *bir aristokrat ailenin çocuğu olarak* 22. 7. 1767*'de Potsdam'da doğdu. Kardeşi, ünlü tabiat bilgini* Alexander von Humboldt (1769–1859)*'tur.*

W. v. Humboldt, *küçük yaştan itibaren özel öğretmenlerden ders alarak iyi bir öğrenim gördü. Daha* 14 *yaşındayken Lâtince ve ve Yunanca öğrendi. Berlin'de felsefe ve hukuk öğrenimini yaptı.*

1802–1808 *yılları arasında, Prusya hükûmetinin Vatikan elçisi olarak çalıştı. Burada Antik çağ kültürünü yakından incelemek fırsatını buldu.*

1808*'de* Freiherr von Stein *tarafından okul reformunu yapmak üzere Berlin'e çağrıldı.*

1808–1810 *yıllarında Prusya okullarının reformu için* "Reform planları" *hazırladı.*

W. v. Humboldt, 1810*'da bu görevden ayrıldı. Önce Viyana ve sonra da* 1817*'de Londra elçisi oldu.*

1819*'da kısa bir süre için bakanlık yaptı.* 1820'de *resmî görevlerinden ayrılarak kendi özel inceleme hayatına çekildi.*

W. v. Humboldt, 8. 4. 1835'te *Tegel (Berlin)'de öldü.*

ESERLERİ:

Humboldt, W. v.: *Gesammelte Schriften.* Yay.: Preussischen Akademie d. Wiss. Cilt: 1-15 Berlin 1903–1918.—*Werke in fünf Bändan.* Yay.: Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 ff. — *Bildung und Sprache.* Paderborn 1959.

LİTERATÜR:

Fiedler, R.: *Humboldts Bildunsdenken und die Gesellschaft.* "*Pädagog. Rundschau*", 21 (1967), S. 823–839. — Kessel, E.: *Wilhelm von Humboldt. Idee und Wirklichkeit.* Stuttgart 1967.— Knoll, J. H. und H. Siebert: *Wilhelm von Humboldt. Politiker und Pädagoge. Bad* Godesberg 1967. — Menze, Cl.: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen.* Ratingen 1965. — Mühlmeyer, H.: *Humboldt und Kerschensteiner im Lichte der gegenwärtigen Bildungsdenkens.* Meisenheim /Glan 1957. — Spranger. E.: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee.* Berlin 1902. (2. baskı: 1928). — Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens.* Tübingen 1960.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

W. v. Humboldt'un eğitim konusundaki görüşleri, onun Yeni Hümanist'çi temel tutumu tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle o, eğitimin esas örneğini, Antik Yunan kültüründe görmektedir. Ona göre Yunanlılar, asîl insanın ilk örneğini vermişlerdir. Bu nedenle de ahlâk için alınacak ilkeleri, zihniyet ve zevk örneklerini, hayâl gücünü yükseltici örnekleri, ancak Yunanlılarda görmek mümkündür.

Humboldt, Yunanlılarda insanın her yönlü geliştirilmiş olmasını, kendi çağı için esas eğitim örneği olarak almak istemektedir. Ancak bu yolladır ki "*insanın insan olma amacına uygun bir biçimde eğitilmesi*" mümkün olur. *Humboldt,* Antik Yunan eğitimi ile kendi çağının eğitimini karşılaştırarak şöyle der:

> "*Eskiler (yani Yunanlılar) insanın, insan olarak tüm yeteneklerinin geliştirilmesine ve eğitilmesine çalışıyorlardı. Yeniler ise insanı bir refah, zenginlik ve kazanç*

gücü olmasına uygun olarak eğitmektedirler. Eskiler erdemi, yeniler ise refahı aramaya yönelmişlerdir"

Humboldt, bu görüşleri sonucunda estetik bir ferdiyetçiliğe düşmektedir. O, bu konuda şöyle der:

"Her insan, sadece kendisi için vardır; bireyin kendi kendisi için eğitilmesi... insan eğitiminin yegâne amacını teşkil etmelidir".

Bu estetik ferdiyetçilik, gerek *Humboldt*'un ve gerekse tüm Yeni Hümanistlerin önemli bir özelliğini ve aynı zamanda da zayıf yönlerini teşkil eder. Çünkü bunlarda hayata ve özellikle sosyal hayata olan ilişkiler, tamamen eksik bırakılmaktadır.

Humboldt, *"Özellikle Yunan olmak üzere Antik Çağın incelenmesi üzerine"* (*"Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesonderen"* – 1793) adlı yazısında, Antik kültürün çağdaş devir için ne yönlerden önemli eğitim unsurlarını taşıdığını göstermeye çalışır.

"Eğitimin Teorisi" (*"Theorie der Bildung"* – 1793) adlı yazısında *Humboldt*, kendi hümanizma ideali için psikolojik, antropolojik ve tarihî incelemelere dayanarak sağlam bir temel bulmaya çalışır.

Goethe'nin Hermann ile Dorothea'sı üzerine" (*"Über Goethes Hermann und Dorothea"* – 1799) adlı eserinde, san'at eserinin aynı zamanda da bir eğitim ideali için önem taşıyan estetik etkilerini incelemeye çalışır. *Humboldt* burada *"birysellik"* ile *"bütünlüğü"*, san'at eserinin bir karakteristiği olarak görür. Nasıl ki san'atkâr kendi eserinde *"birlik"* ile *"bütünlüğü"* harmonik bir biçime sokuyor ise insanın eğitiminde de aynı yolu izlemek gerektir.

Humboldt'un okul reformu çalışmaları:

Humboldt, geleneksel anlamıyla bir pedagog değildi. 1809'da İçişleri Bakanlığındaki Eğitim ve Öğretim Bölümü'nün başkanlığına getirilinceye kadar da çağının pedagojik literatürü ile çok az derecede ilgilenmişti.

Humboldt, 1809'da Kültür ve Eğitim Bölümü Başkanlığına getirildikten sonra Prusya şehirlerinin okul reformlarını yapma görevini üzerine aldı. İki okul reformu planı hazırladı ve ayrıca da üniversite reformu yaptı.

Her iki okul reformu planında da geleneksel ortaöğretim anlayışına karşı çıkarak temele şu ilkeyi alır: *Okullar, belirli bir zümrenin çıkarına göre hizmet eden kurumlar değil, ulusun ortak malı olarak genel insan eğitimini amaç edinmelidirler.*

Hayatın çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek olan özel meslekî okullara şüphesiz yer verilmektedir. Ama okul tiplerinde "*genel insan eğitimi*" ile "*özel meslekî eğitim*", yani genel formasyon ile özel meslekî formasyon birbirinden keskin bir şekilde ayrılmaktadırlar.

Aksi halde hareket edilince *Humboldt*, ne mükemmel bir insan, ne de mükemmel bir vatandaş yetiştirmenin mümkün olabileceğini öne sürer. Okullarda uygulanacak eğitim ve öğretim, tüm yönlü geliştirmeyi hedef almalıdır. "*Königsberg Okulları*" adlı raporunda bu konuda şöyle der:

> "*Her çeşit okulda, yeteneklerin tüm yönlü ve eksiksiz olarak geliştirilmesi gerekir*".

İnsanın tüm yeteneklerinin, kendi istidat ve çevresel şartlarının müsaadesi ölçüsünde en yüksek derecede geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bunun için de *Humboldt*, eğitimde sosyal ve ekonomik menşeleri gözönüne alınıp buna uygun bir ayırım yapan zümresel esastaki geleneksel eğitim ve öğretim sistemlerinin terkedilmesini talep eder. *Humboldt*, bu konuda şöyle der:

> "*Okulların organizasyonu, herhangi bir Kast'a ya da meslekî görüşe bağlı olarak dejenere edilmemelidir*".

Bu temel ilkelere dayanan *Humboldt*'un planını çizdiği yeni okul kuruluş sistemi, şu üçlü kademeden teşekkül eder:

. *İlköğretim,*
Ortaöğretim,
Yüksek öğretim.

Bu kademeler, kendi aralarında birbirine bağlıdır. Her kademe , kendinden önce gelen kademeyi zorunlu bir ön aşama olarak gerektirdiği gibi, kendinden sonra gelen kademe de onun zorunlu bir izleyicisi olmaktadır. Buna göre ilköğretim, her türlü öğretimin temelini teşkil etmektedir.

İlkokul reformu:

Humboldt, ilköğretimin *Pestalozzi*'nin fikirleri doğrultusunda, her yönlü gelişmeyi ve kendi kendine faaliyet gösterme (aktiflik) yeteneğinin uyandırılmasını gerçekleştirecek şekilde yeniden düzenlenmesini öngörür.

Ortaöğretim reformu:

Humboldt'un Ortaöğretim reformu görüşlerinin merkezinde *Lise'lerin reformu* sorunu esas sorunu teşkil eder. *Humboldt*'un bu reformları yoluyladır ki Avrupa'nın klasik liseleri, yakın bir geçmişe gelinceye kadar ve hattâ bugün de büyük bir ölçüde Yeni hümanist zihniyeti ve buna uygun bir öğretimi temsil et- -mişler ve etmektedirler. *Humboldt*'a göre Liselerin vereceği formasyon, evrensel ve şekilsel olmalıdır: Diller (başta Yunanca ve Lâtince), tarih disiplinleri (tarih, coğrafya, tabiat tarihi) ve matematik disiplinler (matematik, fizik) vs. ön planda yer almaktadır.

Kendisi bir dil bilgini ve dil filozofu olarak dillerin biçimsel formasyon sağlamadaki büyük bir başarıya sahip olduğunu bilmektedir. Ona göre dil, insan zihninin yapısının somut bir ifadesini teşkil eder. Çünkü dilde, bir ulusun tüm kültürel enerjisi yaşar. Bir dili ve onun yapısını tanıyan bir kimse, o dilin sahibi ulusun dilde formel ifadesini bulan zihnî gücünü de tanımış olur. İşte bundan dolayıdır ki Antik dillerin öğretilmesi, Antik kültürü tanımanın esasını teşkil eder.

Humbolt'un bu ilkelere dayanarak yaptığı Lise reformlarında ders programları, çok ağır bir seviyede bulunmaktaydı.

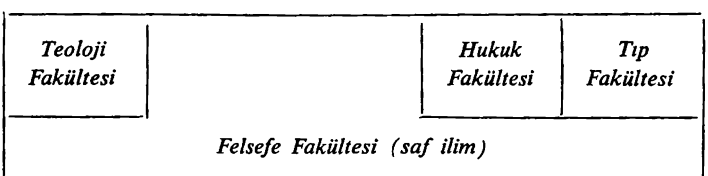
Üniversite reformu:

W. v. Humboldt, Yüksek Öğretim kademesi reformu konusundaki görüşlerini "*Berlin'deki yüksek bilim kurumlarının iç ve dış organizasyonu üzerine*" ("*Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin*" - 1809) adlı raporunda açıklar. Buna göre *v. Humboldt*, Berlin'de modern çağın isteklerine uygun düşecek bir yüksek öğretim kademesinin kurulmasını talep etmektedir.

Ortaçağdan kalma geleneksel Avrupa Üniversitelerinin ağırlık merkezini, *Teoloji Fakültesi* teşkil ediyordu ve sıkı bir şekilde Kiliseye bağlı idi. Bu yüzden de öğretim, bilimsel anlayışa göre değil, yalnızca skolastik esasta yürütülmekteydi.

Geleneksel üniversiteler iki ana kademe üzerine kurulmuştu. Bunlardan birinci kademeyi, ki bu bir nevi hazırlık kademesidir, "*San'at Fakültesi*" ("*Artistler Fakültesi*") teşkil ediyordu. Bunun üzerine ise ikinci kademeyi teşkil eden üç fakülte (*teoloji, hukuk ve tıp*) kurulmuş idi (Bak.: S. 92).

Humboldt'un söz konusu edilen raporuyla 16 Ağustos 1809'da Berlin'de kurulan yeni modern üniversitede ise, bu kuruluş sistemi terkedilerek, San'at Fakültesi üst kademede yeni bir Fakülte ("*Felsefe Fakültesi*") olarak yer aldı. Buna göre yeni Üniversitenin kuruluş sistemi şöyledir:



Berlin Üniversitesinin kuruluş sistemi (1809)

Üniversitenin dış kuruluş sisteminde getirilen bu yenilik yanında, iç kuruluş sistemi yönünden de köklü yenilikler getirilmiştir. Daha önceleri *ilim olarak teoloji* merkezî bir yer tutarken, şimdi bunun yerine *ilim olarak felsefe* geçmektedir.

Yeni kurulan Berlin Üniversitesinin iç kuruluş sistemi yönünden dayandığı temel ilkeleri, şu dört madde içerisinde toplanabilir:

a) *Bilim olarak felsefe yoluyla öğretim:* Felsefe, böylece "*saf ilim fikri*" kavramıyla eşanlamlı kılınmaktadır. "*Saf ilim*", yani felsefe, pratik hayata yönelik, faydacılığa hizmet eden ve uygulamalı olan ihtisaslaşmış bir ilim dalı değil, bütün disiplinlerin üzerine dayanması gereken bir ana bilimdir.

b) *Pratik hayattan uzak kalma:* Bu ilkeye göre, ilmî faaliyet, ekmek parası kazanmak için değil, "*yaratıcı bir zihnî üretim*"i amaç edinmiş olmalıdır.

c) *Araştırma ile öğretimin (teorinin) birliği:* Üniversitelerde yapılacak öğretim, ilmî araştırmalara dayanmalıdır.

d) *Devlete ve kiliseye karşı bağımsız olma:* Bu ilkeye göre üniversiteler, ilmî araştırmaları ve buna dayalı öğretim faaliyetlerinde devlete ve kiliseye karşı özerk kuruluşlar olmalıdır.

W. v. Humboldt'un ileri sürdüğü bu ilkelere göre 16 Ağustos 1809'da Berlin'de kurulan yeni Üniversite 19. ve 20. yüzyıllar Avrupa Üniversitelerinin, ana modelini teşkil etmiştir. Nitekim günümüze kadar gelen klasik Avrupa üniversiteleri, hâlâ büyük ölçüde bu ana modele bağlı bulunmaktadır.

2. *AHLÂK EĞİTİMİ*

2. 1. IMMANUEL KANT (1724–1804)

HAYATI:

I. Kant, 22 *Nisan* 1724*'te Königsberg'de doğdu. Aile ocağında sıkı bir pietist eğitim gördü. Öğrenimine* 1732*'de Königsberg'deki* "Friedrichskolleg" *de başladı. Yüksek öğrenimine* 1740*'ta Königsberg Üniversitesinde başladı ve felsefe, matematik tabiat bilimleri tahsil etti. Sonra, özel öğretmenlik yaptı.*

1755*'te* "Magister" *derecesini aldı.* 1756 *ve* 1758 *yıllarında Profesörlük adaylığı reddedildi. Geçimini sağlamak için* 1770

yılına kadar Kant, 15 yıl süre ile çok yüklü ders vermek (haftada 20-30 saat) zorunda kaldı.

1770 *'te Königsberg Üniversitesine profesör olarak atandı. Dersleri büyük bir ilgi gördü.*

Kant, *zayıf yapılı bir insan idi. Bu nedenle, zamanını dakik programlar içerisinde planlamak suretiyle yaşadığı süre içerisinde büyük bir yaratıcılık faaliyeti gösterdi.*

Kant, erken olgunlaşmış bir kişi değildi. Hayatının ilk 50 yılında kendine has görüşlerini geliştirdi ve ana eseri olan "Kritik der reinen Vernunft"*u ancak 57 yaşında iken, 1781'de yazdı.*

Kendisi Doğu Prusya sınırları dışına hiç çıkmadı ve çok nadir hallerde de Königsberg sınırları dışına çıktı. Fakat dünya hakkında, kitaplar yoluyla zengin bir bilgiye sahip idi.

1796*'da yaşlılık nedeniyle Üniversitedeki görevinden ayrıldı.*

I. Kant, 12. *Şubat* 1804*'te Königsberg'de öldü.*

ESERLERİ:

Kant, I.: *Gesammelte Schriften.* Yay.: Preuss. Akad. d. wiss. Cilt: 1-22. Berlin 1910-1942. — *Über Pädagogik.* Yay.: Hermann Holstein. Bochum 1961. — *Über Pädagogik.* Yay.: Theo Dietrich. Bad Heilbrunn 1960 (Bibl.).

LİTERATÜR:

Bollnow, O.F.: *Kant und die Pädagogik.* "*WPB*", (1954), S. 49-55. — Litt, Th.: *Kant und Herder.* 1949. — Messer, A.: *Kant als Erzieher.* 1924. — Röttscher. F.: *Die Erziehungslehre Kant und Fichtes.* 1927. — Schwarze, W.: *Kant als Pädagoge.* 1915.

AHLÂK TEORİSİ GÖRÜŞLERİ:

Immanuel Kant'ın eğitim yönünden önemi, yalnızca Königsberg Üniversitesinde *Pedagoji* üzerine dersler vermiş olmasından değil, kendi felsefî teorisi yoluyla diğer eğitim teorilerini de derin bir şekilde etkilemiş olmasından ileri gelmektedir.

Kant, gerek Rasyonalizmin dogmatizmine, gerekse Amprizmin şüpheciliğine karşı, aklın sınırları ve temelleri üzerinde yaptığı tenkidlerle karşı çıkar. Geliştirdiği *Kritik İdealizm* ile, her iki görüşü sentez etmeye çalışır.

"*Salt Aklın Tenkidi*" ("*Kritik der reinen Vernunft*" – 1781) adlı eserinde *Kant*, insan bilgisinin kanunları ile sınırlarını belirlemeye çalışır.

"*Pratik Aklın Tenkidi*" ("*Kritik der praktischen Vernunft*" — 1788) adlı eserinde ise, ahlâkın kanunlarını tespit etmeye yönelir. Bu ahlâk teorisine göre insan, bir yandan tabiata bağlı duyusal bir varlık, diğer yandan da akla bağlı ahlâkî bir varlıktır. Insan ancak bu ikinci yönüyle, yani ahlâkî bir varlık oluşuyla, diğer yönü üzerinde, yani içgüdülere ve duyulara bağlı tabiat varlığı oluşunun üstüne çıkar ve onun üzerinde hâkimiyet kurabilir.

İnsan ahlâk dünyasında ahlâk kanunlarını, yani ahlâkî bir "*a priori*"yi izlemek zorundadır. İnsan ahlâk kanunlarını, herhangi bir meyil duyma ya da herhangi belirli bir mükâfat veya ceza düşüncesiyle değil, yalnıza bu kanuna duyduğu saygıdan dolayı izlemelidir. Böylece "*vazife*" düşüncesi, insanın her türlü ahlâklılığı için en yüksek hayat ilkesi olmaktadır.

Kant, ahlâkın ilkelerini, "*kategorik imperatif*" olarak, her türlü kişisel eğilimlere, mutluluk çabalarına ve diğer cinsten içgüdüsel dürtülere karşı çıkarır. Ahlâkın birinci *maxim*'ini şöyle belirler:

> "*Genel bir kanun olmasını isteyebileceğin bir maxim'e göre hareket et!*"

Kant'a göre insan yalnızca ahlâk kanunlarını tanımak suretiyle, yani ahlâkîyet iledir ki kendi kişisel özgürlüğünü, onurunu ve şahsiyetini kazanır. Çünkü ahlâk kanunlarında ikinci derecede olan "*ben*" değil, fakat *insanlık*, yani akla dayalı *dünya düzeni* dile gelir. Ancak bu yolla bütün insanlar, teker teker her insanın sahip olduğu ve her akıllı varlık tarafından kabul edilen şeyi izler ve buna uygun olarak davranmış olur.

Kant'a göre ahlâklılık, yalnızca bireylerin değil, ayrıca toplumun ve devletin bir görevidir; hattâ insanlığın bir görevidir. Bu nedenledir ki, insanlar arasındaki bütün ilişkilerin kademeli bir tarzda insancıl bir biçime sokulması ve ahlâkîleştirilmesi gerekir.

Bu görüşe göre eğitimin esas amacı, estetikçi-harmonik bir geliştirme değil, kanuna bağlı bir "*ahlâkîleştirmek*"tir. İnsan mümkün olduğu ölçüde "*vazife*" ilkesinden hareket ederek davranmaya, maddî tabiat üzerinde hâkimiyet kurmaya ve ahlâkî yönden "*otonom bir şahsiyet*"e erişmeye çalışmalıdır. Bunun için de çocuklar, mümkün olduğu kadar erkenden "*vazife*" ve "*disiplin*"e alıştırılmalıdırlar.

Devlet ve toplum, insanlar için birer eğitim vasıtası teşkil eder. Amaç, bir hukuk devletinin kurulmasıdır. Çünkü ancak bu sayededir ki, insan insanı sayar ve insanın özgürlüğü güven altına alınmış olur.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Kant, sistemli bir eğitim teorisi ortaya koymuş değildir. Her alanda olduğu gibi, bu konuda da belirli fikirler ileri sürmüştür. Bu konudaki fikirleri, daha çok "*Philantrop*"ların görüşlerinin etkisinde bulunmaktadır. *Kant*'ın eğitim konusundaki düşüncelerine, 1776/77 öğretim yılı kış sömestrinde, Königsberg Üniversitesinde "*Çocukların eğitimi üzerine pratik tavsiyeler*" başlığını taşıyan pedagoji derslerinde raslamaktayız.

Burda karşımıza çıkan eğitim görüşleri, her türlü felsefî temellendirmelerden uzak olarak, sadece kısmen kendisinin özel öğetmenlik yaptığı sıradaki tecrübelerinden, kısmen philantrop'ların eğitim görüşünden ve kısmen de kendisinin antropoloji derslerinin tekrarlanmasından meydana gelmiştir. Bu ders notları, daha sonra "*Pedagoji Üzerine*" ("*Über Pädagogik*" – 1803) adı altında bir eser olarak yayınlanmıştır.

Bu eserinde *Kant*, natüralist bir görüşten hareket eder. Ona göre insan , tabiattan yana ahlâkî bir varlık değildir.

"*İnsan, eğitilmesi gereken bir varlıktır*"

Eğitim yönünden ele alınınca kötülükler ve fenalıklar, sosyal nedenlerden meydana gelirler. Bu nedenledir ki insanın eğitilmesi gerekir. Eğitimin önemi konusunda *Kant* şöyle der:

> "*İnsan, ancak eğitim yoluyla insan olur; onun tabiî güçlerini belirli bir amaca göre ve harmonik olarak geliştiren eğitimin gerçekleştirdiği bu iş dışında insan, aslında bir hiçten ibarettir*"

Eğitim, insana kazandırılması gereken en büyük ve aynı zamanda da en zor şeyi teşkil eder. Çocuklar, yalnızca içinde yer aldıkları zaman için değil, mümkün olduğu kadar insan neslinin gelecekteki daha iyi bir durumuna, insanlık fikrine ve bunun tüm gereklerine göre eğitilmelidir.

Kant'ın eğitim görüşlerinde şu iki yön, birbirine bağlı olarak geliştirilmek istenir: *Bireysel eğitim ve insanlık eğitimi.*

Bireysel eğitim:

Kant'a göre insan ahlâkî, teknik ve pragmatik yöndeki güçleriyle, diğer varlıklardan ve canlılardan ayrılır. Var oluşun bu şekillerine göre, eğitimin de çeşitli hedeflere ulaştırıcı bir fonksiyonda bulunması gerekir. Buna göre bireysel eğitim, şu amaçları gerçekleştirmelidir:

a) *İnsanı disiplinleştirmeli*:

Eğitim, insanı disiplinleştirerek ondaki *vahşî* ve *hayvanî* yönleri, belirli bir düzen altına almalıdır. Bu konuda Kant, şöyle der:

> "*Disiplinleştirme işi, hürriyetin, insanların gerek bireysel, gerekse toplumsal varlıklar olarak içerisinde yer aldığı insanlığa zarar vermesini önlemektir*".

b) *İnsanı kültürleştirmeli*:

Kültür, kendi içerisinde öğretmek ve yol göstermeyi kapsar. Kültürleştirme, insana belirli becerileri kazandırır. Eğitimin görevi, insana öyle beceriler kazandırmaktır ki, insan bunları çeşitli amaçlar için kullanabilmelidir. Meselâ okuma, yazma, güzel san'alatlarla uğraşma... vs. gibi.

c) *İnsanı medenîleştirmeli*:

Eğitim, insana belirli toplumsal bilgiler, görgüler ve davranışlar kazandırmalıdır. Bu, aynı zamanda da insanın, aklını kullanabilir bir hale getirilmesi demektir.

d) *İnsanı ahlâkîleştirmeli*:

İnsan yalnızca çeşitli beceriler ve bilgileri kazanmakla kalmamalı, ayrıca öyle bir zihniyet kazanmalıdır ki bu sayede daima iyi amaçlara yönelebilmiş olsun

> "*İyi amaçlar, zorunlu olarak herkes tarafından kabul edilen ve aynı zamanda da herkesin ona yöneldiği amaçlardır.*"

İnsan ancak düşünebildiği ölçüde ahlâklı olur. Çünkü insan, düşünebildiği ölçüde kendine bir takım ilkeler çıkarır ve bunlardan hareket ederek ahlakî esasta davranmış olur.

İnsanlık eğitimi:

Kant'a göre eğitimde yalnızca bireyi ele alarak alttan başlamak yeterli değildir. Ayrıca "*insanlığı*" ele alıp yukardan aşağı doğru hareket etmek de gerekir. Çünkü *Kant*'a göre, tek tek herbir insanın eğitiminin amacına, ancak başka insanların eğitimi yoluyla erişilebilinir.

Ona göre "*insanlık*" ele alındığı zaman, bütün insanlığın ve onun tüm alınyazısının gözönüne alınması gerekir. Çünkü yalnızca "*çocuktan hareket eden*" bireyci bir eğitim, bir "*ütopya*" ve "*insanlık tarihi içerisinde ahlâk dışı*" bir şey olur.

Kant, "*insanlık eğitimi*" konusundaki görüşlerini, "*Ebedî Barış Üzerine*" ("*Zum ewigen Frieden*" – 1795) adlı eserinde açıklar. Bu yazısında *Kant*, eğitimin amacını, "*evrensel barış düzeni*"-nin kurulması yönünden belirlemeye çalışır.

Ona göre eğitimin bu yönü, gerek devlet hayatında gerekse uluslararası ilişkiler alanında, belirli işbirliği yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu ise, bu konuda kurulacak belirli "*uluslararası kurumlar*" yoluyla ulaşılacak bir amaç olmaktadır.

3. *MİLLİYETÇİ EĞİTİM*

3. 1. JOHANN GOTTLIEB FICHTE (1762–1814

HAYATI:

J. G. Richte, 19. 5. 1762*'de Rammenau (Oberlausitz)'da bir dokumacı ailesinin oğlu olarak dünyaya geldi.*

Schulpforta'daki "Fürstenschule"*de öğrenimini gördükten sonra, Jena Üniversitesinde teoloji öğrenimine başladı. Geçim zorlukları yüzünden üniversite öğrenimine ara vererek özel hocalık hayatına atıldı. İsviçre'deki* 3,5 *yıllık özel hocalık faaliyetinden sonra* Fichte, 1890*'da Leipzig'e gitti. Bir öğrencisine ders vermek vesilesiyle Kant'ın eserlerini tanıdı. Bu fikirlerin etkisi altına giren* Fichte, Kant'*ı bizzat dinlemek için Königsberg'e gitti. Yazdığı küçük bir yazı,* Kant'*ın tasvibine mazhar oldu. Bu yazı,* "Her türlü vahiyin bir tenkidî denemesi" ("Versuch einer Kritik aller Offenbarung" – 1792) *başlığı altında yayınlandı.* Fichte *bu eseriyle bir çırpıda büyük bir üne kavuştu.*

Fichte, 1793*'te Züricher See'deki Richterswyl'de* Pestalozzi *ile tanıştı. Bu sırada Jena Üniversitesine öğretim üyesi olarak davet edildi. Üniversitedeki beş yıllık faaliyeti sonunda onun* "Ateizm tartışması" ("Atheismusstreit") *konulu görüşleri, Hıristiyan dini ile çatışıyor diye hücuma uğradı ve bunun üzerine* Fichte, 1799*'da üniversitedeki görevini bırakmak zorunda kaldı. Bir süre Berlin'de kaldı ve sonra Erlangen Üniversitesine gitti.*

1807/08 *kışında tekrar Berlin'e döndü.* Napoleon *askerleri tarafından işgal edilmiş durumda bulunan bu şehirde, ünlü eserinin muhtevasını teşkil eden konuşmaları* "Alman Milletine Nutuklar" ("Reden an die deutsche Nation" – 1808) *ile, Almanların milliyetçilik duygularını bilinçlendirmeye çalıştı.*

Bir yıl önce kurulmuş olan Berlin Üniversitesine 1811*'de ilk Rektör oldu.*

J. G. Fichte, *bir bulaşıcı hastalık sonucu* 29. 1. 1814*'te Berlin'de öldü.*

ESERLERİ:

Fichte, J. G.: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden.* Yay.: Fritz Medicus. Darmstadt 1962. — *Fichtes Freiheitslehre. Ein Auswahl aus seinen Schriften.* (Theodor Ballauf unter Mitarb. von Ignaz Klein) Düsseldorf 1956. (*Fichte Bibliographie*: S. 233–243).

LİTERATÜR:

Drechsler, J.: *Fichtes Lehre vom Bild.* Stuttgart 1955. — Henrich, D.: *Fichtes ursprüngliche Einsicht.* Frankfurt a. M. 1967. — Hohmann, M.: *Die pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken u. Geheb.* Ratingen 1966. — Lassahn. R.: *Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge.* Münster 1969. — Pohl, K.: *Fichtes Bildungslehre in seinen Schriften über die Bestimmung des Gelehrten.* Meisenheim /Glan, "Zeitschr. f. Philos. Forschung". Beiheft 16. — Schuffenhauer, H. *Die Pädagogik Johann Gottlieb Fichtes.* Berlin 1963. — Schurr. J.: *Gewissheit und Erziehung. Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre.* Ratingen 1965.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Fichte, felsefî görüşlerinde *sübjektif idealizm*'i savunur. *Kant*'ın görüşlerini belirli noktalarda geliştirerek, *Hegel*'e yol açar. *Kant*'ta Ben (şuur)'in hürriyeti, *pratik akılda* gerçi tamamen gerçekleştirilmiştir, ama *teorik akılda*, "*kendiliğinden var olan şey*"e objektif bir varlık verilmek surtiyle, önemli ölçüde sınırlandırılmıştır. Buna karşılık *Fichte*, *Ben*'i mutlak bir varlık olarak kabul etmekte ve şeyleri bizzat yaratan bu Ben'e, "*mutlak Ben*" adını vermektedir, Buna göre şuur, maddenin bir fonksiyonu değil, tam tersine olarak âlemin yaratıcısıdır.

Ben (şuur)'in özü harekettir. O, kendi kendine dayanarak, yani hür olarak hareket eder. Fakat Ben'in bu hareketi, çok sayıda diğer Ben'lerin varlığını şart kılar. Çünkü, Ben'in hür olarak karar vermesi, ancak diğer Ben'lerin karşılıklı etki tepki ilişkisi içerisinde mümkündür. Böylece Mutlak Ben, diğer Ben'leri, ya

da tabiatı yaratır. Ben'in esası hareket olduğu için, bu süreç devamlı olarak tekrarlanır.

Fakat, akla sahip Ben'lerin, yani insanların hür olarak hareket etmeleri, ancak her bireyin kendi özgürlüğünü, diğerinin özgürlüğü sınırlarına kadar sınırlandırması gerekir. Ancak bu suretle, Ben'lerin özgürlüğü birarada garantilendirilmiş olur ve tabiî durumu gerçekleştirmek, devletin esas görevini teşkil eder. Bu amaca erişebilmek için devlet, *Platon*'un öngördüğü şekilde bir eğitim devleti olmalıdır. Demek oluyor ki eğitim devletinin görevi, bireylerin kendilerini hür ve kendi ahlâkî kararlarına dayanarak aklın kanunlarına tâbi kılmasıdır.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Fichte eğitim konusundaki görüşlerini, ilk defa birkaç dost ailenin çocuklarına kendi evinde ders verdiği sırada hazırladığı "*Eğitim Üzerine Aforizmalar*" ("*Aphorismen über Erziehung*"–1804) adlı yazısında açıklar. *Fichte* burada, eğitimden şunu anlar:

> "*Eğitim, çocuğa tüm yeteneklerinin hâkimi ve ustası olması için, imkân vermek demektir*"

Böylece eğitim, insanların belirli bazı özel yeteneklerini kullanabilmeye hazırlamalı, yoksa belirli zümrelere hizmet edecek şekilde yetiştirecek yönde olmamalıdır. Aksi halde yetenekler fakirleştirilir ve insan, uğrunda yetiştirildiği belirli zümrelerin kölesi durumuna düşürülmüş olur. Bu amaçladır ki *Fichte*, entellektüel, ahlâk ve beden eğitimlerinin bir bütün olarak gerçekleştirilmesini talep eder.

Milliyetçi eğitim görüşleri:

Fichte, Almanya'nın 1806 savaşında *Napoleon*'a karşı uğradığı yenilgi ve bunu izleyen felâketlerin etkisiyle, Alman milletini tekrar ayakta tutmak için gerekli yolların ne olduğu sorunu üzerine eğilir. Bu vesileyle bir milliyetçi eğitim görüşü geliştirir. *Fichte* bu konudaki görüşlerini, 1807–1808 kışında Berlin'de verdiği ünlü "*Alman Milletine Nutuklar*" ("*Reden an die deutsche Nation*") da açıklar.

Ona göre egemenliğini yitirmiş bir millet, kendi özgürlüğünü, ancak yeni bir eğitimle kazanabilir. *Fichte*, bu konuda şöyle der:

> "*Benim Alman milletine hayatta başvuracağı tek çare olarak teklif ettiğim şey, bir kelime ile söylemem gerekirse, bugüne kadar gelen eğitim sistemini değiştirmesidir*"

Fichte'ye göre kendi zamanına kadar gelen Alman eğitimi, insanları geliştirip yücelten bir san'at değil, insanları yalnızca mülk edinmeye göre hazırlayan ve belirli zümelerin çıkarlarına hizmet edecek şekilde yetiştiren bir eğitim idi. Bu nedenle de milliyetçi bir eğitim değildi.

Fichte'ye göre yeni eğitim, sağlam ve sarsılmaz bir irade geliştirmelidir. Bu eğitim, insanlara bencillik duygusu yerine "*iyi*"yi, karşılık ve çıkar gözetmeksizin sevip saymayı benimsetmeli, yani gençlerin kendilerini ahlâkî bir dünya düzenine vakfetmelerini sağlayacak biçimde olmalıdır. Bu görüşler, 19. yüzyıl başlarında Almanya'da yaygın bir hal almış olan kozmopolit görüşlere karşı kuvvetli bir tenkidi dile getirir.

Egoizmi aşmış, milliyetçi zihniyet kazandıran bu yeni yetiştirmeyi gerçekleştirebilmek için *Fichte*, geleneksel eğitime ve toplumun kötü etkilerine karşı sıkı sıkıya perdelenmiş "*kapalı bir eğitim sistemi*"nin uygulanmasını öngörür. Bu kapalı eğitim, yetişkin nesillerin bozucu etkisinden uzak tutulmalıdır. Çünkü yetişkin nesiller, egoist zihniyetleri ile genç nesiller için kötü örnek teşkil etmektedirler. *Fichte*, bu konuda şöyle der:

> "*Bu yeni eğitimin gençleri, yetişkinler toplumundan uzak ve kendi aralarında bir cemaat hayatı içerisinde yaşarlar. Böylece, dışa karşı perdelenmiş ve kendi başlarına bir cemaat teşkil ederler. Gençlerin bu cemaatı, nesnelerin tabiatı üzerine kurulmuş olup aklın kuralları tarafından yönetilir*".

Görülüyor ki *Rousseau*'nun topluma karşı perdelenmiş eğitimi, *Fichte*'de "*Kapalı bir eğitim devleti*" şeklinde tekrar ortaya

çıkmaktadır. Fakat bunlar arasındaki önemli fark, *Fichte*'nin bu eğitim sisteminin ferdiyetçi olmayıp *"toplumcu eğitim"* ilkesine bağlı olmasıdır. *Fichte*'ye göre gelecek toplumun düzeltilmesi, ancak bu tarzda, *"Milliyetçi ve toplumcu"* bir eğitim yoluyla mümkün olur.

Çocuklar, devlet tarafından kurulan eğitim kurumlarında, baştan sona kadar ortak bir eğitimden geçirilmelidir. Ancak bu suretledir ki, diyor *Fichte*, o zamanlara kadar Almanya'da eksik olan milliyetçilik duygusu ve bilinci gelişecek ve hâkim olan mevcut egoist zihniyet aşılabileektir. Bu eğitim, gençlerde herşeyden önce sağlam bir karakter ve yurtsever bir zihniyeti geliştirecektir.

Fichte, öğretim ile iş'in birleştirilmesini, bu milliyetçi ve toplumcu eğitimin bir diğer esas unsuru olarak görür. Her çocuk, gücü yettiği ölçüde bu eğitim cemaatının davamını sürdürmeye katkıda bulunmaya çalışmalıdır. Çocukların üretici esastaki çalışmaları konusunda *Fichte*, şöyle der:

> *"Öğrenme sürecindeki entellektüel gelişim dışında çocuklar, ayrıca beden eğitimi ve mekanik esastaki çalışmalar yaparlar. Bu çalışmalar, bir kısım el zanaatları ve tarım alanlarındaki ideal biçimdeki çalışmalardan oluşur".*

Yalnız *Fichte*'de çocukların üretici yöndeki bu çalışmalarının ana motifi, ekonomik değil, yalnızca pedagojiktir. *Fichte*'ye göre Alman milletinin, kendini boyunduruk altından kurtarabilmesi için böyle bir eğitime ihtiyacı vardır.

4. *ESTETİK EĞİTİM*

4. 1. JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH SCHILLER (1759–1805)

HAYATI:

J. Chr. Fr. Schiller, *bir subayın oğlu olarak* 10. 11. 1759*'da Marbach (am Neckar)'da doğdu.*

1773'*te askerî akademiye girdi. Önce hukuk, sonra da tıp öğrenimine başladı.* 1780'*de akademiden mezun oldu. Askerî tabibliğe başladı.* 1782'*de* "Haydutlar" ("Räuber") *adlı eseri, Mannheim tiyatrosunda sahneye kondu. Herzog, iki defa izinsiz olarak* Schiller'*in Mannheim'e gitmesine kızıp tıbbî eserler dışında başka hiçbir yazı yayınlamamasını emretti.*

1782'*de* Schiller, *Stuttgart'tan kaçıp Mannheim üzerinden Frankfurt (M.)'a geldi. Bundan sonraki hayatı çeşitli faaliyetler ile birlikte zengin bir yaratıcılık içerisinde geçti.*

1785'*de Leipzig'e, sonra da Dresden'e giderek iki yıl kaldı.* 1787'*de önce Weimar'a, sonra da Jena'ya gitti.*

1794'*te* Goethe *ile sıkı dostluk kurdu.* 1799'*dan itibaren Weimar'a yerleşti.*

J. Chr. Fr. Schiller, 9. 5. 1805'*te Weimar'da öldü.*

ESERLERİ:

Schiller, Fr. *Philosophische Schriften und Gedichte. Zur Einführung in seine Weltanschauung.* Leipzig 1902. — *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.* Yay.: Albert Reble. Bad Heilbrunn 1960.

LİTERATÜR:

Böhm, W.: *Schillers Briefe über ästhetische Erziehung.* 1927. — Baumeker, G.: *Schillers Schönheitslehre.* 1937.— Boversen, F.: *Schillers Begriff der ästhetischen Erziehung.* "*Zf-Päd*", 10 (1964), S. 446–461.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Fr. Schiller'in öğretisi, *estetik idealizmi* temsil eder. Kendisi bir ahlâkçı ve estetikçi kişi olarak teorik ve pratik esastaki bütün çabalarında bu iki yönü birbiriyle birleştirmeye uğraşmıştır. *Schiller*, *Kant*'ın "*Pratik akıl*" ve "*Hürriyet*" teorisinden hareket etmekle birlikte, *Kant*'ın "*estetik*" ile "*ethik*" arasında yaptığı keskin ayırımı, kabul etmemektedir. Bu nedenle de sürekli olarak

bir sentez kurmayı aramakta ve "*san'atkâr*" ile "*san'at eserinde*", bu sentezi bulduğuna inanmaktadır. *Schiller*'e göre, san'at eseri, gözle görülür hale gelmiş hürriyettir. Çünkü, san'at eseri şuur ile tabiatı, şekil ile maddeyi, hürriyet ile bağımlılığı kendi bünyesinde birleştirir. Bu da, bu her iki kutbun, esasında birbirine özdeş oluşunun bir ispatıdır.

Aynı şekilde san'atkâr, hem hür ve hem de bağımlı olarak yaratan bir insandır. San'atkârda *oyun içgüdüsü* dile gelir. Bu oyun içgüdüsü, kendisi bünyesinde şu iki diğer içgüdüyü sentez eder: *Madde içgüdüsü* ile her zaman serbest olarak yaratma unsurunu teşkil eden *Şekil içgüdüsü.*

Schiller için estetik unsur, önceleri insanları gerçek ahlâklılık için eğitici bir vasıta olarak ele alınırken, daha sonraları eğitimin esas ve tek amacı olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

ESTETİK EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Schiller, "*İnsanın estetik eğitimi üzerine mektuplar*" ("*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*" – 1795) adlı eserinde, insanın her yönlü geliştirilmesi sorununu ele alıp bunun gerçekleştirilmesi yollarını göstermeye çalışır. Diğer bütün Alman klasik yazarları gibi *Schiller* de, insanın gelişiminin amacını yeteneklerin tüm yönlü geliştirilmesinde, yani şahsiyetin harmonik bir bütün olarak geliştirilmesinde görmektedir. İnsan, ancak bu yolla, hürriyete ulaşabilir.

Schiller'e göre kendi çağının insanında, bu bütünlük, yani tüm yönlü gelişmişlik feda edilmektedir. Ona göre Yunan insanında bizi hayran bırakan bu "*hem biçim ve hem de özü yönünden her yönlü gelişmişlik*", artık mevcut değildir. Gerçi insanların tek yanlı olarak geliştirilmeleri, yeteneklerin birbirinden bağımsız olarak mükemmelleştirilmelerini, insanların belirli hakikatlere daha dakik ulaşabilmelerini sağlamaktadır, ama insan şahsiyetindeki harmoniyi de bozmaktadır. İşte kaybolan bu *bütünlüğü* tekrar kurabilmek için, duygu ile aklı bir bütün halinde birleştirecek olan güzel san'atlar eğitiminin esas alınması gerekmektedir.

İnsan şu iki içgüdünün isteklerini sentez etmek zorundadır: "*Madde içgüdüsü*" ile "*Şekil içgüdüsü*" Bu iş, yalnızca "*Oyun içgüdüsü*" yoluyla gerçekleştirilir. *Schiller*, bu konuda şöyle der:

> "*İnsan, kelimenin tam anlamıyla söylemek gerekirse, ancak insan olduğu zaman oyun oynar ve oyun oynadığı zaman, tam insan olur*".

Schiller'e göre insan, gerek birey ve gerekse tür olarak şu üç durumdan geçmek zorundadır: *Fiziksel durum, estetik durum ve ahlâksal durum*, O, bu konuda şöyle der:

> "*Duyusal bir insanı ahlâksal bir insan yapmak için, onu önce estetik bir insan yapmaktan başka bir yol yoktur*"

O halde eğitim ile kültürün esas görevi, insanı estetik bir insan yapmaktır. İnsanda estetik dürtü harekete geçer geçmez, bunu hemen eğitimin dürtüsü izler. *Schiller*'e göre ancak estetetik bir devlet, toplumu gerçekten mükemmel bir toplum yapar.

Böylece estetik özellik, insanın özüne dayandırılmakta ve tüm insanlık ve kültürün geliştirilmesi yönünde merkezî bir önem kazanmaktadır.

Schiller'e göre her türlü eğitim ve öğretimde estetik yaşantının, temel unsuru teşkil etmesi gerekir.

5. *DEVLETÇİ EĞİTİM*

5. 1. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770–1831)

HAYATI:

G. W. Fr. Hegel, 27. 8. 1770'*te Stuttgart'ta doğdu.*

Ortaöğretimini Stuttgart'taki Lisede bitirdikten sonra, Tübingen Üniversitesinde teoloji öğrenimine başladı.

Yüksek öğrenimini bitirdikten sonra Bern ve Frankfurt (M.)' da özel öğretmenlik yaptı.

1801*'de, Jena Üniversitesinde doçent, daha sonra da Profesör olarak ders vermeye başladı.*

1808–1816 *yılları arasında Nürnberg'te açılan yeni bir Lisenin yöneticiliğini yaptı.*

1817*'de Heilberg'de felsefe profesörü olarak çalıştıktan sonra,* 1818*'den ölümüne kadar Berlin Üniversitesinde Felsefe profesörlüğünde bulundu.*

G. W. Fr. Hegel, *kolera hastalığı yüzünden* 14. 11. 1831*'de Berlin'de öldü.*

ESERLERİ:

G. W. Fr. Hegel: *Sämtliche Werke*, yay.: H. Glockner, Leipzig 1927 v. d. — *Philosophische Propädeutik. Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht.* Stuttgart 1949.

LİTERATÜR

Entner, R.: *Hegels Ansichten über Erziehung.* 1905. — Ehlert, P.: *Hegel als Pädagoge.* 1912. — Furck, C.-L.: *Der Bildungsbegriff des jungen Hegel.* Weinheim/Bergstr. 1953. — Giese, G.: *Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung.* 1926. — Nicolin, F.: *Hegels Bildungstheorie.* 1955.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Kant sonrası Alman idealizmi, en güçlü ifadesine *Hegel*'in *Mutlak idealizm*'inde kavuştu. *Hegel*'in bu mutlak idealizm görüşü çeşitli yönlerde geniş etkiler yapmış olup günümüzde bile bu etkisini sürdürmektedir.

Hegel'in Mutlak idealizmine göre varolan herşeyin esası, *mutlak şuur* (*"absoluter Geist"*)'dur. Bu şuur âlemi, kendi içerisinde katı ve hareketsiz olmayıp *mantıkî-dialektik* (*Tez - Antitez - Sentez*) süreç içerisinde açılıp gelişen bir şeydir. Bu mutlak

şuur, kendi içerisinde ve kendi kendine karşıki durumunda "*subjektif*", kendi kendini dışarı vurup gerçekleştirdiğinde ise "*objektif şuur*" olur. Mutlak şuur, objektif şuur halini alınca, hürriyeti gerçekleştirir. Objektif şuur kendisini hukuk, ahlâk, din... v. b. gibi alanlarda açığa vurmuş olur. Bu da ifadesini aile, toplum, devlet... v. b. gibi kurumlarda bulur.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Hegel, eğitime işte bu ahlâksal alem içerisinde yer verir. Bu görüş açısına bağlı olarak o, eğitimi şöyle belirler:

> "*Eğitim, insanı ahlâklı yapmak san'atıdır. O, tabiî bir varlık olarak ele aldığı insanın yeniden doğmasının yollarını gösterir. Onun ilk tabiatını, ikinci bilinçli tabiatı biçimine sokarak bunu onda bir alışkanlık şekline getirir*".

Bu suretledir ki, tabiî ve subjektif irade ikiliği ortadan kalkar ve bireyin "*kendine özgü yönü*", ahlâkî gerçeklikle kaynaşır. Birey, ancak bu suretle "*iyi bir vatandaş olma*" hakkını elde eder. *Hegel*, bu konuda şöyle der:

> "*İnsan, kendi devletinin ahlâk kurallarına uygun olarak yaşamak zorundadır*".

Görülüyor ki *Hegel*, eğitimde ferdiyetçiliğe karşı açıkça cephe almaktadır. Böylece, *Hegel* için eğitim, *fertlerin objektif kültür içerisine sokulması ve bunların içerisinde ve bunlara uygun olarak yetiştirilmesidir*. Bu yönüyle *Hegel*, *Rousseau*'nun karşıt kutbunu temsil etmektedir. *Hegel* için eğitimde esas ilke, *tabiata uygunluk değil, kültüre uygunluk*'tur. Eğitim, ancak tarihî bir toplum içerisinde var olur. Fertlerin içten şekillendirilmesi, ancak kendi ailesinin, kendi okulunun, kendi ana dilinin, kendi ahlâkının.. vb. lerinin manevî atmosferi içerisinde yer alır ve onun damgasını taşır. Eğitimcinin yapacağı iş, çocuğun benliğinde objektif şuur'un gücünü geçerli kılmaktır. Çünkü çocuk kendi içerisinde şuur ve ahlâkî özgürlükle dolu olmasına rağmen, diğer bir yönüyle tabiata da bağlı olduğundan dolayı, kendi

bireyselliğini dile getirmek ister. Halbuki, *Hegel*'e göre çocuğun bireyselliğine göre ve buna uygun şekilde hareket etmek, eğitimi tamamen tersine çevirmek demektir.

Bu suretle *Hegel*, "*çocuktan hareket eden*" her türlü eğitim görüşüne karşı gelmektedir. Buna göre eğitimin görevi, tam tersine olarak çocuktaki "*subjektifliğin düzeltilmesi*"dir. Çünkü *Hegel*'e göre "*eğitici kişi*", çocuğa karşı, "*cihân ruhu*" nu temsil eder.

Bu görüşe bağlı olarak *Hegel*'de eğitim, devletin bir fonksiyonudur. Bunun içindir ki devlet, eğitimde merkezî bir yer tutar. Çünkü devlet, "*mutlak şuur*"u yer yüzünde en iyi şekilde temsil eden kurumdur.

6. *TÜM YÖNLÜ ŞAHSİYET EĞİTİMİ*

6. 1. JOHANN WOLFGANG von GOETHE (1749–1832)

HAYATI:

J. W. Goethe, 28 *Ağustos* 1749'*da Frankfurt (M.)*'*da doğdu. Babası, meclis müşaviri idi.*

İlköğrenimini, kız kardeşi ile birlikte babasından aldı. Yüksek öğrenimine 1765'*te Leipzig Üniversitesinde hukuk dalında başladı, fakat sıhhati bozulduğu için* 1768'*de bırakarak Frankfurt'a döndü. Ancak* 1770'*de Strassburg Üniversitesine giderek orada tamamladı.*

1771–1775 *yıllarında Frankfurt'ta avukatlık yaptı.*

1775–1786 *yılları arasında Weimar'da bulundu. Weimar'daki bu ilk on yıllık devrede Goethe, idarî ve politik görevler yaptı ve incelemelerini derinleştirdi.*

1786–1788 *yıllarında İtalya'ya ilk seyahatini yaptı. Roma'da Antik kültür ve san'at ile ilgilendi.* 1790'*da İtalya'ya ikinci bir defa olmak üzere Venedig'e seyahat etti.* 1791'*de Weimar'daki saray tiyatrosunun başına getirildi.*

1794'*te Jena'da* Schiller *ile tanıştı ve sıkı dost oldular.*

J. W. Goethe, 22 *Mart* 1832'*de Weimar'da öldü.*

ESERLERİ:

Goethe, J. W. v.: *Goethes pädagogische Ideen. Die Pädagogische Provinz nebst verwandten Texten.* Yay.: Wilhelm Flitner. Düsseldorf u. München 1962.

LİTERATÜR:

Boss, G.: *Erziehertum im Sinne Goethes und Fichtes. Gedanken zur Krisis der modernen Bildung.* Müchen 1929. — Herkommer, A.: *Autorität und Freiheit bei Goethe. Ein Beitrag zur Entwicklung seiner pädagogischen Grundanschauungen.* Langensalza 1932. — Kleinbömer, G.: *Die gegenwartsnahe Pädagogik Goethes.* "*Zeitschrift f. Geschichte der Erziehung*", 27 (1937), I, S. 10–38. — Kohlmeyer, O.: *Die pädagogische Provinz in Wilhelm Meister Wanderjahre.* 1923. — Nietschke, O.: *Goethes Pädagogischer Provinz.* 1937. — Wundt, M.: *Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals.* Berlin u. Leipzig 1932.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Goethe'nin eğitim görüşleri, onun dünya görüşü ilkeleri üzerinde temellenir. *Goethe*, panteist görüşe bağlı bir düşünürdür. Bu felsefî temel üzerinde o, tabiattaki organik şekillenmeye paralel olarak, insanlarda da eğitsel esastaki bir biçimlenmeyi kabul eder. Ona göre eğitsel tarzda bir biçim alma, organik bir gelişmedir. Bu, mükemmel bir şekle ve bütünlüğe ulaşmaya yönelmiş bir çabadır. Buna göre de eğitim, bir açılıp gelişme sürecidir. İşte *Goethe*'nin eğitim görüşlerinde, bu *Tabiat* kavramı, önemli bir yer tutar. Bu nedenledir ki o, eğiticiyi bir bahçıvana benzetir.

Goethe'ye göre eğitim, tabiî özün açılıp gelişmesidir. *Goethe*'nin eğitim ideali, gençlik devrelerinde bireyci ve canlı tabiata yakın bir özellik taşır. Bu devrede o, *W. von Humboldt*'un eğitim görüşlerine yakın bir duruma sahiptir; yani ferdiyetçi-estetikçi bir

karakterde kendini gösterir. Fakat yine de panteist temel tutumuna bağlı olarak, bu bireyciliği *genel-tabiat* içerisinde ele alır. Olgunluk devrinde ise, bu bireyci tutumu aşarak, bireyin sosyal hayat ve tüm kültür ile ilişkilerini kurmaya çalışır.

Goethe, eğitim konusundaki görüşlerini, en ayrıntılı biçimde olmak üzere "*Wilhelm Meister*" adlı eserlerinde açıklar. "*Wilhelm Meister*", bir eğitim romanıdır. İki ana kitaptan meydana gelmiştir: "*Wilhelm Meister'in Çıraklık Yılları*" ("*Wilhelm Meisters Lehrjahre*" - 1796) ile "*Wilhelm Meister'in Seyahat Yılları*" ("*Wilhelm Meisters Wanderjahre*" - 1829).

Çıraklık yılları'nda eserin kahramanının bireysel açıdan olgunlaştırılması ve yetiştirilmesi söz konusu edilirken, Seyahat yıllarında ise, "*Pedagojik provinz*" adını verdiği ütopik bir düzende, sosyal hayat ile iş hayatına yönelik bir eğitim vermek ister; toplumun refahı için üyelerinin üretici ve yaratıcı faaliyetlerde bulundukları, çalışma ilkesine dayalı bir sosyal ütopya taslağı çizer.

Çıraklık Yılları'nda tabiat ile eğitim arasındaki ilişkiden hareket edilir. Burada eğitim, bir değer kavramı olarak kabul edilir. Bunun özü ise, insanı, olması gereken şeye yükseltecek bir vasıta olmaktır. Bu eğitimde esas amaç, şahsiyetin harmonik bir bütün olarak geliştirilmesi şeklinde kabul edilmektedir. *Goethe*, eğitimde tek yanlılığa düşmekten kaçınılmasını önerir. Ona göre, çeşitli faaliyetlerde bulunacak ya da çeşitli zevklerden yararlanacak olan insanın, bunlara uygun olmak üzere çeşitli organlarının geliştirilmesi gerekir. Bu yolla da insandaki "*tabiat*"ın her yönlü geliştirilmesi sağlanmış olur.

"*Wilhelm Meister'in Seyahat Yılları*"nda *Goethe*'nin bu eğitim ideali daha kuvvetli bir biçimde ortaya çıkar. *Goèthe* burada pratik ve sosyal eğitim konusundaki görüşlerine ağırlık verir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, eserin daha birinci kitabından itibaren tartışılmaya başlanır. Geleneksel öğretmen tipi ve öğretim tarzı reddedilir. Ona göre öğretim, çocuğun ruhsal hayatından hareket etmelidir. *Goethe*, hayat pratiği görüş açısından hareket ederek, öğretimin belirli konulara sınırlandırılmasını

öngörür: Kafa gücü zayıf olanlar için bir el zanaatını, kuvvetli olanlar için de güzel san'atlar dalından birisinin öğretilmesini ister.

Eserinin ikinci ve üçüncü bölümlerinde *Goethe*, bir *"pedagojik provinz"*i tasvir eder. Taslağını çizdiği bu *eğitim ütopyası*'nda *Pestalozzi*, *Fellenberg* ve *Fichte*'nin düşüncelerinin etkileri görülür. Burada entellektüel - ahlâksal bir eğitim taslağı çizilir. Bu çeşit bir eğitim, hem gençlerin bireyselliğine dayandırılır ve hem de çocuğun içerisinde yaşadığı toplumda uyuşumlu bir tarzda yerini alması ve onun uyuşumlu bir üyesi olmasını sağlamayı amaç edinir. Buna göre çocuğun tabiatının gelişmesinde dıştan bir müdahelede bulunulmamalı, fakat tamamen akla dayalı bir yöneltme yoluyla zihinsel hayatı, kendi kendine faal hale getirilerek, onun açılıp geliştirilmesi ve asilleştirilmesi sağlanmış olmalıdır. *Goethe*'ye göre tabiat, insana gerekli olan herşeyi vermiştir. Bizim görevimiz, ancak bunu geliştirmektir. Bu ise, çok kere kendiliğinden daha iyi gelişir. Bu yönde gösterileek eğitsel çabaların esas amacının, insanın her yönüyle insan olmasını sağlayacak şekilde geliştirilmiş olması gerekir.

Bu eğitim ütopyasında belirli bir düzen ve disiplin mevcuttur: Gençlerin bütün hayatları, sıkı bir disipline göre yürütülür. Kanun ve kurallar, burada bireysellikler üzerinde hâkimdir. Önemli yasalardan birisini, öğrencilerin hiçbir davranışının, keyfiliğe terkedilmemesi teşkil eder. Böylece, eğitimdeki sınırsız sübjektiflik unsuru reddedilmektedir.

Burada eğitim ya da öğretim, üretici iş ile birleştirilmektedir. Bu suretle *Goethe*, endüstrileşme ile ortaya çıkan ve insanların tek yönlü gelişmelerini daha da kuvvetlendiren tek yanlılığı aşmak ister. *Goethe*, ancak bu suretle eğitimin, şahsiyetin bütünlüğünü kapsayabileceği görüşünü taşır. Bununla o, Antik çağın tüm yönlü gelişmeyi amaç edinmiş klasik eğitim görüşüne bağlı bulunmaktadır.

YEDİNCİ BÖLÜM

ENDÜSTRİLEŞME ÇAĞINDA EĞİTİM AKIMLARI

ENDÜSTRİLEŞME ÇAĞI'NIN GENEL KARAKTERİSTİĞİ

Klasik-idealist devir, sosyal ve politik alanlarda önemli yenilikler getirmişti. Bunların başında meselâ, hukuk devletinin, millî devletlerin kurulması ve zümresel toplum düzenlerinin yıkılmasına katkıda bulunması gelir. Bununla birlikte bu devrin esas bakış açısı ve ortaya koyduğu üstün eserler, özellikle felsefe, edebiyat, müzik ve dar anlamıyla olmak üzere eğitim alanlarına münhasır kalmıştır. Onun için de bu devir, esas olarak "*içe yönelik*" idi. Endüstrileşme çağı denilen devir ile, "*dışa yönelik*" bir görüş açısı ön plana geçmeye başlamaktadır.

Bu dışa dönüklüğe paralel olarak sosyal ve ekonomik sorunlar ve bunların çözüm yollarının aranması gitgide önem kazanmaktadır. Bu durum da eğitim ve öğretim hayatında materyalist, sosyalist ve pozitivist akımların etkisiyle entellektüalist ve ütilitarist görüş açıları, ağır basmaya başlamaktadır.

Bütün bu yeniliklerle birlikte, eğitim politikası alanında farlı akımlar ortaya çıkmakta ve gelenekçi görüşler ile liberal ya da ihtilâlci görüşler arasındaki farklılıklar, keskinleşmeye başlamaktadır.

Bütün bu entellektüalist yönler yanında irrasyonalist bir zihniyet de gelişmeye başlamaktadır.

Bütün bu gelişimler, 20. yüzyılda "*Reform pedagojisi Akımları*" denilen yeni eğitim görüşlerinin ortaya çıkmasının fikrî temellerini hazırlamaktadır.

1. *SOSYAL EĞİTİM*

1. 1. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746–1827)

HAYATI VE FAALİYETLERİ:

J. H. Pestalozzi, 12 *Ocak* 1746'*da bir göz doktorunun oğlu olarak Zürich'de doğdu. Küçük yaşta babasını kaybetti; eğitimi ve yetişmesi, annesi ile sadık hizmetçi kız* Babeli'*nin eline kaldı.*

Dokuz yaşından itibaren her yıl birkaç ayını, köy papazı olan dedesinin yanında geçirdi Pestalozzi *burada, köy hayatını yakından tanımak fırsatını buldu.*

Lâtince okulunu bitirdikten sonra "Collegium Carolinum"*da filoloji, teoloji, hukuk ve tarım dallarında öğrenim gördü.*

Neuhof'da:

Pestalozzi, *tanınmış tarımcılardan* Tschiffeli*'nin yanında tarım işlerinde çalışmaya başladı. Daha sonra da Birr Köyü yakınındaki işlenmemiş bir arazi alarak* Neuhof (1786)*'u kurarak* 1768–1774 *yılları arasında burada kök-boya yetiştirmekle uğraştı. Yaptığı bu çalışmada, ekonomik yönden başarısızlığa düştü.* 1775 *yılında, bu çiftliği bir* "Yoksullara Bakım Yurdu" *haline soktu.* 50 *kadar yoksul çocuğu himayesine alarak, bizzat kendi çalışmaları yoluyla kendi geçimlerini sağlayacak bir yetiştirme sistemi uygulamaya başladı.*

Neuhof*'daki* "Yetimler Yurdu", *öğretim ile üretici işin (tarla çalışmaları, iplik eğitme... vb. gibi) birleştirilmesi ilkesi üzerine dayanmaktaydı. Bu üretici işlerden sağlanan gelirler, Yetimler Yurdu'nun masraflarını karşılayacaktı. Çocuklar, ayrıca burada tam bir aile atmosferi bulmuş olacaklardı. Çocuklar tarlada pamuk yetiştirme işinde çalışmakta, aynı zamanda da belirli temel dallarda derslere devam etmekteydiler.* Pestalozzi, *bu* "Yoksullar Yurdu" *teşebbüsünde başarısızlığa uğradı ve beş yıl sonra* (1780) *bu kurumu kapatmak zorunda kaldı.*

Stans'da

Pestalozzi, 1789 *yılına kadar daha Neuhof'da yaşayıp yazarlık faaliyetlerinde bulundu* 1789 *yılında Fransızların İsviçre'ye müdahaleleri sonunda, yeni* "Helvet Cumhuriyeti" *kurulur. Yeni hükümet,* Pestalozzi*'yi Stans'daki* "Yetimler Yurdu"*nun başına getirir. Savaş sırasında yetim kalmış olan* 80 *kadar çocuğa* Pestalozzi, *bir buçuk yıl süre ile, şefkatli bir baba gibi bakmıştır. Fakat* 1790*'da bu işi bıraktı. Çünkü bu bakım yurdu, bir askerî hastahane olarak kullanılmaya başlandı. Stans'daki bu kurum, denebilirki bir fedâkarlık örneği olmuştur.*

Burgdorf'da (1799–1804):

Pestalozzi, 1799'*da Burgdorf'a gelerek önce bir ilkokulda öğretmenlik, sonra da yeni açılmış bir öğretmen okulunda yöneticilik yapmaya başladı.* 1800 *ile* 1804 *yılları arasında, bu öğretmen okulunun yöneticiliğinde kaldı.* 1804'*de* Pestalozzi, *Burgdorf sarayı boşaltılmak zorunda olunca, burdaki eğitim kurumunu Münchenbuchse'ye taşıdı. Burada, Hofwyl'de İsviçreli pedagog* Emmanuel von Fellenberg (1771–1844)'*in okulu bulunmaktaydı.* Pestalozzi, *bu kurumda birlikte çalışmaya başladı. Fakat* E. v. Fellenberg'*le anlaşamadığı için* 1805'*te burayı da terketmek zorunda kaldı.*

İferten'de (1805–1825)

Pestalozzi, *yeni bir eğitim kurumu kurmak amacıyla* 1805'*te Waadt Kantonundaki* Iferten'e (Yverdon) *geldi. Burada kurduğu eğitim kurumu, ona dünyada büyük ün sağladı. Bu yeni okula, yoksul çocukları değil, varlıklı tabakaların çocukları alınmaktaydı. Uygulanan eğitim sisteminde de üretici iş unsuru mevcut değildi. Dünyanın bütün büyük ülkelerinden (Amerika, Rusya, İngiltere... vs.) eğitime ilgi duyanlar, burayı ziyaret etmek için geliyorlardı.*

Pestalozzi, 1818 *yılında, eserlerinden elde ettiği paralarla Clindy'de yeni bir Yoksullar Yurdu daha kurdu.*

1825'*te en yakın çalışma arkadaşlarıyla bozuşarak Iferten'i bırakıp ayrıldı. Böylece eğitim kurumları da sona erdi.*

Neuhaf'a döndü ve 17. 2. 1827'*de, civarda bulunan Brugg köyünde öldü.*

ESERLERİ:

Pestalozzis Sämtliche Werke, yay.: A. Buchenau, E. Spranger. H. Stettbacher. Berlin / Leipzig 1927–1958. 17 cilt (daha tamamlanmış değil). — *Pestalozzis Sämtliche Werke.* yay.: I. Seyffarth, Liegnitz 1899–1902, 12. cilt. — J. H. Pestalozzi: *Werke in acht Bänden*, yay.: P. Baumgartner, Erlenbach ve Zürich 1946'dan beri. — J. H. Pestalozzi: *Sämtliche Briefe*, yay:. Pestalozzzianum und der Zentralbibliothek Zürich, Zürich 1946'

dan beri. — J. H. Pestalozzi: *Ausgewählte Schriften*, yay:.: Flitner, 3. baskı, Düsseldorf ve München 1961. — J. H. Pestalozzi: *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung.*, yay.: Th. Dietrich, Bad. Heilbrunn (Obb.) 1964.

LİTERATÜR:

Barth, H.: *Pestalozzis Philosophie der Politik.* Erlenbach / Zürich /Stuttgart 1954.—Delekat, F.: *J.H. Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, 2. b. Leipzig. 1928. — Litt, Th.: *Der lebendige Pestalozzi. Drei sozialpädagogische Besinnungen*, 3. baskı, Heidelberg 1966. — Müller, K.: *J. H. Pestalozzi Eine Einführung in seine Gedanken.* Stuttgart 1952. — Rang, A.: *Die politische Pädagogik.* Frankfurt (M.) 1967. — Reble, A.: *Pestalozzis Menschenbild und die Gegenwart.* Stuttgart 1952. — Silber, K.: *Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk.* Heidelbrg 1957. — Spranger, E.: *Pestalozzis Denkformen.* 2. baskı, Heidelberg 1959. — Werner, G.: *Die Symbole Pestalozzis.* Bern 1954.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

J. H. Pestalozzi, sınırsız bir eğitici sevgi ve iyilikseverlik duygularıyla dolu bir şahsiyettir. Onun büyüklüğü, kendi eğitim düşüncelerini, her türlü fedâkarlıklara göğüs gererek gerçekleştirmeye çalışmasındadır. Derin bir idealizm ile fikirlerini gerçekleştirmek için giriştiği çabalarla ömrünü tüketmiştir. 12 Ocak 1818'de yaptığı bir konuşmada, bu vesileyle şöyle der:

> *"Ben zamana göre ölmüş durumdayım. Günümüz ve dünyası, benim için artık bir hiçtir. O, benim dünyam değil, benim devrimin dünyası değildir. İçimi bir rüya, bir eğitim imajı, insan eğitimi, halk eğitimi, yoksulların eğitimi doldurmaktadır. Bunların pratikte gerçekleştirilmesi, herşeyden önce daha az sun'îleşmiş bir dünyayı şart kılmaktadır".*

Daha başından itibaren, *Pestalozzi*'ye göre, eğitim sorunları kendi başına tecrit edilmiş olgulardan ibaret değildir. Bunlar,

sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sorunlardır. Bu nedenledir ki ülkesinin genel sosyal, ekonomik ve politik sorunları, *Pestalozzi*'yi çok derinden meşgul etmiştir.

Pestalozzi, bir "*ulusal eğitici*" olmak istiyordu. Bunu, eğitim konusundaki belirli görüşlerini açıklayarak değil, özellikle yoksulların tüm sosyal hayatının düzeltilmesine, bizzat pratikte katkılarda bulunarak yapmak istiyordu.

Çabalarının esas amacını, eğitim yoluyla yeni bir toplumsal durum yaratarak yoksul halk tabakalarının kendi güç ve yeteneklerini geliştirmeyi, ekonomik kalkınma ile ahlâkî mükemmelleşmeye erişmelerini sağlamak teşkil ediyordu. Ona göre ancak bu suretle, gittikçe daha derin bir ekonomik, entellektüel ve ahlâkî sefâlete düşen halk tabakalarını, yeniden sıhhatli bir zemin üzerine oturtmak mümkün olacaktı.

Pestalozzi, halk tabakalarının gittikçe artan bir sefalet içerisine düşmelerinin ana nedenini, zümrelerin hak ve görevleri arasındaki farklılıkların keskinleşmesinde görüyordu. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için , şu iki hususun gerçekleştirilmesini zorunlu görmekteydi:

a) *Köylü ailelerinin ekonomik güvenliğinin sağlanması,*

b) *Bu tabaka çocuklarının eğitim ve öğretime kavuşturulması.*

Pestalozzi'ye göre *köylüler zümresi*'nin ekonomik bağımsızlığı ve güvenliği, gerçi birinci planda olmak üzere, toplum içindeki ekonomik ve politik yerine bağlı bulunmaktadır, ama bu durum, "*eğitim ve öğretim*" gibi pedagojik bir faktör yoluyla esaslı olarak düzeltilebilir.

Pestalozzi, kendi çağındaki yoksul tabakaların eğitim alanında içinde bulunduğu sefâleti şöyle tasvir eder:

> "*Şunu açıklamaktan kendimi alamayacağım Okullarda Uygulandığı şekliyle gördüğüm öğretim, toplumun bütünü için olduğu gibi, alt tabakalar için de hemen hemen hiç bir işe yaramamaktadır.*

Tanıdığım şekli içerisinde bu öğretim, bana büyük bir bina gibi görünmektedir. Bu binanın en üst katı, gerçi yüksek ve mükemmel bir san'at içinde parıldıyor, fakat içinde pek az insan oturmaktadır. Orta katta oturanların sayısı daha çok, ama bunları da üst kata insana yakışır bir şekilde çıkarmayı sağlayacak merdivenler eksik... En alt katta ise çok büyük bir insan sürüsü oturmakta, ki aslında bunların güneşe ve iyi havaya, üst kattakiler kadar hakkı olduğu halde, bu iğrenç karanlıkta, penceresiz mağaralarda kendi hallerine bırakılmışlardır; bununla da kalmayıp, içlerinden üst katın ihtişamına bakmak için başını yukarı kaldırmak cesaretini gösterenlerin gözleri oyulmakta"

Bu sefâleti ortadan kaldırmada ve halk tabakalarının bu acıklı yoksulluğunu önlemede karşılaşılan en büyük engel olarak *Pestalozzi*, halkın cehâleti ve aptallaştırılmışlığını görmektedir. Bu görüş açısından hareket ederek o, şöyle haykırır:

"*Ey yoksul insanlar! Kendi başınızın çaresine bakmayı öğrenin. Bu dünyada size başka kimseden hayır yoktur*"

Pestalozzi'ye göre eğitim ve öğretimin esas amacı, Aydınlanma devrinde kabul edildiği şekilde yalnızca akıl yönünden mükemmelleştirilmesi değil, daha çok insanların maddî sefâletlerden kurtarılması ve manevî-beşerî yönden de bağımsız kılınmasıdır. Bu fikirleriyle o, güçlü bir *Sosyal eğitimci* olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pestalozzi, daha gençlik devirlerinde sosyal ve kültürel hayatın reformu için planlar üzerinde çalışmıştır. Basılan ilk eseri olan "*Agis*" (1766)'te *Pestalozzi*, Antik İsparta şehir devletinin örneğine bağlı olarak kendi zamanındaki çeşitli hayat durumlarını eleştirip eski değerlerin kaybolmasını tenkid eder ve İsparta'daki çalışkanlığı över.

Ülkenin valisi *Tscherner*'e hitaben yazdığı "*Yoksul köy çocuklarının eğitimi üzerine*" ("*Über die Erziehung der armen Landjugend*" – 1777) başlıklı yazısında, *Pestalozzi* şu tezi ileri sürer:

"*Yoksullar, yoksulluğa uygun düşen şekilde eğitilmelidir*".

Yoksulların eğitimi, onların gerçek ihtiyaçları, karşılaştıkları engeller, yoksulluk durumları ve gelecekte mümkün olan hayat şekilleri üzerine doğru ve derin bilgilere sahip olmayı gerektirir. *Pestalozzi*'ye göre bu işte, zengince donatılmış geleneksel eğitim ve yetiştirme kurumları faydalı olamaz. Yoksul tabakaların ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim kurumları kurmak gerekir. Bu yeni kurumlarla çocuklarda, ileriki hayatlarını ve geçimlerini sağlamak için, dayanacakları temel yetenekler geliştirilmelidir. *Pestalozzi*, yoksul tabaka çocukları için öğretimle birleştirilmiş tarımsal ve endüstriyel işi öngörür.

Neuhof'ta kurduğu "*Yoksullar Yurdu*" ("*Armenanstalt*") üzerine yazdığı raporlarında, *Pestalozzi*'nin gerçekten yoksul, sahipsiz ve kimsesiz çocukları seçtiği ve her türlü imkânsızlıklara rağmen belirli başarılara ulaştığı görülür.

"*En Değersiz insanlığın Tarihinden Parçalar*" ("*Bruchstücke aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*" – 1778) adlı yazısında, en sefil ve perişan durumda bulunan çocukların bile, kendi ihtiyaçlarını karşılayıcı hayat tarzına ulaşmalarını, ümid verici bir olay olarak görür.

"*Bir Münzevinin Akşam Saatı*" ("*Die Abendstunde eines Einsiedlers*" – 1779) adlı eserinde *Pestalozzi*, "*insan eğitimi*" kavramını, felsefî ve teorik yönden ele alır. Burada, soyut-genel bir eğitim değil, bireyin bizzat somut hayata uygun düşen özlü bir bir eğitimi söz konusu edilir. Geleneksel eğitimi, gerçek olaylara dayalı hakikatleri tanıtacağı yerde, kuru lâf edişi yüzünden tenkid eder. Okullarda uygulanan bu sun'î eğitimin, insanları birer "*yük beygiri yapmaktan ileri gidemeyeceğini*" ileri sürer.

Eğitim, insanlardaki en temel özleri geliştirmiş olmalıdır. *Pestalozzi*, genel ve şematik bir insan eğitimini değil, fakat ferdî ve somut bir insan eğitimini talep eder. Bu eğitim, insanları sun'î ölçülere göre geliştirecek şekilde değil, kendi içlerindeki özleri şekillendirecek tarzda olmalıdır.

"*Lienhard ve Gertrud*" ("*Lienhard und Gertrud*, 1781–1787) adlı eserinin ilk iki bölümünde *Pestalozzi*, küçük bir İsviçre köyünü tasvir eder ve çeşitli karakterleri sıralar. Bunlar yoluyla bir ailenin ahlâkî-eğitsel ilişki içerisinde nasıl kurulmuş olduğunu göstermeye çalışır. 1785'te yayınlanan üçüncü bölümünde ise, eğitimle ilgili özel sorunlar ile iş eğitimi sorununu ele alır. Daha sonra *Glüphi*'nin okul sistemi tasvir edilir. Bu okulda el işine büyük önem verilir. *Glüphi*'ye göre eğitim, insanları sosyal hayata hazırlayıcı bir fonksiyondur, birey kendi sosyal çevresinden tecrit edilemez. Meslekî eğitim, ahlâkî eğitimle sıkı bir ilişki içerisinde şekillendirilir. Gençlerin eğitimi yoluyla köyün reformdan geçirilmesi ve kalkındırılması üzerinde durulur. 1887'de yayınlanan dördüncü bölümünde ise, köy reformunun bütün ülkeye ne ölçüde yaygınlaştırılıp uygulanabileceği sorunları tartışılır. Köyü kalkındırmanın en iyi vasıtası olarak, iyi bir iş eğitimi öngörülür.

"*İnsan neslinin gelişiminde tabiat süreci üzerine araştırmalarım*" "*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*" – 1797) adlı eser, *Pestalozzi*'nin ana sosyal-fesfefî eserini teşkil eder. Bu eserinde o, insanın toplum ve devlet hayatı içerisindeki durumunu inceler. İnsandaki hayvansal, toplumsal ve ahlâksâl tutumları birbirin den ayırır ve bu üç yönün önemini, birbirine karşı sınırlandırmaya çalışır. Önce insanın gerçeklikteki imajını çizer ve onun bu *hayvansal durumdan* ne yolla bir toplumsal varlık haline yükselebileceğini araştırır. İnsan, hayvandan farklı olarak, kendi düşüncesini ve aklını, içgüdüler üzerine hâkim kılabilir. *Pestalozzi*, natüralist çevre teorilerine karşı çıkarak ahlâkî ve pedagojik güçlere büyük önem verir. Ona göre, gerçi çevre insanı şekillendirir, fakat insanın kendisi de çevreyi değiştirir ve ona istediği biçimi verebilir. İnsan bunu yapmak suretiyle, kendi üzerine etki yapan çevre faktörlerini değiştirerek kendi kendisinin eğitimine de etki etmiş olur. Böylece insan, içgüdülerinin hakimiyeti altında bulunduğu kademeden, eğitim yoluyla sosyal varlık olma kademesine geçer. Üçüncü kademe ise, ahlâkî kademedir. Ancak bu kademededir ki insan barışsever, iyi kalpli ve yardımsever

bir varlık olur. *Pestalozzi*'ye göre insanlığın doğruluğu ve refahı, ancak herşeyin ahlâkî irade altında tutulması ile gelişir.

Pestalozzi, Stanz'daki çalışmaları hakkında 1799'da bir dostuna yazdığı mektubunda, aile eğitiminin önemi üzerinde durur. Burda, o, Stanz'da uyguladığı eğitim için esas model olarak aile eğitimini ele alır. Bu konuda şöyle der:

> "*Aslında benim yaptığım uygulamada ispat etmek istediğim şey, her hususta üstünlüğü bulunan aile eğitiminin, resmî okullar tarafından da taklit edilmesi gerekliliği üzerinde bir örnek vermektir*".

Pestalozzi için eğitimde önemli olan şey, çocuklara belirli bilgiler kazandıracak derslere önem vermek yerine, onlara bir aile havası içerisinde birarada oluşlarının ilk duygularını tattırmak ve yeteneklerinin ilk gelişimi sırasında onlarda kardeşlik duygusunu uyandırmak ve ahlâkî duyguları canlandırmaktır. Bunun için de çocuklara yalnızca söze dayalı bir teorik eğitim yerine, onların her yönlü ihtiyaçlarını karşılayarak temel duygular ile manevî güçlerini canlı tutacak bir eğitim uygulanmalıdır. Bunu sağlamanın en etkili yolu olarak, o, herşeyden önce çocukların "*güven*" duygusu ile "*kalben bağlanma*" duygularının kazanılmasını görür. Eğitimin görevi, "*ruhsal güçlerin harmonisi*"ni kurmak ve çocuklarda iyi olanı, genel yapısı içerisinde harekete geçirmektir. Bunu başaracak tek metod olarak *Pestalozzi*, eğiticinin çocuklara karşı göstereceği "*gerçek sevgi*" yi kabul eder. Bu temel eğitim kademesi, *Pestalozzi*'ye göre ayni zamanda da iş eğitimi ile birleştirilmiş olmalıdır. Bu konuda o, şöyle der:

> "*Öğretimin iş ile, derslerin endüstriyel iş ile birleştirilip kaynaştırılması gerekir*".

Bu suretle çocuklarda, yeteneklerinin tüm yönlü geliştirilmesi sağlanmış olur.

"*Metod*" ("*Die Methode*" – 1828) adlı eserinde *Pestalozzi*, öğretimin dayandırılması gereken psikolojik temelleri araştırır. Ona göre öğretimin dayandırılması gereken ana temel, öğretimin "*müşahhas görüş*" ("*Anschauung*") ten hareket etmesidir.

Öğretim, müşahhas görüşlerden hareket ederek açık ve seçik-kavramları kazandırmaya yönelmelidir. Müşahhas görüşlere dayalı olarak elde edilecek kavramlar, *Pestalozzi*'ye göre 11 grupta topladığı *"fiziksel-mekanik kanunlar"* yoluyla oluşur. Bu kanunların sonuncusunu *Pestalozzi*, şöyle ifade eder:

> *"Kendi duyularına fiziksel yönden yakın ya da uzak oluş ilişkisi".*

"Gertrud Çocuklarına Nasıl Öğretir" (*"Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt"* – 1801) adlı eseri, *Pestalozi*'nin metod eseridir. O, bu eserinde Stanz ile Burgdorf'ta karşılaştığı sorunlardan ortaya çıkan kendi fikrî gelişiminin ana çizgilerini verir. Her türlü öğretim, çocukların gelişim güçlerine uygun olmalı ve harmonik bir biçim göstermelidir. Sayı, şekil ve dil, *Pestalozzi*'ye göre öğretimin en ilksel araclarını teşkil eder. *Pestalozzi*, öğretimin başta gelen önermesini, *"müşahhas görüşün öneminin kavranması ve bunun her türlü bilginin mutlak temeli olarak alınması"*nda görür. Ona göre müşahhas görüş, öğretimin yukarda sıralanan üç temel vasıtasının en genel temelini teşkil eder. Öğretimin tek metodu vardır, bu da, *tabiî metoddur.*

Çocuklara verilecek bilgilerin yanında, onlarda belirli yeteneklerin de geliştirilmesi gerekir. Bu yeteneklerin başında *"dinî formasyon"* yer alır. Bu dinî duyguların geliştirilmesi, en tabiî şekilde, süt çocuğu ile anne arasındaki ilişki içerisinde oluşur. Çocuk ile anne arasındaki sevgi ilişkisi, dinî duyguların çekirdeğini teşkil eder. Dinî duyguya bağlı olarak da ahlâkî duygular gelişir.

Pestalozzi'ye göre öğretim ve eğitim, bir yandan fiziksel mekanizmlerin kanunlarını izleyerek, zihnimizi karanlık duyumlardan açık ve seçik kavramlaa götürür, diğer yandan da iç duyguları, ahlâkî kanunları tanımayı ve aynı zamanda da bu iki yönün birbirine uygunluk içine sokulmasını sağlar. İnsanın bu tarz zihnî ve ahlâkî yönden yetişmesinin hormonik bir biçimde yürütülmesi, insanı hem birey olarak içten asilleştirir, hem de aynı zamanda insanı diğer hemcinsleri ve diğer insan

kardeşleri ile birarada yaşayan bir varlık olarak mükemmel bir şekle sokar.

Pestalozzi'nin "*Gertrud Çocuklarına Nasıl Öğretir*" adlı eserinin metod konusundaki görüşleri şöylece özetlenebilir: *Çocuk bir bütündür. Geleneksel eğitim ve öğretim bunun farkında değildir. Bu konuda, ancak anneler derin bir görüşe sahiptir. Eğitim ve öğretim, çocuğu yeteneklerine uygun olarak her yönlü geliştirmelidir. Biz çocukları, ancak onların neye yetili olduğunu ve güçlerinin ne olduğunu bildiğimiz zaman, en iyi tarzda eğitebiliriz.*

"*Helvet anayasasında özellikle dikkat edilmesi gereken konular üzerine düşünceler*" ("*Ansichten über die Gegenstände, welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat*" – 1802) adlı broşüründe *Pestalozzi*, kendi reform planlarını, politik reform planları ile birleştirmeye çalışır. Burada, kanun koyucunun gözden uzak tutmamasını istediği şu dört görüş açısını tartışır: *Halk eğitimi, Hukuk sistemi, Askerî sistem ve Malî sistem. Pestalozzi* burada Halk Eğitimini üç bölümde ele alır:

a. *Temel eğitim*: Bu, vücudun, zihnin ve kalbin esaslarını, ilk çekirdek halinde uyandıracak vasıtaları kapsar.

b. *Meslekî eğitim*: Bu eğitim, temel eğitim üzerine oturtulmuştur. Meslekî eğitim, vücut ve zihnin genel güçlerini, dış etkilemeler yoluyla güçlendirecek, genişletecek ve bunları bireyin ve toplumun meslekî ihtiyaçları ile belirli bir senteze sokacak olan vasıtaları kapsar.

c. *Ahlâkî eğitim*: Bu eğitim, insanın kalbî ve duygusl yeteneklerini, "*insan sevgisi*" ile "*iyilikseverliğe*" götürecek şekilde güçlendirmek ve geliştirmek suretiyle, vatandaşlık eğitimi yönünden ihtiyaç duyulan "*hakların kullanılması için*", gerekli vasıtaları sağlar.

Pestalozzi'ye göre bu Temel eğitim, Meslekî eğitim ve Ahlâkî eğitime yer veren yeni bir hukuk düzeni yaratılması gerekir. O, meslekî eğitim için "*Tarımsal eğitim kurumları*" ile "*Endüstriyel eğitim kurumları*"nın kurulmasını öngörür.

Pestalozzi, Aralık 1802'de Paris'te bulunduğu sırada dostlarına bir çağrı olarak yayınladığı bir yazısında, temel eğitimi, şu üç grup içerisinde ele alır: *Entellektüel temel eğitim, Fiziksel temel eğitim ve Ahlâkî temel eğitim.* Ona göre bu üç yön, birbirine bağlı olarak geliştirilmiş olmalıdır. Eğer bu eğitim alanları, birbirinden ilişkisiz olarak yer alır ise, o zaman zihnin, kalbin ve vücudun ancak sath'î bir gelişmesinden söz edilebilir.

"*Kendi eğitim amaçlarım ve eğitim denemelerim üzerine bir bakış*" ("*Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche*" – 1807) adlı yazısında *Pestalozzi* ahlâkî eğitim üzerinde ısrarla durur. Tek yanlı ve yalnızca zihinsel yönden geliştirmeyi amaç edinmiş eğitim görüşüne karşı çıkar ve insanın tüm yeteneklerinin geliştirilmesini öne sürer.

"*Temel Eğitim Üzerine Fikirler*" ("*Über die Idee der Elementarbildung*" – 1809) adlı yazısında Pestalozzi, kendi eğitim metoduna ve eğitim kurumlarına yöneltilen haksız tenkidlere cevap verir. Bu vesileyle de yine temel eğitimin, her yönlü ve harmonik bir birlik olması noktası üzerinde durur; özellikle ahlâkî eğitimin önemini belirtir. Ona göre ahlâkî eğitim, insan tabiatının merkezini teşkil eden bir eğitimdir.

"*Vatanımın asâleti, ciddiyeti ve mazlumiyetine*" ("*An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Vaterlandes*" – 1815) adlı, sosyal politik ve sosyal pedagojik karakter taşıyan yazısında *Pestalozzi*, eğitimi, sosyal felsefe görüşleri içerisinde yeniden ele alır. Ona göre entellektüel ve sosyal yönden bozulmuş çevreleri kurtarmak için en etkili vasıta, insanlığa götürücü ve insan kılıcı eğitimdir. Burada o, insanın dışa bağlı duyusal yanı ile içe bağlı ahlâkî yanını birbirinden ayırır ve insanın ahlâkî eğitiminin, hiçbir zaman "*medeniyetin tek yanlılığı*"na feda edilmemesini ister. *Pestalozzi*'ye göre medeniyet bozukluğunun genelkaynağını, duyusal ve hayvansal yönün, tabiatımızın ahlâkî ve zihnî yönü üzerinde hâkimiyet kurması teşkil etmektedir. Bu ise, eğitimde ferdi topluma feda eden durumların bir eseri olarak ortaya çıkar. Bu konuda o, şöyle der:

> "*İnsan cinsinin tek tek olarak asilleştirilmesinin mevcut olmadığı yerde, kanunlarla sağlanmış her türlü dış tedbirler, boşuna birer tedbirden ibarettir.*"

Pestalozzi'ye göre kollektif varlık, birey, bireyin talepleri ve insan tabiatının ulvî görüşleri ile her zaman için bir çelişki içerisinde bulunur. Ona göre toplumsal düzenlerin amacı, hiçbir zaman insan neslinin asilleştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi olmamıştır; bunlar daha çok büyük grupların bir arada yaşamasında belirli faydalar ve çıkarlar sağlamayı amaç edinmiştir. Halbuki okullar, yalnızca medeniyetle ilgili bilgiler vermek ve belirli beceriler sağlamaktan ibaret bir fonksiyon göstermekle yetinmemeli, bundan daha önemlisi, tabiatımızdaki mevcut insanlığı, bütün yeteneklerinde harmonik bir biçimde açıp geliştirici bir fonksiyon göstermelidir. Bu konuda o, şöyle der:

> "*Kollektif varlık, insan neslinî yalnızca medenîleştirir, fakat onu hiçbir zaman kültürlü yapmaz*".

Yalnızca medenîleşmiş bir insan konusunda ise, şu görüşü ileri sürer:

> "*Yalnızca medenîleşmiş bir insan, görüşlerinde sathî, çalışmalarında kararsız ve san'atında tek yanlı şekilde katılaşmış bir kişidir*".

Pestalozzi'ye göre medeniyetin bozucu etkisi, kendi vatanının kültürünü, atalarının duygu ve düşünce geleneğini ortadan kaldırıcı yönde bir tehlike teşkil etmektedir. Bu tehlike, sevgiye dayalı aileyi ortadan kaldıracak bir tehdit teşkil etmektedir. Bu yüzden de, ahlâkî yöndeki bir açılıp gelişme engellenmektedir. O, bu vesileyle şöyle der:

> "*Bizim kıt'amızın bu kötülükten kurtarılmasını sağlayacak olan köklü tedbirler almamız gerekir*".

Bunu sağlamak için de ancak "*bizim cinsimizin, bizim tabiatımıza uygun bir ahlâkî, zihnî ve fizikî yönden ferdî esastaki bir bakım ve desteklenme yoluyla*" kurtarılabileceğine inanır. Ona göre bu tedbirlerin kaynağını, aile teşkil eder. *Pestalozzi*'ye milletlerin bütün tabakalarında yükselmenin ön şartlarından birisini

ve birincisini, aile ile ev kültürünün güçlü olması teşkil eder. Millî kültürün devamlılığı ve korunması, buna bağlıdır. Böylece *Pestalozzi*, kendi çağında yeni başlayan endüstrileşme ve modern çalışma hayatının, aile'yi yıkıcı etkilerine karşı çıkmaktadır. O, İlkokulların bu görüşlere bağlı olarak yeni baştan reformdan geçirilmesini ve yetiştirmede tek yanlılığa karşı gelinmesini ister.

Artık yaşlanmış olan *Pestalozzi*, "*Kuğular Şarkısı*" ("*Schwanengesang*"–1826) adlı eserinde, edindiği tüm tecrübe ve yaşantılara dayanarak tekrar "*temel eğitim*" konusunu ele alır. Ona göre temel eğitim, tabiata dayalı ve her yönlü geliştirmeyi amaç edinmiş bir eğitim olmalıdır.

Pestalozzi'nin bu temel eğitim görüşü, Alman okulları için bir temel ilke olarak alınmış ve Alman *Halk okulları* ("*Volksschulen*") bu görüşe göre şekillendirilmiştir.

2. *EĞİTİCİ ÖĞRETİM*

2. 1. JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776–1841)

HAYATI:

J. Fr. Herbart, *bir hukukçunun oğlu olarak* 4. 5. 1776*'da Oldenburg'da doğdu. Liseyi bitirdikten sonra Jena Üniversitesinde felsefe, matematik ve edebiyat öğrenimi gördü.*

İsviçre'ye giderek 1797*'de Bern'de özel öğretmenlik yapmaya başladı. Burada* Pestalozzi *ile ilişki kurarak onun eğitim ve öğretim metodunu derinliğine inceledi.*

1800–1802 *yılları arasında Bremen'de, üniversiteden bir arkadaşının yanında kaldı.*

1802*'de Göttingen'e giderek doktora ve doçentlik sınavlarını verip akademik hayata girdi.*

1809*'da, daha önceleri Kant'ın ders verdiği felsefe kürsüsüne Profesör olarak Königsberg'e davet edildi. Burada Üniversiteye bağlı bir Öğretmen okulu ile bir Deneme okulu açtı.*

1833'*te Göttingen Üniversiteine davet edildi.*
J. Fr. Herbart, 14. 8. 1841'*de Göttingen'de öldü.*

ESERLERİ:

Herbarts sämtl. Werke in 19 *Bänden*, yay.: K. Kehrbach, Langensalza 1887/1912. — *Die pädagogische Schriften*, yay.: W. Asmus, 3 cilt, 1964/65. — *Kleine Schriften zur Pädagogik*, yay.: Th. Dietrich, Klinkhardt 1962.

LİTERATÜR:

Schmitz, J. N.: *Herbart-Bibl.*, Weinheim 1964. — Weiss, G.: *Herbart und seine Schule.* München 1928. — Caselmann, Chr.: *Der unsystematische Herbart*, Heidelberg 1962. — Asmus, W.: *Eine päd. Biographie*, cilt: I: *Der Denker*, cilt. II: *Der Lehrer*, Heidelberg 1969. — Schwenk, B.: *Das Herbartsverständnis der Herbartianer*, Weinheim 1963.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Herbart, spekülatif idealist felsefeyi reddeder. Aynı şekilde de dialektik felsefeyi, kendi içerisinde çelişkili olarak kabul ettiği "*varlık*" görüşünden dolayı reddeder. Bunlara karşılık, "*varlığın kendi içerisinde çelişkisiz olduğunu ve çelişki gibi görünen şeylerin birer dış görüntüden ibaret olduğunu*" ileri sürer. Çünkü, ona göre bu "*görüntü*"lerin temelinde "*çelişkisiz bir gerçek varlık*" yatmaktadır.

Herbart'a göre felsefenin görevi, çelişkili "*yaşantı-kavramları*"nı, formel mantık vasıtalarıyla incelemek ve bunları, çelişkisiz olarak var olan gerçeklere, yani esas nedenlere indirgemektir. Bu gerçek varlıklar gibi ruh da gerçek bir varlığa sahiptir.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Herbart'a göre pedagoji , şu iki temel ilme dayanır: *Pratik felsefe* (*"Ethik"*) *ve psikoloji.*

Psikoloji görüşlerinde *Herbart*, sübjektif-idealist bilgi teorilerine karşıt olarak bizim şuurumuz dışında, bağımsız mevcut

olan bir "*varlığı*" kabul eder. Ne var ki, duyularımız bize gerçekliğin yalnızca "*yankı*"larını verirler. Biz bunların mahiyetini, hiçbir zaman bilemeyiz.

Ruh, gerçek bir varlıktır. Ruhun ana fonksiyonu, "*tasarım yetisi*"ne sahip olmasıdır. *Herbart*'a göre düşünmek, duymak ve istemek, tasarımların yalnızca birer tarzlarından ibarettir. Her türlü anlama, bilme ve öğrenme, algılamaya dayanır. İşte eğitim ve öğretimde, bu yollar izlenmelidir.

Herbart'a göre eğitim ve öğretimin görevi, genç insanları "*doğru tasarımlarla*" besleyerek, ahlâken "*sağlam karakterli*" ve "*erdemli*" kişiler yapmaktır.

Herbart'a göre ahlâk, bize eğitimin amacını, psikoloji ise, vasıtalarını verir O, ahlâkın temel ilkelerini, beş grup içerisinde toplar ki, burda bunların ayrıntılarına girilmeyecektir.

Eğitimin ana bölümleri:

Herbart, eğitimi kendi içerisinde şu üç ana bölümde ele alır: *Öğretim, yönetme ve disiplinleştirme.*

1. *Öğretim* ("*Eğitici öğretim*")

Öğretim, doğrudan doğruya "*çok yönlü ilgiler*" yaratmak ve "*ahlâkî amacı*" gerçekleştirmeyi hedef edinir. Bu nedenle de *Herbart*, "*eğitici öğretim*" terimini kullanır.

Öğretimin görevi, öğrencilere ele alınan konularda açık ve seçik tasarımlar vermek ve bu yolla da onlarda mümkün olduğu kadar çok sayıda "*ilgiler*" uyandırmak ve geliştirmek suretiyle, "*her yönlü yetişme*"yi sağlamaktır. İnsanın çok yönlü yetiştirilmesi suretiyle onun doğrudan doğruya kişisel mükemmelleşmeye ulaşmasını sağlamış olur. Diğer yönden de bu, insanların meslek seçimi işinde kendi kendilerine karar vermelerini, çok çeşitli kültür unsurlarına karşı ilgi duymalarını ve toplumsal çeşitliliği anlamalarını sağlar. Bu amaçları gerçekleştirmekle görevli olan öğretim, *Herbart*'a göre belirli bazı niteliklere sahip olmalıdır.

Öğretim, öğrencinin herşeyden önce dikatini uyandırmalı ve ele alınan konularda, vesile çıkınca, ahlâkî taleplerde bulunabil-

meli ve ahlâkî esasta davranmaya yöneltmeli ve bunu motife etmelidir.

İyi bir öğretim, öğrencinin "*bireyselliği*"nden ve kişisel "*yaşantı çevresi*"nden hareket etmelidir. Öğretim, ayrıca yerine göre şu üç yapıda yürütülmelidir: *Saf tasvir yapan öğretim, analitik öğretim ve sentetik öğretim.*

2. *Yönetme*:

Herbart, "*yönetme*" kavramı ile eğitimde, dış düzenin sağlanması sorunlarını ele alır. Buna göre yönetme, çocukları bir düzen içerisinde tutmak için başvurulan bir "*dış tedbir*" dir. Bunun ana vasıtalarını ise, şunlar teşkil eder: *Çocukla ilgilenme, kontrol etme, tehdit etme ve ceza verme.*

3. *Disiplinleştirme*:

"*Disiplinleştirme*" kavramı altında *Herbart*, çocuğun doğrudan doğruya kalbine ve ruhuna etki eden ve onda "*karakter sağlamlığı*" yaratan hususları anlamaktadır. Bugünkü dilde söylersek, *Herbart*'ın bundan anladığı şey, dar anlamıyla eğitim şeklinde kabul edilen "*irade eğitimi*" dir.

3. *OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ*

3. 1. FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL (1782–1852)

HAYATI:

Fr. W. A. Fröbel, 21. 4. 1782'*de Thüringen'deki küçük bir köyde doğdu. Babası, o yerin papazı idi. Küçük* Fröbel, *doğduktan kısa bir süre sonra annesini kaybetti. Babasının, çocuklarıyla uğraşacak vakti olmayışı, anne şefkati ve sıcaklığından yoksun olan Fröbel*'i *daha küçük yaşta münzevi bir duruma soktu.*

1799'*da Jena Üniversitesinde tabiat bilimleri ve felsefe öğrenimine başladıysa da maddî durumunun elverişli olmayışı yüzünden öğrenimini bırakıp pratik çalışma hayatına atılmak zorunda kaldı.*

1805 yılında, Pestalozzi'nin eğitim ilkelerine göre öğretim yapan ve geleceğin ilkokullarına örnek olacak olan Frankfurt'taki "Deneme okulu"na öğretmen oldu. 1805 yılı içerisinde Pestalozzi'nin yanına gitti. Bu seyahati yapmasının ana motifini, oyun ile beden eğitiminin öğretilmesi sisteminin Frankfurt'taki okulda ne şekilde uygulanacağı sorunu görüşmek idi. Bunun arkasından ikinci bir seyahat daha yaptı ve bu sefer Iferten'de daha uzun süre kaldı (1809/10).

Fröbel, kendi memleketindeki okulların Pestalozzi ilkelerine göre yeniden düzenlenmesini arzu ediyordu. Bu nedenle ileri gelen devlet büyüklerine bu konuda çeşitli raporlar sundu, fakat bu çabalar başarısız kaldı. Fröbel'de milliyetçilik bilincinin başlaması, işgal kuvvetleri olan Fransızlara karşı bağımsızlık savaşlarının başlaması ile gelişmiştir. 1813'te, Berlin'de Napoleon'a karşı kurulan bir grup içerisinde yer aldı.

1816'da Griessheim (Thüringen)'de bir yatılı okul açtı. 1817'de bu okulu "Keilhau"ya taşıdı ve "Genel Alman Eğitim Kurumu" ("Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt") adını verdi. Fröbel, bu okulunu milliyetçi düşüncenin bir ocağı haline soktu. Bu okulda öğretim, Pestolozzi'nin ilkelerine dayanıyordu. Amacı, "Hür, kendiliğinden faaliyet gösteren, düşünen insanlar yetiştirmek"di. Metternich'in tutucu düzeni içerisinde bu eğitim kurumu, devrimci bir zihniyete hizmet ediyor diye düşmanlıkları üzerine çekti. Fröbel, Keilhau'daki bu eğitim kurumu üzerine çevrilmiş düşmanca düşüncelerden kurtulmak için Almanya'yı terkederek yabancı ülkelere gitti.

İsviçre'deki faaliyetleri:

Fröbel İsviçre'ye gitti. Burada Lüzern Kantonun yöneticileri tarafından, Pestallozzi'nin taraftarı olarak Fröbel'in çalışmalarının değerlendirilmesine ve düşüncelerinin gerçekleştirilmesine gerekli destek yapıldı. Fröbel'e Wartensee ile Willisau'da Pestalozzi'nin ilkelerine uygun eğitim kurumları kurmasına yardımcı oldular. Dinî konularda toleranslı bir pedagog olan Fröbel ile katı görüşlü ruhban sınıfı arasında çıkan çatışmalar sonucu, yeterli öğrenci te-

min edilemedi, böylece de bu kurumları yaşatmak mümkün olamadı. Bunun üzerine Fröbel, daha önce Pestalozzi*'nin Burgdorf'da yönettiği "Yetimler Yurdu"nun başına getirildi.*

"Kindergarten"ın kurulması:

Burgdorf'daki "Yetimler Yurdu"*nda gerekli tecrübelerini topladıktan sonra* Fröbel, *küçük çocuklar eğitimine yöneldi. Memleketine döndükten sonra, bir* "okul öncesi eğitim" *sistemi geliştirerek uygulamaya aktaracak çareleri aramaya başladı.*

1840*'da Blankenburg'da iki eğitim kurumu kurdu:*

a) "Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für die Kindheit und Jugend": *Bu kurum, küçük çocuklara bakacak bakıcıların yetiştirilmesini amaç edinmişti.*

b) "Spiel-und Beshäftigungsanstalt" *Okul öncesindeki çocukların eğitilecekleri bir kurumdur. Fröbel, ilk defa buna* "Kindergarten" *adını vermiştir.*

Bu örneğe uygun olarak kısa sürede Almanya'nın diğer yerlerinde de "Kindergarten"*lar kurulmaya başladı.*

Fröbel, *ayrıca* 1849*'da Lichenstein (Thüring.) 'de* "Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnde erziehende Menschenbildung" *adlı bir kurum daha kurdu. Bu kurumun amacı ise, genel ve toplu bir eğitim planını tespit etmekti.*

1851 *yılında Prusya hükûmeti,* "Kindergarten"*ları, sosyalist ve ateist bir zihniyet aşıladıkları gerekçesi ile yasakladı. Bu yasaklama, yaşlı Fröbel'e büyük bir darbe oldu.*

F. W. A. Fröbel, 21. 6. 1852*'de Marienthal bei Liebenstein (Thür.)'de öldü.*

ESERLERİ:

Fröbels gesammelte pädagogische Schreiften. yay.: W. Lange, 3 cilt, 1862/63. — *Fröbels pädagogische Schriften.* yay.: F. Seidel. 3 cilt 1883. — *Ausgewählte Schriften* yay.: E. Hoffmann, 2 cilt, 1951 (Bibl.)

LİTERATÜR:

O. F. Bollnow: *Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel.* Stuttgart 1952. — K. Giel: *Fichte und Fröbel. Die Kluft zwischen konstruierender Vernunft und Gott. Und ihre Überbrüchung in der Pädagogik.* Heidelberg 1959. — H. Heiland: *Die Symbolwelt F. Fröbels. Ein Beitrag zur Symbolgeschichte.* Heidelberg 1967. — E. v. Hoffmann: *Mein Herzenskind, Fröbels Briefswechsel mit Kindern.* Frankfurt 1952.— E. Spranger: *Aus Fröbels Gedankenwelt.* Heidelberg 1960. — E. B. Wagenmann: *Quadrat, Dreieck-Kugel. Die Elementarmathematik und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Herbart und Fröbel. Weinheim* 1964.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Fröbel, hocası olan *Pestalozzi*'nin "*insan eğitimi*" ("*Menschenerziehung*") görüşüşüne sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Kendisi, vatanı olan Almanya'dan çok, dış ülkelerde ün kazanmıştır. Kendi ülkesinde daha çok "*Okul öncesi eğitiminin kurucusu*" olarak ele alınırken, aslında eğitimin diğer alanlarında da büyük yaratıcılıklarda bulunmuştur. "*Kır eğitim yurtları*" ("*Landserziehungsheim*") nın temsilcilerinden olduğu kadar, çocukların aktiflik ilkelerine dayalı "*İş-* , *Yaşantı ve Hayat okulu*"nun da öncülerindendir. *Fröbel*, *Pestalozzi*'nin Ifferten'deki eğitim kurumunda bir süre öğretmen olarak çalıştıktan sonra, ustasının "*halk eğitimi yoluyla halkın sıhhatli bir duruma yükseltilmesi*" konusundaki görüşlerinin etkisiyle, bu görüşleri kendi ülkesinde gerçek-gerçekleştirmek çabalarına girişmiştir.

Bu çabalarına uygun olarak *Fröbel*, eğitim yoluyla çok yönlü bir şahsiyet birliğini sağlamayı amaç edinmiştir. Bu husus, onun hümanizma idealidir. İnsanları bu ideale, bu hayat birliğine eriştirmek, ona göre her okulun birinci görevidir. Bu nokta, okulun birinci görevinin yalnızca *bilgi vermek* olarak kabul edildiği geleneksel görüşten köklü olarak ayrılmaktadır.

Fröbel, eğitim konusundaki görüşleriyle ilk defa Keilhau'da yayınladığı birkaç yazısıyla tanınmaya başladı.

Eğitimle ilgili görüşlerini, ayrıntılı olarak ana eseri olan "*İnsan eğitimi...*" ("*Die Menschenerziehung, die Erziehungs-,Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*" – 1826) adlı eserinde açıklar.

Fröbel, tıpkı *Komensky* gibi, panteist bir dünya görüşünden hareket etmektedir. Ona göre:

> "*Her yerde ve her şeyde , ebedî bir kanun yer alır, etki etki eder ve hâkim olur*".

Bu herşeye hâkim olan ve herşeyi yöneten yasanın temelinde, *ebedî olarak var olan bir birlik*, yani *Tanrı* yer alır. Tanrı, herşeyin tek temelidir. İnsanın bu dünyadaki özel alınyazısı, bu tanrısal özünü bilinçlendirmekte yer alır.

Fröbel'e göre eğitimin görevi, kendi iç kanununu, kendi özünü açıp geliştirerek, bilinçlendirmek için etkide bulunmaktan ibarettir. Bu geliştirme ve bilinçlendirmenin yollarını ve vasıtalarını, eğitim sağlar.

Eğitimin amacı, insanın özündeki ebedî, değişmez ve bu nele de kutsal olan şeyi geliştirmektir. Eğitim, bu yönüyle en eski ve temel fonksiyondur. Eğitim, ilk insanın ortaya çıkmasıyla birlikte başlamıştır.

İnsanın özünün geliştirilmesi, onun dış görüntüleri yoluyla olabilir. Bu iş ise, birinci planda serbestçe, kendi kendine açılıp serpilme ile başlar. Eğitim, birinci planda bu serbestçe açılıp gelişmeye yardımcı olacak biçimde düzenlenmiş olmalıdır. Normatif yönden alınacak tedbirler, ancak ondan sonra gelir.

Bu temel görüşlerden hareket ederek *Fröbel*, eğitimin ana kademeleri üzerinde önemli tespitlerde bulunur.

Çocuk, daha doğduktan itibaren kendi mahiyetine göre tanınmalı; en doğru şekilde muamele görmeli ve yeteneklerini her yönlü, serbet olarak kullanabilmelidir. Çocuk, serbest olarak faal olmalı, serbest olarak hareket etmeli ve serbest olarak öğrenmelidir.

İnsanın gelişmesi, devamlı olarak yükselen ve kesintisiz olarak ilerleyen bir süreçten ibarettir. Bu süreçte, her gelişim kademesinin sıhhatli ve sağlam olması, dayandığı bir önceki kademenin durumuna bağlı bulunur. Çocuklar ve gençler, her gelişim kademesi neyi gerekli kılıyorsa, o şekilde olmalıdırlar.

Fröbel, eğitimin ana kademelerini, şu üç devrede ele alır:

Süt çocukluğu devresi:

Doğumdan ikinci yaşa kadar olan bu devrede çocuk, organlarını kuvvetlendirir. Yetişkinlerin bu devrede çocuklar üzerine yaptıkları etkiler, henüz bir eğitim değil, yalnıza bir *"bakım ve koruma"*dan ibarettir. Bu devrede *"Ben"* ile *"Dünya"*, süt çocuğu için henüz birbirinden ayrı şeyler değildir. Çocuk, doğrudan doğruya *"her şeyin birliği"* içerisinde yaşar. Onun için de, kendi Ben'ine hitap edemez.

Çocukluk devresi:

2–6 yaşlar arasındaki devreyi kapsayan çocukluk kademesi, *"Çocuk"* ile *"Dünya"*nın birbirinden kesin olarak ayrılması ile karakterize edilir. Çocuk şimdi kendi *Ben*'ini bulur ve şeyleri, kendi yeteneğinin dışında tespit etme yeteneğini kazanır. Bu kademe, konuşmayı öğrenmekle başlar. Dil, yalnızca kendi Ben'ini ve Dünya'yı bulmak için değil, ayrıca Ben'ini ifade etmek için de bir vasıtadır. *Fröbel*, çocukların dil yoluyla, dıştan aldıkları izlenimleri birbirinden ayırmaları konusunda, modern dil psikolojisi ile gelişim psikolojisinin öncüsü olarak dakik izlenimlerini sıralar. Bu kademede *içtenliğin dışa vurulması* ve bunun somutlaştırılması çok önemli bir yer tutar. Kendisini doğrudan doğruya dışarı vurma (davranışlar, mimikler, konuşmalar, şarkı söylemeler, resim yapmalar... vs. den duyulan haz) ihtiyacı çok büyüktür. *Fröbel*, bu devrede çocuğun üzerine yapılacak etkilemeleri, dar anlamda *"eğitim"* olarak adlandırır. Çünkü ona göre bu eğitimde, özellikle *"kalb ve ruhun şekillendirilmesi"* söz konusudur.

Bu devredeki çocuk, tamamen *"oyun"* ile karakterize edilir. Çünkü, bu devrede dünyayı oyun içerisinde tanır ve kendi kendini oyun içerisinde dışarı vurur. Bu nedenledir ki oyun ço-

çocuğun en derin hayat özüdür. Onun için de oyun, en önemli eğitim vasıtasını teşkil eder. *Fröbel*, oyunun eğitimdeki önemini, kendi zamanına gelinceye kadar bu kadar derinden ele almış ilk pedagogdur.

Fröbel'e göre oyun, çocuğun benliğini kendi iç zorunluluğu ve ihtiyacından dolayı, serbestçe dışarı yansıtmasıdır. Her türlü iyinin kaynağı, oyunda yer alır ve ondan ortaya çıkar. Bu kademedeki oyun, insanın daha sonraki tüm hayatının iç yapısını, insanda saklı tabiî hayatın bir örneğini ve kopyasını teşkil eder. Bu nedenle de oyun, neş'e, hürriyet, memnunluk, tatmin ve sükûnet doğurur. Oyun, çocuğun iç hayatının bir aynasıdır.

Kendi kendine aktiflik içerisinde yoruluncaya kadar zekice ve sakin bir tarzda oyun oynayan bir çocuk, *Fröbel*'e göre daha sonraki hayatında başarılı, sâkin, dayanıklı, gerek kendisinin gerekse başkalarının refahını ve iyiliğini fedakârca destekleyen bir insan olur.

Gençlik devresi:

Bu kademede *Ben* ile *dış dünya*'nın birbirinden farklılaşması, keskin bir biçim alır. Dış dünya, artık bundan böyle, çocuk için kendiliğinden bilinen bir şey değil, tanınması ve bilinmesi gereken bir gerçekliktir. Bu devrede eğitimin görevi, *zihin ile iradeyi şekillendirmektir*. Bu devre, aynı zamandada öğretimin başlangıcını teşkil eder.

Fröbel, 1836 yılından itibaren "*Fröbel elişleri*" ("*Fröbelschen Spielgaben*") adını taşıyan oyun malzemelerini çıkardı. Bunlar, okul öncesi çağdaki çocukların eğitimi için kullanılacak olan çok değerli oyun materyallerini kapsamaktadır: Top, küre, küp, silindir, küçük inşa malzemeleri, ayaklı sehpalar... vs. gibi. Bu oyun araçları, çocuklarda ruhsal-zihinsel fonksiyonlrın (estetik, teorik, duyusal, duygusal... vs. gibi) gelişmesinin en etkili araçlarını teşkil etmektedir.

Fröbel, ayrıca annelerin söylemesi için bir seri şarkı ve ninniler yazarak, bunları "*Anne ve ninni şarkıları*" ("*Mutter-und Koselieder*" – 1844) adı altında yayınladı.

Bunların dışında *Fröbel*, çeşitli dergilerdeki yazıları, konferansları ve verdiği kurslar yoluyla, annelerin ilk çocukluk devresini desteklemeleri konusunda, doğru ve sağlam bir annelik zihniyetinin gelişmesini desteklemeye çalıştı. Bu anlayışla kademeli olarak her ailede bir "*Genel Alman Kindergarten*"ı atmosferinin meydana getirilmesini arzulamaktaydı. Bu görüşlerine bağlı olarak o, Almanya'daki her genç kız ve annenin iyi bir "*Kindergarten-eğiticisi*" olmasını öngörmekteydi. Buna örnek olmak üzere Blankenburg'da bir *Örnek Kurum* ("*Musteranstalt*") kurdu. Bunu kurarken, kızlara ve annelere her mahallede bu tarz rehberlik ve bilgi verme merkezlerinin de kurulmasını öngörmekteydi. Nitekim kısa bir süre sonra da Almanya'nın bir çok yerinde, bu tarz "*Kindergarten*"lar kuruldu.

4. *HÜRRİYETÇİ EĞİTİM*

4. 1. LEW NIKOLAJEWITSCH TOLSTOJ (1828–1910)

HAYATI:

L. N. Tolstoj, 9. 9. 1828'*de eski bir asilzâde ailesinin çocuğu olarak Jasnaja Polyana'da doğdu. Henüz iki yaşındayken, annesini kaybetti.*

16 *yaşında üniversiteye giriş sınavını kazanıp öğrenimine önce Şark Dilleri Fakültesinde başladı. Daha sonra Hukuk Fakültesine geçti. Bu arada da* J. J. Rousseau'*yu incelemeye koyuldu*

19 *yaşında üniversite öğrenimine ansızın son verrek Jasnaja Poljana'ya giderek babasından kalma zengin çitliğe yerleşip* 300 *uşakla birlikte yaşamaya başladı.*

1849'*da Jasnaja Poljana'daki bu çiftlikte köylü çocukları için bir okul açtı ve fakat kısa bir süre sonra bunu bırakarak yazarlık faaliyetlerine koyuldu.*

1851'*de gönüllü asker yazılıp Kafkas cephesine gitti.* 1855'*te askerlikten döndükten sonra* "Yeni bir İsa dini" *ni gerçekleştirmek yönünden çabalar gösterdi ve bu konuda zengin yayınlarda bulundu.*

1857' *de Orta Avrupa'ya bir seyahat yaptı.*

1859'*da Jasnaja Poljana adını taşıyan gerçek reform okulunu açtı ve görüşlerini burada uygulama alanına aktarmaya çalıştı.*

1960/61 *yılında Tolstoj, Orta Avrupa ülkelerine (Almanya, Fransa, İsviçre ve İngiltere), tamamen pedagojik amaç taşıyan bir ikinci seyahat daha yaptı. Bu seyahatlerinde diğer incelemeleri yanında* Pestalozzi'*nin Eğitim Kurumunu da gezdi.*

Kendi kurduğu okulla, Avrupa'da gördüğü ve incelediği okul ve eğitim sistemlerini mukayese etti. Bu değerlendirmelerinde Tolstoj, *Batı Avrupa okullarını ve buralarda uygunlanan eğitim sistemlerini, otoriter oluşları yönünden tenkid eder.*

1863'*te evlendi.*

Dinî ve edebî eserler yanında, ders kitapları da yazmaya başladı.

1879'*da tekrar reform pedagojisi okulu ile ilgilenmeye başladı.*

1880'*de, çocuklarının öğrenimleri için Moskova'ya taşındı.* 1891-1894 *yılları arasında, başta açlık çeken köylüler için yardım kampanyasına olduğu kadar, diğer çeşitli sosyal yardım işlerinde gönüllü olarak çalıştı.*

L. N. Tolstoj, *evini terkedip kaçtığı bir sırada,* 28 *Ekim* 1910'*da Astapowo'da öldü.*

EĞİTİMLE İLGİLİ ESERLERİ:

Tolstoj, L. N.: *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Yay.: Theodor Rutt. Paderborn 1960 (Bibl.).

LİTERATÜR:

Baudouin, C.: *Tolstoj éducateur.* Neuchâtel 1921. — Froese, L.: *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg* 1963. — Froese, L.: *Lebens- und Bildungslehre L. N. Tolstoj.* "*Vierteljahresschrift f. wiss. Päd*". 31 (1955). — Froese, L.: *Leo Tolstojs Tagesheimschule.* "*Die Sammlung*", 11/9 1956. — Markowitsch, H.: *J. J Rousseau*

et Tolstoi. 1929. — Pewsner, G.: *L. Tolstoj als Pädagoge und der pädagogischer Naturalismus (Diss).* Bern 1908. — Ruginis, Ch.: *Die pädagogische Lehre Tolstojs.* (Diss.) . Kaunas 1938. — Vechovitsch, R.: *Tolstoi et le problèm d'éducation morale et religieux.* Lausannne 1931.

AHLÂK ÖĞRETİSİ:

Tolstoj, Rousseau ile *Schopenhauer*'ın etkisiyle tabiata dönmeyi vaaz etmiş ve Hıristiyanlığın etkisiyle de *İlk Hıristiyanlığa* bağlanmıştır.

Ona göre insanlık, tabiattan uzaklaşıp medeniyete girdikçe bozulmuştur. Medeniyetin her çeşidi bir "*kötülük*" olup insanlığa yalnızca sefâlet getirmiştir.

Bu görüşlerden hareket eden *Tolstoj*, her türlü medeniyetten kaçmayı, kiliseden çıkmayı, devletten ve onun baskısından kurtulmayı öğütler. Buna karşılık, basit bir köylü hayatı yaşamayı, herkesin ortak malı olan toprağı işlemeyi, Tanrının ve hemcinslerinin hizmetinde olarak kendi "*nefsi*"ni reddetmeyi ve bu yolla da dünya üzerinde "*Tanrı imparatorluğu*"nun kurulmasına hizmet etmeyi esas ideal olarak kabul eder.

Tolstoj, "*Yeni Hıristiyanlık*" diye adlandırılan bu görüşlerini, özellikle şu eserlerinde açıklar: "*İtiraflarım*" ("*Ispovede grafa*" – 1879); "*İnancım neden ibarettir*?" ("*V tchom moia vera*"– 1883); "*Ne yapmalı*?" ("*Tak tschto-je nam delate*?", 1884-85); "*Hayatım nedir*?" ("*Kakova moia jizne*"? – 1885)... *vs.*

Tolstoj'un bu eserlerinde taslağını çizdiği ütopik düzende tüm insanlık, sınıfsız ve zümresiz bir cemaat olarak görülmekte ve insanlar, kendi yaptığı kanunlardan daha mükemmel olan Tanrı kanunları ile, yani aşk, vicdan ve sevgi kanunlarıyla birbirine bağlanmaktadırlar.

Bu ütopik düzenin ahlâkî ilkelerini *Tolstoj*, "*İnancım neden ibarettir*" (1883) adlı eserinde şu 5 emir içerisinde toplar:

1. *Öfkelenmeyeceksin,*
2. *Zina etmeyeceksin,*

3. *Yalan söylemeyeceksin,*
4. *Kötülüğe şiddetle karşı koymayacaksın,*
5. *Kimsenin düşmanı olmayacaksın.*

Bu ahlâk ilkelerinin egemen olduğu bir toplumda tam bir eşitlik hâkim olacağı için, fonksiyonel yönden ne bir organizasyona, ne de farklılaştırmaya ihtiyaç vardır. Aksi halde, ayırım yapmak olur ve bu da "*eşitsizliğe*" yol açar. *Tolstoj*'a göre bütün insanlar toprağa dönmeli, onu kendi elleriyle işlemelidir.

Tolstoj'un bu ütopyasında mülke sahip olma, eşitsizlik anlamına gelmektedir, o halde bunun kaldırılması gerekir. Hükümet ile devlet, organize edilmiş şiddet'i temsil etmektedirler; o halde bunların mevcut olma hakları da olmamalıdır. Medeniyet denilen şey, bir işbölümü, bir sosyal, kültürel ve fonksiyonel eşitsizlik, bir haksızlık ve istismar demektir. O halde medeniyete elvedâ!

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE FAALİYETLERİ:

L. N. Tolstoj'un eğitim görüşleri, kuvvetli bir biçimde olmak üzere *Rousseau*'nun görüşleri tarafından belirlenmiştir. Kendisi, bu konuda şöyle der:

> "15 *Yaşından itibaren Rousseau, benim hocam oldu. Rousseau ile İncil, hayatıma etki eden en güçlü iki kaynaktır*".

Tolstoj'un eğitim görüşlerinin hareket noktalarını, onun pratik yaşantıları teşkil etmektedir. O devirde Rusya'daki okullarda uygulanan eğitim stili, tamamen şahsiyetin gelişmesine karşı güçlü bir engel teşkil edecek durum göstermektedir. Aynı şekilde "*ilerici Avrupa*"nın okullarındaki gözlemleri de onu derinden sarsmış bulunmaktadır. Bu konuda şöyle der:

> "(*Alman*) *okullarını gezdim. Gördüğüm manzara korkunç. Kral için dua, dayak, her şeyin ezbere öğretilmesi, pısırıklaştırılmış ve dejenere edilmiş çocuklar...*"

Tolstoj'a göre bu durumda okullar, içinde birşeyler öğretilmeğe çalışıldığı ve fakat kimsenin hiçbir şey anlamadığı yerler ha-

line gelmekte; öğretmenler öğrencileri kendilerinin tabiî muhasımları ve öğrenciler de öğretmenleri, anlaşılmaz şeyleri kendi kişisel kötülüklerinden dolayı zorla öğretmeye kalkışan birer düşmanlar olarak hissetmektedirler.

Tolstoj'a göre eğitimin temel ilkesi, "*özgürlük*" olmalıdır. Bu, Rousseau'nun anladığı anlamda bir özgürlüktür. *Tolstoj*'a göre, ancak bu suretle verimli bir eğitim söz konusu olabilir.

"*Jasnaja Poljana Okulu*" *denemeleri*:

"*Tolstoj*, bu temel ilkeden hareket ederek, yeni bir eğitim sistemi geliştirmeye ve bunu bizzat denemeye aktarmaya çalışmıştır. Bu amaçla görüşlerini 1849, 1859 yıllarında *Jasnaja Poljana*'da kurduğu ve fakat her defasında kısa ömürlü olan deneme okullarında gerçekleştirmek istemiştir.

Birinci denemeyi, 1849'da *Jasnaja Poljana*'daki kendi çiftliğinde, arazisine bağlı adamlardan birisi tarafından idare edilen ve yoksul köy çocukları için kurmuş olduğu okul teşkil etmektedir. *Tolstoj*, bu okulunda belirli dersleri vermekte ve öğrencilerle beraber belirli oyunlara iştirak etmekteydi.

Tolstoj'un reform pedagojisi yönündeki esas faaliyetleri, 1859'da kurduğu yeni okul ile başlar. İyi donatılmış iki katlı taşdan bir binada kurulan bu okul, kuruluşundan altı ay sonra 50 öğrenciye sahipti. Bu, herkesin girebilecği ücretsiz bir okul idi.

Tolstoj bu okulda, öğretmen ile öğrenciler arasındaki geleneksel otoriter ilişki ilkesini değil, tamamen usta-çırak arasındaki özgürlüğe dayalı, karşılıklı güven ve saygıya bağlı yeni bir eğitim üslûbunu uygulamayı esas aldı. Öğrenciler, "*kısa sürede temizlik, düzenlilik ve doğruluk*" ilkelerini benimsediler. Üç yıl içerisinde, serbest eğitim üslûbunun uygulandığı bu okulda, kendiliğinden örnek bir düzen ve disiplin kuruldu.

Başlangıçta dersleri *Tolstoj*'un kendisi tek başına verirken, 1861 yılı sonunda dört ve 1862 yılına ise altı öğretmen katıldı. Öğrenciler, başarı derecelerine göre üç gruba ayrılmışlardı.

Böylece sınıflara ayırma, yaş esasına dayalı sınıflandırmaya göre değil, tamamen yetenek durumlarına göre yapılmıştı.

Gerçi, bir öğretim ve ders planı mevcuttu, ama öğrenciler ve öğretmenler buna hiç de bağlı bulunmamaktaydı. *Jasnaja Poljana*'daki bu okulun öğretim sistemini, *Tolstoj* 1861 yılı sonunda şöyle anlatır:

> "*Ders planına göre öğleden önce dört saat ders yer almakla birlikte, bu bazan üç ya da iki saat yapılmakta ve bazan da bunların yerine başka dersler yapılmaktaydı. Öğretmen matematikten başlayıp geometriye geçiyor, İncil tarihinden başlayıp gramer ile sona erdiriyordu. Bazan, öğretmenler ve öğrenciler bir saat yerine üç saat ders yapmaya koyuluyorlardı... Öğleden sonraki ilk saatler, bütün sınıfların toplu bir şekilde katıldığı İncil tarihi ya da Rus tarihi derslerine ayrılmıştı... Bütün akşam saatleri, sabah saatlerinden tamamen ayrı bir karakterde olarak sakin, romantik ve edebî konulara ayrılmıştı... Genellikle sınıfların çalışması 8 ya da 9 saat sürüyordu*".

Ders planı, 12-15 çeşit dersi kapsamaktaydı. Planlı olarak yer alan temel dersler, şunlar idi: *Mihanikî ve kademeli okuma, güzel yazı yazma, gramer, İncil tarihi, resim, şarkı söyleme, matematik., tabiat bilimleri konularında konuşma, beden eğitimi, marangozluk, arazi ölçme... vs. gibi.*

Okulun iyi bir kitaplığı, küçük bir tabiat müzesi, bir işliği ve beden eğitimi için gerekli araçları vardı.

Tolstoj, ayrıca estetik eğitim üzerinde önemle durmaktaydı. Bu suretle eğitimde geleneksel şekilde olduğu gibi tek yanlı ve yalnızca zihnî yeteneklerin geliştirilmesini değil, yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesini de amaç edinmişti.

Tolstoj'un *Jasnaja Poljana*'daki okul denemesi, yeni bir "*hürriyetçi eğitim*" ilkesi etrafında toplanmaktadır. Bunun ön şartlarından birisini, okula devam etmenin tamamen serbest tutulması, öğrencilerin öğretimde uyulacak düzeni tespit etme hak-

kına ve yönetime katılma haklarına kavuşturulması teşkil etmektedir. Böylece okuldaki yönetim ve disiplin, bizzat öğrenciler tarafından tesbit edilmekteydi. Yaramazlık yapan öğrencilere verilecek cezalar, bizzat öğrenciler tarafınan tesbit edilip öğretmenlerin kontrolleri altında uygulanmaktaydı. İkinci ön şartı metodik yöndeki özgürlük ve üçüncüsünü ise didaktik özgürlük teşkil etmekteydi; yani çocuklar üzerine dıştan yapılacak gereksiz baskıları bir tarafa atarak, her çocuğa mümkün olduğu kadar serbest açılım ve gelişimini sağlayacak bir ortam yaratmaktı. Bu nedenledir ki okulda ne bir ev ödevi, ne derse devam, ne selam verme mecburiyeti ve ne de kesin bir oturma düzeni vardı. Ama buna karşılık kuvvetli bir cemaat havası gerçekleştirilmişti.

Fakat *Tolstoj*, bu ilkelerini *Jasnaja Poljana* okulunda, metodik-didaktik alanda uzun süre için gerçekleştirmek imkanını bulamadı. Kendisi, 6 ve 7 Haziran 1862'de seyahatte iken, evi, Polis şefi tarafından sözde kanun dışı faaliyetler göstermek ve ihtilalci belgeleri saklamak bahanesiyle, arandı. Maruz kaldığı bu hareket, *Tolstoj*'un reform şevkini büyük ölçüde sarstı. Bir daha dönmemek üzere Rusya'yı terkedip dış ülkelere göç etmeyi bile tasarladı. O, bu vesileyle şöyle der:

> "*Mutluluk ve sükûnet bulduğum bütün bu faaliyetlerim, kökünden sarsıldı.*"

Bunun üzerine *Tolstoj*, okulunu kapattı ve çıkarmakta olduğu "*Jasnaja Poljana*" adlı eğitim dergisini Aralık 1862 sayısı ile durdurdu.

Tolstoj, tekrar 1879 yılında yeni bir okul denemesi işine girişmek istedi, fakat kısa bir süre sonra bundan da vazgeçti.

Tolstoj'un eğitim ideali, tamamen *Rousseau*'nun kastettiği anlamda, hümanizmin iyimserlik imajı üzerine dayalıdır. *Tolstoj*'un esas aldığı "*özgürlük*" kavramı, okulda çocuklar üzerine elden geldiği kadar dıştan az müdahale etmeyi öngörür. Nitekim. *Jasnaja Poljana*'daki okul denemesi de bu temel ilke üzerine dayandırılmak istenmişti.

5. *SOSYALİST EĞİTİM*

Sosyalizm adı altında toplanan görüşler, mülkiyet ortaklığına dayalı olarak tasarladıkları yeni bir "*ideal*" toplum içerisinde, "*ideal*" bir eğitim sistemini teklif ederler.

Antik çağda *Platon*'un "*Devlet*" adlı eserinde çizdiği "*ütopik*" eğitim sisteminden sonra, ilk defa Rönesans'la birlikte yeniden ortaya çıkan ütopik eğitim görüşleri, ilk önemli temsilcisini, *Thomas Morus* (1478–1535)'ta buldu. Bunu *Thomasso Campanella* (1568–1639) izler. Sosyal ütopyacı eğitim görüşü, Hıristiyanlık çeşnisi içerisinde 17. yüzyılda *Johann Valentin Andreä* (1586–1654) tarafından temsil edilmiştir.

Sosyalist eğitim görüşleri, 18. yüzyılda Fransa'da büyük bir canlılık kazanmıştır. Bunun önde gelen temsilcilerini, *Abbe Morelly* (18. *Yüzyıl*), *Denis Vairasse* (? – ?) ve ihtilâlci *François-Noel Babeuf* (1760–1797) teşkil eder.

19. Yüzyılda önemli sosyalist eğitim düşünürleri, şöylece sıralanabilir: *François-Marie–Charles Fourier* (1772–1837), *Claude Henri Saint-Simon* (1760–1825), *Robert Owen* (1771–1858), *Etienne Cabet* (1788–1856), *Wilhelm Weitling* (1808–1871)... *v.b.*

Bütün bu ütopyacı sosyalistlerin eğitim görüşlerinde, ortak ilke, *insanın harmonik bir biçimde*, yani *tüm yönlü olarak geliştirilmesi*'dir.

Karl Marx, bu temel ilkeyi ilk defa "*politeknik*" kavramı altında, "*eğitimin üretimle birleştirilmesi*" yönünden yeni baştan temellendirmeye çalışmıştır.

5. 1. KARL MARX (1818–1883) VE FRIEDRICH ENGELS (1820–1895)

HAYATI:

K. Marx, 3 *mayıs* 1818'*de Trier'de Yahudi bir ailenin oğlu olarak doğdu.*

Lise öğrenimine Trier'de, yüksek öğrenimine Bonn (1835) *ile Berlin'de* (1836–41) *devam etti. Bu sırada, babasının arzusu üzerine* Jenny von Wesfalen *ile nişanlandı.*

Marx, *Berlin'de* Genç Hegel'*ciler Çevresi ile tanıştı.* 1841'*de Jena Üniversitesinde doktorasını verdi.*

1842'*de* "Rheinische Zeitung" *dergisinin yazı işleri müdürlüğünü devraldı. Dergi,* 1843 *yılında hükûmet tarafından yasaklanınca* Marx, *Paris'teki mülteci* Arnold Ruge (1802–1880)'*nin yanına gitti. Burada* Ruge *ile birlikte* "Deutsch-Französische Jahrbücher"*in tek sayısını çıkardı. Paris'te şair* Heinrich Heine (1797–1856), *Rus anarşisti* Michael Bakunin (1814–1876), *özel mülkiyetin kaldırılmasına çalışan* Pierre Joseph Proudhon (1809–1865) *ve komünist* Etienne Cabet (1788–1856) *ile tanıştı.*

Marx'*ın hayatındaki dönüm noktasını teşkil eden olay,* Friedrich Engels (1820–1895) *ile tanışmasıdır.*

Marx, *Paris'te radikal bir dergi olan* "Vorwärts"i *çıkardığı için, Prusya hükûmetinin baskısıyla Paris'ten kovuldu. Brüksel'e gitti. Burada* Engels *ile birlikte* "Felsefenin Sefâleti" (1847)'*ni yazdı. Brüksel'de* 1847'*de kaydolduğu* "Komünist Birliği"*nce görevlendirilmiş olarak* "Manifest der komunistischen Partei" (1848) *adlı eserini yazdı.* 1848 *yılında, önce tevkif edildi, sonra da Brüksel'den dışarı çıkarıldı.*

Köln'e gidip "Neue Rheinische Zeitung"*un yazı işleri müdürlüğünü üzerine aldı.* 1848 *ihtilâlinin bastırılmasından sonra bu dergi yasaklandı ve Marx da Almanyadan dışarı çıkarıldı.*

1849'*da Londra'ya gitti ve ölümüne kadar da orada kaldı. Londra'da yazı yazarak ve* Engels'*in malî desteği sayesinde ailesinin geçimini sağlamaya çalıştı. Maddî yönden çok sıkıntılı geçen bu devrede üç çocuğu öldü. Açlık ve sefâletlere göğüs gererek British Museum'da ilmî incelemelerini yürüttü. Bu incelemelerinin ürünü olarak şu eserlerini verdi*: "Politik Ekonominin Tenkidi Üzerine" (1859) *ve ana eseri olan* "Sermaye" ("Das Kapital)". "Sermaye"*nin birinci cildi* 1867'*de, diğer iki cildi ise,* Marx'*ın*

ölümünden sonra Engels *tarafından yayınlandı* (2. *cilt* 1885 *ve* 3. *cilt* 1893).

1881'*de karısı* Jenny *öldü.* Marx *ise,* 17 *Mart* 1883'*te öldü ve karısının mezarına gömüldü.*

EĞİTİMLE İLGİLİ YAZILARI:

Marx/Engels: *Über Erziehung und Bildung.* Derleyen P. N. Grusdev. Berlin 1968.

LİTERATÜR:

Karras, H.: *Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital".* Berlin 1956. — Krapp, G.: *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung.* Berlin 1958.— Wittig, H. E.: *Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik.* Bad Harzburg 1964.

FELSEFÎ GÖRÜŞLERİ:

Marx ile *Engels,* temel felsefî tutumlarında birbirinden ayrılmazlar. Bunlar, "*Tarihî ve Dialektik Materyalizm*" teorisini ortaya atmışlardır.

Hegel'in dialektik metod görüşü ile *Ludwig Feuerbach* (1804–1872)'ın maddenin tek varlık olduğu konusundaki görüşlerinden hareket eden *Marx* ile *Engels,* bunları materyalist ve komünist bir tarih felsefesini kurma işinde kullanmışlardır.

Dialektik materyalizm teorisine göre her türlü faaliyetin ana nedenlerini tayin eden ve bunların dialektik bir ilkeye göre tarihî bir gelişim seyri içerisinde ilerlemesini sağlayan şey, "*şuur*" değil, "*madde*"dir. Ekonomik yapı, bir toplumun politika, hukuk, ahlâk, din, san'at, eğitim...v. s. gibi diğer tüm kültür hayatını belirler. Buna göre kültürel hayat süreçleri, ekonomik şartların sadece bir ifadesinden ibarettir. Marxizm'e göre tarihî gelişim seyri içerisinde üretim güçleri ve üretim şekilleri, manevî üst yapı ile sürekli bir çelişki içerisine düşer. Bu çelişkiler, ancak

dialektik bir süreç içerisinde ortadan kalkar. Bu dialektik gelişme ile, ilerleme meydana gelir.

Tarihî materyalizm teorisine göre, tarih bir sınıflar savaşıdır. Ekonomik gelişim süreci içerisinde sınıflar teşekkül edince, bunu bir sınıfın diğer bir sınıfa hâkimiyeti ve bu hâkimiyet ilişkisine destek olacak ve bunu sürdürecek "*devlet*"te teşekkül eder. Marxizm'e göre bütün toplumsal hayat, özel mülkiyetin ya da sermayenin hâkim olduğu Feodalizm ile Kapitalizmden, "*Proletarya*" nın hâkim olacağı Sosyalizme, yani Komünizm'e doğru ilerlemektedir. Bununla yetinmeyen Marxizm, işçilerin ayaklanarak, ihtilâlci hareketlerle bu ana gelişime katkıda bulunmalarını ve bunu çabuklaştırmalarını önerir.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Marx, eğitimle ilgili görüşlerini belirli bir eserinde sistemli olarak ortaya koymamıştır, fakat çeşitli eserlerinde bu konuyla ilgili düşüncelerini açıklamıştır. Onun içindir ki fikrî gelişimine uygun olarak, bu konudaki görüşerinde de, belirli bir değişim görülür.

Marx, gençlik devri eserlerinde hümanist bir eğitim fikrini öne sürer. Bu eserleri, başlıca şunlardır: "*Kutsal Aile*" ("*Die heilige Familie*" – 1845), "*Felsefenin Sefâleti*" ("*Das Elend der Philosophie*" – 1847), "*Alman İdeolojisi*" ("*Die deutsche Ideologie*"– 1846).

Çağdaş Marx-Araştırıcılarının da ortaya koyduğu gibi, *Marx*'ın daha sonraki Ekonomik eserleri ya da olgunluk devri eserlerinde öne sürdüğü eğitim görüşlerinin çekirdekleri, onun bu ilk devredeki felsefî eserlerinde atılmış bulunmaktadır. Olgunluk devri eserlerini, şunlar teşkil eder: "*Komünist manifestosu*" ("*Manifest der Kommunistischen Partei*" – 1848), "*Sermaye*" ("*Das Kapital*" – *cilt*: *I* 1867; 1867; *cilt II* 1885; *cilt III* 1893); "*Fransa'da sınıflar savaşı* " ("*Die Klassenkämpfe in Frankreich*" – 1850); "*Gotha programının tenkidi*" ("*Kritik der Gothaer Programms*"– 1875")... *v. d.*

Marx, gençlik devresi eserlerinde fertlerin mükemmelliğe erişebilmeleri için, "*hakikî, tüm tönlü ve derin duygulu gelişmiş insanlar*" şeklini kazanmalarını talep eder ve bunun gerçekleştirilebilmesi için de, mevcut iş bölümü düzeninin kaldırılmasını öne sürer. Ona göre ancak bu suretle "*varlık*" ile "*öz*", "*özgürlük*" ile "*zorunluluk*" ve "*birey*" ile "*tür*" arasındaki çatışmanın ve çelişkinin aşılması mümkün olabilir. Çünkü, *Marx*'a göre mevcut iş bölümü, insanları sadece belirli bir iş alanına bağlı kılarak "*köleleştirmekte*", yani "*insanı kendi kendine yabancılaştırmaktadır*"

J. Proudhon'a karşı yazdığı "*Felsefenin Sefâleti*" (1847) adlı eserinde *Marx*, bu gerçeği şöylece dile getirir:

> "*Eski çağ insanlarının şahsiyetinde ayni kişiyi, en yüksek şekli içerisinde hem filozof ve hemde hakim, hatip, din adamı, devlet adamı ve kumandan olarak görmek, bizde hayranlık uyandırmaktadır. Böyle geniş alanlara yönelmiş olmak, bugün bizim ruhumuza endişe vermektedir. Çünkü bugün her birey, kendisini yalnızca kendi sahasına sınırlandırmaktadır. Bu parçalanma yoluyla faaliyet alanlarının genişleyip genişlemeyeceği pek belli değil. Fakat şunu açıkça bilmekteyiz ki, insan, bu suretle gittikçe küçülmektedir*"

Marx'a göre insanın, mevcut iş bölümü yoluyla kendi kendidine yabancılaşması hususu, ancak "*her yönlü mahiyetine kavuşturulması*" yoluyla aşılmış olacaktır. İnsanın "*her yönlü özü*"ne kavuşturulması ise, ancak mevcut iş bölümünün aşılması yoluyla gerçekleştirilecektir. "*Alman İdeolojisi*" (1845/46) adlı eserinde *Marx*, bu konuda şöyle der:

> "*Nitekim iş bölümü başlayınca herkes, bir daha kendini kurtaramayacağı ve dıştan bir zorunluluk teşkil eden belirli ve tek tek faaliyetler içerisinde kalmaya başladı... İnsan eğer yaşamasını sürdürmek istiyorsa, böyle kalmak zorundadır*".

Marx'a göre, ancak geleceğin "*komünist toplumundaki insan*", mevcut kapitalist iş bölümünün bu kötü etkisinden kurtarılabilir ve "*tüm yönlü olarak gelişebilir*"

Görülüyor ki *Marx*, gençlik eserlerinde eğitim sorunları yönünden ayrıntılara girmeksizin, yalnızca kendi ideolojisi yönündeki belirli genel ilkelerini öne sürmektedir. Bu düşüncelerindeki tek kaygu, kapitalist endüstri düzeninde insanın "*çok yönlü özü*"nün zıddına olarak, *tek yanlı bir biçimde* geliştirilmesi ve şahsiyet bütünlüğünü kaybetmesi karşısında hümanist bir açıdan hareket ederek, bu tehlikeli durumu önlemek istemektedir.

Marx, olgunluk devri eserlerinde, ki bunlar 1848'den itibaren başlar, daha önceleri ihmal ettiği eğitim sorunlarını ele alır ve bu suretle de "*hümanist*" eğitim görüşlerinden "*politeknik*" eğitim görüşlerine geçer. Olgunluk devri eserlerinde *Marx*, gençlik devri eserlerindeki romantik tasvirleri bırakır ve bunun yanında da daha önce üzerinde israr ettiği bir konuyu, yani "*iş bölümünün kaldırılması*" konusundaki taleplerini de bir tarafa atar. Buna karşılık *Marx*, "*Sermaye*" adlı eserinde, sadece eski tarzdaki bir iş bölümünün kaldırılmasından söz etmeye başlar ve bunun yerine, geleceğin toplum düzeninde, insanın "*tüm olarak gelişimi*"ne engel teşkil etmeyen yeni bir iş bölümünün yer almasını öne sürer.

Acaba, geleceğin bu yeni toplumsal düzeninde eğitimin şekli nasıl olacaktır? Komünist manifesto'sunda *Marx* ile *Engels*, bu konuda şunu talep ederler:

> "*Bütün çocuklar için resmî ve parasız bir öğretim. Çocukların bugünkü şekilde olduğu gibi fabrikada çalıştırılmalarının kaldırılması. Eğitimin maddî esastaki üretim ile birleştirilmesi*".

Marx ile *Engels*, eğitimin maddî üretim ile birleştirilmesiyle, şu iki amacın gerçekleştirileceğini ümit ediyorlardı:

a) *Toplumsal üretimin artırılması,*

b) *İnsanların tüm yönlü olarak yetiştirilmesinin sağlanması.*

Bu sonuncu ilke, yani "*insanın tüm yönlü olarak geliştirilmesi*", *Marx*'ın eğitim görüşünün esas amacını teşkil etmekte-

dir. Buna göre, "*yeni insan*", ancak "*üretici esastaki işe katılmak suretiyle şekillendirilebilir*".

Komünist manifesto'sunda "*eğitimin üretici iş ile birleştirilmesi*" şeklinde ileri sürdüğü görüşünü *Marx*, 1866'da Cenevre'de toplanan "*Enternasyonal İşçiler Birliği*"ne sunduğu muhtırası ("*Denkschrift der deutschen Abteilung (Genf) der Internationalen Arbeiterassociation*")nda şöylece açıklar:

> "*Eğitim ile şu üç şeyi anlamaktayız*:
>
> *Birincisi*: *Zihnî eğitim*;
>
> *İkincisi*: *Beden eğitimi*; *cimnastik okullarında ve askerî temrinler yoluyla verildiği şekliyle*;
>
> *Üçüncüsü*: *Politeknik eğitim*: *Bu öyle bir eğitimdir ki bütün üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğretecek ve aynı zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak temel âletlerin kullanılmasını öğretecektir*"

Marx ile *Engels*'e göre, geleceğin eğitimi bir "*üretici eğitim*"dir. Bu eğitimin merkezinde, ekonomik yönden fayda sağlayan "*üretici iş*" yer almaktadır. yani "*eğitim ile üretici iş birleştirilmektedir*". Bu yeni eğitime, önemli eğitim vasıtaları olarak "*Beden eğitimi*" ile "*estetik eğitim*" eklenmektedir. Bu sosyalist eğitim modelinde toplumsal iş sürecine iştirak etmek, yeni nesillerin "*her yönlü geliştirilmesi*"nin ön şartlarından birisini teşkil etmektedir. "*Sermaye*" adlı eserinde *Marx*, geleceğin bu eğitimini, *Robert Owen*'i örnek göstererek, şöylece açıklar:

> "*Ayrıntıları ile R. Owen'de görüleceği gibi, geleceğin eğitiminin tohumları, fabrika içinde atılmıştır. Bu eğitim sistemine belli bir yaşın üstündeki bütün çocuklar için üretici iş ile eğitim ve cimnastik birleştirilmiş olacaktır. Bu metod, yalnızca toplumsal üretimi artırmaya yarayan bir metod olarak kalmayacak, aynı zamanda da bütün yönleri ile gelişmiş insanları yaratmanın tek yolu olacaktır*".

Marx ile *Engels*' e göre, "*eğitim*" ile "*üretici iş*"i birleştiren bu yeni "*politeknik eğitim*", kurulacak "*politeknik okullar*" da, geleceğin "*yeni insan*"ını yetiştirecektir.

6. *POZİTİVİST EĞİTİM*

19. Yüzyılın ilk yarısında eğitimin felsefî yönden temellendirilmesi esas sorunu teşkil ederken, ikinci yarısında durum değişmektedir. Bu devrede politik ve ekonomik sorunlar, ön plana geçmektedirler. Bilim ve teknik alanlarındaki başarılar, felsefeyi geri plana itmektedir.

Bu gelişimlere uygun olarak eğitimin amacı konusundaki teorik-felsefi tartışmalar, artık faydasız şeyler olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenledir ki 19. yüzyılın ikinci yarısında büyük eğitim sistemleri ortaya çıkmamıştır. Fakat daha çok *eğitim politikası* sorunları üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu ortamda metafiziği reddedici tutuma sahip pozitivist ve natüralist görüşler ağırlık kazanmaktadır.

Pozitivistlere göre metafiziğin reddi, tabiat bilimlerine dayalı düşüncenin tutarlı bir sonucunu teşkil eder. Onlara göre insan yalnızca tabiat bilimi metoduna inanmalı ve güvenmelidir. Bunlara göre tabiat bilimlerinin kesin bilgisi, bilimsel bilginin esas örneğini teşkil etmektedir.

Tarihî yönden bakılırsa pozitivizm, *J. Locke* (1632–1704) ile *D. Hume* (1711–1776)'a kadar uzanır. Bunlara göre, madem ki duyumsal tecrübe, tüm bilimlerin tek kaynağıdır, o halde tecrübeye indirgenemeyen her şeyin, saf ilimlerden çıkarılıp atılması gerekir. Buna, metafizik unsurlar da dahildir. *Hume*, böylece pozitivizmin babası olmaktadır. Yalnız, *Hume* metafiziğin reddedilmesini istemekle kalırken, 19. yüzyılın pozitivizmi, öyle bir bilimsel metod geliştirmek istemektedir ki, bu sayede gözlemi yapılan olgulardan hareket edilerek sağlam tecrübî ilimlerin kurulması gerçekleştirilmiş olsun.

Buna göre pozitivizmin özü, her türlü metafiziğin reddedilmesi ve bilginin tecrübî esasta kavranabilen unsurlara sınırlandırılması olarak kabul edilmektedir.

6. 1. AUGUSTE COMTE (1796–1857)

Ana eseri: "*Cours de la Philosophie Positive*" (1830–42)

A. Comte, tarihî ilerlemenin üç kademe içerisinde oluştuğunu kabul eder: *Dinî çağ, metafizik çağ ve pozitivist çağ.* Pozitivist çağ ile, bilimsel devir başlamış olmaktadır.

Üçüncü çağı karakterize eden pozitif tutum, olayların özünün kavranabileceğini reddeder. Buna göre ancak fenomenler, yani tecrübî olarak tanınabilecek görüntüleri tespit etmek mümkündür. Bunlarla ilgili ilişkilerin kanunlarını tanıyabilmek ve bu yolla da gelecek fenomenleri önceden haber verebilmek, bilimsel çalışmanın görevini ve esas özünü teşkil eder. Buna dayanılarak, her türlü dinî ve metafizik unsurlar bir tarafa atılmaktadır.

Çeşitli ilim dalları, bu pozitif devreye aynı zamanda değil, birbiri ardından erişmişlerdir. Bunun sonucunda da bir ilimler hiyerarşisi ortaya çıkmaktadır. Bu hiyerarşide en genel olan ilimler, ön sırada yer alırlar. Bu sıralanma şu şekildedir: *Matematik, astronomi, fizik, kimya, biyoloji ve sosyoloji.*

Hukukun gelişimi de bu üç kademeden geçer. Tanrısal menşeye bağlı bir hukuk düşüncesi reddedilmekte ve bunun yerine, soyut normlara bağlı bir tabiat hukuku geçirilmektedir. *Comte*'a göre pozitivist çağda hukuk ilkeleri, *bilimsel sosyoloji*'nin ortaya koyduğu bilgilerden geliştirilecektir.

Geleceğin devletinde, bilimsel düşünen filozof egemen olacaktır. Tanrıya saygı yerine "*altruizm*" ve *insana saygı* yer olacaktır.

JOHN STUART MILL (1806–1873)

Ana eserleri: "*System of logic, raticinative and inductive*" (2 *cilt* – 1843) — "*On liberty*" (1859).

J. St. Mill, daha çok psikolojik mantık temellerinden hareket ederek bir pozitivist görüşe ulaşır. Mantıkta *tümevarım* ("*induktion*")'ın ve ahlâk teorisinde de *faydacılığın* ("*Utilitarizm*") öğretisini savunur.

CHARLES DARWIN (1809–1882)

Ana eseri: "*Origin of Species*" (1859)

Pozitivizm akımı, *Ch. Darwin*'in temsil ettiği *gelişim teorisi*'nden de önemli bir hız almıştır. Bu biyolojik gelişim ilkesi bilimsel anlayışta yeni bir çığır açmıştır.

5. 1. HERBERT SPENCER (1820–1903)

HAYATI:

H. Spencer, *bir öğretmenin oğlu olarak* 27. 4. 1820'*de Derby*'de doğdu. *Normal bir okul öğrenimi görmedi. Bu nedenle, kendi kendini yetiştirdi,*

Bir ara demiryollarında teknisyen oldu, 1843'*te* "Economist" *dergisinin yazı işleri kadrosuna girdi ve* 1853'*ten itibaren de kendi köşesine çekilerek inceleme ve araştırmaları ile uğraşmaya başbaşladı. Bu sayede eserlerini hazırladı.*

H. Spencer, 8. 12. 1903'*te yanlızlık içinde öldü.*

ESERLERİ:

The developpment hypothesis, 1852. — *A System of synthetic philosophy* ("*First principles*" dahil), 1861. — *Principles of biology*, 2 cilt , 1864–1867. — *Principles of psychology*, 1855.— *Principles of sociology*, 3 cilt, 1877, 1886, 1896. — *Principles of ethics*, 2 cilt, 1879, 1892. — *An Autobiography*, 2 cilt, 1904.

LİTERATÜR

Lovell, J.: *Der Utilitarismus in der Pädagogik.* (Diss.). Jena 1909. — Geraskoff, M.: *Die sittliche Erziehung nach Spencer.* Zürich 1912. — Blach, S.: *Spencers Erziehungslehre.* Berlin 1913. — Mund, G.: *Herbert Spencers Erziehungslehre.* (Diss.). Halle 1913. — Hussain, A.: *Die Bildungstheorie H. Spencers.* Langensalza 1916.— Gunthmann, J.: *Entwicklung und Selbsttätigkeit bei Herbert Spencer.* Ochsenfurt 1930.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

H. Spencer natüralist tekâmülcülüğü, eğitim alanına tutarlı olarak uygulamak isteyen bir düşünürdür.

Eğitim konusundaki görüşlerini, 1861 yılında dört makale halinde yayınladığı "*Zihinsel, ahlâksal ve vücutsal yönden eğitim*" ("*Education, intellectual, moral and physical*" — 1861) adlı yazısında açıklar.

Spencer, bu yazısında önce İngiltere'deki mevcut geleneksel eğitim ve öğretimi tenkid eder ve arkasından da faydacı ("*utilitarist*") görüşe bağlı olarak yeni eğitim ilkelerini ileri sürer. Onun geleneksel eğitim sistemine yaptığı tenkidler, mevcut eğitimin herşeyden önce "*hayata yabancı*" ve "*işe yaramaz*" olduğu noktalarında toplanmaktadır. Ona göre mevcut eğitim, "*incelik ve zerafet*"e yönelmiş olup faydalı olan şeyden önce "*gösterişli*" olan şeye yer vermekte ve bunun sonucunda da daha sonraki hayatta işe yarayacak şeyler öğretilmemektedir. Bu yüzden de çocukların yıllarca kafa yormak zorunda kaldıkları ve fakat daha sonraki hayatta gerçek pratik bir amaç için kullanamayacakları eski dillere, yani Yunanca ile Lâtince'ye gereğinden fazla önem verilmesini tenkid eder.

Spencer, gelişen kapitalist tutuma uygun olarak eğitimin, insanların tüm yeteneklerinin, gerek kendileri, gerekse diğer insanlar için en yüksek fayda sağlayacak şekilde geliştirilmesini ileri sürer. Ona göre eğitim, ancak bunu gerçekleştirince görevini yapmış olur. Ancak bu şekilde yetişmiş bir insan, *Spencer*'e göre "*mükemmel bir insan*"dır. İşte bu tarzda eğitilmiş bir insan faydalı bir vatandaştır.

Spencer, bu görüş açılarından hareket ederek köklü bir eğitim reformunun gerçekleştirilmesi zorunluluğu üzerinde durur. Öne sürdüğü yeni eğitim tekliflerinde, hayatta faydalı olabilecek yeteneklerin ön plana alınmasını ve eğitimin bu yetenekleri geliştirecek biçimde yeni bir fonksiyon sistemine kavuşturulmasını ister.

Bu esaslara uygun olmak üzere *Spencer*, insan hayatını teşkil eden ana faaliyetleri şöylece sınıflandırır:

1. *Doğrudan doğruya hayatın devamını sağlamaya hizmet eden faaliyetler.*

2. *Hayat için zorunlu şeyleri karşılayan ve fakat hayatın devamına vasıtalı yönden hizmet eden faaliyetler.*

3. *Gelecek nesillerin varlığını sürdürmeye, eğitilmelerine ve yetiştirilmelerine hizmet eden faaliyetler.*

4. *Toplum ve devlet hayatı ile ilgili faaliyetler.*

5. *Dinlenme, estetik haz ve duygularla ilgili faaliyetler.*

İşte eğitim, bu faaliyetleri geliştirmeyi amaç edinmiş olmalıdır. Bunlar , eğitimin beş görev alanını teşkil eder. *Spencer*, bu herbir eğitim alanı için belirli dersleri ön görür:

Birinci alan için *fizyoloji* önemli bir yer tutar. Bu nedenle de *beden eğitimi*, merkezde yer alır.

İkinci alan için *tabiat bilimleri* derslerini öngörür. Bu bilim dalları şöylece sıralanır: *Matematik*, *fizik*, *kimya*, *astronomi*, *jeoloji*, *biyoloji* ve en sonunda da *toplum bilimi* olan *sosyoloji* yer alır.

Üçüncü alan için, yani ebeveynlerin görevlerine hazırlamak için *Spencer*, en önemli dallar olarak *fizyoloji* ile *psikoloji*'yi öngörür.

Dördüncü alan, yani *vatandaşlık eğitimi* için *tarih* dersine öncelik verilir.

Beşinci alan için , yani *estetik alanı* için *müzik*, *resim ve edebiyat* dersleri esas alınır.

Spencer'in öngördüğü biçimde, insanın zihinsel, ahlâksal ve dinsel eğitimi, bu bilgiler yoluyla gerçekleştirilmiş olacaktır. Bundan amaç, ayni zamanda da tek yanlı bir geliştirmeyi terkedip tüm yönlü bir geliştirmeyi gerçekleştirmektir.

Spencer, aynı şekilde de eğitimin tabiata uygunluğu ilkesi üzerinde durur: eğitim, çocuğun vücut ve zihin yönünden tabiata uygun gelişimini gözönüne almış olmalıdır. Çocuk, bağımsız bir

varlık, yani kendi kendine hâkim bir şahsiyet olarak eğitilmiş olmalıdır. Burada *tabiat Rousseau*'nun *duygusal irrasyonalizmi* anlamında değil, 19. yüzyılın tecrübî tabiat ilimlerinin kabul ettikleri *tabiat* anlamında kullanılmaktadır.

Didaktik alanda ise *Spencer*, basitten karmaşığa, belirli olandan belirsiz olana, somuttan soyuta gitmek... vs. gibi ilkelerin esas alınmasını öne sürer.

Ayrıca, *Rousseau*'nun anladığı anlamda, eğitimde "*tabiî ceza*"nın kaldırılmasını önerir.

Görülüyor ki *Spencer*'in eğitim düşüncelerinin ana çizgileri, faydacılık ("*utilitarizm*") ve bütün bilgilerin hayatta kullanılabilir olması ile belirlenmektedir. O, bu görüş açısından hareket ederek geleneksel eğitim ve öğretim sisteminin kökünden yıkılmasını ve tabiat bilimlerine ağırlık veren yeni bir sistemin gerçekleştirilmesini istemektedir. Onun bu düşünceleri, 19. yüzyıl sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletlerinde esas olarak ele alınmıştır. Bu görüş, Amerikanın pragmatist eğitim anlayışının ana temellerini teşkil etmektedir.

7. *İRRASYONALİST EĞİTİM*

Genel karakteristiği:

19. Yüzyıl endüstri çağı ile karakterize edilir ve bu hareket 20. yüzyılda en yüksek seviyesine erişmiş olacaktır. Bu düzende hayatın şehirlere sınırlandırılması sonunda, endüstrileşme ile teknikleştirme, insanların dayandıkları tabiî köklerinden kopmalarını, tabiata yabancılaşmalarını, bunun sonunda da aslî yaşantılarının tehlikeye düşecek biçimde değişikliğe uğratılmalarını belirlemektedir. İnsan bu durumda, kolaylıkla sathî bir medeniyet kolaycılığına bağlı bir yeni hayat tarzına uymaktadır.

Teknik yenilikler, üretimin artması, geçim seviyesinin yükselmesi ve ilerlemeye duyulan sonsuz güven duygusu, insanların ruhsal yönden fakirleşmelerini önleyememektedir. Meslekî faaliyetlerin içten farklılaştırılması, ihtisaslaşması ve mekanikleş-

mesi, zihinsel yeteneklere gereğinden fazla önem verilmesine yol açmakta, insan varlığının organik, ruhsal ve zihinsel *bütünlüğünü* tehlikeye sokmakta, onun derunî hayatını fakirleştirmekte, kendi özel ve bireysel yeteneklerinin gelişmesini engellemektedir. Böylece insan, *hayatını kişisel esasta biçimlendirebilme* imkanını yitirmektedir. Bu yöndeki gelişim, daha 20. yüzyılın başlarında kendisini bütün ağırlığı ile ortaya koymaya başlamış durumdadır.

İşte bu gelişimlere karşı. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eleştiriler yapılmaya başlandı. İlerlemeye bağlanan boş inançlara, çağdaş kültürün verimsizlik ve kuruluğuna, insanların şahsiyet bütünlüğünün tehlikeye düşmesine karşı öne sürülen eleştiriler, "*kültür eleştirisi*" adı altında toplanır.

7. 1. ARTHUR SCHOPENHAUER (1788–1860)

HAYATI:

A. Schopenhauer, 22 *Şubat* 1788*'de Danzig'de bir tüccarın oğlu olarak doğdu. Daha küçük yaşta ticaret hayatında yetiştirilmeye başlandı. Bu vesileyle çeşitli seyahatler yapıp yaşıyan yabancı dilleri öğrendi.*

1805*'te babasının ölümünden sonra liseye devam etti ve burdan sonra da Göttingen Üniversitesinde yüksek öğrenimine başladı.* 1811*'de Berlin'de* Fichte *ile* Schleiermacher*'in öğrencisi oldu.*

1813*'te Jena'da doktora ve* 1820*'de de Berlin'de doçentliğini verdi.*

1818 *ile* 1822*'de İtalya'ya iki seyahat yaptı.*

Berlin Üniversitesindeki öğretmenlik faaliyeti tam bir başarısızlıkla sonuçlandı. Berlin üniversitesinde 11 *sömestir için programa alınan derslerine ancak bir sömestr öğrenci bulabildi. Çünkü* Hegel*'in derslerinin yanında* Schopenhauer*'in derslerine öğrenci gelmiyordu. Üstelik* Schopenhauer, *derslerini tam da* Hegel*'in derslerinin olduğu saatlere koyuyordu.*

1831'*de Berlin'de kolera hastalığı ortaya çıkınca*, Schopenhauer *Frankfurt'a geçip orada yerleşti ve ölünceye kadar da orada kaldı.*

A. Schopenhauer, 21. *eylül* 1860'*da Frankfurt'ta öldü.*

ESERLERİ:

Schopenhauer, A.: *Sämtliche Werke.* 7 *Cilt.* Yay.: A. Hübscher (1946–1950). — *Sämtliche Werke,* 5 *Cilt,* Yay.: W. Löhneysen (1960–65).

LİTERATÜR:

Nietzsche, Fr.: *Schopenhauer als Erzieher,* "*Unzeitgemässe Betrachtungen*", 1874. — Ebel, W.: *Schopenhauers Bedeutung für Lehrer und Erzieher.* Progr. Charlottenburg 1902. — Arnold, O.: *Schopenhauers pädagogische Ansichten* (*Päd. Magazin,* 280). Langensalza 1906. — Grosse, W.: *Gedanken Schopenhauers über Erziehung und Unterricht.* Progr. Hamburg 1909. — Hübscher, A.: *Schopenhauer.* 1938. — Borch, R.: *Schopenhauer.* 1941.

FELSEFİ GÖRÜŞLERİ:

Schopenhauer, Alman filozoflarında (*Fichte, Scehlling ve Hegel*) temsil edilen şekildeki idealizm akımına karşıt bir tutuma sahip bulunmaktadır. Özellikle irrasyonalist görüşleri ile, bu idealist akımlardan ayrılır. *Hegel*'e göre "*mutlak varlık*", *akıl, fikir ve şuur* iken *Schopenhauer*'e göre *mutlak* olan şeyin mahiyetini, yalnızca "*akıl dışı (irrasyonel), kör ve amaçsız bir irâde*" teşkil eder. Her türlü rasyonalizm ile entellektüalizmi reddeder. *Schopenhauer*'e göre âlemin ve insanın mahiyeti akılda ya da zihinde değil, yalnızca zihinden ayrı ve ondan bağımsız *irrasyonel irade*'de yer alır. Zihnin bize sunduğu âlem, yalnızca bir görüntü ve aldatmacadır. Esas var olan, yani *kendiliğinden var olan şey, iradedir.*

Bu metafizik *iradecilik* ("*Voluntarizm*"), kuvvetli bir pessimizm ile bağlı bulunmaktadır. Bu kör irade, herhangi rasyonel

bir amaç, herhangi bir mutluluk, herhangi bir tatmin tanımaz; o, sadece sebepsiz bir biçimde işleyen ve sükûnet bulmayan bir iç tepidir. Istırap çekmek ve haz alamamak, bu iradeye yön verir ve bu nedenledir ki hayat, acı ve ıstıraplarla doludur. "*Âlem, mümkün olan âlemlerin en kötüsüdür*" Bir tek kurtuluş yolu vardır, o da hayat iradesini reddetmek ve kutsal kişilerin yaptığı gibi, kendi arzu ve isteklerinden feragat ederek, "*Nirvana sükûneti*"ne erişmektir.

EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ:

Schopenhauer'in bu metafizik ve ahlâk teorisi görüşleri, belirli pedagojik sonuçlara götürmektedir. Bu iradecilik görüşü, özel bir eğitim alayışını belirlemektedir. İrade, insanın mahiyetini teşkil etmekte olup aslî ve açıklanamayan bir ilk kuvvettir. Bu iradenin belirli bir biçim alması, ferdin somut karakterini teşkil eder. Bu ferdî karakter, doğuştan olup değişmezdir. *Schopenhauer*'e göre insan, kendi karakterinde bütün hayatı boyunca değişmez ve aynı kalır. Doğuştan gelen bu karakter, tesadüfün bir eseri değil, tabiatın bizzat kendi eseridir. Bu konuda o, şöyle der:

> "*Gelecekte büyümüş olarak yer alacak bu şey, kendisini çocuklukta açığa vurur; onda küçük hatları içerisinde görünür*"

Buna göre çevre ile eğitim, ancak sınırlı bir öneme sahiptir. Erdemler ve kötülükler, doğuştandır. *Schopenhauer*'e göre tamamen eşit şartlar altında doğup yetişen ve aynı eğitimi gören iki çocuk bile, birbirinden tamamen farklı karaktere sahip olur. Karakterin değişmez olduğu şeklindeki bu görüş, her türlü ahlâkî ve eğitsel etkilemelere karşı güçlü bir sınır çizmektedir.

Schopenhauer'e göre ancak bilgi alanında düzeltmeler ve yükseltmeler mümkündür. Bilgi verme ve aydınlatma, eğitimde yalnızca bir vasıtayı teşkil eder. Bu suretle esas amacın kendisi değil, ona götürecek yol değiştirilmiş ya da düzeltilmiş olur. İnsanları bilgili kılma, yalnızca en uygun yolun izlenmesi yönünde etkili ve faydalı olur.

Schopenhauer, "*Perarga ve Paralipomena*" ("*Perarga und Paralipomena*" - 1851) adlı eserinde "*Eğitim üzerine*" ("*Über Erziehung*") adlı bir bölüme de yer vermiştir. Burada *Schopenhauer*, esas olarak pratik hayata uygun düşecek bir eğitim görüşünü açıklamaya çalışır. Buna göre eğitimin amacı, dünyayı tanıtmaktır. Bu yönde verilecek bilgi, kitap bilgisi değil,âlemin bilgisi olmalıdır.

Schopenhauer, çocukların zihnini teorik bilgiler ve kavramlarla doldurmaya çalışan geleneksel eğitim ve öğretim görüşlerine karşı çıkar. Ona göre *gözlem ve müşahhas görüş* ("*Anschauung*"), kavramlardan önce yer almalıdır. Kavramlar, gerçek hayattan çıkarılmalıdır. O, bu konuda şöyle der:

> "*Hiçbir kavram, müşahhas görüş vasıtasıyla olmadan önce tanıtılmamalı, yahut en azından onun izni olmadan verilmemeli. Ancak bu yolladır ki çocuk, az fakat temelli kavramları kazanabilir. Şeyleri, başkalarının gözüyle değil, kendi ölçütlerine göre ölçmek imkânı verilmiş olur*".

Kavramlar, gerçek âlemden hareket edilerek kurulmalı ve gerçek âleme uygun olarak teşkil edilmelidir. Erken yaşlarda verilen yanlış bilgileri ve peşin hükümleri temizlemek, çok zordur. Çünkü, hüküm yetisi ancak çok sonraları olgunlaşır. Onun için dir ki 16 yaşına gelinceye kadar Felsefe ve Din gibi, içerisinde peşin hükümler ve yanlış bilgilerin bulunduğu dersler okutulmamalı; bunun yerine matematik, diller, tabiat bilgisi, tarih... vb. gibi tehlikesiz dallardaki bilgiler verilmelidir.

Bilgilerin pedagojik esasta verilmesinde, çocuk ve gençlerin gelişim kademelerinin özelliklerine uyulmalıdır.

7. 2. FRIEDRICH NIETZSCHE (1844–1900)

HAYATI:

Fr. Nietzsche, 15. *ekim* 1844'*te bir protestan papazının oğlu olarak Leipzig yakınındaki Röcken* (*Lützen*)'*de doğdu.*

Babasının erken yaşta ölümünden sonra bu zeki çocuk, herhangi bir erkeğin yönetiminden yoksun olarak beş kadın (annesi, nenesi, iki teyzesi ve kız kardeşi) arasında yetişti.

Naumburg'da ilköğrenimi bitirdikten sonra 1858*'de Pforta'daki ünlü bir liseye girdi ve* 1865*'te buradan pek iyi derece ile mezun oldu.*

1864*'te Bonn'da Klasik diller dalındaki akademik öğrenimine başladı. Daha bu devrede Hıristiyanlık inançlarından ayrıldı. Filoloji öğrenimine Leipzig Üniversitesinde devam etti. Burada* Schopenhauer*'in felsefesini tanıdı ve bu felsefe, onun üzerinde büyük etkide bulundu.*

1869*'da Basel Üniversitesinde klasik filoloji dersleri vermeye başladı.* 1870*'de Profesör oldu.*

Kuvvetli baş ağrıları ile göz ağrıları onu çok erkenden, 1879*'da emekli olmak zorunda bıraktı. Bundan sonra Nietzsche, yazın İsviçre'de kışın İtalya'da, herhangi kesin bir yeri olmadan yaşamaya başladı. Eserlerini yazdı.*

1899*'da Turin'de ciddî bir sinir kriz geçirdi. Bundan sonra, ölünceye kadar tımarhanede ve özel bir bakım altında yaşadı.*

Fr. Nietzsche, 25. *Ağustos* 1900*'da, Weimar'da kız kardeşi* Elisabeth Förster-Nietzsche*'nin yanında öldü.*

ESERLERİ:

Nietzsche, Fr.: *Nietzsche's Werke. Musarion baskısı.* 23 Cilt. 1920–1929. — *Grosse Kröner-Ausgabe,* 19 *Cilt.* 1895–1901. — *Kleiner Kröner-Ausgabe.* 11 *Cilt.* 1952–1957. — *Kritische Ges.-Ausg.*, Yay.: G. Golli ve M. Montinari. 30 Cilt. (1967'den itibaren).

LİTERATÜR:

Havenstein, M.: *Nietzsche als Erzieher.* 1922. — Kohlemeyer, O.: *Nietzsche und das Erziehungsproblem.* 1925. — Bäumler, A.: *Nietzsche als politischer Erzieher.* 1935.

EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ:

Tıpkı *Schopenhauer* gibi *Nietzsche* de, "*âlem nedeni*"ni, *temel bir çelişki* ve *temel bir ıstırap* olarak görmektedir. Güzel san'atlar yoluyla yapılacak bir açıklama olmaksızın, bu ıstıraplı hayata katlanmak insan için mümkün olamaz. Bu nedenle, güzel san'atlara özel bir önem verilmektedir. Gerçi, güzel san'atlar bize "*illüzyonlar*" dan başka bir şey vermemektedir; fakat bizim bu *illüzyon*'lara ihtiyacımız vardır. Çünkü ancak bunlar bizi hayatta devamlı tutmakta ve devamlı olarak yeni bir *var oluşa* yöneltmektedir. Gerçi öyle insanlar vardır ki bunlar yaşamaya karşı duydukları endişelerini kaba zevkler ve hazlar yoluyla aşabilirler, fakat ince duygulu insanlar için böyle bir şeyi aşmanın tek vasıtasını, yalnızca güzel san'atlar teşkil eder. Güzel san'atlar bize gerçi bir gerçeklikten haber vermezler ve yalnızca bir "*yalan*"ı sunarlar, fakat bu "*yalan*"ı insandan alırsanız, onu hayata karşı "*hayır diyen*" ve "*hiçbir şey yapmayan*" bir duruma, yani "*intihar etmeye*" sürüklemiş olursunuz.

Bir kültür filozofu olan *Nietzsche*, eğitim sorunlarıyla sıkı bir biçimde ilgilenmiştir. Onu uğraştıran ana eğitim sorunu, örgütlenmiş şekildeki "*okul eğitimi*" değil, daha çok, insanın kültür içerisindeki eğitimi ve şekillendirilmesi sorunudur. Bu anlamda olmak üzere *Nietzsche*, bir eğitici, yeni bir kültür için yol gösterici olmak istiyordu. Onun, Antik kültürü yeni bir tarzda kavraması ve ondan, yeni değerler çıkarmaya çalışması çok önemlidir. *Nietzsche*, Yeni Hümanistlerden daha farklı bir biçimde olmak üzere, Antik kültürden yeni değerler çıkarmaya çalışmaktadır.

"*Müziğin Ruhundan Trajedinin Doğuşu*" ("*Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*" – 1872) adlı eserinde *Nietzsche*, özellikle Yunan san'atında bulduğu , insanın iki temel iç tepisinden hareket eder: *Apollinist* ve *Dionist* zihniyet. Ona göre apollinist tepi, güzel görünüşe, edebî ve hayalî âleme yönelmek suretiyle varlığın ağırlığı ve baskısından kurtulmaya çaba gösterir. Dionist tepi ise, tam tersine coşkuya, kendinden geçmeye yönelik, san'atta hem yaratıcılığa, hem de aynı zamanda "*tahrip*

etmeye" yönelik bir çabayı dile getirir. *Nietzsche*'ye göre bu yönde en mükemmel san'at, her iki unsurun sentez edildiği Yunan trajedisidir.

Nietzsche'ye göre *Sokrates* ve *Euripides* ile, yani dionist olmayan zihniyet yoluyladır ki trajik olan dünya görüşünün tahrip edilmesi başlamıştır ve bu iş, İskenderiye kültürünün teorik insan tipi ile de devam ettirilmiştir. *Nietzsche* için bizim modern dünyamız, "*İskenderiye ağı içerisine düşmüştür. Teorik bilgi gücü ile donatılmış, ilim hizmetinde çalışan ve esas örneğini Sokrates'in teşkil ettiği teorik insan, ana ideal olarak kabul edilmektedir*".

Ve yine *Nietzsche*'ye göre:

> "*Bütün eğitim vasıtalarımız, esas olarak bu ideali gözönünde tutmaktadır*"

İşte bu nedenledir ki uzun zamandan beri, tek ideal olarak bilgili insan tipi esas alınmış bulunmaktadır.

Nietzsche, bu tek yanlı entellektüelist kültür ve eğitim idealine karşı çıkmaktadır. Çünkü ona göre, bu durumda dionist unsurlar feda edilmektedir. Bunun sonucunda da soyut, mit'lerden yoksun bir insan, soyut bir eğitim, soyut bir ahlâk, soyut bir hukuk ve soyut bir devlet düzeni ortaya çıkmış bulunmaktadır. *Nietzsche*, müzik ile trajik mit'in, Alman düşüncesinden tekrar doğacağına inanmaktadır.

1872'de Basel'de yaptığı "*Eğitim kurumlarımızın geleceği*" ("*Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*") adlı konuşmasında *Nietzsche*, çağdaş eğitim kurumlarındaki, birbirine karşıt ve tehlikeli olan iki eğilimi tespit eder: Bir yandan eğitimin mümkün olduğu kadar yaygınlaştırılmasını amaç edinmiş olan eğilim, diğer yandan da eğitimi devlet hizmetine sokarak onun zayıflatılmasına yol açan eğilim. *Nietzsche*'ye göre mevcut yüksek öğretim kurumları, yalnızca "*hayat ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmiş kurumlar*"dan ibarettir, ama bunlar, hiçbir zaman gerçek anlamda birer eğitim kurumları değillerdir. Ona göre gerçek bir eğitim kurumu, "*saf ahlâkî yetenek ve güçlerin içten yenileş-*

tirilmesi ve yükseltilmesini amaç edinmiş olan" kurumlar olmalıdır. Sonunda, herhangi bir mevki elde etmeyi ya da ekmek parasını sağlamayı amaç edinmiş bir eğitim, gerçek eğitim olamaz. Aynı şekilde *Nietzsche*, eğitimin kütlelere yayılmasını öngören eğilime de karşıdır. Ona göre gerçek eğitim, kütlelerin eğitimini ve yetiştirilmesini değil, büyük eserler yaratacak olan "*seçkin*"lerin yetiştirilmesini amaç edinmiş olan eğitimdir.

Nietzsche, akademik özgürlük adı altında üniversitelerde sürdürülen eğitimi de tenkid eder. Aslında bu anlamdaki bir özgürlüğün tam tersi baskı, boyun eğme ve hizmetçilik etme şekline dönüştürülmüştür.

"*Zamana Uymayan Düşünceler*" ("*Unzeitgemässe Betrachtungen*" – 1873–76) adlı eserinde *Nietzsche*, geleneksel kültür ile eğitime karşı yönelttiği eleştirilerini sürdürür. Bu eserinde, tekrar kütleye yönelik eğitime karşı gelerek, ferdiyetçi açıdan "*Büyük İnsanlar*" yaratmayı amaç edinmiş bir "*seçkinler eğitimi*" üzerinde durur.

Nietzsche, bir yerde bu konuda şöyle der:

> "*Büyük insanlar eğitmek, insanlığın en yüksek görevini teşkil eder*".

"*Zerdüşt Böyle Dedi*" ("*Also sprach Zarathustra*" – 1883–1885) adlı ünlü eseri *üstün insan* görüşleri ile karakterize edilir. Yine burda da kültür sorunları ile eğitim sorunları, birbiriyle birleşmiş olarak karşımıza çıkar. Geçmişe, geçmiş değerlere yönelik eğitim tenkid edilir ve insanlık eğitiminin amacının *gelecek için üstün insanlar yetiştirmek* olduğu noktası üzerinde durulur.

"*İyi ve Kötünün Ötesinde*" ("*Jenseits von Gut und Böse*"–1886) adlı eserinde, değerlerin değiştirilmesi sorununu tartışır.

"*Tanrıların Batışı*" ("*Götzendämmerung*" – 1888) adlı eserinde, yeri geldikçe eğitim kurumlarına ve özellikle de yüksek öğretim kurumlarına karşı istihzalı bir dil kullanır.

1906 yılında, yani ölümünden sonra Kız kardeşi tarafından yayınlanan "*Kudret İradesi*" ("*Der Wille zur Macht*") adlı eserinde Nietzsche, *değerlerin değiştirilmesi* sorununu ele alır.

"*Kudret iradesi*", *Nietzsche* için esas ilkeyi teşkil eder. Ona göre filozoflar, insanları içinde bulundukları düzlükten, kendilerinin yer aldıkları yükseklikliklere çıkaracak olan büyük eğiticilerdir. Bu eğiticiler, onun içindir ki her türlü eğitim vasıtalarına sahip kılınmalıdırlar. Ancak bu suretle sıkı bir disiplin ve düzen sağlanmış olur.

Bu ilkelere dayanarak *Nietzsche*, sıkı ve sert bir okulun kurulmasını ister. Bu sert okulda, emir ve itaat öğretilir. Bu yolla da yüksek seviyede bir "*hâkim*" tür yaratılmış olur. Yaratılacak olan bu "*erkek-ırk*"ın görevi, yalnızca yönetmekten ibaret değil, ayrıca da belirli bir güzellik, cesaret, kültür ve zihnî tutuma sahip, kendine has bir yaşayış çeşnisi olan bir seçkinler tabakası teşkil etmektir.

FAYDALANILAN ESERLERİN LİSTESİ

KAYNAK METİNLER

Th. Ballauf / H.-H. Groothoff v.d. (Yay.): *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft.* Heidelberg.

Blochmann / Geissler / Furck v.d. (Yay.): *Kleine Pädagogische Texte.* Weinheim 1950'den beri.

Dietrich, TH. ve A. Reble (Yay.): *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.* Bad Heilbrunn (Obb.) 1960'tan beri.

Flietner, W. (Yay.): *Pädagogische Texte.* Düsseldorf-München 1949'dan beri.

Garin, E.: *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik.* 3 cilt, Reinbeck 1964–1966–1968.

Rutt, TH. (Yay.): *Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften.* Paderborn 1956'dan beri.

ANSİKLOPEDİ VE SÖZLÜKLER

Dolch, Jos.: *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache.* 5. Baskı, München 1965.

Groothoff, H.-H. ve M. Stallmann (Yay.): *Pädagogisches Lexikon.* 4. baskı, Stuttgart-Berlin 1968.

Hehlmann, W.: *Wörterbuch der Pädagogik.* 8. baskı, Stuttgart 1967.

Horney, W. /J. P. Ruppert /W. Schultze (Yay.): *Pädagogisches Lexikon.* 2 cilt. Gütersloh 1970.

Kleinert, H. v.d.: *Lexikon der Pädagogik.* 3 cilt, Bern 1950–1952.

Lexikon der Pädagogik. (Yay.: Deutsches Institut für wissenschaftliche Padagogik und Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft), 5 cilt, Freiburg 1964–1965.

TOPLU TAKDİMLER

Akarsu, B. *Ahlâk Öğretileri.* 1. cilt, 2. baskı, İstanbul 1970.

Ballauf, Th.: *Eine Geschichte der Bildung und Erziehung.* 2 cilt, München 1969–1970.

Barth, P.: *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung.* 6. baskı, Leipzig 1925.

Behn, S.: *Allgemeine Geschichte der Pädagogik in problemgeschichtlicher Darstellung.* 2. baskı, Paderborn 1961.

Blättner, F.: *Geschichte der Pädagogik.* 13. baskı, Heidelberg 1968.

Dietrich, Th.: *Geschichte der Pädagogik in Beispielen.* 18.–20. *Jahrhundert,* Bad Heilbrunn/Obb. 1970.

Driesch, J. v.d. - J. Esterhues: *Geschichte der Erziehung und Bildung.* 5./6. baskı, Paderborn 1964–1966.

Elzer, H. M.: *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte.* 2 cilt, Ratingen 1965–1967.

Gökberk, M.: *Felsefe Tarihi.* 2. baskı, Ankara 1967.

Günther, K.-H. v.d. (Yay.): *Geschichte der Erziehung.* 8. baskı, Berlin 1967.

Kanad, H. F.: *Pedagoji Tarihi.* 2 cilt, İstanbul 1963.

Kynast, R.: *Problemgeschichte der Pädagogik.* Darmstadt 1968.

Mayer, M.: *Geschichte der abendländischen Erziehung und Bildung, ein Grundriss.* 1955.

Messer, Aug.: *Geschichte der Pädagogik.* Breslau 1932/33.

Moog, W.: *Geschichte der Pädagogik.* 3 cilt, Osterwieck 1928–33.

Paulsen, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts.* 2 cilt, 3. baskı, Darmstadt 1960.

Reble, A.: *Geschichte der Pädagogik.* 10. baskı, Stuttgart 1969.

Russ, W.: *Geschichte der Pädagogik.* 8. baskı, Bad. Heilbrunn /Obb. 1968.

Schmidt, K.: *Geschichte der Pädagogik.* 4 cilt Cöethen 1890.

Wilden, H.: *Vergleichende Tabellen zur Geschichte der Pädagogik.* Bad Godesberg 1965.

BELİRLİ BÖLÜMLER

BİRİNCİ BÖLÜM

Castle, E. B.: *Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart.* Stuttgart 1965.

Jaeger, W.: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen.* 3 cilt, Berlin 1947–1954.

Kligner, Fr.: *Römische Geisteswelt.* München 1956.

Marrou, H.-I.: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.* Freiburg/Münchn 1957.

İKİNCİ BÖLÜM

Jaeger, W.: *Das frühe Christentum und die griechische Bildung.* Berlin 1963.

Limmer, R.: *Pädagogik des Mittelalters.* Mallersdorf 1958.

Wühr, W.: *Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter.* München 1950.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Blättner, F.: *Das Problem des pädagogischen Humanismus,* "Zeitschrift für Padagogik", 5 (1959), S. 105–122.

Burdach, K.: *Reformation-Renaissance-Humanismus.* Darmstadt 1963.

Garin, E.: *Der italienische Humanismus.* Bern 1947.

Heer. Fr.: *Die dritte Kraft. Der europäische Humanismus zwischen den Fronten des konfessionellen Zeitalters.* Frankfurt a. M. 1959.

Howaldt. E.: *Humanismus und Europäertum.* Zürich /Stuttgart 1957.

Müller, G.: *Bildung und Erziehung im Humanismus der italienischen Renaissance.* Wiesbaden 1969.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bühler, J.: *Das Barockzeitalter.* Stuttgart 1950.

Friedrich, C. J.: *Das Zeitalter des Barock.* Stuttgart 1954

BEŞİNCİ BÖLÜM

Alt, R. (Yay.): *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution.* Berlin /Leipzig.

Drechsler, W. U.: *Erziehung und Schule in der Französischen Revolution.* Frankfurt a. M. /Berlin /München 1969.

Ewaldt, O.: *Französische Aufklärungsphilosophie.* München 1924.

Heimpel-Michel, E.: *Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung.* Langensalza 1928.

Valjavec, F.: *Geschichte der abendländischen Aufklärung.* Viyana 1961.

Weber, L.: *Pädagogik der Aufklärungszeit.* Frauenfeld /Leipzig 1941.

ALTINCI BÖLÜM

Ballauf, Th.: *Philosophische Begründung der Pädagogik. Die Frage nach der Ursprung und Mass der Bildung.* Berlin Berlin 1966.

Hoffmann, H.: *Studien zur Erziehungslehre des Abendlandes.* Cilt I: *Das Menschenbild der Deutschen Geniezeit.* Augsburg 1949.

Lehmann, R.: *Die deutschen Klassiker, Herder, Schiller, Goethe als Erzieher.* Berlin 1921.

Litt, Th.: *Das Bildungsideal der deutschen Klasik und die moderne Arbeitswelt.* 4. baskı, Bonn 1957.

Ostermann, W.: *Die Pädagogik unserer Klassiker im Zusammenhang mit ihrer Weltanschauung.* Berlin 1913.

Rattner, J.: *Grosse Pädagogen, München/Basel* 1956.

Schneider, P.: *Deutsche Philosophen des* 19. *Jahrhunderts als Pädagogen.* Berlin 1927.

YEDİNCİ BÖLÜM

Bollnow, O. F.: *Die Pädagogik der deutschen Romantik.* Stuttgart 1967.

Froese, L.: *Ideengeschichtliche Triebkräfte der Russischen und Sowjetischen Pädagogik.* 2. baskı, Heidelberg 1963.

Meyer, H.: *Geschichte der abendländischen Weltanschauung.* cilt V, Paderborn 1949.

Saupe, E.: *Deutsche Pädagogen der Neuzeit.* 8. baskı, Osterwieck 1929.

Wittig, H. E.: *Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik.* Bad Harzburg 1964.

DİZİN

Şahıs adları

Agricola, R.: 109
Ambrosius: 81, 82
Andreae: 283
Antonius, A. A.: 55
Archias: 63
Archimedes: 52
Archytas: 34
Aristarch: 52
Aristokles (Platon): 34
Aristoteles: 28, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 104, 118
Asham, R.: 120
Augustinus, A. 81, 82, 83, 84, 107

Babeuf, F.-N.: 283
Bacon, F. 139, 143, 164.
Bahrdt, K F.: 194
Bakunin, M.: 284
Basedow, J.B.: 194, 195, 196, 197, 198, 200
Bayle, P.: 174
Bocaccio, G.: 102
Bobin, J.: 99
Bracciolini, P.: 102
Bruno, G,: 98
Budé (Budeus), G.: 115

Cabet, E.: 283, 284
Caligula: 66
Campanella: 99, 146, 283
Campe, J.H.: 194
Cardanus, H.: 99
Carus, L.: 57
Cato, (İhtiyar): 63
Chalotais, L.-R. d. C. d. I.: 181, 182, 183, 184.
Chamber, E.: 178
Cherbury, H.: 138
Chrysippos: 55
Cicero, M. T.: 63, 64, 65, 66, 81, 82, 84 100, 102, 106, 123, 172
Claudius: 66
Comte, Aug.: 209, 291
Condillac, E.B.d.: 175
Condorcet, M.-J. A. N.d.C., M.d.: 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214
Copernicus, N.: 98
Crousaz, J.P.d.: 174
Cusanus, N.v.: 146

d'Alembert, J.L.: 178
Dante, A.: 102
Darwin, Chr.: 292
Decius: 79
Descartes, R.: 138, 164
Diderot. D.: 178, 179, 180, 181
Diodotus: 63

Elyot, Th.: 119, 120
Engels, Fr.: 283, 284, 285, 289, 290
Epiktet: 55
Epikuros (ve Epikuros'çular): 53, 54 57, 58, 59,118
Erasmus, D.,v.R.: 110, 111, 112, 113, 114, 119, 126.
Ernesti, J.A.: 219
Euklid: 34, 52
Euripides: 302
Eyb, A.v.: 109

Fellenberg, E.v.: 255
Feltre, V.R.d.: 105
Fénelon, F.d.S.d.I.M.d.: 151, 154, 155, 156, 157
Feuerbach, L.: 285
Fichte, J.G.: 236, 237, 238, 239, 240, 297

Feuerbach, L.: 285
Fichte, J.G.: 236, 237, 238, 239, 240, 297
Ficinus, M.: 98
Förster-Nietzsche, E.: 300
Francke, A.H.: 158, 159, 160
Fröbel, Fr. W. Aug.: 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276.

Galilei, G.: 98
Gesner, J.M.: 219
Goethe, J.W.v.: 246, 247, 248, 249
Gorgias: 29
Grotius: 99, 138
Guths, J.C.F. 194

Hegel, G.W.Fr.: 237, 243, 244, 245, 246, 296, 297
Hegius: 109
Hélvetius, C.A.: 176, 177
Herbart, J. Fr.:266, 267, 268, 269
Herder, J.G.: 219, 220, 221. 222, 223, 224
Heredot: 28
Hermias: 43
Heron: 52
Herpyllis: 43
Hesiod: 17, 20
Heyne, Chr. G.: 219
Hippias: 29
Hobbes, Th.: 139, 164
Holbach, B.P.H.D.v.: 178
Homer: 17, 19
Horatius: 123
Humboldt, W.v.: 219, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 247
Hume, D.: 164, 290
Hutton, U.v.: 109

İsa: 78
İskender: 43, 51
Isokrates: 64

Justinian: 35

Kant, I,: 163, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 244
Karl (Büyük): 85
Keppler, J.: 98
Kleanthes: 55
Kleisthenes: 24
İklemens: 80, 82
Komensky, J.A.: 144, 145. 146, 147, 148, 149, 150, 198, 273
Konstantin: 79

Lamettrie, J.O.d.: 175
Langen, R.v.: 109
Leibniz, G.W.: 139
Lepeletier, L.M., d.S.-F.: 213, 214
Lessing, G.E.: 201, 202, 203, 204
Locke, J.: 139, 142, 151, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 197, 198, 290
Lombardus, P.: 93
Loyola, I.v. 131
Luther, M.: 126, 127, 128, 129, 130, 157

Machiavelli, N.: 99
Maro, V.: 63
Marx, K.: 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290
Melanchton, Ph.: 129, 130
Mill, J.St.: 291
Milton, J.: 151, 152, 153.
Mirabeau, C.d., H.G.d.R.: 206, 207
Mirandola, R., d.: 98
Montaigne, M.d.: 115, 116, 118, 119, 151
Montesquieu, Ch.: 174
Morelly, A.: 383
Morus, Th.: 99, 110, 121, 283
Mulcaster, R.: 120, 121
Murmellius, J.: 109

Nero: 66
Nietsche, Fr.: 299, 300, 301, 302, 303, 304

Nikomakhos: 43
Origenes: 82
Owen, R.: 283, 289
Panaitios: 55
Patritius, F.: 99
Perikles: 24
Pestalozzi, J.H.:236, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 277
Petrarca, Fr.: 102
Philippe: 43
Piccolomini, Ae.S.: 103, 105, 106
Platon: 17, 28, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 64, 114, 118, 123, 238, 283
Plethon, G.G.: 98
Plutarch, A.: 63, 70, 71, 73, 118, 123
— Sahte Plutarch («Pseudo-Plutarch") 71, 106
Pomponatius, P. 99
Poseidonius, A.: 55
Prodikos: 29
Protagoras: 28, 29, 30
Proudhon, P.J.: 284, 287
Pythagoras: 34, 35
Pythias: 43

Quintilianus, M.F.: 63, 68, 69

Rabelais, Fr.: 116
Raffael: 44
Ratke, W.: 140, 141, 142, 133
Robespierre, M.: 214
Reuchlin, J. 109
Rollin, Ch.: 174
Rousseau, J.-J.: 169, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 217, 221, 223, 239, 278, 295
Ruge, A.: 284

Saint - Simon. C.H.: 283, 209
Salutati, C.: 102
Salzmann, C.G.: 194, 198, 199, 200, 201
Schopenhauer, A.: 278, 296, 297, 298, 299, 300, 301
Schelling,: 297
Schiller, J. Chr. Fr.: 240, 241, 242, 243, 247
Seneca, L.A.: 55, 63, 66, 67, 68, 100, 123
Sofistler: 17, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 53, 163
Sokrates: 17, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 64, 302
Spencer, H.: 292, 293, 294, 295, 297
Spinoza, B.d.: 139, 164
Stoacılar: 53, 54, 55, 56, 57, 118

Telesius, B.: 99
Theophrastos: 43, 44
Trapp, E.C.: 194

Tolstoj, L.N.: 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Vallo, L.: 103
Vegio, M. 103, 107, 108
Varro, M. T.: 63
Vergerius (Vergerio), P.P.: 103, 104, 108
Vico, G.B.: 209
Villaume, P.: 194
Vinci, L.d.: 98
Vives, L.: 119, 121, 122, 123, 124
Voltaire, Fr. M.: 174

Weitling, W.: 283
Wimpheling, J.: 109
Winckelmann, J.J.: 219
Wolff, Chr.: 193
Wolff, Fr. A.: 219
Wolke, C.H. 194

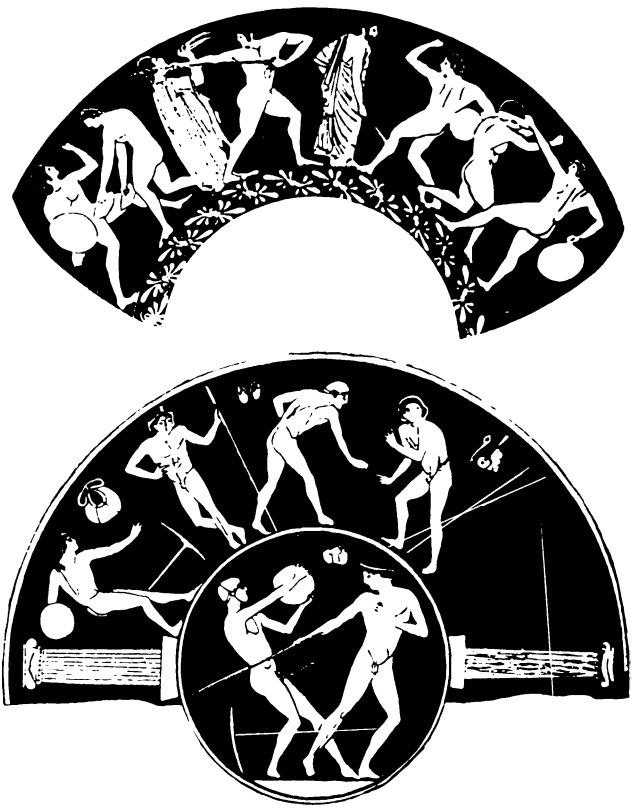
Xenokrates 43
Xenophon 33



Resim – 1
Antik Çağdan kalma yaşlı bir "Pedagog" heykeli
(Hellenizm Devri)

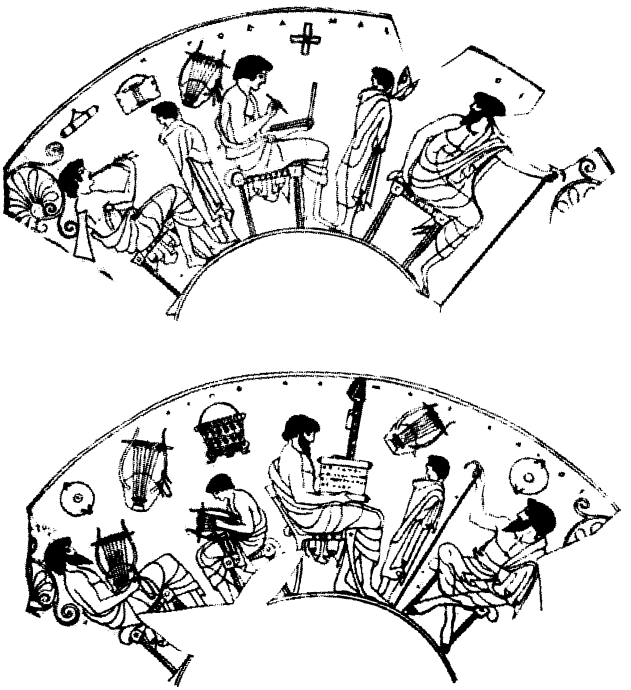


Resim – 2
Antik Çağdan kalma bir Öğretmen resmi.
(Kucağında bir yazı tabelası ve elinde bir keski ile)



Resim – 3

Antik Yunan'da "Beden eğitimi"ni gösterir bir sahne



Resim – 4
Antik Yunan'da "Müzik öğretimi"ni gösterir bir sahne (M. ö. 480 civarı)



Resim – 5
Atina'lı Sokrates
(M. ö. 470 – 399)



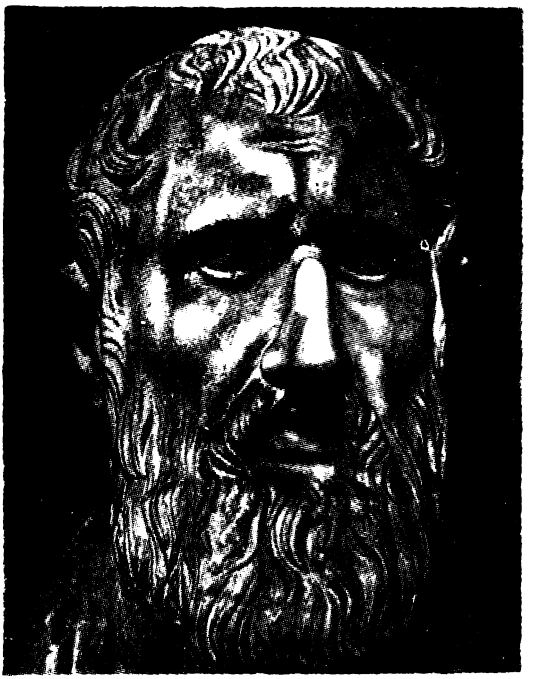
Resim – 6
Atina'lı Platon (M. ö. 427 – 347)



Resim – 7
Platon ve Aristoteles
(Raffael'in "Atina Okulu" adlı tablosu)



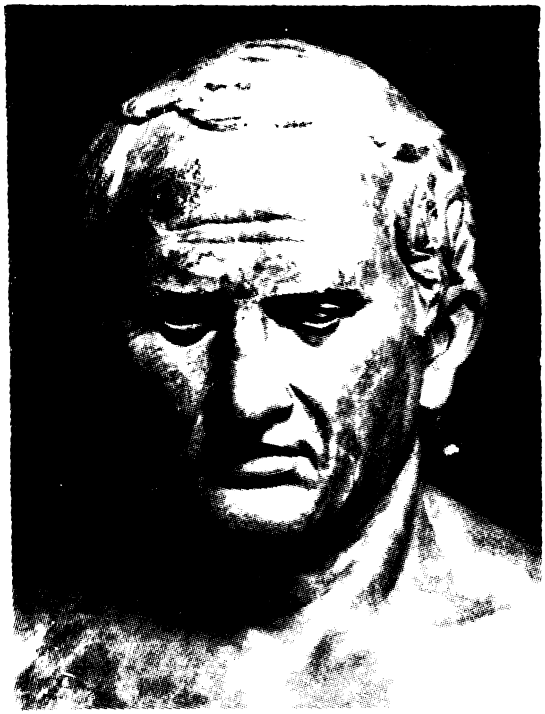
Resim – 8
Stagira'lı Aristoteles (M. ö. 384 – 322)



Resim – 9
Kition'lu Zenon (M. ö. 336 – 264)



Resim – 10
Sisam'lı Epikuros (M. ö. 341 – 270)

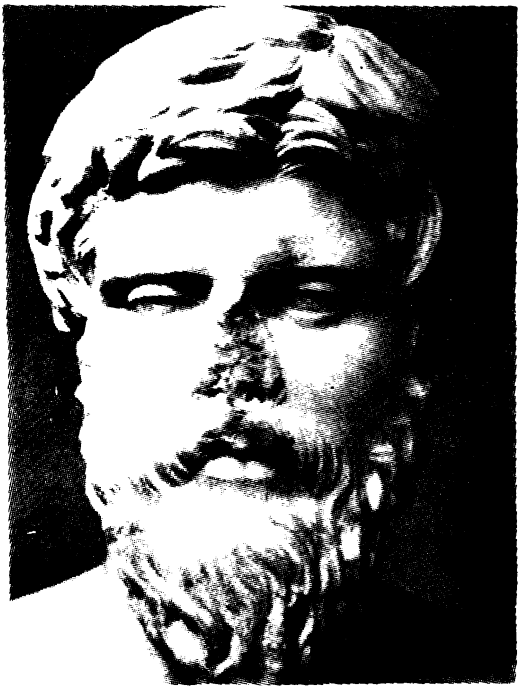


Resim – 11
Marcus Tullius Cicero (M. ö. 106 – 43)



Resim – 12

Lucius Annaeus Seneca (M. ö. 4 – M. s. 65)



Resim – 13
Chaironeia'lı Plutarch (46 – 125)



Resim – 14

Desiderius Erasmus von Rotterdam

(1467 – 1536)



Resim – 15
Michel de Montaigne (1533 – 1592)



Resim – 16

Martin Luther (1483 – 1546)



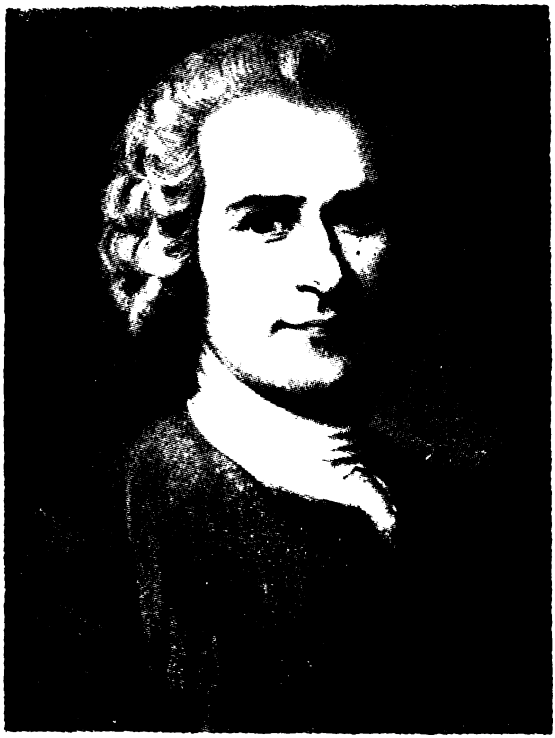
Resim – 17
Jan Amos Komensky (1592 – 1670)



Resim – 18
John Locke (1632 – 1704)

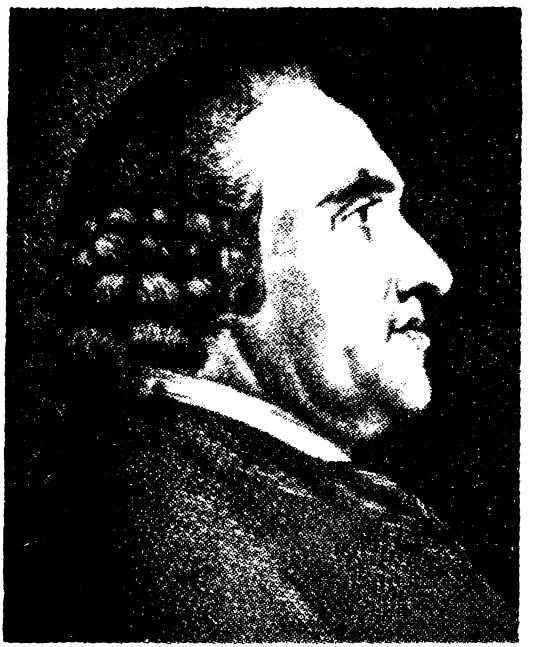


Resim – 19
Denis Diderot (1713 – 1784)



Resim – 20

Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778)



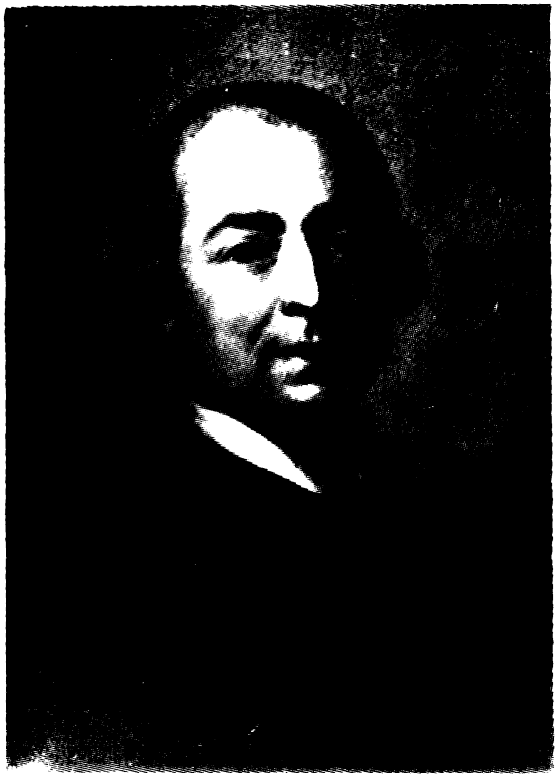
Resim – 21
Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790)



Resim – 22
Christian Gotthilf Salzmann (1744 – 1811)



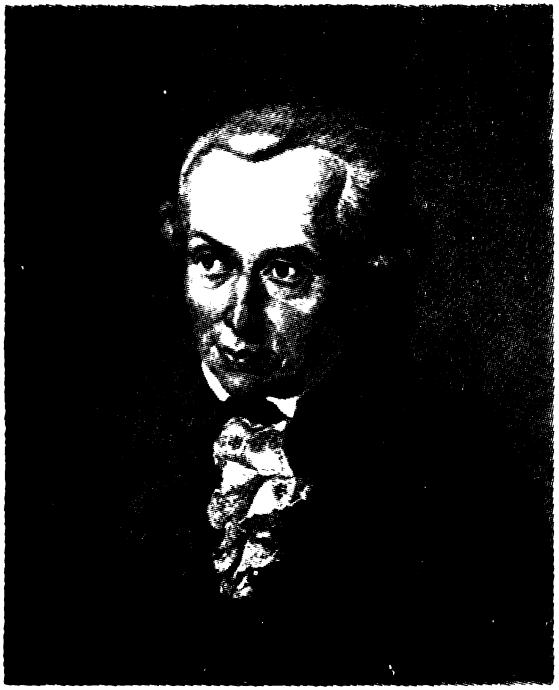
Resim – 23
Gotthold Ephraim Lessing (1729 – 1781)



Resim – 24
Johann Gottfried Herder (1744 – 1803)



Resim – 25
Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835)



Resim – 26
Immanuel Kant (1724 – 1804)



Resim – 27
Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814)



Resim – 28
Johann Christoph Friedrich Schiller (1759 – 1805)



Resim – 29

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831)



Resim – 30
Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832)



Resim – 31
Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)



Resim – 32
J. H. Pestalozzi'nin Iferten'deki heykeli



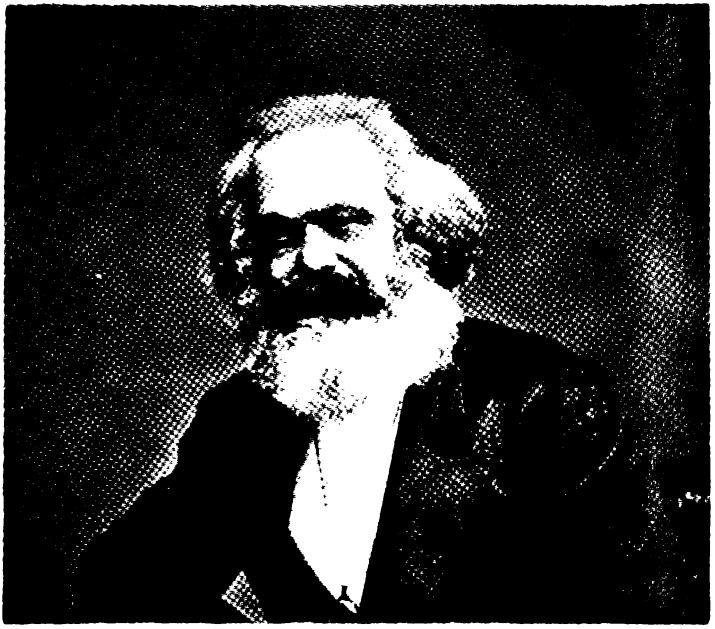
Resim – 33
Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)



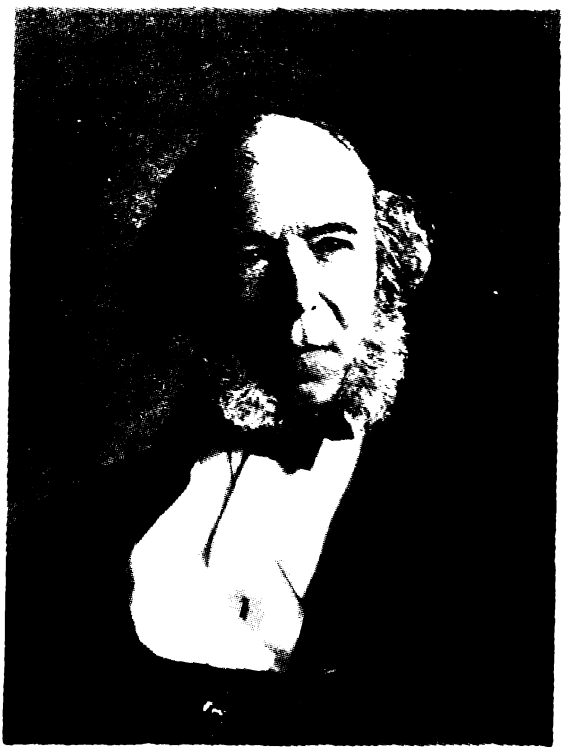
Resim – 34
Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852)



Resim – 35
Lew Nikolajewitsch Tolstoy (1828 – 1910)



Resim – 36
Karl Marx (1818 – 1883)



Resim – 37
Herbert Spencer (1820 – 1903)



Resim – 38
Arthur Schopenhauer (1788 – 1860)



Resim – 39
Friedrich Nietzsche (1844 – 1900)

Fiyatı: 30,— TL.

351217