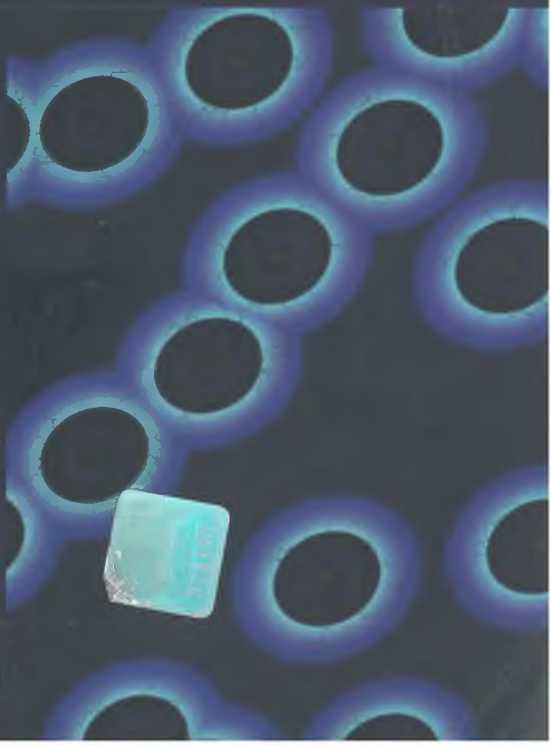
MARMARA ÜNİVERSİTESİ İLÂHİYAT FAKÜLTESİ VAKFI YAYINLARI



MUKAYESELİ EĞİTİM FELSEFESİ SİSTEMLERİ



Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

İFAV

Eğitim felsefesi, felsefi fikirleri eğitim problemlerine uygulamaktır. Eğitim pratiği, felsefi fikirleri olgunlaşmaya götürür. Eğitim felsefesi, sadece fikirlere bakmaz, aynı zamanda o fikirlerin en iyi tarzda nasıl kullanılacağına da bakar. Eğitimcilerin, ne yaptıkları hakkında düşünmeye, ferdi ve sosyal gelişmenin muhtevası içinde neler yaptıklarını görmeye, ihtiyacın bilincinde olmayı hissetmeye başladıkları zaman eğitim felsefesi önem kazanmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarının bilince kavuşmasını, geleceğin aydınlık olmasını ve bilinçle pratiğin bütünleşmesini sağlayacak olan güçtür. Bu çalışmasında Prof. Dr. Bayraktar Bayraklı eğitim tarihi boyunca ortaya çıkan eğitim felsefelerini mukayeseli olarak ele almakta, eğitimin teorik yapısının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.



İSBN
975-548-135-4

M. Ü. İLÂHİYAT FAKÜLTESİ VAKFI YAYINLARI No : 163

MUKÂYESELİ EĞİTİM FELSEFESİ SİSTEMLERİ

Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

İSTANBUL
1999

Bu eserimi muhterem hocam ***Ömer ÇAM'a***
ithâf ediyorum.

ISBN: 975-548-135-4

Dizgi : Seda Şahinoğlu
Sayfa Düzeni : Ziya Yılmazer
Baskı : Emre Matbaası
Cilt : Yedigün Ciltevi
Kapak Baskı : Orhan Ofset

İsteme Adresi : M. Ü. İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
Mahir İz Cad. No. 2 Bağlarbaşı-Üsküdar
Tel. : (0216) 342 47 87 - 310 53 11

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....5
ÖNSÖZ.....9
GİRİŞ.....11

İDEALİZM

İDEALİZM.....17
GİRİŞ.....17
A.İDEALİST METAFİZİK ve EĞİTİM.....17
B.İDEALİST BİLGİ NAZARİYESİ ve EĞİTİM.....22
C.İDEALİST DEĞERLER ve EĞİTİM.....28
D.İDEALİST EĞİTİMİN GÂYELERİ.....34
1 - Hakîkatı Arama.....34
2 - Kendini Bilme.....36
3 - Şahsiyet Gelişimi.....38
E.İDEALİST EĞİTİM METOTLARI.....40
F.İDEALİST EĞİTİM PROGRAMI.....43
NETİCE.....44

REALİZM

REALİZM.....47
GİRİŞ.....47
A.REALİST METAFİZİK ve EĞİTİM.....49
B.REALİST BİLGİ KURAMI ve EĞİTİM.....56
C.REALİST DEĞERLER ve EĞİTİM.....66
D.REALİST EĞİTİMİN GÂYELERİ.....75

1 - Hayatta Kalma 75
2 - Tabiatı Aşma 76
3 - Zihni Putlardan Temizleme 77
4 - Ahlâk 78
E.REALİST EĞİTİMİN METOTLARI 78
1 - Alâka Uyandırma 78
2 - Zor Kullanma 80
3 - Beden Eğitimi 81
F.REALİST EĞİTİMDE PROGRAM 84

VAROLUŞÇULUK

VAROLUŞÇULUK 91
GİRİŞ 91
A.VAROLUŞÇU METAFİZİK ve EĞİTİM 94
1 - Aşkın Varlık 94
2 - Subjektiflik 99
3 - Ümitsizlik 103
4 - Varlık ve Yokluk 106
B.VAROLUŞÇU BİLGİ ve EĞİTİM 115
C.VAROLUŞÇU DEĞERLER ve EĞİTİM 121
1 - Değerlerin İzâfîliği 121
2 - Değerlerin Kaynağı 124
3 - Değerlerin Sıralanması 129
D.VAROLUŞÇU EĞİTİMDE PROGRAM, METOT ve GÂYELER 149
1 - Program 149
2 - Metotlar 151
3 - Eğitimin Gâyeleri 153
SONUÇ 156

PRAGMATİZM

PRAGMATİZM 163
GİRİŞ 163
A.PRAGMATİK METAFİZİK ve EĞİTİM 164
B.PRAGMATİK BİLGİ ve EĞİTİM 173
C.PRAGMATİK DEĞERLER ve EĞİTİM 176
D.PRAGMATİK EĞİTİMİN GÂYELERİ 181
1 - Kültür Aktarımı 181

2 - Yenilik....182
3 - Ahlâk....183
4 - Alâka Uyandırma....184
D.PRAGMATİK EĞİTİMİN METOTLARI....185
1 - İnatçılık....185
2 - Otorite....186
3 - Duygusallık....186
E.PRAGMATİK EĞİTİM PROGRAMI....190

DEMOKRASİ

DEMOKRASİ....195
GİRİŞ....195
A.DEMOKRASİNİN ÇEŞİTLERİ....198
1 - Politik Demokrasi....198
2 - Ekonomik Demokrasi....199
3 - Sosyal Demokrasi....199
B.İNSANIN TABİATI....199
C.DEMOKRATİK PRENSİP, DEĞERLER ve EĞİTİM....209
1 - Bilgi....209
2 - Din....213
3 - Hürriyet....216
4 - Eşitlik....221
D.DEMOKRASİ ve İNSAN HAKLARI....224
1 - Hayat Hakkı....224
2 - Eğitim Hakkı....225
3 - Adâlet....227
4 - Haksızlığa Uğrayanın Hakkını Arama Hakkı....227
5 - Kendi Şahsiyetini Geliştirme Hakkı....228
E.METOTLAR....229
1 - Düşünme....229
2 - Deney ve Gözlem....232
3 - Tenkit Metodu....234
F.PROGRAM....236
G.AMAÇLAR....241
1 - Yetenekleri Keşfetmek....242
2 - İlgi Uyandırmak....243
3 - Birlikte Çalışmayı Öğretmek....243
4 - Eğitimin Amacı Eğitimin Kendisidir....244

NETİCE 245
NETİCE.....247
BİBLİYOGRAFYA 255
KARMA DİZİN.....261

ÖNSÖZ

Bu kitabı eğitim felsefesindeki sistemleri mukâyeseli bir şekilde ele almak için yazmış bulunuyorum. Eğitimle ilgilenenler için, eğitim felsefesi alanında böyle bir kitabın olmasını amaçladım.

Eğitim felsefesi sistemlerinin tamamını bitiremedim; diğer sistemleri gelecekte bu kitaba dâhil etmek istediğimi okurlara aktarmamda yarar görüyorum. İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve demokrasiyi olgunlaştırmaya çalıştım. Bütün eksikleriyle beraber tenkitlerinize açmış bulunuyorum.

İlâhî vahiy ile insan düşüncesini yan yana getirmeye çalıştım. İnsan aklının vahye, vahyin de akla karşı olmadığını gösterme uğraşısı içinde oldum. Beşerî düşüncenin eksik kaldığı ve giremediği noktaları vahiy ile aydınlatmaya çalıştım. İslâm filozoflarıyla, Batılı filozofların yer yer karşılaştırmasını yaptım. Düşüncenin evrensel, ama ürünlerinin zaman zaman mahallî olduğunu gösterme fırsatını buldum.

Felsefeyi hayata geçirecek gücün eğitim olduğunu ve bu nedenle bir eğitim felsefesi doğduğunu anlatmaya çalıştım. Bir eğitim felsefesi üretemeyen toplum ve kültürler, bağımsız bir eğitim pratiğini yakalayamazlar. Daima devşirme eğitim felsefelerine yönelir ve taklitçi olmaktan öteye geçemezler. Hazıra konmak insana kolay gelir, ama kültürün gelişimini durdurur ve onun çürümesine sebep olur.

Felsefî formasyon kazanamayan beyinlerin, eğitim alanında sert, toleranssız ve donuk kalacağı gerçeğinden hareketle diyebiliriz ki, eğitimin politize olması, felsefî temelsizliğin eseridir.

Biz bu eserimizde, vahiy ile felsefeyi tarafsız bir uğraşı içinde bir araya getirdik, felsefenin vahiyden nasıl gıdalanacağını ve geçmişte gıdalandığını ifade etmeye çalıştık.

Elinizdeki kitabın ortaya çıkışında ve size ulaşmasında benden maddî ve mânevî yardımlarını esirgemeyen Abdurrahman Yerlikaya ve Haluk Tatarağası'na bu vesîle ile teşekkürlerimi sunuyor, geçmişlerine Yüce Allah'tan rahmetler diliyorum.

Son olarak sizlerden ricam, kitabı, lütfen sabırla okuyunuz, sonra onun kalitesini yargılayınız ve o yargınızla beni ya ödüllendiriniz ya da mahkûm ediniz.

En derin saygılarımla.

Prof. Dr. Bayraktar **BAYRAKLI**

Göztepe / Kadıköy

GİRİŞ

Eğitim felsefesi ne zaman başlamıştır? Görevleri nelerdir? sorularının cevaplarını aramak ve sistemlerini açıklamak görevimizin dâhilindedir.

İnsan, eğitimi, beşerî faaliyetlerin farklı bir alanı olarak farketmesinden itibaren eğitim felsefesinin başladığını söyleyebiliriz. İnsanın, eğitim faaliyeti üzerindeki bilinci, eğitim felsefesinin başlangıcı noktasını belirlemektedir. İlkel toplumlarda eğitimin gâyelerinin alanı günümüzdeki kadar geniş ve karmaşık değildi. Çağdaş filozof ve eğitimciler kadar tahlîl edici vasıtalara sâhip değillerdi. Bununla beraber, ilkel toplumların da hayat hakkında bir felsefî tavırları vardı. İnsan, eğitim felsefesinin ne olduğunu, ya da eğitimsel gelişmenin ne anlama geldiğini bilmesinden çok önce bir eğitim felsefesi vardı.

İlk çağlarda eğitim, hayatta kalmanın bir vasıtasıydı. Çocuklara, hayatta kalmanın gerekli mahâretleri öğretilirdi. Daha sonraları insanlar, eğitimi çok geniş gâyeler için kullanmaya başlamıştır. Günümüzde ise sosyal ve kültürel hayatta olgunluk ve boş zamanı daha güzel değerlendirmek için de kullanılmaktadır. Eğitim nazariyeleri kadar pratikler de geliştirilmiştir. Uygulama ile nazariye arasında bir ilişki kurmak, nazariyeden ayrı olarak uygulama ile ilgilenmek, günümüzün çıkmazlarından biri olmaktadır.

Öyleyse nedir eğitim faaliyeti? Eğitim felsefesi, felsefî fikirleri eğitim problemlerine uygulamaktır. Eğitim pratiği, felsefî fikirlerin olgunlaşmasına götürür. Eğitim felsefesi, sadece fikirlere bakmaz, aynı zamanda o fikirlerin en iyi tarzda nasıl kulanılacağına da bakar. Eğitimciler, ne yaptıkları hakkında açıkça düşünmeye, ferdî ve sosyal gelişmenin daha geniş muhtevâsı içinde neler yaptıklarını görmeye, ihti-

yacın bilincinde olma ihtiyacını hissetmeye başladıkları zaman eğitim felsefesi önem kazanmaktadır.

Dînî uygulamaları bilmeden ve onların bilincinde olmadan yapan insanla, onların farkında olan ve dînî pratiklerini bilerek yapan insanın farkı ne ise, eğitim pratiklerinin bilincinde olmayanla, onları bilerek gerçekleştirenin farkı da odur. Eğitim felsefesi, bu bilinci vermektedir. Eğitim uygulamalarının tesâdüfe kalmaması, bilinçle pratiğin ayrılmamasını ve onların karanlık bir geleceğe doğru uzanmamasını sağlayacak olan güç, eğitim felsefesidir.

Onun içindir ki, kutsal kitapların hepsinde eğitim ilkeleri, amaçları ve metotları yer almış, büyük filozoflar da eğitim hakkında yazmışlardır. Eğitim, hayatın bütünleştirici bir parçası olduğu için, hayatı onsuz düşünmek mümkün değildir. Hayat hakkında düşünmek, özellikle eğitimi ilgilendirir. Eğitim, daha güzel bir hayatı var etmenin bir yolu olarak görülmektedir.

Felsefe araştırmaları, fertlerin daha iyi bir düşünür ya da eğitimci olacaklarını garanti edemez, fakat daha açık düşünebilmemizi temin edebilir. Geleneksel anlamda felsefe kelimesi, hikmetin peşinde koşmayı ifâde etmektedir. Felsefe herşeye cevap veremez, ama fikirlere giriş yolunu temin eder. Eğitimciler de, filozofların besleyip büyüttükleri fikirleri takip ederek ve onlardan aldıkları ilhâmla eğitim problemlerine yaklaşırlar. Eğitimciler, eğitim problemlerine felsefî yaklaşımı terkettiklerinde, bilgi, ya da düşüncenin hayatî ve önemli olan varlığını ihmâl etmiş olacaklardır.

Bu aynen Kur'ânî yaklaşımı terkedip, dînî problem ve uygulamalara yaklaşan din adamlarına benzer. Dînî uygulamalarda Kur'ân'ın rolü ne ise, eğitim uygulamalarında da felsefenin rolü odur.

Felsefenin rollerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Belli bir alanın zihnî âletlerini tenkitçi bir gözle analiz etmek;

2. Düşüncenin alternatif metotlarını teklif etmek;

3. Eğitim ve toplumdaki problemlere çözümler oluştururken, hassas bir mantık ve dil geliştirmeyi temin etmek;

4. Kim olduğumuz, ne yaptığımız, niçin yaptığımız ve bütün bu yapıp etmelerimizde ne kadar haklı olduğumuz üzerinde düşünmektir.

Eğitim, hem fikirler âlemi ve hem de pratik faaliyetler âlemi ile ilgilenir. İyi fikirler, iyi uygulamalara götürür; iyi uygulamalar da iyi fikirlere götürebilir.

Eğitim süreci içinde akılcı davranabilmek için eğitimci, felsefenin temin edeceği şeylere ihtiyaç duyar. Meselâ düşünme sürecini, fikirlerin doğasını, eğitimi tanımlarken kullandığımız dili ve pratik meselelerle nasıl etkileştiğini anlamak. Eğitimci için felsefe, sadece profesyonel bir âlet değil, aynı zamanda hayatın kalitesini geliştirmektir. Çünkü felsefe, insanın varlığı ve etrafımızdaki dünya hakkında daha geniş ve daha derin bir bakış açısı kazanmamıza yardım eder.

Felsefe dikkatini bilime çevirince, bilim felsefesi; hukûkun temel kavramlarıyla ilgilenirken, hukûk felsefesi; eğitimle ilgilenince de eğitim felsefesi oluşmaktadır.

Şimdi eğitim felsefesi sistemlerini mukâyeseli bir şekilde ele alabiliriz. Bu sistemlerin İslâmî anlayışla birleştikleri ve ayrıldıkları yerleri göstermeye çalışacak ve okurlarımıza doyurucu bilgiler sunma uğraşısı içinde olacağız.

Bilgilerin benzer ve farklı yönlerini irdelerken, Kur'ân'ın hâkimiyetine başvurduğumuz bilinmelidir.

İDEALİZM

İDEALİZM

GİRİŞ

Genel anlamda felsefenin, özel anlamda eğitim felsefesinin en eskisi idealizmdir. Felsefe, Kur'ânî anlamda hikmet, insanlığın ortak malı olmuştur. Öyle ki, idealist felsefe insanlık tarihi kadar eskidir. Bazan bu felsefe, gerçek bir semâvî dînin bulunmadığı toplumlarda ortaya çıkan ihtiyaç, ya da inanç boşluğunu doldurarak insanları tatmin etmeye çalışmış; bazan da gerçek bir semâvî dînin bulunduğu toplumlarda, dinle toplum kültürünü kaynaştırma görevini yerine getirmiştir. Metafizik âleme ve mutlak değerlere önem vermesindendir ki idealist felsefe, insanlık için daima yapıcı ve onun materyalist felsefeye karşı en keskin silâhı olmuştur.

Batı'da eğitim felsefesiyle ilgilenenlerin, İslâm filozoflarından hiçbirinin fikirlerine nedense baş vurmadıklarını görüyoruz. Biz idealist eğitim sistemini yazarken, İslâm ve Batılı filozof ve eğitimcileri aynı çatı altına topluyor; din, millet ve kültür farkı gözetmeksizin hepsine sormayı, danışmayı ve istifâde etmeyi bir görev sayıyoruz.

Eğitimle ilgili en etkili felsefelerden birini ortaya koyanın Eflâtun olduğu gerçeğini kabullenerek diyoruz ki, realitenin, maddî evrene yayılan, onu ayakta tutan insanın ana gâyesi, tevhîdi gerçekleştiren gayri şahsî, dünyevî ruh olduğunu söyleyen Hindistan'daki Brahmanizm ve Çin'deki Taoizm, daha önce bu felsefenin bazı esaslarını müjdelemişlerdi.

A.İDEALİST METAFİZİK ve EĞİTİM

Teorik ve pratik eğitimde metafizik, tabiat bilimlerinin cevaplandıramadıkları meseleleri tartışır. Meselâ, insan hayatının herhangi bir gâyesi olup-olmadığı sorusu, eğitim alanında metafiziğin ele aldığı ana konular-

dan biridir. Tabiat bilimlerini araştıranlar, kâinatın hiçbir gâyesi olmadığı neticesine ulaşırlarsa, kendi hayatlarına ancak şahsî olarak bir mânâ verebileceklerdir. Hayatlarında takip edecekleri gâyelerin ne olduğunu sorduklarında, kendilerini tatmin edecek cevâbı ancak metafizik bir tavır takındıklarında bulabilirler.

İslâm filozoflarından İbn Sînâ bize, kâinatta hiçbir şeyin boşuna yaratılmadığını, tam tersine orada herşeyin iyice oturmuş bir nizâma göre yürüdüğünü ve İlâhî bilgi uyarınca oluştuğunu[1] hatırlatıyor.

İnsan üstü bir kudretin temin ettiği bu nizâmın hakîkatına ulaşmak için Fârâbî, varlık ilkelerinin bilinmesi, yani varlığın ne, ne ile ve nasıl var olduğu, neden ve niçin var olduğu bilgisini elde etmenin gerektiğine[2] işaret ediyor.

İslâm eğitiminin, hattâ genel anlamda din eğitiminin ve Batı eğitim felsefesinin metafizik alanında insanın yaratılış gâyesi veya insan hayatının hedefi, hemen hemen her filozofu düşündürmüş, İlâhî vahiyle açıklık getirilecek kadar, mukaddes kitaplarda önemli bir yer tutmuştur. Kur'ân-ı Kerîm'in ez–Zâriyât Sûresi'nin 56. âyetini esas alan İslâm filozof ve eğitimcileri, insanın, Allah'a kulluk etmesi için yaratıldığı neticesine ulaşıyorlar.

Metafiziğin, eğitimi ilgilendiren temel meselesi "Zihnin Mâhiyeti" konusudur. G. F. Kneller'e göre öğretmenler ve öğrenciler, zihnini ders üzerine teksîf ettiği zaman okulda hiçbir problemi olmaz, fikrini ileri sürerken "Zihin"den neyi kastediyorlar? Fikirlerin bizzât kaynağı zihin midir? Belki de "zihin" dediğimiz şey asla bir "Entity = Maddî Varlık" değildir[3].

Psikoloji ve fizyoloji alanlarında "Beyin" üzerinde yapılan çalışmalar bir dereceye kadar bize "Zihin" hakkında dikkate değer bilgiler temin ederken, Sibernetikçiler ise, daha maddeci bir izâhla "Beyin"i ya da "Zihn"i bir bilgisayara, yani makinaya benzetiyorlardı.

Diğer taraftan Berkeley, "Sübjektif Zihin"[4] kavramını, materyalizmi mahvedecek felsefesinin merkezine alırken, bir de "Objektif Zihin" olduğuna işaret etmiş bulunuyordu.

1.Bk.İbrahim Madkour, Şifâ'nın Metafizik(fizikten sonrası)ine Giriş, *İbn Sînâ Doğumunun Bininci Yıl Armağanı,* çev. Mübahat Türker Kuyel, Ankara 1984, s.424.
2.el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Sa'âde,* Haydarâbâd h.1345, s.5.
3.Bk. George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education,* s.7-8.
4.Osmon-Craver, *Philosophical Foundations of Education,* Amerika 1981, s.10.

Zihnin nihâî anlamı sorulduğunda, bu tip benzetme ve izâhlar insanın ilgisini tatmin edememektedir. Metafizik veya metafizikvâri düşünebilme, eğitimciyi tatmin edebilir.

İslâm filozof ve mutasavvıfları insan şahsiyetini üçlü bir sistem olarak ele alıp, inceliyorlar: Zihin, Kalp ve Nefis. Kur'ân-ı Kerîm'in onlara ışık tuttuğunu açıkça görüyoruz. Batı felsefesi, insan şahsiyetinin merkezine zihni koymuş, kâlp ve nefis unsurlarını ihmâl etmiştir. Böyle bir yol izlediğindendir ki, insan "zihin"i hakkında, doyurucu neticelere ulaşamamışlardır.

Asırlar boyu metafizikçilerin ilgisini çeken varlıkların nihâî gâyesi, devamlılık ve değişme, tabiat ve tabiat üstü, insanın kaderi, kâinatın mâhiyeti ve realitenin niteliği gibi konular hakkında öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmalıdır. George F. Kneller ile beraber inanıyorum ki, kendi metafizik boyutları içinde yukarıdaki konuların izâhı kadar eğitime hiçbir şey yardım etmemiştir.

Metafizik açısından eğitime yaklaşınca, "Nihâî Realite"nin mâhiyeti hakkındaki düşüncelerle karşılaşıyoruz. İdealist filozoflara göre, nihâî realite mâhiyet itibâriyle, cismânî olmaktan çok mânevî, maddî olmaktan çok zihnîdir. Eski Elea filozofu Parmenides: "Düşünülmeyen gerçek olamaz", Schopenhauer: "Dünya benim fikrimdir"[5] derken, idealizmin metafizik görüşünü ifâde etmekteydi.

Şüphesiz idealistler etrafımızdaki madde âlemini inkâr etmiyorlar, fakat onu maddî olmayan realitenin görüntüsü olarak görüyorlar. İslâm filozofları nihâî realite olarak Allah'ı kabul ediyorlar. Özellikle Fârâbî'nin mükemmeliyetin en üst mertebesinde, noksan sıfatlardan uzak, kendinden daha önce hiçbir varlığın olmadığı ve diğer varlıkların sebebi olanı[6] nihâî realite olarak gördüğü bir gerçektir. Hiçbir İslâm filozofu, nihâî realiteyi, yani Allah'ı maddî şahsiyet olarak düşünmemiştir. Fakat Hıristiyan idealistlerine göre nihâî realite, "Hem maddî ve hem de mânevî" olabilir. Onlar nihâî realiteyi üç şahsiyetten teşekkül etmiş olarak görüyorlar[7].

Halbuki Hegel, Allah'ı maddî olmayan "Ruh" olarak görmüştü. Böylece Hegel, "nihâî realite"yi "Mutlak Ruh=Absolute Spirit"[8] olarak kabullenmiş ve izâh etmiştir.

5.George F. Kneller, *age,* s.9.
6.Bk. el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla,* Leiden 1980, s.5.
7.Bk. George F. Kneller, *age,* s.9.
8.Osmon-Craver, *age,* s.13.

Hıristiyan idealistler, Hıristiyan inançlarından hareket etmeyen diğer idealistlerin "insan yapısı" üzerindeki fikirlerini kabul etmiş gibi görünüyorlar. Onlara göre insan, hür irâdesini uygulayan ve davranışlarına karşı kişisel sorumluluğu olan mânevî bir varlıktır.

Eflatun, insanın can ve ruhunu tam ve denenmemiş fikirlerin en yüksek "semâ = gök"sından gelen aynı şeyler olarak kabul etmiştir.

XVIII. asır idealistlerinden Berkeley, ruhun ölümsüz olduğu, yeryüzünde gerçekleştirdiği hayattan sonra, ebedî hayata ulaşmak için Allah tarafından yaratıldığına dair Hıristiyanlığın ortodoks görüşünü benimsiyor.

Kant'a göre insan, hem hür hem de bağımlıdır; bir ruh olduğu ölçüde hür, tabiat kanunlarına tâbi maddî bir varlık olduğu nisbette de bağımlıdır.

Hegelciler ise, insanı Mutlak'ın önemli bir parçası, yani ölümünde kendisini yanına alacak Ebedî Ruh'un bir kıvılcımı olarak kabul ediyorlar[9].

İslâm filozoflarından Fârâbî'ye göre insan, beden ve ruh unsurlarından teşekkül eder. Beden, parçalardan meydana gelmiş, mekânla sınırlı, ölçülebilir ve parçalara bölünebilir. Halbuki ruh, bedene ait bütün özelliklerinden uzaktır. Beden, yaratılmış dünyanın ürünü, ruhsa duyular-üstü âlemden en son ayrılan aklın ürünüdür[10].

Ruh insan hayatının esasıdır; İnsan onunla düşünür, hisseder, ister ve yine onunla hayat bulur[11]. Ruhun mânevîliği, onun özel işleyişi olan akıl ve irâdeyle kendini gösterir. Varlığın işleyiş tarzı, varlığın bizzât kendi mâhiyetine göredir. Akıl ve irâde, mücerret ve maddî olmayana ulaşır; onun için ruhun bizzât kendisi de maddeden bağımsızdır. Aynı şekilde, etki kendi sebebine benzer; çünkü kendi faaliyetlerine, sadece neye sahipse onu verir. Onun için ruhun mânevî faaliyetleri, bize, ruhun bizzât kendi mâhiyeti hakkında gerçek bilgiyi verir[12].

İmâm Gazzâlî, hemen hemen Fârâbî'nin izâhını paylaşmakta ve ruhu, hissetme, görme, işitme ve koklama gibi hayat nurlarının fışkırdığı

9.Bk. George F. Kneller, *age,* s.9.

10.el-Fârâbî, *The Gems of Wisdom, in Collection,* s.145'den naklen bk. Robert Hammond, *The Philosophy of Alfarabi and its Influence on Mediaval thought,* Pittsburgh 1961, s.34.

11.el-Fârâbî, *A letter in Reply to Certain Questions, in Collection,* s.108'den naklen bk.Robert Hammond, *age,* s.34.

12.el-Fârâbî, *The Gems of Wisdom,* s.145'den naklen bk.Robert Hammond, *age,* s.34-35.

"Maddî Olmayan Bir Varlık = Cism'ün Latîfün" olarak görmektedir. Aynı zamanda o, insanın görünmeyen, bilen ve idrâk eden bir parçasıdır, görüşünü ileri sürerek, Fârâbî'nin görüşüne yakın düşmesine rağmen[13], insan aklının onu tamamen anlayamayacağına İsrâ Sûresi'nin 85. âyetini delil getirerek ruh hakkındaki mâlûmâtın Allah katında olduğunu belirtmek sûretiyle izâhına son verir.

Batılı idealistler, insanın mânevî bir varlık olduğu konusunda hemfikir olmalarına rağmen, geldiği nihâî mânevî realite ile nasıl bir ilgisi olduğu hususunda anlaşamamaktadırlar.

Bazı idealistler, çocuğun mânevî âlemin bir parçası olduğu, kendi kâbiliyetlerine göre yerine getireceği mânevî bir kaderi olduğuna inanıyorlar. Bundan dolayı eğitim, çocukla tabiatın mânevî unsurları arasında samîmî bir yakınlık aşılamalı ve insanla kâinât arasında doğuştan var olan ahenk üzerinde ısrar etmelidir, diyorlar.

İslâm düşünürlerinden Fârâbî'ye göre, Allah'ın varolduğu ispatlanabilen bir gerçek, dünyanın yaratıldığı da başka bir gerçektir. İnsanın çözmeye çalışığı en zor soru şudur: Dünya ile Allah, yani sonsuzla sonlu arasında ne tür bir ilgi vardır? Başka bir ifâdeyle, Allah'la madde arasında ne alâka vardır? Madde ve ruh, sonsuz ve sonlu ikiliği, idealist metafiziğin meselelerini teşkil eder. Fârâbî, Allah ve madde arasındaki ilişkiyi izâh ederken, Allah ile dünya arasında "akıl" ve "küreler " koyar ve çokluğun bir olandan geldiğini söyler[14].

Bu noktadan sonra Fârâbî, İbn Sînâ ile beraber "sudûr = taşıp yayılma" nazariyelerini anlatırken, on akıl, dokuz küre ve ayaltı âleminin teşekkül ettiğini söyler. Fârâbî, faal aklın gökle yer arasında bir köprü vazîfesi gördüğünü söylüyor. İbn Sînâ ise, "Sudûr" nazariyesini anlattıktan sonra, bu ilişkisiyle, Allah'a "Sûretleri Verici=Vâhibu's-Suver" ismi verildiğini öne sürüyor[15].

Kur'ân-ı Kerîm, Müslüman eğitimciler ve Batılı idealist eğitimciler, kâinâtla Allah arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu ortaya koyduktan sonra, öğrencilerden şunu istiyorlar: Tabiat âlemini incelediğinizde onu ruhsuz ve gâyesiz muazzam bir makine olarak kabul etmemelisiniz, onun bir mânâ ve gâyesi olduğunu görmelisiniz.

Metafizik idealist eğitim anlayışının diğer önemli özelliklerinden biri de devlete olan "sadâkat" konusudur. İdealist eğitim anlayışına göre,

---

13.Gazzâlî, *İhyâ*, Beyrut ts., III,3-4.
14.Bk. Robert Hammond, *age*, s.30.
15.Bk. Robert Hommond, *age*, s.30, İbrahim Madkour, *agm*, s.424.

devlet fertten daha büyük bir şahsiyete sahiptir, yani bütün kendi parçalarından daha önemlidir. Bu bakımdan öğrenciye, memleket ve cemiyetine saygı duyması öğretilmelidir. Öğrenci memleket ve cemiyetinin kültürel miras ve esaslarını isteyerek araştırmalıdır. Kendi hürriyetinin, hem cemiyet ve hem de milletine karşı geliştirdiği hizmet duygusu nisbetinde büyüyeceğini bilmelidir.

B.İDEALİST BİLGİ NAZARİYESİ ve EĞİTİM

Öğretmenler, öğrencilerinin zihinsel gelişimleriyle meşgul olmalıdır. Onların bedenî ve hissî sağlıkları hakkındaki kararları, güvenilir bilgiye dayanmalıdır. Öğretmen, bilgisinin nihâî olarak nereye varacağını felsefî anlamda düşünmelidir.

Felsefenin bilgi ile ilgilenen dalına "**Epistomology=Bilgi Kuramı**" dendiğini biliyoruz. Bir bilgi nazariyecisi olarak filozof, bilginin mâhiyeti hakkında düşüneceği gibi, bilme ile inanma arasındaki farkın ne olduğunu da ortaya koymalıdır. Ayrıca, "Duyularımızın temin ettiği mâlumâtın ötesinde neyi bilebiliriz?" Ve bilginin "**Gerçek**" olduğunu nasıl gösteririz? konularını da uğraşı alanına almalıdır.

Konumuz, felsefede tartışılan bilginin kaynağı ve değeri olmasına rağmen, Batı'da ve İslâm felsefesinde bilginin çeşitlerini sıraladıktan sonra, idealist bilgi anlayışına geçiyoruz.

1.Müslümanlar'ın Kur'ân-ı Kerîm'de, Hıristiyanlar'ın "**The Bible = İncil**"de Yahûdîler'in "**The Torah = Tevrat**"ta, Hindûlar'ın "**The Bhagavad-Gita ve Upanishad**"larda var olduklarına inandıkları *vahiy bilgisi;*

2.İnsanın kendi içinde ani olarak doğan *sezgi bilgisi;*

3.Etrafımızda cereyân eden sosyal veya tabiat hâdiselerinin gözleminden sonra akıldan elde edilen *aklî bilgi;*

4.Deneylerden elde edilen *tecrübî bilgi;*

5.Kontrol etmeden ve tartışmasız kabul ettiğimiz, güvenilir ilim adamlarından temin edilen *otoriteye dayanan bilgi*[16].

İdealist gelenek içinde pek çok filozof, birbirinden farklı bilgi nazariyeleri ortaya koymuşlardır. Batı geleneğine uyarak idealist eğitimin bilgi nazariyesini Plato'dan başlatmak yerinde olur.

16.Bk. George, F. Kneller, *age,* s.18-22.

Eflatun, Sokrates'le anlaşarak, duyular vasıtasıyla elde edilen bilginin şüpheli ve noksan olacağını ileri sürüyor. Çünkü madde âlemi, varlığın daha mükemmel olan alanının bozulmuş bir kopyasıdır. Gerçek bilgi, sadece aklın ürünüdür; zira akıl nesneleri saf mânevî şekillerini maddî varlıklarının ötesinde gören güçtür[17].

Eflatun'un bu görüşünü biraz daha açmak yerinde olacaktır. Ona göre insanlar, hakîkatı aramayla ilgilenmelidir. Mademki hakîkat tam ve ebedîdir; öyleyse o, hem tam olmayan ve hem de devamlı değişen madde âleminde bulunamaz. Matematik, ebedî hakîkatlerin var olduğunu göstermiştir; meselâ 2 + 2 = 4 ettiği gibi.

Bütün insanların ittifâk edecekleri "Evrensel = Âlemşümûl" hakîkatlerin bulunabileceğini matematik göstermiştir. Fakat matematik, bilginin sadece bir alanını teşkil etmektedir. Eflatun inanıyor ki, diğer evrensel hakîkatleri siyâset, din ve eğitim sahalarında da araştırmalıyız.

Eflatun **Devlet** isimli eserinde, ideler âlemi ile madde âleminin ayrılışından bahseder. İdeler âlemi en yüksek noktasında "iyiye" sahiptir. Bu iyi tüm gerçek bilginin kaynağıdır. Devamlı değişen madde âlemine güvenilemez. İnsanın iyiye ulaşabilmesi için, maddeden alâkasını kesmelidir. Bu da ancak, gerçek bilgiye geçişi temin edecek olan "Diyalektik metodu" kullanarak maddeyi aşmakla mümkün olabilir. Diyalektik, "madde" ile "ide"yi birbirinden ayıran çizgiyi geçebilir. Bu metot, madde âleminde beyni, dili ve elleri kullanarak başlar; hakîkatı keşfetmekle ideler âleminde son bulur.

Meşhur "Mağara Benzetmesi"nde Eflatun, karanlıklar âleminde zincire vurulmuş mahkûmlar, mağaranın uzaktaki duvarında gördükleri gölgeleri gerçek zannedeceklerdir. Mahkûmlardan biri, zincirden kurtulup dışarı çıkınca, gerçek ışık kaynağının güneş olduğunu anlayacaktır. Gerçek bilgiye ulaştığından mutlu olacak ve dışarıdaki gerçek dünyayı arkadaşlarına anlatmak için dönecektir. Onlar gölgeden teşekkül etmiş bilgilerine zıt bilgiler vereni dinlemeyeceklerdir. Hatta mahkûmları serbest bıraksalar, onu öldüreceklerdir.

Plato'nun Mağara Benzetmesi'nin anlamı şudur: Biz bir gölgeler mağarasında cehâlet ve ilgisizlik zincirine vurulmuş olarak yaşıyoruz; zincirlerden kurtuluşumuz gerçek eğitimimizin başlangıcı olacaktır. Gerçek bilgi âlemine yükselmiş olan filozof, arkadaşlarına aydınlık getirmek için mağaraya dönmelidir.

17.Bk. George, F. Kneller, *age*, s.23.

Hıristiyan âleminde dînî idealizmin temsilcilerinden olan Augustine, Eflatun'un bu âlemlerini "İlâhî Âlem" ve "İnsan Âlemi" diye ayırarak örnek aldı, ya da dînî bir şekil vererek tekrar etti. İlâhî âlem, "**Ruh**" ve "**İyi**"nin âlemidir. İnsan âlemi, "**Zulmet**", "**Cehâlet**", "**Günâh**" ve "**Acı**"ların madde âlemidir. Augustine inanıyor ki, insan mümkün olduğu ölçüde kendini insan âleminden kurtarıp, İlâhî âleme girmelidir. Ölünceye kadar bunu ancak, tefekkür ve imanla kendini Allah'a veren kişi yapabilir.

Eflatun gibi Augustine de, öğrenimde diyalektik metodun kuvvetli savunucusudur. Ona göre, Allah ve insan hakkındaki fikirlerin keşfine bu metot imkân hazırlayacaktır. Eflatun gibi o da insanın dünyevî alâka ve düşünceden kendini uzaklaştırmasını istiyor.

İslâm filozoflarından Fârâbî'ye göre, insan en yüksek saâdete ulaşınca, maddeden bıkar ve ondan sıyrılır. Nefis, maddenin etkisinden kurtulunca, cisimlere ait durumlardan ayrılmış olur[18]. İnsan ruhunun maddeye ihtiyaç göstermeyecek bir gelişme safhasına ulaşması saâdettir. Bu da cisim olmayan nesne ve cevherlerle beraber olmasıyla mümkündür[19].

Maddeye bulaşmış olduğundan cevherimiz, Allah'ın cevherinden uzaklaşmış; cevherimiz O'na yaklaştıkça, O'nu anlayışımız daha mükemmel, daha doğru ve daha gerçek bir durum kazanmıştır. Bundan şu neticeye ulaşıyoruz: Biz maddeden uzaklaştıkça, "İlk Varlık = Allah"ı daha iyi anlıyoruz. Biz bilfiil akıl oldukça, O'na daha çok yaklaşıyoruz. Neticede maddeden tamamen sıyrıldığımız an, zihnimiz O'nu en mükemmel surette kavrar"[20]. Böylece Fârâbî, insanın ancak bedenî engellerden kurtulduğunda, tam saâdeti elde edeceğini ileri sürüyor.

Madde ile ruh arasında bir mücâdelenin olduğu, insanın maddeye hâkim olmadığını kabul ederek, yalnız ruhlar âleminde aklın maddenin zincirinden ve hatâlar örgüsünden kurtulup maddeye tam anlamıyla hâkim olacağını söylüyor[21].

Nefsin "Beden" ve içgözü ile bilen "Kalb"den teşekkül ettiğini, kalbin hakîkati "Gayb Âlemi"ndedir diyen İmâm Gazzâlî, kalbin bu âlemde yabancı olduğunu, insanın bir taraftan "yaratılış = halk" âleminde, diğer taraftan "İlâhî kudret = emir" âleminde olduğunu ileri sü-

---

18.el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla,* Mısır ts., s.94.
19.el-Fârâbî, *age,* s.66.
20.el-Fârâbî, *age,* s.14.
21.Bk. *İslam Ansiklopedisi,* İstanbul 1965, IV,466.

rerken, önceki filozoflara benzer izâhlar getirmiş oluyor[22]. "İnsanlar bu dünyada uykudadırlar; ölünce uyanırlar"[23] ifâdesiyle Gazzâlî, iki âlemin farkını bize ana hatlarıyla çizmiş oldu.

Mevlânâ da bedende noksanlık ve aybın olduğunu, canın bunlardan sıyrılınca, lütuf sâhibi Allah'a varabileceğini söylüyor[24]. Gözlerde duygu bağı çözülmelidir; maddî kulağımız can kulağımıza bir engeldir; beden ancak karada gezebilir, can yürüyüşü göklerin üstünde olur; "Âb-ı Hayât = İlâhî Bilgi", ancak can, bedenden ayrılıp gökler üstünde gezince bulunabilir[25].

Fakat Mevlânâ bu dünya ile öteki dünyayı birbirinden kesin hatlarla ayırmadığı, onları birbirine yaklaştırdığı ve bu dünyayı bir rüyâ âlemi, ya da görüntüler âlemi kabul etmediği için, hem Eflatun ve hem de İslâm filozoflarından ayrılır ve şöyle der: "Bu âlemde gördüğümüz her şey öteki âlemde de aynen öyledir. Bu dünyada bulunanlar, belki öbür dünyanın birer örneğidir ve bunları oradan getirmişlerdir. Bunun için Kur'ân-ı Kerîm'de: "Hiçbir şey yoktur ki, O'nun hazîneleri bizim yanımızda bulunmasın. Biz onu ancak belli bir ölçü nisbetinde göndermiş oluruz" (Hicr, 21) buyurulmuştur[26], diyor.

Ferîduddîn-i Attâr "**Pendnâme = Öğüt Kitabı**"sinde, bu dünyanın rüyâda gördüğümüz şeylere benzediğini, insan ancak cihândan ayrılınca uyanacağı, bu dünyada entrika ve acıların olduğunu belirtmiştir. Bir ay parçası gibi gönlümüzün nurlu olması için eteğimizi bu aşağılık dünyadan çekmeliyiz; dünyada düzen aramamalıyız; Tanrı sıfatıyla sıfatlanmalıyız; nefsin arzuları arkasından koşmamalıyız.

Bilgi nazariyesinde şu ana kadar ele aldığımız filozof ve mutasavvıfların görüşlerinden şunu anlıyoruz: Bir maddî âlem, bir de mânevî âlem vardır. Madde âlemi geçici, değişken, karanlık, acı, günâh ve rüyâlar âlemidir. Gerçek bilgiye bu dünyada ulaşamayız. Bedenimiz ve madde âlemi, ruhun ona ulaşmasını engelliyor. İşte eğitim insana maddeyi nasıl aşacağını, hakîkat bilgisine nasıl ulaşacağını, ruhun maddeye nasıl hâkim olacağının yolunu gösterecek ve ona rehberlik edecektir. Bedenin duyu organları vasıtasıyla aldığımız bilgiler, gerçek değildir; onlara güvenilmez.

Bazı idealistler, Sokrates'in bilgi nazariyesini takip etmektedirler. Bilgi öğrenciye dışardan verilmez. O, öğrencinin içinde geliştirilmeye

---

22.Hilmi Ziya Ülken, *İslam Felsefesi*, Ankara 1967, s.130.
23.Gazzâlî *İhyâ*, I,8.
24.Bk. Mevlânâ, *Mesnevî*, şerh. Abdülbaki Gölpınarlı, İstanbul 1985, I,450.
25.Bk. Mevlânâ, *age*, I,150.
26.Mevlânâ, *Fihi Ma Fih*, çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, İstanbul 1974, s.96.

muhtaç imkânlar olarak bulunur. Aynı görüşü Eflatun ve Kant da takip etti. Eflatun'a göre, insan bilgi yaratamaz. Bir zamanlar o gerçek bilgiye sahipti. Bilgiyi mahveden maddî bedene yerleşince, onu kaybetti. Böylece, insanın en büyük görevi, bir zamanlar bildiğini hatırlamasıdır. Sokrates, kendisini, insanların bilgiye gebe olduklarını tesbit eden bir ebe olarak tanıtıyor. Asla bilgiye sahip olduklarını bilmeyen insanlarla, bilgiyi doğurmalarında yardım etmek için tartışmalar yaparak "Hatırlama Doktrini"ni ortaya koydu[27]. Bilgi, öğrencinin zihnine "Akıtılmaz = Poured into", ama "Söküp = Wrung out" alınır[28].

Aynı görüş, dînî kisveye bürünmüş hâliyle, M.S. IV. asırda yaşamış Augustine'de görülür. İnsan bilgi yaratamaz, bilgiyi Allah yaratır. İnsan Allah'ı bulmaya çalışırken, onu keşfeder. Augustine, ruhumuzun içinde var olan gerçek bilgiyi aramamız gerektiğine inanıyor. Böylece o, eğitimde sezgici bir yaklaşımı yüceltmiş oluyor. Kendimizi fizikî âlem üzerine teksîf etmemizin, bizi gerçek bilgiden uzaklaştıracağı görüşünü Eflatun ile paylaşıyor[29].

Doğduğumuzda hiçbir şey bilmediğimizi bildiren Nahl Sûresi'nin 78. âyet-i kerîmesinin mânâsına göre hüküm yürüten İslâm filozofu Fârâbî'ye göre, her fikir duyulardan elde edilir. Başlangıçta zihin, hiçbir şey yazılmamış boş bir levha gibidir. Onun üzerine herşeyi yazan duyulardır. Duyu organları, görme, işitme, koklama, tatma ve dokunmadan ibarettir. Bunlardan her biri kendi objeleri için mükemmel duyma özelliğine sahiptir. Her duyumda duyu organı, duyulabilecek nesnelerin şekli veya türlerini, madde olmaksızın alır; tıpkı maddesi olmadan mühürün şeklini alan balmumu gibi...[30]

Önceden tecrübe ettiğimiz duyumlar tamamen ölü değildir. Bazan imaj şeklinde yeniden ortaya çıkabilirler. Geçmiş bir duyu tecrübesine hayat vermemizi temin eden güce "el-Mutahayyile" denilir; imajları birleştirme ve ayırmayı sağlamamızı temin eden güce de "el-Mufakkira=Cogitative" denilir. Sadece şimdiki duyumlarımızın tecrübeleriyle sınırlandırılsaydık, şu ana sâhip olacaktık. Bundan dolayı da zihnî hayat olmayacaktı. İyi ki, geçmiş bir tecrübeyi geri çevirme gücü bize ihsân edilmiştir. Bu da "el-Hâfıza, el-Zakirah = Memory" ismini alır[31].

27.Osmon-Craver, *age,* s.5.
28.George F. Kneller *age,* s.10.
29.Osmon-Craver, *age,* s.7.
30.el-Fârâbî, *The Gems of Wisdom,* s.149 ve *Political Regime,* s.47-50'den naklen bk.Robert Hammond, *age,* s.38.
31.Robert Hammond, *age,* s.39.

Fârâbî, duyumu gerçek bilgi olarak kabul etmemektedir. Ona göre insanın ilk bilgisi, "Algı"dır. Algı, duyumdan sonra gelir; ferdî bir bilgidir, zihnî faaliyet istemez. *el-Medînetu'l-Fâdıla* isimli eserinde, aklî kuvvetlerin de bir zayıf yönü olduğu için, Allah'ı tam anlamıyla tasavvur edemediğimizi söylüyor.

Fârâbî özet olarak, şöyle diyor: İlk durumda akıl, ruhun bir gücüdür. Sadece mümkün bir varlığa sahip olduğu için, "akl-ı heyûlânî = The Material Intellect = Maddî Akıl" adını alır. Çünkü o madde gibi şekil alma kapasitesine sahiptir. Gerçekten, maddî ya da pasif akıl, kuvveden fiile geçer. Fakat pasif aklı kuvveden fiile geçiren sebep nedir? Fârâbî'ye göre bu güç, Allah'tan sudûr eden faal akıldır. Faal akıl, insanda gizli olarak bulunanı uyandırır ve fiil haline getirir[32].

İslâm filozoflarından İmâm Gazzâlî de insanın doğuştan bilgi getirmediğini söylemekle, hem yukarıda zikredilen Kur'ân-ı Kerîm'in âyetine ve hem de Fârâbî'nin bilgi nazariyesine uygun düşen görüşünü ortaya atmış oluyordu. Ona göre, nesneleri, duyu organlarının bize temin ettiği duyumlarla algılarız. Duyular âleminin dışında bulunan ve duyularla algılanması mümkün olmayan varlıkları, yedi yaşından sonra başlayan temyîz kudreti ile algılarız. Bu safhanın ötesinde akılla temin edilecek bilgileri idrâk etme dönemi başlar. Aklın ötesinde, başka bir safha daha vardır. O safhada, aklın anlayamayacağı şeyleri anlayacak nurun insan kalbine akması ile bilgiler elde edilir[33].

İmâm Gazzâlî **İhyâ**'sında, aklı, bilginin kaynağına yerleştirir ve şöyle der: "Bilgi meyvanın ağaçtan, ışığın güneşten ve görmenin gözden çıktığı gibi akıldan çıkar"[34]. Görüldüğü gibi Gazzâlî, **İhyâ**'sında, aklî bilgiye sonsuz bir güven beslerken, *el-Munkız mine'd-Dalâl*'inde, hem duyu organlarının sağladığı duyumlardan, hem de akıldan kaynaklanan bilgiden şüphe eder ve "**İlâhî Nur**"u gerçek bilginin kaynağına yerleştirir.

Batı'da modern idealizmin öncülerinden kabul edilen Descartes, şüphe edilmeyecek "Fikir = Ideas"leri araştırıyordu. O, şöyle diyordu: Açık ve seçik olan fikirleri keşfedebilseydik, diğer gerçek fikirleri binâ edebileceğimiz sağlam temelleri bulmuş olacaktık. Bizzât kendisinin düşündüğü ya da şüphe ettiği müstesnâ, her şeyi şüphenin içine attı. Descartes, düşündüğünden şüphe etmedi. Bu durumda meşhûr "Düşünüyorum, öyleyse varım" ilkesine ulaştı. Duyumlar hatâya tâbidir.

32.Bk. Robert Hammond, *age*, s.39.
33.Gazzâlî *el-Munkız mine'd-Dalâl*, trc. Komisyon, İstanbul 1963, s.20,27.
34.Gazzâlî, *İhyâ*, I,73.

Bir fikir veya düşünce diğer bir fikre bağlıdır. Açı, derece ve çizgilerle ilgilenmeksizin, bir kişi, üçgeni tasavvur edemez. Böylece o, bir fikrin diğer bir fikre işarette bulunması zarûreti ile karşı karşıya geldi.

Descartes işarette bulunmanın duracağı nihâî bir fikre ulaşmak istedi. Mükemmel varlığa, yani Allah'a sonsuz ve zamansız Yaratıcı'ya, herşeyin kaynağına ulaşacağını zannetti.

Böylece Descartes, sistemini üzerine binâ edeceği "Cogito ergo sum = düşünüyorum öyleyse varım = I am Thinking therefore I am" ve "The Deity = Ulûhiyet" denen iki prensibe ulaştı, yani insan düşüncesinden şüphe edilemeyeceği ve düşüncenin bütün objelerinin ulûhiyette temel bulduğuna inandı. Bu ilkeler idealizm geleneğinde bulunabilir. Allah'ta bulunan düşünme objelerini tefekkür eden sonlu zihin veya platonik anlamda fikirlerden nihâî realiteyi düşünen insan zihni...[35]

Bir papaz olan Berkeley'e göre, idrâk edilmeyen hiçbirşey var olamaz. Nesneler vardır; çünkü onlar Allah tarafından idrâk edilir. Dînî anlayışıyla şartlanan Berkeley'in felsefî görüşüne göre, maddî olmayan varlık, yani fikirler ya da ruhbilimin ortaya koyduğu Allah'sız sistem tarafından kirletilmiştir. Var olan madde değil, ruh, fikir, ya da Allah'tır[36].

XVIII. asır filozoflarından Kant'ın idealizmi, insanın düşünce ameliyesi üzerine yoğun çalışmadan kaynaklanıyor. Ona göre, Rasyonalistler "Tahlîlî = Analitic"; Deneyciler de "Terkîbî = Synthetic" düşünüyorlar. Kendisi tahlîlî ve terkîbî mantık hükümlerine dayanan bir sistem kurmaya çalıştı[37].

Kant'ı takip eden pek çok modern idealist filozoflar iddia ediyorlar ki, bilginin özü duyular vasıtası ile elde edilen mâlumâtın üzerine anlam ilâve etmesi için yardım etmek değildir. Şahsiyetçi olarak bilinen bazı idealistler, öğrenciye verilen mâlumâtla, şahsen kendisi için önemli olanı öğrenmesi için önceki tecrübeler arasında bir alâka kurmalıdır[38].

C.İDEALİST DEĞERLER ve EĞİTİM

İdealist filozoflara göre, değerlerin sâbit bir derecelenmesi vardır ve olmalıdır. Derecelenmede mânevî değerler maddî olanlardan daha üst sırada yer alır. Nihâî gâyemizi anlamamıza ve mânevî nizâmla birleşme-

35.Osmon-Craver, *age,* s.8-9.
36.Osmon-Craver, *age,* s.10.
37.Osmon-Craver, *age,* s.11.
38.Bk. George F. Kneller, *age,* s.23.

mize yardım eden dînî değerler, en üst seviyede tutulur. Değerlerden bahsedilince, aklımıza "İyi" ve "Kötü" kavramları gelir; iyi ve kötüden bahsedilince de, "Ahlâk" hatırlanır. Genel olarak değerler konusunda tartışılan en önemli meseleler, onların "**Mutlak**" ya da "**Değişken**", "**Objektif = Âfâkî**" ya da "**Sübjektif = Enfusî = İndî**", başka bir ifâdeyle "**Şahsî**" veya "**Gayri Şahsî**" olup olmadıklarıdır. Gerek Eski Yunan ve gerek Müslüman ve Batılı filozoflar hemen hemen birbirine benzer görüşler ileri sürmüşlerdir.

Bütün idealistler için değerler mutlaktır. "İyi", "Gerçek" ve "Güzel", nesilden nesile ve toplumdan topluma değişmez, İnsan yapısı değildirler; ama kâinâtın bir parçasıdırlar. Eflatun'un "idea"ları mutlaktı. Çünkü onlar gerçek realiteyi temsil ediyor; evrensel geçerlilikleri yer, zaman ve zemin, fiziki dünyanın sınırlarıyla sınırlanmamışlardır. Bu "idea"lar pratik bilginin çıktığı gerçeklerdir. Mutlak olan şeyler sonsuz, sınırsız ve hudutsuzdur. Onun için, mutlakları anlayan zihinler de sınırsız ve hür olmalıdır. Eflatun, ezelî değerleri, Sokrates'in ifâdesiyle, doğru harekete götüren hatâsız rehberler olarak düşünmüştür.

Eflatun'un idealist değerler anlayışı ile Hıristiyan dinci idealistlerin anlayışları arasında bir benzerlik vardır. Her ikisi de insan hayatının ileriye yönelik olduğunu söylüyor. Hıristiyan düşüncesi, Allah'a yönelikken, Yunan felsefesi iyi, gerçek, adâlet ve güzellik gibi mutlak fikirlere yönelikti. Her ikisi de gerçeğin zaman ve zemînin sınırları ötesinde olduğuna dâir inancı paylaşıyordu. Her ikisi de, insanın maddî ve mânevî kişiliğe sahip olduğuna inanıyordu[39].

Bir eğitimci olarak idealist, insanın varlığında mânevî unsurun maddî kişiliğinden daha önemli olduğuna inanır. İdealist eğitimci ile St. Paul arasında büyük ölçüde bir benzerlik vardır. St. Paul, geçici olarak ruhu kuşatan "Dünyevî vücûdun hapishanesi" hakkında konuşurken, idealist eğitimci "Ruh bir vücûda niçin sâhip olmalıdır?"[40] sorusunu soruyor ve aynı çizgiye geliyorlardı.

Mutlak değerler bizim tüm davranışlarımızı kontrol eder ve tenkitten uzaktırlar. Herkese aynı çağrıda bulunurlar ve onların çağrılarına karşılık verenler aynı tarzda davranırlar. Böylece mutlak değerlerin isteğine uygun düşen davranışların ortaya çıkışını seyrederiz ve bu davranış modelleri nesiller boyu devam eder[41].

39.Bk. Hanry Scofield, *The Philosophy of Education,* Great Biritan 1972, s.206-207.
40.Bk. Hanry Scofield, *age,* s.207.
41.Bk. Hanry Scofield, *age,* s.207-208.

Alfred Weber'in ifâdesiyle, idealist Eflatun en yüksek iyiyi hazda değil, fakat Allah'a gittikçe tam olan benzeyişimizde buluyor[42].

Bir Hıristiyan filozofu olarak bilinen Augustine, "İyi" ve "Kötü" ile oldukça ilgilenmiş; neticede şuna inanmıştır: Madem ki insan Âdem'in günâhını tevârüs ediyor, öyleyse günâh işlemeden evvelki sâfiyetini yeniden kazanmak için devamlı olarak mücâdele etmelidir. Bu görüş Eflatun'un, ruhların iyiye yakın yaşadıkları yıldız efsânesine benziyor. Ruhlar acı çekmek, ölmek ve daha önce bulundukları yere tekrar dönmek için mânevî varlıkları uğruna mücâdele vermek üzere, madde âlemine getirilmişlerdir[43].

İslâm filozoflarından Fârâbî'ye göre, birşeyin değerli olduğu, ya kamunun görüşüne veya bir dine göre, ya da bizzât kendiliğinden bilinir.

O, en güçlü düşünme erdemini ahlâkî erdemden ayırmamaktadır[44]. Fârâbî pek çok değerin memleketten memlekete değişeceğini, bazı değerlerin saatten saate, bazılarının günden güne, diğerlerinin aydan aya, bir kısmının yıldan yıla ve bir kısmının da asırdan asıra değişebileceğini söylerken, insanın insan olarak değerinin, mutlak bir değer olduğu için değişmeyeceği[45] düşüncesine ulaşmış oluyordu.

Aynı zamanda o, milletten millete değişmeyen, millet ve şehirler için umûmî olan mutlak değerlerin olduğuna ve bu değerleri keşfeden düşünme erdeminin kanun koyma kâbiliyetine denk düştüğüne işaret ediyordu.

Fârâbî, "**Düşünce**"yi bir değer olarak kabul ediyor. Ahlâkî değerlerle "**Düşünce**" değeri bir arada olmalıdır. "İyi" olmayan, yani ahlâkî değere sahip olmayan insan, başkaları adına iyiyi veya gerçek iyiyi nasıl ister? Kendisi "İyi" değilse, iyi olmadığını "Düşünce" değeri olmadan nasıl keşfedebilir?

İnsana iyiyi arzulatan düşünce ve ahlâkî değer "Yaratılıştan Var Olan = Kâinun bi't-Tab'" tabiî, yani mutlak bir değer olmalıdır. Böylece bir yaratılıştan gelen, bir de insan irâdesinden kaynaklanan değerler vardır[46].

Fârâbî, Augustine gibi, kötünün psikolojik verâset yoluyla nesilden nesile intikâl ettiği görüşünü ileri süren Hıristiyan fikrini kabul etmiyor

---

42.Alfred Weber, *Felsefe Tarihi,* çev. H. Vehbi Eralp, İstanbul 1949, s.56.
43.Osmon-Craver, *age,* s.7.
44.Bk. el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Sa'âde,* s.26.
45.Bk. el-Fârâbî, *age,* s.25-26.
46.Bk. el-Fârâbî, *age,* s.26-27.

ve diyor ki: "Kötü, insanın irâdesi ile elde edilir. İyi'nin en yücesi şehirden küçük toplumlarda bulunamaz. İyi davranışlar saâdete götüren, kötüsü ise saâdete engel olanlardır"[47].

Fârâbî, Eski Yunan ve modern Batılı filozoflar gibi "İyi" ile "Kötü"yü birbirinden tamamen ayrı esaslar olarak ele almaz. O, kötü olmasaydı, iyinin bir kısmı da olmayacaktı, görüşünü ileri sürer ve şöyle der: "Allah'ın inâyeti her varlıkta görülür. Kötü, İlâhî kontrol altındadır ve bozulan nesnelere bağlıdır. Böylece, dünyada olan her şey tesâdüfe bağlanamaz. Dünyada kötü olan, istemeyerek iyidir; çünkü eğer kötü olmasaydı, dünyada iyinin bir miktarı da olmayacaktı"[48].

Fârâbî, düşünceyi en büyük değer olarak alırken, İmâm Gazzâlî de "Bilgi"yi en büyük değer olarak gösteriyor. Gazzâlî'ye göre, bir şeyin değerli olması ya başka şeyden, ya zâtından veya hem zâtı ve hem de başka şeyden dolayıdır. "Bilgi" değerini herhangi bir şeyden almadığından, zâtından dolayı mutlak bir değerdir. Çünkü o, Allah'ın kemâl sıfatı, melek ve peygamberlerin şerefidir. Filozofumuza göre, zâtından dolayı mutlak olan bir değer, başka bir şeye nisbetle değerli olandan daha üstündür. Zâtından dolayı mutlak olan değer, âhiretteki saâdet ve Allah'ın cemâline bakıştan kaynaklanan "Haz = lezzet"dır. Hem zâtı ve hem de başka şeyden dolayı değerliye misâl olarak "vücut sağlığı"nı veriyor. İnsanoğlunun en büyük hedefi, ebedî saâdettir. Ona ancak "bilgi" ve "amel" ile ulaşılır. Amele de ancak bilgi ile ulaşılır. Dünya ve âhirette saâdetin aslı bilgidir. Neticede "bilgi", "amel"den daha üstündür. Bilginin en önemli meyvesi Allah'a yaklaştırması, insanı melekleştirmesi ve mânen yükseltmesidir[49].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, Fârâbî gibi en büyük değer olarak "düşünceyi" gösteriyor. Hatta, Fârâbî'den daha ileri giderek, "İnsan demek, düşünce demektir" diyor. Düşünceden başka, insanda kemik ve kasların kaldığını söylüyor. "İnsan konuşan bir hayvandır" ifâdesindeki "Nutk" kavramını, Mevlânâ, "Düşünce" olarak alıyor ve şöyle diyor: "İnsan fikir ve düşünceden ibarettir; geri kalan kemik ve sinirdir."[50]

Mevlânâ "iyi" ve "kötü"nün doğuştan gelmediğine işaret ettikten sonra, herşeyin var edeni, sebebi ve ortaya koyanının Allah olduğunu

---

47.Bk. el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla,* Mısır ts., s.66-67.
48.el-Fârâbî, *The Sources of Questions,* s.75'den naklen bk. Robert Hammond, *age,* s.32.
49.Bk. Gazzâlî, *İhyâ,* I,12-13.
50.Mevlânâ, *Fihi Ma Fih,* s.299.

söylüyor[51]. İslâm filozofları gibi Mevlânâ da "bilgi"yi Allah'ı bilmeye vâsıta olduğu için bir değer olarak kabul ediyor.

İslâm düşünürlerinden Mâverdî: "Ahlâkın kaynağı, dinin aslı, dünyanın direği, insanları tevhîde ulaştıran gücün kaynağı ve tüm değerlerin en üstünü akıldır" diyor[52].

Diğer İslâm düşünürlerinden biraz daha farklı düşünen Mâverdî, neyin iyi, neyin kötü olduğunu tesbit eden ve ayıranın da akıl olduğunu belirtecek kadar ileri gidiyor. Yâsin Sûresi'nin "Li-Yunzire men kane Hayyen = Canlı olanı korkutmak için" şeklindeki âyetinde yer alan "Hayy = Canlı" kelimesini, "Akıl" ile izâh eden Mâverdî, onu, doğuştan gelen akıl ve sonradan kazanılan akıl diye iki kısma ayırdı. Düşünürümüz, Hz. Ali'ye atfettiği bir sözle değerleri şöyle sıralar: Akıl, din, bilgi, yumuşaklık, cömertlik, iyilik, sabır, şükür...[53]

Değerler söz konusu olunca, idealistler, öğrenciye değerlere nasıl tahammül edeceği, onlarla beraber nasıl yaşayacağı öğretilmelidir, görüşünü savunmaktadırlar. Çünkü değerler, geldiğimiz ve döneceğimiz en büyük varlıkla bizi âhenkleştirmektedir ve yine öğrenci, kötünün kendisini, toplumu ve bir bütün olarak tüm insanlığı rahatsız ettiğini anlamalıdır. Değerlerin insanı kâinâtın nihâî mânevî nizâmıyla karşı karşıya getirdikleri ölçüde önemli olduğunu farketmelidir.

Bizi Allah'a, saâdete ve doğruya götüren değer ne olursa olsun, onların bizim varlığımızın bir parçası, mânevî hayatımızın ışığı ve kâinâtın sonsuza ulaşan mutlak düstûrları olduğunu kabul etmek, bilmek ve takip etmek zorunluluğunu hissetmelidir.

Bazı idealistler kötüyü, iyinin olması için zarûrî görürken, bazıları onun tam olmayan iyiden, diğerleri de cehâletten kaynaklandığını, diğer bazıları da kâinâtta var olan sistemin örnek alınmayışından doğan sistemsizlik neticesinde doğduğunu söylüyor. Ama Eski Yunanlı, Müslüman ve modern idealistlerin hepsi inanıyorlar ki, İlâhî irâde, kâinâtta tam anlamıyla tezâhür ettiği zaman, dünya daha tam, daha makul, daha mükemmel olacak ve kötü yavaş yavaş kaybolacaktır. Tüm idealist düşünürler için okulda kötü öğrenci yoktur. Fakat, iyi düşünmeyen ve kâinâtın temel ahlâk nizâmını anlayamamaktan dolayı yoldan çıkanlar vardır.

Modern idealistlerden olduğu kabul edilen Berkeley, Mevlânâ'ya yaklaşarak, Allah'ın varlığını ve O'nun herşeyin gerçek sebebi olduğunu

---

51.Bk. Mevlânâ, *Mesnevî*, 1,153.
52.Bk. Mâverdî, *Edebu'd-Dünya ve'd-Din*, Beyrut ts., s.19.
53.Bk. Mâverdî, *age*, s.20,30.

açıkça ortaya koyan şeylere değer demektedir. O, maddeyi tamamen reddediyor; ezelî ve ebedî Allah'ı bize tanıtan bilgiyi en üst değer olarak kabul ediyor[54].

Kant'a göre, insanların, iyiyi düşünmeye ve arayıp bulmaya sevkedecek eğitime ihtiyaçları vardır. Bunu hisseden sadece insandır. Kant'ın "**Mutlak Emirler = Categoric Imperatives**"inden biri, herkese vasıta olarak değil, gâye olarak muâmele etmektir. Böylece Kant, değerleri sıralarken, "İyi"yi en başa almaktadır[55].

Kant'a göre öğrenci, yanlış bir davranışta bulunduğu zaman öğretmen ona: "Herkes bu şekilde davranırsa ne olur?"[56] sorusuyla, sınıf arkadaşlarının takip edeceği iyi bir örnek teşkil edip etmediğini soracaktır. Aynı zamanda öğretmen, bu soruyu kendisine de sormalıdır.

Kant, "**Mutlak Emirleri**" ahlâka götüren rehberler olarak kabul etti. Onun "İyi davran!" şeklindeki kâidesi, mutlak itâati gerektirir; çünkü iyi davranmak kesinlikle akla uyar. İyi davranış bizzât kendisi için yapılmalıdır.

Hanry Schofield, **The Philosophy of Education on Introduction** isimli eserinde, "On Emir"in Kant'm "Mutlak Emirler"ine benzediğini söylüyor. "Allah'ı seveceksin" gibi müsbet emirlerle başladıktan sonra, "Öldürmeyeceksin, zinâ etmeyeceksin" gibi bir yığın olumsuz emirlerle devam etmektedir. İsrâiloğulları, Allah tarafından Hz. Mûsâ'ya gönderilen bu emirlere uymaya zorlandılar.

İdealist eğitim felsefesinde disiplinden sapmalar, benlikçiliğin bir ifâdesi olarak kabul edilir ve bu sapmaların, zamanın oluşturduğu umûmî kültürle içiçe girmiş ahlâk kurallarına göre cezâlandırılması öne sürülür. Onlara göre, öğrencinin cezâlandırılacağı ahlâkî ilkelerin bir kısmı dinden veya en azından ebedî hayat görüşünden kaynaklanır.

Hegel'in takipçilerinden olduğu söylenen Royce, değerlerin birinci sırasına, ahlâk ilkelerine "sadâkat duygusunu"[57] koyuyor. Ona göre, en yüksek iyi, ancak bu sadâkatla elde edilebilir. En yüksek iyinin elde edilmesinde diğer önemli şart, fikirlerin eylem haline dönüştürülmesidir. Bu dönüşme olmasaydı, dış dünya mânâsız kalacaktı.

Hegel'in çağdaşı olan ve Batı idealist felsefesini nazariyeden pratiğe geçirmekte büyük çaba sarfeden Frobel'in bütün eğitim çalışmalarının al-

---

54.Bk. Osmon-Craver, *age,* s.10.
55.Osmon-Craver, *age,* s.12.
56.George F. Kneller, *age,* s.34.
57.Osmon-Craver, *age,* s.15.

tında yatan felsefenin hâkim teması, her şeyin Allah'ta birleşmesidir. Eğitimcimize göre, herşey Allah'ta ve Allah vasıtasıyla yaşar ve varlığına sâhip olur. Varlıklar arasındaki farklılıklar asla mutlak değildir. Eğer keşfedilebilirse, farklılıklar arasında bir ilişkinin olduğu görülebilir. Evrenin en yüksek mânevî kanunları, canlı ve cansız varlıkların görüntüleriyle temsîl ediliyor[58], derken, değerlerin başına "Allah'ta birleşme"yi koymuş oluyordu.

Böylece Frobel, diğer modern idealistlerden daha mânevîyatçı, başka bir ifâdeyle daha dine yönelik bir yol izliyordu. Frobel'in eğitim görüşü bir bütün olarak ele alındığında, din ve insan tabiatının, değerlerin başında yer aldığı görülecektir.

D.İDEALİST EĞİTİMİN GÂYELERİ

Eski Yunanlı ve modern idealistler, metafizik, bilgi nazariyesi ve değerlerde çoğunlukla zihin üzerinde durmuş, meselelere o doğrultuda çözüm aramış ve onu hemen hemen herşeyin kaynağı olarak ele almışlardır. Şunu bir gerçek olarak görmeliyiz ki, idealist filozofların gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmeye çalıştıkları idealist eğitim felsefesinin üzerinde durduğu yalnız zihin değil, hakîkatı arama, kendini bilme ve şahsiyet gelişimi gibi, insan hayatının ayrılmaz unsurları da onların ilgi alanına girmiştir.

1 - Hakîkatı Arama

Eflatun hakîkatın, başka bir ifâdeyle doğrunun, sonlu olan ve devamlı değişen madde âleminde bulunamayacağını düşünmüş; öğrencilerini duyular âleminden ziyâde, fikirlerin kavramsal âlemini araştırmaya teşvîk etmiştir.

Ona göre, gerçeğe ulaşmak için cehâlet ve hissizlik zincirini kırmak gerekir. Bu faaliyeti yapabilen kişi, aydınlığın yolunda bulunacak ve hakîkata varabilecektir. Onun için Eflatun, "**felsefî hikmet**" ya da, "**gerçek fikirlerin kavramı**" hakîkatını bulmak isteyenlerin eğitiminde en yüksek gâyeyi teşkil edeceğini ileri sürmüştür.

Bir Neo-Platonist olan Augustine, eğitimde en yüksek gâyenin hakîkatı aramak olduğu meselesinde Eflatun ile hemfikirdir. Gerçek eğitimin Allah'a götüreceğini, hakîkatı araştırmanın Allah'ı araştırmak olduğunu

58.Bk. William Boyd - Edmund J. King, *The History of Western Education*, London 1977, s.352.

söyleyen Augustine, maddeden ziyâde fikirlerle ilgileneceğini ileri sürerek, hakîkatın tamamen mânevî olduğu meselesinde Eflatun'dan daha ileri gitmiş oluyordu.

İslâm düşünürü Fârâbî'ye göre, her meselede "Hakîkat = Hakke'l-Yakîn"in[59] elde edilmesi esas gâyelerdendir.

Fârâbî, Eflatun ve Augustine'den daha realist bir çizgiye girerek, bu dünyadaki varlıklar hakkında da "**gerçek bilgi**"ye ulaşılacağına inanmış ve bizi "Hakke'l-Yakîn"e götürecek olan ancak "Öğretim İlkeleri"[60] olacağını söylemiştir.

Filozofumuz hakîkatı araştırırken, öncelikle maddeden soyut olan varlıklardan başlanması, sonra kavranmasında ve anlaşılmasında maddeye pek az ihtiyaç gösteren varlıklara ve nihâyet kendilerini anlayıp düşünmemizde tamamen madde olması gereken varlıklara varılması gerektiğini ileri sürüyor[61].

Hz. Mûsâ'nın Hızır'ı aramaktaki gâyesini "gerçeği anlamak"[62] olduğunu bize söyleyen Mevlânâ, insan ruhunun "Hak" ile meşgul olduğuna[63] inanıyor ve herkesin istediği "Hak"tır[64] diyerek, hakîkatın, Allah olduğuna işaret etmiş bulunuyordu. Ayrıca **Fîhi Ma Fih** isimli eserinde, hakîkatın asırlar geçse bile değişmeyeceğini ve dünyanın her yerinde aynen kalacağını belirtmiştir.

İslâm düşünürlerinden Ferîduddîn Attâr **Pendnâme**'sinde, hakkı bâtılın karşıtı olarak almış ve öğrencisine hakkı aramayı tavsiye etmiştir. İlâhî bilgiye sahip olanın gönlünde "Hak"tan başka birşey olmayacağına işaret eden düşünürümüz, Hakk'a ulaşmanın yolunun kalbi hevâ ve hevesten çevirmekten geçtiğini söylemiştir.

"Hakîkatı araştırma" gâyesini diğer İslâm filozoflarından daha geniş çapta ve tasavvufî mânâda izâh eden Gazzâlî **İhyâ**'sında, "Hakîkat" anlamında iki ana kavram kullanmaktadır: "Yakîn", "Hakîkat".

Filozofumuz, Ebû Nuaym'den naklettiği bir hadîste Peygamber (a.s.)'ın "Hakîkatı öğreniniz = Ta'allemu'l-yakîn"[65] şeklindeki emrini bize nakletmekte, "Yakîn = hakîkat"in araştırılıp öğrenilmesinde zarûret

---

59.el-Fârâbî *Tahsîlu's-Sa'âde*, s.3.
60.Bk.el-Fârâbî, *age*, s.4.
61.Bk.el-Fârâbî, *age*, s.10.
62.Bk.Mevlânâ, *Mesnevî*, III,227.
63.Mevlânâ, *Fihi Ma Fih*, s.286.
64.Mevlânâ, *Fihi Ma Fih*, s.114.
65.Gazzâlî *İhyâ*, I,72.

olduğuna işaret etmektedir. Ona göre, "Yakîn"in azı, "ilm"in çoğundan hayırlıdır. Böylece Gazzâlî'nin hakîkatı, müsbet bilimin, ya da bilginin ötesinde aramakta olduğu apaçık ortaya çıkmaktadır.

Filozofumuz hakîkatın "Haller" ve "Kerâmet"lerin ötesinde olduğunu[66], nefsimizin Allah ile kul arasında bir perde teşkil ettiğini, bundan dolayı da hakîkata varamadığını söylüyor. Bu perde kalkınca, "İlâhî Nur", yani "**Hakk'ın Hakîkatı**" kalbin sırrında kendini gösterir[67].

Bir bakıma Gazzâlî, hakîkatı araştırmanın "Hak = Allah"ı araştırmaktan başka birşey olmadığına işaret etmiş; Kur'ân-ı Kerîm'in bu konuda getirdiği kavramlara sâdık kalarak, bizlere verdiği mâlumâtı zenginleştirmiştir. Modern idealistlerden Kant, "**saf akıl**" ile "**pratik aklın**" gerçek olduğuna inanmış; Hegel ise, hakîkatın basitten daha zengine ve daha karmaşık fikirlere doğru hareket ve gelişme olduğunu düşünmüştür.

Eski Yunan, İslâm ve modern idealist eğitim felsefesinde mutlak hakîkatın olduğu ve araştırıp bulmanın eğitime ana hedef olarak tayin edildiği görülmektedir. Bunun yanında İslâm filozoflarından Fârâbî, maddî âlemde de hakîkatın olacağını ifâde etmiş ve madde olmayandan madde âlemine gidiş usûlünü kullanmıştır. Hıristiyan idealistleri, maddeden kurtulmadıkça, hakîkate ulaşılamayacağı fikrini savunurken, Gazzâlî gibi İslâm filozofları, nefisten sıyrılmadıkça hakîkate ulaşılamayacağı görüşünü benimsemiş görünüyorlar.

Ayrıca, klasik ve modern idealistler, hakîkatın nerede tezâhür edeceği? meselesine bir açıklık getirmezken, Gazzâlî onun kalpte teşekkül edeceğini söylüyor; o da Fârâbî gibi zihni ikinci plana itmiş oluyordu. Fârâbî, hakîkatın kâinât kitabında okunabileceği ve oradan "Hakk = Allah"a varabileceğini söylemekle de Hıristiyan idealistleri kadar Allah'ın eseri olan madde âlemini küçümsememiş oluyordu.

İdealistlerin ortak noktası olarak şunu görüyoruz: Hepsi öğrencilere hakîkatı aramanın zarûretini anlatıyor ve onu eğitimin ana hedefi olarak tayin ediyorlar. Hakk'a ulaşmayı, eğitim felsefesinin esas uğraşları arasına almakla, insanın takınması gereken metafizik tavrı açık-seçik ortaya koymuş bulunuyorlar.

2 - Kendini Bilme

Özünde dînî öğretiler taşıyan kültürler ve bunların oluşturduğu felsefe ile dînî öğretilerin geniş çapta yer almadığı kültürlerin oluşturduğu

66.Gazzâlî *age,* II,290.
67.Gazzâlî, *age,* III,407.

felsefenin temel uğraşılarından biri, insana "Kendini bilme"sini hatırlatması ve öğretmesidir. İlk insanın, işlediği günâhı affettirmesi için, Allah'a karşı bulunduğu itirâfta "Nefs" kelimesini kullanmış olması, bize o devirde bile insanın "Kendini" tanıdığını ispatlamaya yeterlidir.

Vahye dayanan İlâhî eğitimle, felsefeye dayanan insanî eğitim, "kendini bilme"yi ana gâye olarak almışlardır. Böylece hem İslâm eğitim felsefesinin ve hem de Batı eğitim felsefesinin ortak problemi, ortak uğraşısı ve müşterek hedefi haline gelen "kendini bilme"nin, insanın kendine dönüşü, kendini gözlemesi, kendini araması ve kendi özünde bilinçlenmesi anlamında kullanılması uygun olacaktır.

Batı idealist eğitim felsefesinde "Self-Realisation" kendini bilmek, başka bir ifâdeyle kendini gerçekleştirmek anlamında kullanılmıştır. İslâm eğitim felsefesinde ise, "Ma'rifetu'n-Nefs", kendini bilmek mânâsını ifâde etmektedir.

"Kendini bilmek", eğitime ferdiyetçiliği, başka bir ifâdeyle sübjektivizmi getirmiştir. Bunun tersini söylemek de mümkündür. İslâm filozofları, mutasavvıfları "kendini bilme"ye büyük önem vermişlerdir. Özellikle İsfahânî, insanın kendini bilmesi ile ilgili Kur'ân âyetlerini göstererek, İslâm eğitiminin esas gâyelerinden biri olduğuna işaret eder. "Kendi nefisleri hakkında düşünmediler mi? Allah, gökleri ve yeri ve ikisinin arasında bulunanları hak ve nihâyete erecek bir süre için yarattı". Rûm Sûresi 7. âyetini esas alan İsfahânî, insanın kendisini bilmekle "Diğer varlıkların hakîkatini (Hakke'l-mevcûdât)" bilir; yani hangisi sonlu (fânî) ve hangisi sonsuz (bâkî) ve yine kendisini bilmekle gökleri ve yerlerin hakîkatını de bilir; neticede Allah'a ulaşır. İnsan kendisini bilmekle, mânevî âlemi de bilmiş olur; kendi eksiklerini anlar ve kendini kötü yola sevkeden dürtülerini de tanımış olur. "Kendi nefsinizde birçok alâmetler var, görmeyecek misiniz?" (ez-Zâriyât, 21) "Allah'ı unutan ve Allah'ın da kendilerini kendilerine unutturduğu kimseler gibi olmayın" (Haşr, 19) âyetlerini gösteren İsfahânî, bize kendini bilmenin İlâhî eğitimde önemli bir yeri olduğunu[68] gösteriyor.

"İleride biz onlara hem yeryüzünün etrafında, hem bizzât kendilerinde (nefislerinde) âyetlerimizi göstereceğiz..." Fussilet, 53. âyetini izâh eden Elmalılı Hamdi Yazır, bir hakîkatın bulunması ya âfâkî (objektif) veya enfüsî (sübjektif) yolla olur. Vücut (varlık) bu iki pencereden görünür[69] diyor.

68.İsfahânî,*Tahsîlu'n-Neş'eteyn ve Tahsîlu's-Sa'âdeteyn,* Mısır 1323, s.10-14.
69.Elmalılı Hamdi Yazır, *Hak Dîni Kur'ân Dili,* İstanbul 1968, VI,4216.

Akla göre davranabilmek için, öncelikle kendi aczimizi bilmemiz gerektiğini ileri süren İslâm eğitimcilerinden Zernucî kendi aczini anlayanın Allah'ın kudretini anlayacağını ve neticede, nefis ve aklına güvenmeyip, Allah'a tevekkül edeceğini söylüyor[70].

Batılı çağdaş eğitimcilerden J. Donald Butler, "self"(nefsin)in idealist metafiziğinin merkezinde bulunduğunu, nihâî realitenin "self" yani "self"ler topluluğu, ya da "**Evrensel Self = Allah**" olarak kabul edileceğini öne sürüyor. Bir İtalyan eğitimcisi olan Giovanni Gentile de "kendini bilme"yi eğitime nihâî bir gâye olarak tayin ediyor. Daha önce gördüğümüz gibi Descartes da "Düşünen self"i[71] metafizik âlemin ve metodik araştırmasının temeline yerleştirmiştir.

XX. asır Amerikan idealistlerinden olduğu söylenen, eğitimi, "Ferdin kendini "**Evrensel Ruh**"la bütünleşme halinde bulunmasıdır" diye tanımlayan Horne'ye göre, öğrenci "**Sonsuz İdeal**"e benzeyecek olan sonlu bir şahsiyete sahiptir. Öğrencinin, olgunlaşmamış olmasından dolayı, ona, sonsuz olana götürecek doğru yol boyunca rehberlik etme görevi öğretmene verilmiştir. Bundan dolayı, öğretmen bu gâyeye ulaşabilmesi için, gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmalıdır[72].

Yine bir Amerikan filozof ve eğitimcisi olan Harris, İsfahânî ve Zernucî'ye benzer görüşleri ileri sürerek şöyle der: Kişi, tüm varlıkların mânevî tabiatı, Allah'la birleşmesini ve kendi aczini bilmelidir. Diğer taraftan Hegel'in etkisi ile öğrenciye Mutlak'ın mâhiyeti hakkında bir görüş kazandırılmalıdır, tavsiyesinde bulunur[73].

Netice olarak diyebiliriz ki, kâinâtla bütünleşmiş "nefs"in bilinmesi, hem İslâm eğitim felsefesinin hem de Batı eğitim felsefesinin temeli, merkezi ve ana gâyesidir. İslâm filozof ve eğitimcileri, kendine yönelen, kendi şuuruna varan ve kendini tanıyan, çoğul nesnelerden kâinâttaki maddî ve mânevî varlıkların mâhiyeti hakkındaki bilgiye ve oradan tek Allah'a varmış, yani çoğuldan teke doğru bir yükseliş yolunu izlemişlerdir. Batılı idealist eğitimci ve filozoflar -Harris müstesnâ- ise, kendini bilen fertlerden doğrudan Allah veya Hegelci ifâdeyle Mutlak'a varıyorlar.

3 - Şahsiyet Gelişimi

Bütün idealist eğitimciler, karakter gelişimine büyük önem vermiş ve öğretmenin daha çok felsefî geçmişi olan bir şahıs olmasını tercih et-

---

70. Zernucî, *Ta'lîmu'l-Mute'allim,* İstanbul 1292, s.26.
71. Osmon-Craver, *age,* s.18.
72. Osmon-Craver, *age,* s.19.
73. Osmon-Craver, *age,* s.19.

mişlerdir. Bu daha çok kendilerini tatmin edecek bir dine sahip olmayan kültürlerin idealist eğitimcilerinde görülen bir tavırdır. İslâm eğitimcileri, öğretmenin daha çok imanlı olmasını tercih etmiş, fakat felsefî bir geçmişi olmasını da küçümsememişlerdir. İdealistler'e göre öğretmen, öğrencilerine, önemli olan şeyleri seçmek, en derin tarzda düşünmelerini geliştirme arzusunu uyandırmakta yardım etmelidir. Böylece, her kültürün idealist eğitimcisi, öğrencilerin zihnî yapısını geliştirmeyi esas almış olmasına rağmen, İslâm eğitimcisi kalb eğitimine ve bunun yanında nefis terbiyesine de çok büyük önem vermiştir.

İnsan şahsiyetini, Kur'ân-ı Kerîm'in ışığında üç boyutlu olarak ele aldıklarından bu tarz bir yol izlemişlerdir. Tüm idealistler insanın gelişmeye hazır bir potansiyel(imkan)e sahip olduğunu kabullenmiş ve onu bir imkânlar varlığı olarak görmüşlerdir. Ailenin eğitimdeki ağırlığını kaybettiği, çevrenin yıkıcı, yoldan çıkarıcı ve insan şahsiyetini bozucu olduğu toplumlarda idealistlerin ahlâkî değerlere sahip olacak öğrencileri yetiştirme görevini tamamen okula verdiklerini açıkça görüyoruz. İslâm filozofları, ailenin ve çevrenin ağırlığını, Kur'ân-ı Kerîm ve Hz. Peygamberimiz'in önderliğinde tereddütsüz kabullenmişlerdir. Kötüye, müşahhas (somut) bir varlık veremeyeceklerini bildikleri için, idealistlerin, öğrencilerin zararlı şeyleri tercih edebileceklerine dair, bir tereddütleri vardır. Bundan dolayı idealistler, öğrencinin örnek alabileceği ve rehber olarak takip edebileceği modelleri ona sunma görevini tamamen okula vermişlerdir. Bu açıdan denilebilir ki, idealist eğitimde öğretmenin çok önemli ve hayâtî bir yeri vardır.

İdealist öğretmen, hayâtî önemi ve sonsuz değeri olan konuları öğrencilerine öğretmeli ve onları bu konularda soru sormaya teşvîk etmelidir.

Ortaçağ kilise anlayışına göre çocuk, günâhkâr doğar; eğitimin görevi onun günâhkâr tabiatına yeni bir şekil vermektir[74]. Karakter gelişimi için, nefsi kontrol altına almasını, öğrencinin davranışlarına hâkim olmasını önlemeyi ve onu, Kur'ân'ın eş-Şems Sûresi'nin 9. âyeti uyarınca "temizlemeyi" esas alan İslâm filozof ve eğitimcileri, ayrıca, kalpte kuvvetli bir iman ve irâdenin teşekkülünü gerekli görmüşlerdir. Özellikle İbn Sînâ, şahsiyetin gelişimi için "denge" esası üzerinde ısrarla durur[75].

74.Bk.Hanry Schofield, *age*, s.221; S. E. Frost, *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*, New York 1966, s.117.

75.Bk. Nihat Keklik, "İbn Sina'ya Göre Çocukta ve Gençlerde Mutedil Mizacın Şartları", *İbn Sina" Doğumunun Bininci Yıl Armağanı*, Ankara 1984, s.253.

Augustine gibi bazı Hıristiyan filozof ve eğitimcileri, eğitimi bir kurtuluş faaliyeti olarak görmüş, dialektik metodun hâli hazırda öğrencinin ruhunda var olan hakîkatleri gün ışığına çıkaracağına inanıyorlardı[76].

Bazı idealistler, düşünerek yapılan eylemlerin ürünü olan ahlâkî karakterle ilgilenmişler ve hikmeti en yüksek ahlâkî ilke olarak almışlardır.

Aklı ahlâkın merkezine alan Kant gibi idealistler de, karakter gelişiminde, vazife ahlâkı üzerinde ısrarla durmaktadırlar.

Donald Butler gibi idealistler ise, yalnız vazîfe duygusunu değil, aynı zamanda irâde kuvveti ve sadâkatın geliştirilmesini karakter eğitiminin temeline yerleştirmişlerdir[77].

E.İDEALİST EĞİTİM METOTLARI

İdealist eğitimciler, günümüz okullarında, özellikle yüksek öğretimde uygulanan belli konuda derinleşme, ihtisâslaşma metodunu tenkit ederek metotlarını tesis etmek istiyorlar. Onlar günümüz üniversite öğrencilerini robot olarak vasıflandırıyorlar. Modern öğrenciler herşeyin parça ve kırıntıları ile uğraşıyor; eğitimlerinin derinlemesine boyutu yoktur. Olguların dış konuları ile uğraşırken, içteki vicdânî kısmı bir tarafa bırakıyorlar.

İdealistler geçmişin edebiyâtını çağdaş problemlerle yakından alâkalı görüyor; fert ve toplum alâkasının asırlar boyu büyük düşünürler tarafından tartışıldığına inanıyor; onların bu konuda söylediklerini görmemezlikten gelmenin imkânsızlığını belirtiyorlar. İdealistler "bütüncü görüşe" verdikleri önemi, ihtisâslaşmış bilgiye vermemektedirler. Parçalardan ziyâde bütünü görmemizi istiyorlar. İdealizmin bu "bütüncü" tavrı veya metodu, liberal bir eğitime yaklaştıklarını müjdeliyor. Bu bakımdan idealist eğitimcilerin pek çoğu, basitten karmaşığa, parçadan bütüne, tez-anti-tez'den senteze götüren diyalektik metodu benimsemişlerdir. Bu metot Eflatun tarafından tasvip görmüş ve daha sonra idealistlerde, özellikle Hegel'de görülmüştür.

İslâm filozofları da Kur'ân-ı Kerîm'in parçadan bütüne, tez antitez'den senteze giden metodunu benimsemişlerdir. Fârâbî'nin gerçeğe varmada kullandığı metot, hep parçadan bütüne doğrudur.

76.Osmon-Craver, *age*, s.20.
77.Osmon-Craver, *age*, s.21.

Diyalektik metodun yanında, Müslüman ve modern Batılı dinci idealistler, vahyi ve sezgiyi de bir öğretim metodu olarak kabul etmişlerdir. Meselâ Augustine, insanın kendini alıcı durumuna getirirse, Allah'la konuşabileceğine inanır. Bunun için insan, kendini maddî alâkalardan kesmelidir. Bir insan kör ve sağır olabilir, ama önemli hakîkatleri öğrenip Allah'a varabilir[78].

Fârâbî, mutahayyile kuvveti tam olan insanların faal akıl vasıtasıyla vahiy alabileceğini söylüyor[79]. Bir bakıma sezgi ile vahyi, İlâhî öğretimin metotları olarak kabul etmekle, sadece insanın insanı öğretmesinin, ona bir şeyler kazandırmasının öğretim olmadığını, insanın yaratanı ile arasında bir bilgi öğretimi olduğunu örtülü bir şekilde ifâde etmiş oluyordu.

Günümüz idealistleri artık diyalektik metodu kullanmaktan ziyâde, geçmiş eser, yazı ve sanatların büyük fikirler vereceğine inandıklarından, gençliği onlarla tanıştırma, geçmişi onlara aktarma usûlünü takip etmeyi tercih ediyorlar. Özellikle Amerika'da başlatılan "büyük kitaplar"ı tetkik etme faaliyeti buna bir misâl olarak verilebilir. Onlar İncil'den Marx'ın Kapital'ine, Augustine'nin Confessions'undan (İtirâflar) Volter'in Candide'ine uzanan listeler yaptılar. Onlar bu kitapların hepsinin bize gerçeği öğreteceğini düşünmemişler, insanın ortaya koyduğu ve insanlar tarafından benimsenen fikirleri ihtivâ ettiklerini düşünmüşlerdir. Aynı tip çalışmaları Batılı oryentalistlerde de nisbeten görmek mümkündür.

Modern idealistler, özellikle Hegelciler, Augustine'in sonlunun sonsuzda (Allah) birleşmesini, ferdin bütünde birleşmesi şekline çeviren Hegelciler, eğitime "hizmet etme" metodunu getirdiler. Çünkü fert gerçek anlamını, devlete hizmet ettiği sürece ve kendinin kozmosla alâkalı olduğunu bildiği sürece kazanmış olacaktır.

İdealistler ilk, orta ve lise çağında öğrenciye yaşadığı dünya hakkında geniş bir anlayış verilmesinin zarûretine inanıyorlar. İlkokul, hatta okul öncesi eğitimde öğrenciler, anlayış, sabır, tolerans ve çok çalışma alışkanlıkları kazanmalıdır; çünkü bunlar ileride, daha büyük araştırmalara başladıklarında, onlara yardım edecektir, diyorlardır. Onlara göre, öğretimde ilk yıllar, daha sonra devrin ve zor çalışmaların üzerine binâ edileceği hazırlık yıllarıdır.

Böylece idealistler öğretmeni, öğrencinin yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak görmektedirler. Öğretmen sadece neyi, ne zaman ve hangi öğretim safhasında öğreteceğini bilmemeli, aynı zamanda öğreti-

78.Bk. Osmon-Craver, *age,* s.22.
79.Bk. el-Fârâbî *Medinetu'l-Fâdıla,* s.51-52.

min nihâî gâyelerine göre devamlı hareket etmesini de göz önünde tutmalıdır. Bir cümle ile idealistler, öğretmeni şöyle tanımlıyorlar: "Öğretmen, çocuklarımızın olmasını istediğimiz tipte bir kişi olmalıdır"[80]. Böylece onlar eğitimde "Emulation = Birbirine Benzemeye Çalışma" usûlünü getirmişlerdir; yani Kur'ân-ı Kerîm'in getirdiği "Üsvetün = Örnek" kavramını esas alan İslâm eğitimcileri ile "Prototype = Örnek"i esas alan Batılı eğitimciler, eğitime "Öğretmenin örnek olması gerekir" şeklinde eskimez ve değişmez bir kanunu getirmişlerdir.

Her ne kadar tüm dünya idealistleri, mutlak metot, mutlak değer ve mutlak fikirlerin olduğunu benimsemişlerse de, öğretmenin mecâz anlamda yaratıcı olmasını istiyorlar. Öğrencilerin soru sorup konuyu tartışmaları, onlara yeni alternatiflerin kapılarını açacağı fikrini ileri sürmekle de (Cedel = Tartışma) metodunu öğretimin temeline yerleştirmiş bulunuyorlar.

"Takrîr = Anlatma" metodu, idealist eğitim felsefesinin benimsediği metotlar arasındadır, ama bilgi aktarmaktan ziyâde düşünceyi harekete geçiren bir metot olarak görülmektedir.

"Not tutma" usûlü, idealistler tarafından benimsenmemektedir. İdealizm ve idealist eğitimin büyük gâyelerinden biri, Eski Yunan ve İslâm'ın "Kendini bil" ilkesidir. İdealistler kendini bilmeyi eğitimin ana gâyelerinden biri olarak alırken, hedefleri, eğitimin ferdin kendi kendine göstereceği bir faaliyet olduğuna işaret etmekti. Eğitimin, ferdin kendi içinde gerçekleşeceğini kabul eden idealistler, öğretmenin, çocuğun ruhuna giremeyeceğinden, öğretim için gerekli olan metot ve malzemeyi temin edemeyeceğine inanıyorlar.

Onlar en büyük malzeme olarak öğrencinin eğitim faaliyetlerine vereceği "cevâp" ya da göstereceği "tepki"yi kabul ediyorlar. Böylece "**Kendi kendini eğitmek**", tüm idealistlerin benimsediği en geçerli etkili ve verimli metot olarak görülmüştür. Öğretmenin olmadığı zaman, zemin ve şartlarda da eğitim devam edeceğine göre, "Proje Metodu" kendi kendine eğitimin ayrılmaz bir parçası haline geldi.

Kısaca denilebilir ki, idealist eğitim anlayışı eskiden kullanılan metotların uygulanması taraftarıdır, ama yeniliğe açık olduğundan eğitimde yeni usûllerin kullanılmasına karşı çıkmamakta, hatta zorlamaktadır. Herşeyden önce idealist eğitim, insan fıtrat(tabiat)ına çok önem verdiği için, "kendi kendini eğitme" usûlünün en koyu taraftarı olarak karşımıza çıkmaktadır.

80.Osmon-Craver, *age*, 23.

F.İDEALİST EĞİTİM PROGRAMI

İdealist eğitimciler kime, neyi, ne zaman ve nasıl öğretileceği meselesini açıklığa kavuşturmuş; birbirine benzer programları teklif etmişlerdir. Aralarındaki ufak farklılıkların, farklı düşündüklerinden değil, yaşadıkları asrın farklılıklarından kaynaklandığını sanıyoruz.

İslâm düşünürlerinden Fârâbî, **Tahsîlu's-Sa'âde** isimli eserinde, öğrencilere nasıl düşünecekleri öğretilmeli, sonra metafizik meseleler programa alınmalı, daha sonra matematik (a'dâd), geometri (a'zâm), ışık bilgisi (menâzır), astronomi (el-a'zamu'l-mutaharrike elleti hiye'l-ecsâmu's-semâviyye), mûsikî, ağırlık (el-asgâl), mekanik (el-hiyel) gibi ilmî konularda bilgi verilmelidir, diyor. Ayrıca, insanın kendi kendine özdeşleşmesi (tecevhur) için, var olmanın ilkelerini, nefsin ve akıllı varlıkların incelenmesini de programına almaktadır.

İmâm Gazzâlî **İhyâ**'sında, inanç, davranış ve yapılmaması gereken şeyleri öğrenmenin farz ilimlerden olduğunu söyleyerek herkesin bu konularda bilgi sahibi olmasını teklif ediyor. Ayrıca, herkesin araştırmakla sorumlu olmadığı, fakat dünya hayatının devamı için, bazı kişilerin öğrenmesi gereken bilgileri programına almaktadır; meselâ aklın ürünü olan matematik, tecrübenin ürünü olan tıb, lisân, ziraât, küçük el sanatları ve siyâset gibi...

İslâm ve Batılı modern idealist eğitimciler, fikirlerin hayatı değiştireceğine, insanın daha asîl ve daha makul olması için, düşünme kâbiliyetini geliştirmesinin zarûretine inanıyorlar. Bundan dolayı Batılı modern idealistler, klasik eserlerin kullanılmasını öneriyorlar. İnsanın en önemli kısmı zihin olduğuna göre, onun beslenmesi ve geliştirilmesi gereklidir; çünkü, o olguları toplar anlam verir ve yaratır.

William T. Harris, beş derslik bir programın şu derslerden teşekkül edebileceğini öne sürüyor: Matematik, fizik, biyoloji, edebiyât ve sanat, dilbilgisi ve tarih. Horne buna psikolojiyi de ilâve ediyor[81].

Batılı modern idealistlere göre, kâinâtı tam anlayabilmek için sanat ve tabiat bilimlerini öğrenmek zarûrîdir. İdealistler, günümüzün okullarını haklı olarak, çok önemli bir görevi ihmâl ettiklerinden, yani geçmişin hâdiseleri öğretilirken, zihni kullanıp yeni bir neticeye ulaşmayı teşvîk etme yerine, tarih ve isimleri ezberlettiklerinden dolayı tenkit ediyorlar.

81.Osmon-Craver, *age,* 25.

Kısaca, dünya hayatının yürümesi, insanı sadece bu dünyanın değil, metafizik âlemin bilgisini verecek ve insanı geçmişinden koparmadan hâli ve geleceği yaşatacak bir programı öneren idealistler, insanı maddî ve mânevî yönüyle ele alarak bütüncü görüşe varmak istiyorlar.

NETİCE

İdealist eğitim felsefesi, insan hayatının en önemli görüntüleri olan mânevî değerlere büyük bir önem vermekte ve yüceltmektedir. Nihâî realiteyi araştırıp anlamak için, insan tabiatının araştırılmasını teklif etmektedirler. Eğitim, insanla kâinât arasında karşılıklı ilişkiyi kuran bir faaliyettir.

İdealist eğitimciler, çocuğu mânevî âlemin bir parçası olarak kabul etmekte; onun kendi güçlerini geliştirmeye müsâit ve mânevî bir kaderi olduğuna inanmaktadır.

Birçok idealist eğitimci, bilginin çocuğun zihnine akıtılamayacağı, aksine söküp alınabileceğine inanırken, Kur'ân'ın ışığında İslâm eğitimci ve filozofları, doğuştan bilgi getirmediğimizi, bilginin sonradan öğrenilebileceğini savunmuşlardır.

Eğitimin her yönü ile hür, Allah'ını bilen, memleket ve yaşadığı cemiyetine saygı duyan, zihnen gelişmiş ve nefsini kontrol altına alan insanı yetiştiren bir faaliyettir. Eğitim, insanı tabiatın kucağından alıp ideal âlemine götüren bir programı takip etmelidir. Eğitimin gâyelerine ulaşması için, gerekli olan tüm metotları kullanarak öğretmen, öğrencilerinin şahsiyetini ihyâ etmelidir.

REALİZM

REALİZM

GİRİŞ

Kâinâtta her şey zıddıyla beraber yaratılmıştır. Siyah-beyaz, karanlık-aydınlık, ekşi-tatlı, erkek-dişi, sıcak-soğuk gibi... Bu zıtlardan bazısı biribirinden kesin hatlarla ayrılırken, diğer bazılarının gittikçe koyulaşan ya da hafifleyen çizgilerle biribirinden ayrıldığını görüyoruz; yani her zıtlığı birbirine yaklaştıran hafif tonlar vardır.

Düşünce tarihinde "**İdealist Felsefe**", "**Realist Felsefe**"yi beraberinde getirmiştir. Realist Felsefenin sayesinde, idealist felsefenin mevcudiyetinin farkına varıyoruz. Realist felsefe -niteliği gereği- idealist felsefenin benimsediği bazı meseleleri düşünce alanının dışına ittiği için, mücâdele daima idealist felsefenin aleyhinde cereyan edegeldiğinden, mukaddes kitaplar idealist düşünceyi güçlendirmiş ve ayakta tutmuştur.

Gerçek bir dinin, yani İlâhî dinin bulunduğu toplumlarda mücâdele idealist felsefeden yana olduğu için, doğu (İslâm) dünyası umumiyetle idealist düşünceye bağlı kalmış; gerçek dinden uzaklaşma meselesiyle karşı karşıya kalan Batı dünyası ise, realist felsefeye gönül vermiş gibi görünüyor.

Hakîkatte, bu gönül verişin tamamen gerçekleştiğini söylemek de zordur. İdealist felsefe ile realist felsefenin arasındaki mücâdelenin realist felsefeden yana neticelendiği dönemlerde, materyalist felsefe kendini göstermiştir. Bu da bize şunu gösteriyor: Realist düşünce, tarihte çok değişiklikler göstermiş, idealizmle mücâdelelerinde çeşitli kırıklara girmiştir. Bu gelişim süreci içinde realist felsefe, sistematik hüviyetine XVI. asırdan sonra ulaşmıştır, hükmüne varmamız sanırım yanlış olmayacaktır.

XVI. asrın girmesiyle, Batı âleminde yeni bir hayat tarzını başlatacak olan yeni bir düşünce kalıbı, yeni bir dünya görüşü ve yeni bir değerler

anlayışı kendini göstermeye başladı. Bu dönemde Batı Avrupa yeni siyâsî, ekonomik, sosyal ve dînî anlayış ve güçleri karşılıyordu.

Batı milletlerinin hayat tarzı eski halini devam ettirme fırsatını kaçırmış; kitlelerin ilgisi âhiretten çok bu dünyaya çevrilmişti. Bir asâlet, servet ve güç şuuru insanların ideolojik temellerini değiştiriyor, onları geçmişin gelenek ve gizli otoritelerine saldırmaya teşvik ediyor ve çevreleriyle ilgili yeni tarzlar icadetmeye çağırıyordu. Başka bir ifâdeyle, Batı insanının hayatını her alanda etkileyen, atom ve fezâ çağına açık olan ilmî araştırmalar için, insanı harekete geçiren bir inkılâp gerçekleşiyordu.

Zaferi bir daha idealist felsefeye kaptırmamak üzere, bütün gücüyle saldıran bu inkılâp, kendini eğitim alanında da hissettirmeye başladı. Artık Batı insanı okullarını, yani eğitimini kilisenin eline bırakmayı istemiyordu. Hatta bu dünyada ilerleyebilmek için, onları kontroluna almayı da ihmâl etmiyordu. Scholastic (doğmatik düşünce) meselelerde maharetli olan din adamının üstünlüğü erimeye başlamış, yerine Hıristiyanlığın teklif ettiği en iyi şeyi kendinde toplayan **İNSAN** gelmişti.

Artık realist çağ, insana önemli gelmeyen, dikkatini çekmeyen ve bir bakıma mantığa aykırı gelen, Batı Hıristiyan dinine ait teolojik meseleler üzerindeki tartışmayı, düşünce ve değerlerini bir tarafa bırakmıştı.

İdealist felsefeyi Eflatun'a kadar indirenler, bu kez realist felsefeyi Aristo'ya kadar indirerek doğru bir çizgiyi izlemeye çalışmaktadırlar. Osmon-Craver gibi eğitim felsefesi üzerine kitap yazanlar, realist eğitim felsefesini klasik, dînî ve bilimsel realizm olarak üçe ayırıyorlar. George F. Kneller gibi eğitim felsefesiyle uğraşanlar ise, realist eğitim anlayışını önce akılcı realizm, tabiatcı veya bilimsel realizm, sonra da akılcı realizmi dinci ve klasik olarak iki kısma ayırmaktadırlar.

Realist felsefenin ve ona paralel eğitim anlayışının, kendi içindeki tartışmalarında yoğunluk kazandığı alan, genellikle dinci realizmle bilimci -başka bir ifâdeyle- laik realizm arasında cereyan etmektedir. Dinci realizm, Aristo felsefesiyle Eflatun ve Thomas Aquinas felsefeleri arasındaki benzerlikleri gösterirken, bilimsel realizm Aristo felsefesiyle Bacon, Locke ve Russell'in felsefeleri arasındaki ilişkiyi gösterecektir. Ve nihâyet son devir realisti olan Whitehead, birbirinden ayrılan realist felsefeleri telif edecektir.

"**Eğitim Felsefesinde İdealizm**" sisteminde olduğu gibi, eğitim felsefesinde de realizmi metafizik, bilgi, değerler alanında ele alıp, eğitimdeki gâye, metot ve programını izâh etmeğe çalışacağız.

A.REALİST METAFİZİK ve EĞİTİM

Felsefî realizmin temel ilkesi, maddenin nihâî gerçek olduğudur. Çevremizdeki varlıklar, gözlemci durumunda olan insanın, hatta Ebedî Gözlemci'nin (Allah) zihninde basit fikirler değildir.

Realist felsefenin kurucusu olan Aristo, maddenin nihâî realite olmadığını, onun için "**fikirler**"le meşgul olmamızı öne süren Eflatun'un aksine, fikirlerin önemli olmasına rağmen, maddenin mükemmel tetkikinin bizi daha açık-seçik fikirlere götüreceğini söylemiştir. Aristo'ya göre Allah inancı, ya da bir ağaç fikri, madde olmaksızın var olabilir, fakat ide(form)siz madde var olamaz.

Maddenin her parçası hem evrensel ve hem de özel bir mâhiyete sahiptir. Bir tohumun şahsî özellikleri; meselâ kendisine ait olan, onu diğerlerinden ayıran özelliklerdir. Bu özellikler onun ebadı, şekli, ağırlığı ve rengidir. Birbirine tamamiyle benzeyen iki tohum yoktur. Bununla beraber, her tohum evrensel bir özelliği diğerleri ile paylaşır. Buna "Tohumluluk" denilebilir; yani tohumluluk özelliği, evrensel bir özelliktir. Aristo, bu noktanın daha iyi anlaşılabilmesi için, insanı misâl olarak getirir. İnsanlar şahsî vasıflarıyla farklılaşır, şekil ve ebatta birbirinden ayrılırlar. Tamamen benzer iki insan yoktur. Fakat onların müştereken paylaştıkları ve bizim "**insanlık**" dediğimiz özelliğe sahiptirler. Gerek "insanlık" ve gerekse "tohumluluk" realitelerdir. Bu realiteler, yani vasıflar diğer özel bir insan, ya da tohuma bakmaksızın ve müstakil olarak mevcuttur. Denilebilir ki, **form**(küllîler, fikirler ya da cevherler)lar her özel maddî nesnenin, maddî olmayan yönleridir. Bu özellikler, onu, o sınıfa mensup diğer bütün özel nesnelere bağlar. Maddî olmayan "**form**"a kendi kendine ve bizden müstakil olarak var olan maddî nesneleri yoklayarak varırız.

Onun için Aristo herşeyin realitesini araştırmanın ve anlamanın önemi üzerinde duruyor. Bu noktadan Eflatun ile hemfikirdir; ayrıldıkları nokta şudur: Aristo, "form"a özel maddî nesneleri incelemekle varılacağını söylerken, Eflatun dialektik yoluyla ulaşılacağını savunur. Aristo iddia ediyor ki, nesnelerin "form"u, yani küllî özellikleri asla değişmez; fakat özel unsurları değişir. Bir tohumun kabuğu parçalara ayrılabilir ve tohum tahrip edilebilir; fakat tüm tohumların "form"u ya da tohumluluk vasfı devam eder.

Aynen bunun gibi, insan ölür ama "insanlık" kalır. Hatta bütün insanlar ölse bile, "**insanlık**" kalacaktır. Aristo bu noktayı şahsın gelişimi

açısından ele alır. Fert olarak çocuk, bir çocuğun özel vasıflarına sahiptir; büyüdükçe bedeni gelişir ve gençlik çağına girer, daha sonra yetişkin olur. Halbuki "**insanlık**" ferdin gelişme süreci her zaman değişse bile devamlı kalır[1].

Aristo'nun maddeyi böylesine ele alışı ve onda iki tip özelliği görmesi, eğitimde araştırma alanlarına farklılıklar getirmiştir. Ona göre, maddeye bir bilim açısından bir de felsefî tarzda yaklaşılır. Her iki tarzın kendine has hareketi, sorusu ve ulaştığı neticesi vardır. Maddeyi bilimsel açıdan ele almak, onun felsefî tarzda anlaşılmasına yardım edecektir. Meselâ bir tohumun kabuk ve renk gibi maddî yönlerinin tetkiki, bize tohumun realitede, yani onun "**cevher**" ya da "**form**"unun ne olduğu konusunda derin bir anlayışa götürecektir[2].

Bir maddeyi ele aldığımız zaman, soracağımız pek çok bilimsel sorular vardır: Nelerden teşekkül ettiği? Bulunduğu yerde ne kadar zamandan beri bulunduğu? Ağırlığının ne kadar olduğu? gibi sorular bizi, onun fizikî özellikleri hakkında bilgiye ulaştırır. Felsefî tavır takınarak da sorular sorulabilir; meselâ: Onun anlamı nedir? Onu kim yarattı? Onun gâyesi nedir? Bu tip sorular bilimsel araştırmayla ortaya konabilir; yani maddenin fizikî özellikleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olursak, o kadar felsefeye yaklaşmış olacağız.

Felsefî tavır takınarak, bir maddenin gâyesi hakkında sorduğumuz soruyu aynen insan için de sorabiliriz. O zaman eğitim felsefesi alanına girmiş oluyoruz. Aristo'ya göre, düşünme kabiliyeti ile yaratılan tek varlık insandır. Öyleyse onun gâyesi bu kabiliyeti kullanmasıdır. Düşündüğümüzde bu gâyeyi elde etmiş olacağız; düşünmediğimizde de bu gâyenin aksine hareket etmiş olacağız.

Aristo, maddeden kâinâta çıkarak, onda da bir plan ve nizâmın olduğu neticesine ulaşıyor; oradan "**kader**" inancına varıyor. Neticede eğitimin neleri başarabileceği ve neleri başaramayacağı meselesini modern ve İslâm'a yaklaşan bir tavırla ortaya koyuyor. "Eğitim var olanı geliştirir; olmayanı var edemez" ifâdesinde somutlaşan modern eğitim anlayışı ve **fıtrat**ın kimse tarafından değiştirilemeyeceği esasını getiren Rûm Sûresi'nin 30. âyeti, Aristo'nun "**kader**" anlayışını tamamen doğruluyor. Ona göre bir meşe tohumu, meşe ağacı olur; çınar ağacı olamaz. Kedi yavrusu kedi olur, köpek olamaz. Tohum kendi kaderini, kedi yavrusu da kendi kaderini takip eder. İnsanın kaderi de gâyesine ulaşmaktır. Madem

1.Osmon-Craver, *Philosophical Foundations of Education,* Amerika 1981, s.41-42.
2.Osmon-Craver, *age,* s.43.

ki insanın gâyesi düşünmektir, düşünmediği zaman kâinâtın nizâm ve yaratılışımızın sebebine zıt harekette bulunacak ve neticede mutsuz olacaktır; yani doğru fikir, sağlam sıhhat ve mutlu hayat, kâinât nizâmı ve yaratılış gâyesi dediğimiz **fıtrat**ın yolunu takip etmekle gerçekleşir[3].

Felsefelerini doğrudan doğruya Aristo'dan alan klasik realistler ile felsefelerini önce Thomas Aquinas'tan sonra Aristo'dan alan dinci realistler, madde âleminin gerçek ve onu gözleyenlerin zihinleri dışında var olduğu fikrinde birleşiyorlar. Aristo felsefesini Hıristiyan ilâhiyâtına tatbik ederek yeni bir Hıristiyan felsefesi yaratan Thomas Aquinas ve daha sonra "**Thomism**" adını alan felsefî anlayışa göre madde ve ruh, Allah tarafından yaratılmıştır.

Allah kendinin yüce hikmet ve iyiliğinden, muntazam ve makul bir kâinât yaratmıştır. Allah'ın kâinâtı yarattığı olgusu, kâinâtın realitesine yeterli bir delildir, yani İlâhî olarak yaratılan herşey gerçek olmalıdır[4].

"Allah maddeyi yoktan yarattı" diyen Thomas Aquinas, bir çok hususta Aristo ile aynı fikri paylaşmaktadır. Aristo'nun "Hareket ettirilmeyen Hareket Ettirici, kâinâta bir anlam ve gâye vermiştir" fikrinin Thomas Aquinas tarafından benimsendiği açıkça görülmektedir. Özellerin incelenmesiyle küllîlere varabileceğimiz fikrinin Thomas Aquinas'a Aristo'dan geldiğinden şüphe yoktur[5].

Aquinas, Aristo'nun "**Form**" kavramı yerine, "**Ruh**" kavramını getirmiştir. Ona göre, "**Ruh**" bedenin formudur. Ruh insanın bedenî kökeninden gelmemektedir; yaratılmıştır, ölümsüzdür ve Allah'tandır[6].

İslâm filozoflarından Fârâbî, kesinlikle inanıyor ki dünya, ebedî ve hikmet sahibi bir varlığın eseridir. Böylece Allah, Etkileyici Sebeb'in ilk ilkesidir. Aynı zamanda o, dünyayı yaratması için, Allah'ın üzerinde çalışacağı maddesi olması gerektiğine inanıyordu. Bundan şu neticeyi çıkartıyor: Ebedî ve yaratılmamış madde, kâinâtın maddî sebebi olmalıdır. Fârâbî bunu şöyle ifâde eder: "Maddenin ne zıddı vardır ve ne de ona karşılık yokluk vardır"[7]. Bu maddenin başlangıçta "**form**"u yoktu, ama imkan olarak pek çok formları ihtivâ ediyordu[8].

3.Osmon-Craver, *age,* s.43.
4.George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education,* New York 1971, s.11.
5.Bk. Osmon-Craver, *age,* s.46.
6.Bk. Osmon-Craver, *age,* s.46.
7.el-Fârâbî, *Siyâsetu'l-Medeniyye,* Haydarâbâd 1346, s.10.
8.Robert Hammond, *The Philosophy of el-Fârâbî and its Influence on Mediaval Thought,* Pittsburg 1947, s.31-32.

Fârâbî'nin felsefesinde realitenin mâhiyetini teşkil eden kuvve ve fiilî durumlarıdır. Potansiyel durum, mükemmel olamamanın ifâdesiyken, fiilî durum mükemmelliğin ifâdesi oluyor[9]. Bu noktadan hareketle Fârâbî, imkân halinde olanı fiile çıkarmanın eğitimin işi olduğuna işaret ediyor, denilebir; yani eğitim, insanda "**kuvve**" halinde var olanı "**fiil**"e çıkarma ile karşı karşıyadır.

Aristo gibi, Fârâbî de cevherde bir kendi kendine var olma ve değişmeme görürken, farklılaşmaları ve değişmeleri arazda görmektedir[10]

Fârâbî'nin metafiziğinde madde ve form, varlığın gerçek unsurlarıdır; gerçek ve yekpâre bir bütünü teşkil ederler. Eğer madde ve cevher bir tarafa atılırsa, ortada somut bir varlık kalmayacaktır[11]. İslâm filozoflarından Râzî beş şeye ebedîlik özelliğini veriyor. Bunlar: Allah, Evrensel Ruh, İlk Madde, Mutlak Mekân ve Mutlak Zaman[12].

Râzî'ye göre mutlak, ya da ilk madde atomlardan teşekkül eder. Her atomun hacmi vardır; aksi takdirde onların bir araya gelmesiyle hiç bir şey meydana gelmezdi. Dünya harap olsa, o da atomlara ayrılır. Madde dünyada ezelden vardır; çünkü her şeyin yokluktan geldiğini söylemek imkansızdır. Râzî, maddenin ezelî ve ebedî olduğunu iki delille ispat ediyor:

1.Yaratma apacık ortadadır; öyle ise bir yaratıcı olmalıdır. Yaratılan, maddenin teşekkülünden başka bir şey değildir. Öyle ise, neden yaratanın yaratılana önceliğini ispat ediyor da yaratılanın önceliğini ispat edemiyoruz? Maddenin, bir fâilinin kudreti ile bir şeyden yaratıldığı doğru ise, o takdirde bu fâil kendi eyleminden önce var ve sâbittir. Bu gücün eylemini alan şey de, bu eylemi almadan önce var olmalıdır. Bu, alıcı maddedir. Öyle ise madde de ezelî ve ebedîdir.

2.İkinci delil, yaratmanın imkansızlığına dayanır; bir şeyi yoktan yaratmak onu tertip etmekten daha kolaydır. Allah'ın insanları bir anlık eylemle yaratması, kırk yılda tertip etmesinden daha kolaydır. Hikmet sahibi olan yaratıcı, kendi gâyesinden daha fazla olanı yapmayı daha kolay olana tercih etmez. Allah kâinâtı yaratmamış, tertip etmiştir. Diğer şeylerin kendisinden tertip edildiği şey de maddedir. Onun için madde, ezelî ve ebedîdir[13].

9.Bk. Robert Hammond, *age,* s.13.
10.el-Fârâbî'nin *The Gems of Wisdom,* s.174'ten naklen bk.Robert Hammond, *age,* s.13.
11.el-Fârâbî, *Political Regime,* s.26'dan naklen bk.Robert Hammond, *age,* s.13.
12.Abdurrahman Badawi, "Muhammed ibn Zakariya al-Razi", *A History of Müslim Philosophy*, Weisbaden 1973, I,441.
13.Abdurrahman Badawi, *agm,* s.443-444.

Diğer realist filozoflar gibi, Râzî de maddeyi nihâî realite olarak görmektedir.

İslâm âleminde Dehriyyûn diye anılan maddeciler, ruhun maddeden bağımsız olduğuna inanıyor ve her varlığın bir bakımdan maddî başka bir bakımdan da rûhî olduğunu öne sürüyorlar[14].

"Yokluğun tasavvuru imkansızdır", diyen Aristo'nun görüşünü takip eden Bâtınîler, âlemin başlangıçsız (=kadîm) olduğunu iddia ediyorlar[15].

Realist filozoflar arasında görünmemekle beraber İbn Sînâ da Aristo gibi, metafiziğin merkezine varlık problemini yerleştirerek metafiziği varlık ilmi diye tanımlıyor ve varlığı düşüncemizin temeli olarak görüyor[16].

Klasik ve dinci realistler incelemelerinde daima genelden özele giden bir düşünce tarzını takip etmeleriyle tanınmışlardır. Başlangıçta herşeyin hakîkatının ellerinde olduğunu zannediyorlardı. Bilimsel inkılâp ile bu tarz düşünce, yerini özelden genele giden düşünce tarzına bırakmıştır. Varlık âlemini bu tarz ele alan realist felsefeye, tabiatçı ya da bilimci realizm denilmektedir. Her iki ismin bir anda da kullanıldığı görülmektedir.

Klasik ve dinci realizmde felsefî düşünme tarzı, varlığı felsefî sorularla izâh etme yolu takip edilirken, bilimci realizmde felsefî izah tarzı yerini hemen hemen ilmî çözüme bırakmıştır. Başka bir ifâdeyle, bilimci realizmin çıkışıyla felsefenin alanı da daralmış, çeşitli bilimlerin bulguları ile kavramlar arasındaki ilişkiyi bulma gibi, bilimin uzanamadığı alanlar kalmıştır.

XV. ve XVI. asırlarda çıkan inkılâbın önderleri, Bacon, John Locke, David Hume ve John Stuart Mill, XX. asırda Ralph Barton Parry, Alfred North Whitehead ve Bertrand Russell'dir. Bu sîmâlarla realizmin zarfı kalıyor, fakat mazrûfu değişiyordu; yani isim realizm olarak kalıyordu, ama kavramın muhtevâsı hemen hemen değişiyordu.

Bilimsel inkılâp çağını açan XVI. asır filozoflarından Bacon, teolojik düşünme metodunu benimsemeleri ve bilimin uyuşuk şekilde gelişmesine yardımcı olmaları sebebiyle, Aristocular'a şiddetle muhâlafet etti. Dînî araştırmalar dogma, apriori, tahmîn ve genelden özele giden neticelerden

14.Hilmi Ziya Ülken, *İslâm Felsefesi,* s.23.
15.Hilmi Ziya Ülken, *age,* s.26.
16.Hilmi Ziya Ülken, *age,* s.100.

hareket ettiği için, Bacon'ın dikkatini çekmemiş, hatta düşmanlığını kazanmıştır[17].

Mizaç itibarıyla, şüpheci ve deneyci olan bilimsel realizm, felsefenin bilimin incelik ve objektifliğini taklit etmesini öne sürüyor. Mademki etrafımızdaki dünya gerçektir; öyle ise onun özelliklerini araştırma, felsefeden ziyâde bilimin görevidir. Kâinâtın en önemli özelliği, onun ebedî ve kalıcı oluşudur. Değişme gerçektir; fakat o, kâinâta devamlı bir yapı kazandıran tabiatın sonsuz kanunlarına göre gerçekleşir[18].

Bu görüşten hareketle bilimci realistler, mânevî alanı inkâr ediyorlar veya en azından varlığının ispat edilemeyeceğini söylüyorlar. Diğer taraftan, insanı, sinir sistemi ve hayâli gelişmiş, sosyal tabiatlı biyolojik bir organizma olarak ilan ediyorlar. Onun kültürel başarılarını, ruhunun, ya da zihninin ürünü olarak görüyorlar[19]. Pek çok bilimci realist, serbest irâdeyi reddetmektedir. Onlara göre, insanın genetik yapısına tesir eden maddî ve sosyal çevrenin etkisiyle ferdin önceden ne yapacağı belirlenmiştir[20].

XVI. asırdan çağdaş realizme kadar gelen çizgide, bilimci realistler, insan irâdesini inkâr ederken, İslâm'daki Cebriyye fırkasının[21] görüşüne yakın düşmüş oluyorlardı; şu farkla ki Cebriyye, İlâhî irâdenin karşısında, kulun irâdesini inkâr etmiş; başka bir deyişle kulun fiillerini tayin eden ve yaratan Allah'tır, inancını benimsemişlerdir. Bilimci realistler, ferdin irâdesini reddederken, belirleyici olarak fizikî ve sosyal çevreyi getirmişlerdir; yani bu çevreleri Allah'ın yerine koymuşlardır.

İlmî realizmin metafizik anlayışından şu tarz bir eğitim görüşü çıkmaktadır: Mademki dünya insandan bağımsız olarak vardır ve pek az kontrol edebildiğimiz kanunlarla idare ediliyor, öyle ise okul, öğrenciye etrafındaki dünyayı tanıtmayı programının merkezine almalıdır. Oysa ki dinci realistler, kâinâttaki nizâm ve ahengin İlâhî yaratışın neticesi olduğunu kabul ediyor ve tabiatı Allah'ın eseri olarak incelememizin gereğine inanıyorlar[22]. Bilimci realizm çağımızda, daha yumuşak bir tavır takınmaya başlamıştır. Onun için bu döneme çağdaş realizm dememiz daha doğru olacaktır.

17.Osmon-Craver, *age,* s.47.
18.Bk. George F. Kneller, *age,* s.12.
19.Bk. George F. Kneller, *age,* s.12.
20.Bk. George F. Kneller, *age,* s.12.
21.İrfan Abdulhamid, *İslâmda İtikâdî Mezhepler ve Akaid Esasları,* trc. M. Saim Yeprem, İstanbul 1981, s. 284.
22.George F. Kneller, *age,* s.12.

Çağdaş realizmin en önemli sîmâlarından biri olan Whitehead'ın yönü, Küllî Modeller'i kabul ettiği için, Eflatun'a yöneliktir. Whitehead'in felsefesi ile, felsefî çözüm tarzı yine önem kazanmıştır, denilebilir. O, objektif varlıklarla, sübjektif idrâk gibi felsefî zıtlıkları birleştirmeye çalışmış ve her iki yönü tanımamızın gerektiğine inanmıştır. Bir şeyin kendi içinde ferdîliğini kabul etmekle beraber, onun evrensel özelliklerini de tanımıştır. Bunlardan birinde diğerinin zararına ileri gitmeye karşı çıkmıştır. Whitehead'in model fikri Aristo'nun form kavramına benzemektedir[23]. Bu tavrı ile Whitehead, realizmin eğitim anlayışına da bir yenilik getirmiştir.

Ona göre öğrenilmesi gereken önemli şeyler, "fikirler"dir. Bu anlamda Eflatun'u andıran bir çizgiye girdiğini söyleyebiliriz. Fakat, hangi fikirlerin öğrenileceğini sorunca da Eflatun'dan ayrıldığı görülecektir. Yine ona göre eğitim, yaşayan fikirlerle, yani öğrencilerin tecrübeleriyle ilgili, başka bir ifâdeyle, faydalı ve varlığın birleşmesine yardım eden fikirlerle ilgilenmelidir. Aynı zamanda o, geçmişte olduğu gibi, basit fikirlerle ilgilenilmesini istemiyor. Eğitim bize varlığın akışına, yani realitenin modeller prosesine girmeyi temin etmelidir, düşüncesiyle de uzviyetçi kaynaklı olduğunu göstermiştir[24].

XX. asır filozoflarından Bertrand Russell, kâinâtı modelle niteleyebiliriz, diyen Whitehead'in düşüncesini benimsiyor. Russell'a göre, bu modeller kesinlikle ispat edilebilir ve bunların matematiksel tahlîli yapılabilir. Modeli, tatbikî ve matematiksel olarak anlayabilmek için, mantıkla matematiği birleştirmek gerekir[25]. Netice olarak, realist metafizik ve eğitim söz konusu olunca, temelden üç görüş karşımıza çıkmaktadır.

1.Tabiat üstü âlem ve varlığı kabul etmekle beraber, madde ve kâinâtın Ezelî ve Ebedî olduğunu savunanlar. Bunlar, madde karşısında hem ilmî ve hem de felsefî soruların sorulacağını, araştırmaların bu iki kanaldan yapılacağını önermişlerdir. Bu görüşten hareket edenler, maddede cevher ve arazın, başka bir ifâdeyle cevher ve formun olduğu neticesine ulaşmışlardır. Her varlık kendine has bir kadere sahiptir; eğitim bu kaderi izlemek zorundadır; eğitim var olanı gerçekleştirebilir, olmayanı var edemez, esasını benimseyen ilk dönem realistleri, eğitime eskimeyen bir prensip getirmiş oldular.

2.Tabiat üstü güçleri tamamen reddeden bilimci realizm, eğitimin merkezine dış dünyayı koymuş, hareket noktası olarak maddeyi almıştır. İnsanın kültürel mirasını, onun çevresi ile etkileşiminde gören bilimci re-

23.Osmon-Craver, *age*, s.51.
24.Osmon-Craver, *age*, s. 52.
25.Osmon-Craver, *age*, s. 52.

alistler, insanın rûhî cephesini görmezlikten gelmiş, onu adeta bir robot olarak düşünmüşlerdir.

3.XX. asır realistleri, telifçi bir yol izlemiş, Eflatun'un ideallerini yeniden canlandırarak, Aristo'nun **form** kavramı yerine **pattern** kavramını getirmiş, idealizmle realizm arasında bir köprü kurmaya çalışmışlardır. Bu filozoflar sayesinde, birbirine düşman gibi görünen idealizm ile realizm az da olsa yumuşamış, yıkıcılığını yitirmişlerdir. Realist eğitim anlayışını bütün hatları ile ortaya koyabilmek için, onun metafiziğinden kaynaklanan bilgi nazariyesini ele almamız gerekmektedir.

B.REALİST BİLGİ KURAMI ve EĞİTİM

Realist felsefenin kurucusu olduğu söylenen Aristo, **Denge** mefhumunu bilgi nazariyesinde de öne sürmektedir. Değerler konusunda üzerinde ısrarla durduğu dengeyi, bilginin teşekkülünde ararken, bedenle zihin arasında bir zıtlık düşünmez. Bilginin teşekkülünde her ikisinin payını eşit olarak görür. Ona göre beden, duyu idrâki vasıtasıyla mâlumâtı bize getiren vasıtadır. Duyu idrâkinin ham mâlumâtı, zihnin akıl yürütmesiyle tertip edilir. **Küllî İlkeler**, zihin tarafından ortaya konulur; zihin onları duyu idrâkinin **özelleri** tetkik etmesiyle elde eder. Böylece zihin ve beden -insicâmla denge esası içinde- beraberce çalışırlar[26].

Fârâbî'ye göre Aristo, bilgi üzerindeki görüşlerini şöyle ifâde ediyor: Bizim duyu idrâkimiz tabiî varlıkların çokluğuna şehâdet ediyor. Duyu idrâki, tabiî varlıkları -önce yerlerine göre- algılar ve ayırdeder. Biz de onların önce çelişik olmayan yönlerini, sonra da çelişik olan yönlerini kavrarız[27].

Duyu mâlumâtı bilkuvve olarak vardır; akıl onu kuvveden fiile çıkarır[28]. Bütün realistlere göre, var olmak idrâk edilmeyi gerektirmez; yani, varlıklar âlemi, idrâk edilmese bile vardır[29].

Fârâbî, düşünceyi bilginin kaynağına yerleştirir. Ona göre, hayâl gücü (=el-muhayyile), duyulur nesnelerin görüntülerini (=rusûmu'l-mah-

---

26.Aristotles, *De Anima,* Şikago 1947, II,412b'den naklen bk.Henderson, *Introduction to Philosophy of Education,* s.204; Osmon-Craver, *age,* s.44.
27.el Fârâbî, "Aristo Felsefesi", *Fârâbî'nin Üç Eseri,* trc. Hüseyin Atay, Ankara 1974, s.119.
28.Henderson, *age,* s.217.
29.Henderson, *age,* s.221.

sûsât) korur. Ayrıca, iyi ve kötü hâriç, faydalı ve zararlıyı, haz ve elem veren şeyleri idrâk eder[30].

Böylece, Fârâbî de dış dünya ile insan zihninin payını eşit olarak görmektedir. Dînî realizmin temsilcisi olan ve XIII. asırda yaşayan Thomas Aquinas ise, kendi metafizik anlayışına paralel bir bilgi nazariyesi geliştirmiştir. Aristo ve Fârâbî'den etkilendiğini göstererek bilgi nazariyesini izâh edebiliriz. O'na göre, Allah saf akıldır; öyle ise, kâinât da saf akıldır. Aklı kullanan Aristo ve Fârâbî'nin teklif ettiği gibi, nesnelerin hakîkatını anlayabiliriz. Dış dünya hakkında bilgi elde etmek için, duyu organlarımızı kullanmalıyız.

Hakîkat, Allah'tan insana vahiy yoluyla intikâl etmiş ise de, Allah insanı, hakîkatı araştırması için akıl gücüyle donatmıştır. Aquinas aklı vahiyden sonra ikinci sıraya koymaktadır[31]. Fârâbî, duyum bilgisinde maddî faktöre verdiği önem kadar mânevî faktöre de önem vermiştir. Çeşitli duyumlara ait organlar olmaksızın, duyumun da olmayacağını öne sürmüştür. Gözlerimiz olmadan göremeyiz, kulaksız işitemeyiz. Bir duyum organı, pasif bir imkândır. Fiil haline dönüşmesi uyarıcı objeye aittir.

Bir obje, duyum organına etki edince onun içinde kendisine benzeyen bir değişiklik meydana getirir; genellikle buna duyulur nesnelerin görüntüleri denir. Duyulur nesnelerin görüntülerini alırken, duyum kuvveden fiile geçer. Duyulur nesnelerin görüntüleri, duyu organında meydana gelince, bunlar duyum dediğimiz karşıt reaksiyonu meydana getirmeleri gerekir. Bilginin kaynağı, bilginin meydana gelişinde zihnin rolü ve zihnin yapısı konusunda Fârâbî, Thomas Aquinas, İmâm Gazzâlî ve John Locke'un mukâyesesinde fayda vardır sanırım.

Fârâbî

Every idea comes from sense-experience according to the adage: "There is nothing in the intellect that has not first been in the senses, "The mind is like a smooth tablet on which nothing is written. It is the senses that do all the writing on it. The senses are five: sight, hearing, smell, taste and touch. Each

Thomas Aquinas

Now, sense is a passive power and is naturally changed by the exterior sensible. Where fore the exterior cause of such change is what is direcly perceived by the sense, and according to the diversity of that exterior cause are the sensitive powers diversified. Now, change is of two tinds, one

30.el-Fârâbî, *Siyâsetü'l-Medeniyye,* s.4; *Medînetü'l-Fâdıla,* Mısır ts., s.47- 51.
31.Osmon-Craver, *age,* s.46.

aring, smell, taste and touch. Each of these has a proper sensible thing for its objekt. In every sensation the sense receives the form or species of sensible things without the matter, just as wax receives the form of a seal without any of the matter of it[32].

The sensations we have once experienced are not utterly dead. They can reappear in the form of images. The power by which we receive a past sensible experience without the aid of any physical stimulus is called imagination (=el-motakhayilah).

The power by which we combine and divide images is called the cogitative (=el-mufakarah). If we were limited merely to the experience of our actual sensaions, we would have only the present, and with it there would be no intellectual life at all. But fortunately we are endowed with the power of calling back a former experience, and this is called memory (=el-hafizah el-zakirah)[34].

natural and the other spiritual. Natural change takes place by the form of the changer being received, according to its natural existance into the thing changed, Whereas spiritual change takes place by the form of the changer being received according to a spiritual mode of existance, into the thing changed, as the form of color is received into the pupil which does not thereby become colored. Now, for the operation of the senses, a spiriutal change is required, whereby an intention of the sensible form is effected in sensible organ[33].

For the retention and preservation of these forms (sensible forms), the phantasy or imagination is appinted; which are the same, for phantasy or imagination is as it were a storehouse of forms received through the senses. Furthermore, for the apprehension of intentions which are not received through the senses, the estimative power is appointed: and for the preservation thereof, the memorative power, which is a storehouse such like intentions[35].

32.el-Fârâbî, *The Gems of Wisdom,* s.149 ve el-Fârâbî, *Political Regime,* s.47-51'den naklen bk. Robert Hammond, *age,* s.38
33.Robert Hammond, *age,* s.38.
34.Robert Hammond, *age,* s.39.
35.Robert Hammond, *age,* s.39.

Fârâbî

"Her fikir, duyum tecrübesinden gelir" vecîzesine göre: "Önceden duyumlarda olmayan şeyler zihinde de yoktur. Zihin, üzerinde hiçbir şey olmayan bir tablo gibidir. Üzerindeki herşeyi duyumlar yazar. Duyu organları beştir. Görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma. Bunlardan herbirinin kendi objesine ait duyulur uygun bir nesnesi vardır. Her duyum olayında duyum, madde olmaksızın duyulabilen şeylerin, mekân ya da şeklini alır; tıpkı mühür maddesini almaksızın şeklini alan balmumu gibi.

Önceden tecrübe ettiğimiz duyumlar ölü değildir. İmaj şeklinde yeniden ortaya çıkabilirler. Herhangi bir maddî uyarıcının yardımı olmaksızın geçmiş bir duyum tecrübesini kendisiyle aldığımız güç, el-muhayyile (imagination) ismini alır.

Kendisiyle imajları birleştirdiğimiz ve ayırdığımız güce de el-mufekkira (cogitative) denilir. Eğer biz fiilî duyumlarımızla sınırlı olsaydık, sadece şimdiki zamana sahip olacaktık ve asla zihnî hayat olmayacaktı. Fakat ne talihtir ki, bize geçmiş bir tecrübeyi geri çağırma (hatırlama) gücü verildi; bu da el-hafıza, el-muzakkira (memory) ismini alır".

Thomas Aquinas

Şu halde duyum pasif bir güçtür ve tabiî olarak dışardan gelen duyumla değişir. Bun dış sebebi, duyu organıyla doğrudan doğruya alınan şeydir. Dış sebepte meydana gelen değişiklik, duyum kuvvetini de değiştirir. Öyle ise değişme iki çeşittir: Biri maddî, diğeri mânevîdir (psikolojik). Maddî değişme eşyanın kendi tabiî varlığına göre, sıcaklığın ısıtılan nesneye işlediği gibi, değiştiricinin, formu değişen eşyaya işlemesiyle gerçekleşir.

Halbuki mânevî değişme, varlığın mânevî şekline göre, tıpkı rengin formu, içine işlediğinde renkleşmeyen göz gibi, değişen nesneye işleyen değiştiricinin formu ile gerçekleşir. Bu durumda duyumların işlemesi için, bir mânevî değişme gereklidir. Bununla duyu şeklinin anlamı, duyu organında meydana gelir.

Duyulur cisimlerin zihinde tutulup muhafaza edilmesi için muhayyile görevlendirilir. Bu muhayyile, duyumlar vasıtasıyla alınan duyulur cisimlerin görüntülerinin bir anbarı gibidir. Ayrıca, duyumlar vasıtasıyla alınamayan anlamların idrâki için, değerlendirici güç görevlendirilir. Bu tip anlamların anbarı hâfıza gücüdür".

Modern realizmin kurucularından Francis Bacon ise, tek-tek hâdiselere dayanan gözlemlerden hareketle genel kanunlara varan ve oradan elde edilen bilginin gerçeği ifâde edebileceğini öne sürüyor. Meselâ; genel bir kanun koyabiliriz. Bu kanun, suyun bu derecede donması devam ettiği müddetçe geçerli olabilir. Eğer atmosfer ve yeryüzü şartlarının değişmesi sebebiyle su artık 32 derecede donmamaya başlarsa, kanunumuzu değiştirmek mecburiyetindeyiz. İnsan, eğitim vasıtasıyla inançlarını değiştirebilir, ama mutlak hakîkatlerle başlayınca, onları değiştirmesi nötr mâlumâtla başladığını değiştirmesinden daha az muhtemeldir[36].

Bacon'a göre, önceden kabul edilmiş bilgilerimizi yeniden tetkik etmeliyiz. En azından, zihnimizi, önlerinde düşüncemizi boyun eğdirdiğimiz çeşitli putlardan arındırmalıyız. Zihnimizde dört çeşit put vardır: Birincisi, **The Idol of the Den**'dir. Bununla sınırlı tecrübemizden dolayı bazı şeylere inanırız. Meselâ; eğer biz bıyıklı bir şahısla kötü bir tecrübe yaşadıysak, apaçık yanlış bir genelleme ile, bütün bıyıklı kimselerin kötü olduğu neticesine ulaşırız. İkincisi **The Idol of the Tribe**'dir. Bununla biz, pek çok kimse inandığı için, bazı şeylere inanırız; yani içinde bulunduğumuz grup ve toplum neye inanıyor ve kabulleniyorsa ona tartışmasız kabul ederiz. Doğruluğunu tetkik etmeksizin, onlar öyle düşündüğü için öyle düşünürüz. Üçüncüsü, **The Idol of Market Place**'dir. Bu put, dille ilgilenir. Bacon'a göre kelimeler çoğu zaman anlayışı önleyecek şekilde kullanılır. Meselâ "Hür fikirli", "Muhâfazakar" gibi kelimeler halka uygulanınca dar bir anlam taşır. Çünkü şahıs bir konuda hür fikirli, diğer bir meselede ise, muhâfazakar olabilir. Dördüncüsü ise **The Idol of the Theatre**'dir. Bu da, dünyayı objektif olarak görmemizi önleyen, dinimiz ve felsefemizin putlarından teşekkül eder[37].

Bacon, geçmiş ölü fikirlerden uzaklaştığımız yerde, zihnimizi tümevarım metodunu kullanarak yeniden başlamaya çağırmaktadır. Bacon'ın bilgi nazariyesi, metot anlayışı ile beraber yürümektedir.

Netice olarak diyebiliriz ki, Aristo, Fârâbî, Thomas Aquinas, bilginin meydana gelişinde maddî âlemde zihnin payını eşit olarak görürken, Bacon daha çok metot üzerinde durmuştur. Bu yönüyle de realist bilgi nazariyesinde ve buna paralel eğitim anlayışında bir kavgayı başlatmıştır. Aristo'nun **tümdengelim** metodunu tamamen yanlış bularak, yerine **tümevarım** metodunu yerleştirmiştir. Yukarıda zikrettiğimiz filozoflarla Bacon'ın ortak yanı, özelleri sistematik olarak gözlemekle elde edeceğimiz mâlumâtın bilgimizin hamurunu oluşturacağını söylemiş olmalarıdır.

36.Osmon-Craver, *age*, s.48.
37.Osmon-Craver, *age*, s.49.

Böylece Bacon, realist eğitim anlayışına yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitim sadece yeni bilgiler kazandıran bir faaliyet değil, aynı zamanda geçmiş fikirlerin doğru olup-olmadığını yeniden ele alan bir faaliyettir.

İngiliz filozofu John Locke, David Hume ve onlardan asırlarca önce yaşamış olan Fârâbî ve İmâm Gazzâlî, bilgilerimizin duyum, düşünce, akıl, tecrübe ve gözlemden geldiğini ileri sürmüşlerdir. Doğuştan zihinde bilgi olmadığını ifâde eden âyet ile yola çıkan Fârâbî'nin görüşü, önce Gazzâlî ve Thomas'ı etkilemiş, oradan Batılı realistlere intikâl etmiştir, denilebilir. Aşağıda verilecek metinler bunu doğrulayacaktır sanırım.

Âyet	**Gazzâlî**	**John Locke**
"Siz hiçbir şey bilmediğiniz halde Allah sizi annelerinizin karnından çıkardı, şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi" (Nahl, 78).	"İlk yaratılışında insanın cevheri bilgiden boş (hâlî) ve arınmış (şâzic), Allah'ın âlemlerinden habersiz olarak yaratılmıştır. Âlemler çoktur... İnsan âlemlerden ancak idrâk vasıtasıyla haberdar olur. İdrâklerden herbiri, insanın kendisiyle kâinâttaki âlemlerden birine vâkıf olması için yaratılmıştır. Âlemlerden kastımız varlıkların çeşitleridir"[38].	"Şu halde zihnin üzerinde hiç yazı ve fikir bulunmayan beyaz bir kağıt parçası olduğunu düşünelim. Bu takdirde o kağıt parçası nasıl işlenecektir? İnsanın hudutsuz ve taşkın arzusunun hemen hemen nâmütenâhî çeşitlikle doldurduğu o geniş hazîne nereden geldi? Zihin, akıl ve bilginin tüm malzemelerini nasıl elde etti? Bunun cevabı tek kelime ile tecrübedir; zira bizim bütün bilgimiz orada bulunur ve oradan çıkar. Duyulabilen dış objeleri, ya da zihinlerimizin iç faaliyetlerini kullanan, algı-

38.İmâm Gazzâlî *el-Munkiz Mine'd-Dalâl*, Mısır 1303, s.34.

> layan ve bize yansıyan gözlemimiz, düşüncenin tüm malzemelerine sahip bilgilerimizi besler. Gözlem ve tecrübe, sahip olduğumuz bilgilerin pınarlarıdır"[39].

Daha sonra İmâm Gazzâlî beş duyu organının nasıl çalışacağını, objelerin hangi vasıflarını algıladıklarını izâh etmektedir. Diğer taraftan Gazzâlî, Bacon'ı müjdelercesine, bilginin tümevarım yoluyla elde edileceğini öne sürer ve buna Kur'ân-ı Kerîm'den deliller getirir. Ona göre bilgi, genel kanunlardan özellere inerek elde edilmez; özellerden genel kanunlara varılarak elde edilir. Böylece o, Aristo'nun genelden özele giden metodunu bir tarafa atmış, Batı âleminin XVII. asırda farkına varacağı modern bilimin temelini atmış oluyordu.

Gazzâlî'ye göre "Allah'ın zâtı hakkında düşünülmez; ancak yaratılanları düşünerek, yaratanın kudret ve azametine varılır"[40].

Filozofumuz, özelden genele gitme metodunun Kur'ân-ı Kerîm'den geldiğini söyler ve buna birçok âyeti delil getirir. Burada Gazzâlî, herşeyin yaratıcısının Allah olduğu genellemesine varabilmek için özellerden başlamamızı istiyor. Gazzâlî'nin delili olan Kur'ân-ı Kerîm âyetlerinden bazılarını verelim:

Göklerin ve yerin yaratılışını, gece ile gündüzün birbiri ardına gelişini incelemeyi isteyen, Âl-i İmrân, 190. âyet;

Kendi şahsiyetimiz üzerinde düşünmemizi emreden, Zâriyât, 21. âyet;

Topraktan, meniden yaratılışın, ölümün ibretle incelenmesini isteyen, Abese, 17-22; Rûm, 20. âyetler;

Anne karnındaki çocuğun tetkikini isteyen, Mürselât, 20-22. âyetler.

---

39. *Locke's Essay Concerning Human Understanding,* (selected by Mary Whiton Calkins), Amerika 1933, s.25-26.

40. İmâm Gazzâlî, *İhyâ,* IV,435-447; ayrıca aynı eserin 434. sayfasında şu ifâdeyi kullanmaktadır: "Allah'ın yaratıklarını düşününüz, fakat Allah'ın zâtını düşünmeyiniz".

Bütün bunlar özel vakalardır. Bunların incelenmesiyle varılacak genelleme şudur: "Ya Rab, herşeyi yaratan sensin, hiçbir şeyi boşuna yaratmadın".

Gazzâlî, **İhyâ** isimli eserinde tek tek duyumların yeterli olmayacağını, beş duyu organının bize temin ettiği duyumların bir araya gelmesi ile insanın zihninde müşterek bir duyum meydana gelmesinin gerekli olduğunu kaydediyor.

Müşterek duyum, zihnin ön tarafında teşekkül eder; o, genellemelere varamaz, tek tek duyumlardan neticelere ulaşamaz. Bu anda Gazzâlî aklı devreye sokar. Müşterek duyum, duyu organlarını casus olarak kullanır; onların getirdiği duyumları toplar ve akla teslim eder. Neticede bilgi, akıldan fışkırır. Meyvenin ağaçtan, ışığın güneşten ve görmenin gözden çıkması gibi, bilgi de akıldan çıkar. Bu noktada Gazzâlî, John Locke'dan biraz daha farklı düşünürken, müşterek duyum fikri ile de İslâm filozoflarından İbn Sînâ'nın fikrini paylaşıyor.

Gazzâlî, duyu organlarının bize temin ettiği duyumları bilginin temeline yerleştirmesiyle yetinmez, tecrübeyi de bilginin kaynaklarından biri olarak kabul eder. Ona göre tecrübe, insanı olgunlaştırır. Tecrübelerden neticelere ulaşanlar, akıllı kimselerdir; tecrübelerden istifâde edemeyenler ahmaktır. Hatta Gazzâlî felsefesinde tecrübe, aklın bir parçası olarak yer alır[41]; yani bir fıtrî akıl vardır, bir de kesbî (sonradan kazanılan) akıl vardır. Kesbî olanı, tecrübe ile elde edilir, başka bir ifâdeyle, tecrübeden doğar.

Neticede Gazzâlî, diğer realistler gibi bilginin oluşumunda obje ile zihnin payını hemen hemen eşit görmektedir.

Gazzâlî, John Locke kadar olmasa bile bilginin diğer kaynağının gözlemlerimizle olduğunu Kur'ân-ı Kerîm'den delillerle ispat etmeye çalışır. Bu hususta Kur'ân-ı Kerîm'den getirdiği deliller şunlardır.

"Gözünün gördüğünü gönlü yalanlamadı" (Necm, 11);

"Bunun gibi, İbrahim'e yer ve göklerin gizliliklerini (melekût) gösteririz" (En'âm, 75);

"Gözler kör olmaz, gögüslerdeki kalpler kör olur" (Hacc, 46).

Bu âyetlerle Gazzâlî, kâinâtın İlâhî nizâmını anlamak için, gözlemin şart olduğunu, ancak bir duyu organı göz bir de kalb gözü olduğunu âyetlerin ışığında öne sürmüştür. Böylece, gözlemin temin ettiği duyum,

41.İmâm Gazzâlî *İhyâ*, I,75- 76.

iki kaynaklı oluyor: Birisi kafa gözü, öbürü kalb gözü. Dış objelerin gözlemi kafa gözü ile yapılır; sonra kalb gözü onu tasdik eder (birinci âyette olduğu gibi). Fakat fizik ötesini ancak kalb gözü gözleyebilir, ya da anlar.

İslâm filozoflarından saf akılcı olarak bilinen, araştırmaları gözlem ve tecrübeye dayandırmak isteyen Râzî'ye göre, Allah bize aklı, yaşadığımız anda ve istikbâlde büyük faydalar elde etmek için vermiştir.

Bizim için faydalı olanı ve hayatımızı güzelleştirecek herşeyi akılla farkeder ve anlarız; o bize Allah'ın en büyük nimetidir. Gizli ve uzakta olan şeyleri onunla biliriz. Bilginin en yükseği olan Allah hakkındaki bilgiye onunla sahip oluruz[42].

Râzî'ye göre, bilgi ve davranışın yegane ölçüsü olan aklm dışında vahiy ve mistik sezgiye yer yoktur. Böylece o, peygamberliğe, vahye ve bütün akıl dışı düşünce temâyüllerine karşı çıkmaktadır. Bu noktada Râzî, insanın ortaya koyduğu kültür mahsûlünü, akıl ve onun eğitiminin ürünü olarak görmektedir. İnsanlar bilgi için eşit kabiliyette doğarlar, diyen Râzî, farklılaşmaların eğitimin sonucu olduğu fikrini savunmuştur[43].

Görüldüğü gibi Râzî, John Locke'dan daha cesur bir tavırla aklın ötesinde gerçekleşen İlâhî sezgi ve vahyi reddetmiş, tümevarış metodunun bilgiyi elde etmekte biricik yol olduğunu söylemekle, Bacon'ın izleyeceği yolu asırlar önce çizmiştir. Bilimci realistleri müjdeleyen Râzî "Allah" mefhûmunu kabul etmekle de materyalist felsefenin dışında kalmayı başarmıştır.

Aristo, Stoa ve Eflatunculuk'un bir çeşit terkibini yapan Câbir, bilginin duyum ve tecrübeyle elde edildiğini söyler ve bu duyu bilgisinden derece derece akla ait bilgiye çıktığımızı öne sürer. Çocuk doğunca öğretim yoluyla konuşmaya başlar, ama bilgisini tamamen kendi gözlem ve tecrübeleriyle elde eder[44].

XVI. asırda yaşayan İslâm Filozofu Seyyid Şerîf Cürcânî, dıştaki tek tek objelerin mâhiyeti belirttiği ve bunlar hakkında zihinde teşekkül eden mâhiyetin dışındaki mâhiyetlere benzediğini söylerken, bilginin teşekkülünde obje ile zihnin payını eşit görmüş oluyordu. Böylece filozofumuz, realist bir çizgiye girmiş, bütüncü görüş yerine unsurcu görüşün taraftarı olduğunu göstermiştir. Ona göre, dışımızdaki objeyi algılarken, o

42.Abdurrahman Badawi, *agm,* s.439.
43.Abdurrahman Badawi, *agm,* s.440.
44.Hilmi Ziya Ülken, *age,* s.35-37.

obje bizim zihnimizde izler bırakır; zihin bu izler hakkında hükümler verir, bu hükümlere göre bilginin doğruluğu ortaya çıkar[45].

İslâm düşünürlerinden Mâturîdî, bilginin üç yolla elde edileceğini söylemektedir:

1. Duyu organları (=el-a'yân)
2. Haber (=al-ahbâr)
3. Akıl (=en-nazar)

Ona göre, bu kaynaklardan en önemlisi akıldır. Zira onsuz duyu organları gerçek bilgi ve haber veremez. Pek çok durumlarda, akıldan başkası hakîkatı izah edemez[46]. Aklın gerçek bilgi veremeyeceğini zannedenlerin fikirlerini reddederek, onların aklı kullanmaksızın görüşlerini savunamayacaklarını söylüyor[47].

Bununla beraber, Mâturîdî, aklın gücünü sonsuz olarak görmemekte ve birçok konuda bilgi veremeyeceğini itirâf etmektedir. Ona göre akıl da duyumlar gibi, ötesine geçemeyeceği sınırlarla çevrilidir. Bazan insan zihni, birçok dış etkiler yüzünden, kendi alanı içinde olan nesnelerin gerçek bilgisini bize veremez.

Bu ana kadar, klasik realistlerin yolunu izleyen Mâturîdî, bundan sonra dinci realistlerin çizgisine girerek, ince ve nâzik meselelerde gerçeği anlamakta, aklın bir rehbere ihtiyacı olduğunu söyler ve İlâhî vahye başvurur. İlâhî vahyi reddeden ve aklın her bilgiyi bize temin edeceğini söyleyenlerin, akla çok yük yüklemiş ve onu ezmiş olacaklarını iddia etmiştir[48].

XII. asrın Batılı eğitimcilerinden olan Comenius'a göre tüm bilgi, beş duyu organı vasıtasıyla elde edilir. Bu kapılardan geçmeyen hiçbir şey zihinde mevcut olamaz. Duyu organları, doğru ve açık bir şekilde eğitilmelidir. Duyu tecrübelerimiz, çevrenin süresiz ve ham tecrübelerinden daha fazla ise muhayyile tarafından alınır, genişletilir ve anlayışa sunulur[49].

Bilgi nazariyelerine göre, realist eğitimciler şöyle bir eğitim teklif ediyorlar: Mademki bilginin meydana gelişinde dış objelerle zihin faaliyeti aynı paya sahiptir, öyle ise gerçek bilgi, dünyaya olduğu gibi uyan bilgidir. Okulun en önemli görevi, insanlığın bilgi hazînesini bir elemeye

---

45.Hilmi Ziya Ülken, *age,* s.143-144.
46.el-Mâturîdî, *Kitabu't Tevhîd,* nşr.Fethullah Huleyf, 1970, s.7-11.
47.el-Mâturîdî, *age,* s.176-185.
48.el-Mâturîdî, *age,* s.176-185.
49.S.E. Frost, *Historical and Philosophical Foundations of Western Education,* s.227.

tâbi tutmak, realiteye uygun olanların seçip öğrenciye aktarmaktır. Kültür mirasının aktarıcısı öğretmendir. Sınıfta okutulacak konuya öğrenci değil, öğretmen karar vermelidir. Konular, öğrencinin kişisel ihtiyaç ve alâkalarını doyurmalıdır.

İslâm filozoflarından Câbir ve Batı eğitimcilerinden Pestalozzi, öğrenci kendi gözlem ve tecrübeleriyle karşı karşıya kalmalıdır, diyorlar. Bunlardan Pestalozzi şöyle diyor: "Çocuk kendi kendine görsün, işitsin, bulsun, düşsün, kalksın ve yanılsın. Kuşlar güzel güzel cıvıldarken ve bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil alıştırmalarına hemen ara ver. Bil ki kuş ve böcek çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus[50].

Realist eğitimcilere göre eğitim, tabiatı, sistematik olarak araştırmayı temin etmelidir. Düşüncede mantıkî metodu kullanmalı, özelleri iyice araştırarak genellemelere varmalı ve insan tabiatının akılcı yönleri üzerinde durulmalıdır.

Bilginin sonradan kazanıldığını ileri süren İslâm filozofları da eğitimin dış dünyayı çocuğa tanıtması, duyum, gözlem, tecrübe ve aklın yetmediği konularda İlâhî vahye başvurulmasını savunmuşlardır.

C.REALİST DEĞERLER ve EĞİTİM

Realistler, temel değerlerin ebedî olduğu konusunda idealistlerle hemfikirdirler. Hangi değerlerin önce geldiği ve ebedî olduğu meselesinde realistler kendi içinde gruplara ayrılıyorlar. Klasik realistler, Aristo'nun değerler anlayışını hemen hemen benimsiyor görünüyorlar. Aristo, değerleri tartışırken ilk ele aldığı konu **yaratılıştır**. **Nicomachean Ethics** isimli eserinde, davranışları **fıtrata** temellendirmeye çalışmaktadır. Davranışların neticesini, karakterin nasıl olduğuna bir cevap olarak değerlendirir[51].

Aristo, insanların doğuştan iyi olup olmadıkları hususundaki fikirleri tartışır. Bazıları insanın doğuştan, bazıları da alışkanlık yoluyla, diğer bazıları da eğitim yoluyla iyi olduğunu söyler. "İnsanın iyi olmasında fıtratın payı bizim kudretimizin dışındadır" diyen Aristo, İlâhî etkilerin bahtlı kişilerde bulunduğunu savunmuştur[52]. Bu görüşü ile Aristo, insan eğitiminde fıtratın yerini ileri bir vukûfla göstermiş oluyordu.

50.Halil Fikret Kanad, *Pedagoji Tarihi,* İstanbul 1963, s.412.
51.Aristotles, *Nicmachean Ethics,* 111.5.114'ten naklen bk.Henderson, *age,* s.122.
52.Aristo, *Nicomachean Ethica,* s.1179b.

Aristo'nun eğitiminde **fıtrat**tan sonra, en önemli meselesi, **denge** konusudur. Ona göre ruhun, nebâtî, hayvanî ve aklî olmak üzere üç hali vardır. İnsanın hiçbir gayret ve zihnî faaliyet göstermeksizin yaşadığı hayat, bitkisel hayattır. Bu bir nevi tefrîttir. Aşırı bir şekilde kızdığı ve düşmanlık gösterdiğinde de hayvansal bir tavır takınarak ifrâta gitmiş oluyor. Aklını kullandığı zaman nebâtî ve hayvânî hallerini âhenkleştirmiş; başka bir tabirle dengeleşmiş; bu dengeyi bulmakla da yaratılış gâyesine ulaşmış olacaktır[53]. **Nicomachean Ethics** isimli eserinde, ahlâkî fazîletin bir denge olduğunu söyleyen Aristo'ya göre, iyi olmak kolay bir iş değildir. Çünkü, herşeyde ortayı bulmak zordur. Herkes para harcar; bu kolaydır; aynı şekilde kızabilir; fakat ne zaman nerede ve nasıl harcayacağını, kime ne kadar kızacağını, uygun şekilde yapması, herkesin kârı değildir. Onun için dengenin bulunduğu fazîlet hem nâdirdir, hem methe lâyıktır ve hem de mükemmeldir.

Filozofumuza göre en büyük değer **fazîlet**tir. Fazîleti, zihnî ve ahlâkî olmak üzere, iki kısma ayırır. Zihnî fazîlet, hem doğuştan gelir ve hem de öğretim yoluyla kazanılır; yani tecrübe ve zamana ihtiyaç gösterir. Halbuki **ahlâkî fazîlet** alışkanlığın neticesi ortaya çıkar. Böylece Aristo, ahlâkî fazîletlerin fıtrat gereği ortaya çıkmadığını söyler ve şu delili getirir. Kendi fıtratına aykırı, fıtratı gereği bir alışkanlık yaratan hiçbir şey mevcut değildir. Ona göre fazîletler, tecrübeyle elde edilir. Sanatlarda olduğu gibi, yapıp öğrenerek gereken şeyleri öğreniriz. İnsanlar, inşaat yaparak inşaatçı, çalgı çalarak çalgıcı olurlar. Aynı şekilde bizde doğru davranışlarda bulunarak doğru, mutedil davranışlarda bulunarak mutedil, kahramanca hareketler yaparak kahraman oluruz. Aristo, bu tarz fazîlet anlayışından şöyle bir neticeye varıyor. Kanun koyucular iyi vatandaş yetiştirmeleri için, vatandaşlarda iyi alışkanlıklar meydana getirmelidirler[54].

Filozofumuza göre his, kabiliyet ve karakter durumu, ruhta bulunan üç unsurdur. Fazîletin temelinde his yoktur. İyi, ya da kötü oluşumuzun hissiyâtımızla alâkası mevcut değildir. Bunun fazîlet ve rezîletlerimizle alâkası vardır. Hislerde seçim yokken, fazîletlerde seçim vardır[55].

Aristo felsefesinde iyi, gâyelerin gâyesidir. İnsan tüm hayatı boyunca görevlerini akıllıca yerine getirdiği zaman iyiye ulaşabilir. Eğitimin ana hedeflerinden biri, fazîletleri araştırma ve tanımak değil, halkı onlara

---

53.Osmon-Craver, *age,* s.43.

54.Aristo, *age,* s. 1103a-1103b, 1105b (*The Works of Aristotle,* tranclated into English by Sir David Ross, London 1963).

55.Aristo, *age,* 1105b-1106a.

sahip olmaya ve onları kullanmaya sevketmektir. Gençlik arasında kuvvetli zihne sahip olanlar teşvik edilmeli ve harekete geçirilmelidir. Asil olanın gerçek aşığı ve fazîletin kontrolüne hazır bir şahsiyeti yaratmalıyız[56].

Fazîlete yönelik bir terbiyeyi tesis etmenin zor olduğunu söyleyen Aristo, disiplinin halka hoş gelmediğini görerek, terbiye ve mesleklerin kanunlarla belirlenmesini ister. Çünkü bazı kimseler delilden çok zora, asil olanın anlamından çok, cezâlara itâat eder, diyen Aristo, bazı alışkanlıkların zorla kazanılacağını iddia etmiştir[57].

Eğitimi bir alışkanlık formasyonu olarak gören Aristo, ruhun bir aklî bir de gayri aklî cephesi olduğunu ileri sürer; hikmetin ve öğrenme kabiliyetinin ruhun aklî olan yönüne, ahlâkın da gayr-ı aklî olan yönüne ait olduğunu söyler . Aristo'nun **nebâtî, hayvânî** ve **aklî** kavramları Eflatun'da **pirinç, gümüş** ve **altın** kavramları olarak geçer[58].

Aristo inanıyor ki, iyi eğitim "**denge**"yi elde etmeye yardım eder. Ruh ve bedenin âhengini yücelten eğitimdir. Eflatun'a göre, iyinin bilgisi kimseyi iyi yapmaz. Eğer insanın mayasında fazîlet yoksa, onu öğretmenin hiçbir değeri yoktur. İyi hususunda nazariyeler geliştirmek ve anlatmanın fert üzerinde hiçbir etkisi olamaz; yani fazîletlerin yolu akıldan geçmez. Eflatun bu görüşüyle, "tohumu beslemek için, toprağın işlemesi gerektiği gibi, insanın ruhunu da asil zevklere ait alışkanlıklarla işlememiz gerekir" diyen Aristo'ya ters düşmektedir[59].

X. asır İslâm filozoflarından Fârâbî, **Tahsîlu's Sa'âde** isimli eserinde, değerlerin yapı ve kaynağını tartışır. Değerlerin bir kısmının yaratılıştan geldiğini, bir kısmının da sonradan kazanıldığını ileri süren Fârâbî, onlar için "tabiî" ve "irâdî" kavramlarını kullanır. Değerlerin zaman ve zemîne göre, kısa ve uzun zaman dilimleri içinde değiştiğini iddia eden Fârâbî'nin bu konuda Aristo'dan daha realist bir çizgiye girdiği söylenebilir. En güzel ve en faydalı olanı ya **kamunun görüşü** veya **din** tayin eder, ya da o şey **mutlak** olarak öyledir. Aynı şeyi değerler alanında da düşünür. Fazîlet ve iyi, yukarıda zikredilen üç kaynaktan gelir[60]. Bu konuda Aristo'nun "Doğal Fazîlet" kavramı, Fârâbî'de "Mutlak Fazîlet"e dönüşür.

56.Aristo, *age,* 1179a-1179b.
57.Aristo, *age,* 1179b-1180a.
58.Osmon-Craver, *age,* s.43-44.
59.Osmon-Craver, *age,* s.44.
60.el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Saâde,* s.26; *Medînetu'l-Fâdıla,* s.64-65.

Akıl, Fârâbî için en önemli değerlerden biridir. İnsan, akılla kendi fıtrî özelliklerini anlar, uğruna yaratıldığı gâye ve **en yüksek olgunluğa** ulaşır. Filozofumuz eğitimde insan ilmine çok önem vermektedir. İnsanı kemâle erdiren şeylere iyilikler, fazîletler ve güzellikler; ona ulaşmayı engelleyen şeylere de kötülükler (şurûr), noksanlıklar ve rezâletler demektedir[61]. Kemâl, Fârâbî'nin felsefesinde çok önemli bir yer tutar. Olgunluğa ulaştıran veya ona varmayı engelleyen şeylerin nasıl ve neden olduğu açık ve seçik bir şekilde öğretilmelidir. Böylece ahlâkın temel prensipleri ortaya çıkmış olacaktır.

Ahlâkî fazîletin kaynağını düşüncede gören Fârâbî, irâdenin hürriyetle karıştırılmaması gerektiğini söyler. Hürriyet, sadece mümkün olanı seçebilir, halbuki irâde, mümkün olmayanı da seçebilir. İkincisi daha geneldir; bunun için her hürriyet, irâdedir; ama her irâde, hürriyet değildir[62].

Batı'da dinci realizmin temsilcisi olan Thomas Aquinas, aklın insan hayatındaki önemini tanıyarak, hürriyetin insan aklına kök saldığını söylemektedir. Thomas'ın akla önem veren bu görüşünü daha geniş boyutlara uzatmak isteyen Maritain, hürriyeti her akıllı varlığın özü olarak kabul eder. Hür hareket, akıllı harekettir. İnsan her zaman sonunu düşünmek ve kaderi hakkında karar vermek için kendi kendisiyle işbirliği yapar[63], fikrini ileri sürmüştür.

Klasik realistler, akıllı varlıklar olarak hepimizi bağlayan bir âlemşümûl ahlâk kanunu kabul ederken, Hıristiyan dinci realistler ise, bu ahlâk kanununun Allah tarafından konulduğunu, aklımızı kullanarak onu anlayabileceğimizi iddia etmektedirler. Zaten Allah bize aklı, kendisini anlamamız için vermiştir. Dinci realistlere göre, İlâhî yardım olmaksızın, ahlâk kanununu anlayabiliriz; fakat **ilk günâh**la[64] bizim fıtratımız bozulduğundan, onu Allah'ın yardımı olmaksızın tatbik edemeyiz[65].

İslâm filozoflarından Mâverdî, aklı iki kısma ayırır:

1- Doğuştan (=garîzî) akıl
2. Sonradan kazanılan (=mükteseb) akıl.

61.el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Saâde,* s.15-16.
62.Robert Hammond, *age,*
63.Henderson, *age,* s.130.
64.Hıristiyanlar Âdem(as)'in cennette işlediği günâhın psikolojik verâset yoluyla nesilden nesile intikâl ettiğine ve Hz. İsâ'nın kendini çarmıha gerdirmekle insanlığı bu günâhtan temizlediğine inanırlar.
65.George F. Kneller, *age,* s.34-35.

Ona göre işlerin gerçekleri, iyi ile kötünün bilinmesi akılla olur. Ahlâkın varlığı, aklın varlığına bağlıdır. Kişinin aklı ne kadar olgunlaşırsa, ahlâkı da o nisbette olgunlaşır[66].

Filozofumuz "Akıl, kalpte hakla bâtılı ayıran bir nûrdur" hadîsini örnek verir ve Gazzâlî'nin, aklı bilginin kaynağı göstermesi gibi, o da fazîletlerin üssü ve ahlâkın kaynağı olarak görür[67].

Diğer bir İslâm filozofu Nâsıruddîn Tûsî, "Çocuğun vicdânı doğuştan temizdir; iyi ve kötü vasıfları toplumdan alır, ona mal ve mülk sevgisi değil, akılla elde edilen fazîletleri öğretmeliyiz"[68] derken fazîletin kaynağına aklı yerleştirmiştir.

A History of Muslim Philosophy isimli eserde, **Nâsır al-Din Tûsî** adlı makâlesinde Bakhtyar Huseyn Sıddıqı, filozofumuzun, Aristo ve İbn Miskeveyh'e yaklaşarak dengenin (itidâl) yokluğunu, ahlâkî hastalık durumunda gördüğünü belirtmektedir.

Tûsî'ye göre iyi ile kötü, bu dünyada karışık olarak bulunur. Kötülüğün araya girişi Allah'ın ihsânına zıt düşmemizdendir. İyi Allah'tan gelir; kötü ise, iyinin yolunda tesâdüfen ortaya çıkar. Tıpkı akan suda ortaya çıkan köpük gibi.

Tûsî'nin iyi ile kötüyü anlatırken kullandığı bu misâlin bir benzerini Allah, Ra'd Sûresi'nin 17. âyetinde hakla bâtıl arasında yapmaktadır: "Allah gökten bir yağmur indirdi ve vâdîler kendi miktarınca sel oldu. Sel de üzerine çıkan bir köpük yüklenip götürdü. Bir de süs eşyası veya âlet yapmak için, ateşte üzerini yakıp erittikleri madenlerden de bunun gibi bir köpük (posa) vardır. İşte Allah, hak ile bâtılı böyle misâllendirir. Köpüğe gelince atılıp gider (bâtıl da böyledir). İnsanlara faydası olan (öz kısım) ise yerde kalır (hak buna benzer). Allah, işte böyle misâller verir".

Bu görüşüyle Tûsî, şu neticeye varıyor: Dünyada kötünün menşei yoktur; fakat tesâdüf olarak maddenin zarûrî bir beraberliği, ya da ürünüdür. İnsanlar âleminde kötü, İlâhî ihsân olan serbest irâdeyi yanlış kullanma veya yanlış hüküm verme neticesinde ortaya çıkar.

Allah'ın bizzât kendisi, âlemşümûl iyiyi hedef alır; fakat duyumların, hayâlin, kuruntunun, müşâhedemizi engellemesi, zihnî görüşümüzü karartır, perdeler de bu hedefi engeller. Böylece davranışların neticelerini önceden göremeyecek, kötüyü doğuracak yanlış seçime varacaktır. "Bizim kötü hakkındaki hükmümüz daima değişken ve mecâzîdir" fik-

66.Mâverdî, Edebu'd-Dünya, s.20.
67.Mâverdî, *age*, s.19,22.
68.Hilmi Ziya Ülken, *age*, s.136.

rini ileri süren filozofumuz, **mutlak iyi**nin varlığını savunurken, **mutlak kötü**nün olmadığını açıkça ortaya koymuş oluyordu. O, kötüyü cehâletin ürünü, ya da fizikî zaafın neticesi veya iyiyi temin eden şeyin yokluğu olarak görmüştür[69].

Kötüyü iyinin akışı anında ortaya çıkan ârızî bir şey olarak gören Tûsî, "Kötülük olmasaydı, iyilik olmayacaktı" diyen İbn Sînâ ile ters düşmektedir. Yukarıda zikredilen âyetten etkilendiği de bir gerçektir. Kötülük zorunsuz âlemdedir; fertlerdedir; insan günâh işler ve azap çekerse, bu maddenin eksikliği yüzündendir, diyen İbn Sînâ, Tûsî ile birleşir.

İbn Sînâ, "İyi ile kötünün ayırdedilmesi, selîm fıtrata ait akılla olur"[70] demekle, Batılı dinci realistleri müjdelemiştir. İnsan eylemlerinin akıl gücünden çıktığını[71] söyleyen İbn Bacce, Tûsî ve İbn Sînâ'dan daha akılcı bir çizgiye girerek, klasik realistlerin habercisi olmuştur.

İslâm düşüncesinde vahiy ve akıl üzerinde yapılan tartışmaların, iyi ile kötünün kaynağı üzerinde yoğunlaştığını görüyoruz.

Mutezile okuluna göre ahlâkî hüküm, yani bir davranışın iyiliği ve kötülüğünün ölçüsü vahiy değil, akıldır. Varlıkların ve insan davranışlarının hakîkatı ve ahlâkî değeri, akıl tarafından belirlenir. Davranışlar ne iyidir ne de kötü, İlâhî kanun onların iyi ya da kötü olduğunu tesbit eder, diyen Eş'arî okulu, Mutezile okuluna tamamen zıt bir çizgiyi takip eder.

"İnsan kendi davranışlarını (=amellerini) yaratır"[72] görüşünü savunan Vâsıl ibn Atâ ve Cübbâî, iyi ve kötünün zamandan zamana, mekândan mekâna ve kişiden kişiye değişeceğini, neticede evrensel iyi ve kötünün olmayacağına işâret etmiş oluyordu.

Kul, davranışlarının yaratıcısıdır, prensibini ortaya atan Mutezile, neyin iyi, neyin kötü olduğunu İlâhî vahiy belirler, diyen Eş'arî ve mutlak determinizmi benimseyen Cebriyye okullarına karşı, orta yolu izlemeye çalışan Mâturîdî, Allah ile insan arasındaki ilişkinin, Allah ile madde arasındaki ilişki gibi düşünülmemesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü Allah insana doğru ile yanlışı ayırmak için aklı vermiştir. İnsan, zihnini kendisine faydalı olduğunu düşündüğü bir şeye doğru yönlendirir; zararlı olanlarından da sakındırır. Bizzât kendi aklının tecrübesiyle çeşitli

---

69.Bakhtyar Hüseyn Sıddıkî, *age*, s.578-579.
70.İbn Sînâ, *Hudûd*, s.51-52.
71.Hilmi Ziya Ülken, *age*, s.149.
72.M.A.Min Valiuddin, *Mu'tazilism (A History of Müslim Philosophy)*, Weisbaden 1973, I,205.

davranışlardan birini seçer. İnsan düşünürken, isterken, yönelirken, seçerken ve davranışta bulunurken, daima kendinin hür olduğunu telakkî eder ve asla davranışa kendini zorladığını düşünmez, ya da hissetmez. Mâturîdî, bir değer olarak kabul ettiği bu **hürriyet bilinci**nin realite olduğunu beyân ediyor[73].

Bilimci realistler, değerlerin tabiat üstü herhangi bir kaynağı olduğunu kabul etmiyorlar. İyi, bizi çevremize intibâk ettiren şey, kötü ise, bizi ona yabancılaştıran şeydir. Hem insan tabiatı ve hem de fizikî tabiat sürelidir; öyleyse insanı tabiata intibâk ettiren değerler de ebedîdir. "Dünyanın her yerinde sosyal müesseseler ve uygulamalar büyük ölçüde değişmesine rağmen, bazı temel değerler aynı kalıyor" görüşü doğrudur. Bilimci realistler insanı noksan kabul ederken, idealistler ıslâh edilebilir fikrini savunmaktadırlar.

Mutezile okulu, davranışın insan eseri olduğunu savunurken Batı'da William G. Sumner gibi sosyologlar, Nietzsche, Callicles ve Thrasymachus gibi filozoflar ahlâkın insan icadı olduğuna inanmışlar ve bunu müdâfaa etmişlerdir. Başka bir ifâdeyle ahlâk, bazı insanların gâyelerine ulaşmaları için diğer insanlara zorla kabul ettirdikleri insan yapısı ilkeleridir[74].

Henderson, **Introduction to Philosophy of Education** isimli eserinde, bilimci realistlerin ahlâk görüşünü şöyle özetler: Bir şeyin doğru ya da yanlış olduğunu söylemek, basit bir şekilde onu seviyorum veya sevmiyorum demektir. Ahlâk, sevgi ve nefret gibi değişir. Sevgi ve nefret sadece zamandan zamana, kişiden kişiye değişmez, aynı zamanda bir fertte de değişir, diyorlar. Bu görüşleriyle Vâsıl ibn Atâ ve Cübbâî'ye yaklaşan bilimci realistler, tabiat üstü kaynaklı mutlak ahlâk kurallarının varlığını reddediyorlar.

Tabiiyyûn filozofları (Tabiatçılar), "İyi ile kötünün tesbiti, Allah'a ait şeylerin bilinmesi ve dünya işlerinin düzenlenmesi için akıl yeterlidir; başka bir rehbere ihtiyaç yoktur", derken en büyük değer olarak aklı kabul etmiş oldular. Buraya kadar anlatılan realist değerler anlayışını son olarak Kur'ân-ı Kerîm'in değer anlayışı ile belirtelim.

Kur'ân-ı Kerîm, aklı en büyük değer olarak kabul etmiştir. Bakara Sûresi'nin 269. âyetinde hikmetin en büyük değerlerden olduğu Allah tarafından gösterilmiştir. Mü'minûn 96., Şûrâ 34. âyetlerine göre Allah insana seçmek, karar vermek ve iyi ile kötüyü ayırdetmek için irâdeyi verdi. Ona akıl ve çeşitli kuvvetler ihsân etti ki, bizzât kendi gayreti ile mücâdele

---

73.el-Mâturîdî, *age*, s.221-222.
74.Henderson, *age*, s.96.

verebilsin ve imkânları ortaya koyabilsin. Ayrıca ona iyiye yönelik fıtrî temâyül de verdi.

Ra'd Sûresi'nin 22. âyetine göre, Allah insana vahiy ve ilhâm yoluyla rehber verdi ve ona kötüyü iyilikle savmasını tavsiye etti. Nisâ Sûresi'nin 79. âyetinde ise, insanın kötünün aleyhinde bir temâyüle sahip olduğu; yani onun aklının kötüye karşı olduğu beyân edilmiştir. Vahiy kitaplarında kötüye karşı ona bir uyarıda bulunulmuştur; onun için, ona veya ondan gelen herhangi bir kötülükten kendisi sorumludur. En'âm Sûresi'nin 107. âyetine göre eğer Allah dileseydi, kötüyü mahvederdi; ya da onun var oluşuna müsâade etmezdi. İsteseydi, bütün insanlık iman etmiş olacaktı; fakat, O'nun isteği bu değildir.

Allah insana seçme gücünü vermiş, yani seçme için bütün imkânları hazırlamıştır. Dilerse iyiyi dilerse kötüyü seçer (6/104, 18/29, 76/29).

İnsana çeşitli durumlara karşı, uygun tedbir ve önlemleri alma muhâkemesini vermiştir (4/71). İlâhî nizâmda insanın rolü, kör, sağır, dilsiz çobanın sürdüğü hayvanlar gibi değildir (2/171, 7/179).

İmanda bir zorlama yoktur. Allah'ın hidâyeti, istifâde edecek olana açıktır (81/28). Dileyen Rabbine bir yol tutar (76/29).

"Allah insana bahşettiği değerli nimetleri, onlar kendilerini değiştirmedikçe değiştirmez" (8/53, 13/11) meâlindeki âyetlerden kötünün kaynağının bizzat insanın kendisi olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Ayrıca İslâm'ın en önemli değerleri şöyle sıralanmaktadır: Akıl, iman, hikmet, bilgi, irâde, seçme ve düşünme...

İslâm, Batılı dinci realistler gibi, Allah'ın dünya ile ilişkisi olduğunu belirtmiş, bilimci realistler gibi değerlerin kaynağını fizik ötesi âlemden kesmediğini ilan etmiştir.

Kur'ân-ı Kerîm'de, realist eğitim felsefesinin kurucusu olarak kabul edilen Aristo'nun **denge**si görülmektedir. Kur'ân-ı Kerîm aşırılıkları, yani ifrât ve tefrîti tasvip etmemektedir. Bakara Sûresi'nin 190. âyetinde **denge** tavsiye edilmektedir. İsrâ Sûresi'nin 29. ve Furkân Sûresi'nin 67. âyetlerinde harcamaların bir **denge** esasına göre yapılması önerilmektedir.

Böylece İslâm, ruhla beden arasında, harcamalarda, düşüncede ve bütün işlerde dengeyi aramakta, eğitimle dengeli insanların yetiştirilmesini hedef almaktadır.

Değerler bahsinde eğitim söz konusu olunca, realistler, öğretmenlerin kesin olarak belirlenmiş değerlerin öğrencilere verilmesinde ittifâk halindedirler. Onlara göre, çocuğa öğrettiğimiz temel ahlâkî ve estetik de-

ğerler geçici meselelerden etkilenmemelidir. Çocuk doğru ve yanlışın mâhiyetini açıkça anlamalıdır. Ahlâkî ve estetik mânâda meydana gelen değişiklikleri dikkate almadan tarafsız olarak iyi ve güzel olana saygı göstermelidir[75].

Klasik realistler, program üzerinde ısrar etmekle beraber, okulun mükemmel kişiler yetiştirmesini, yani İslâm Dîni'nin ve Aristo'nun anladığı mânâda herşeyde dengeli insanın yetiştirilmesini gönülden istiyorlar.

Hz. Muhammed'in âlemşümûl ahlâk üzere olduğunu söyleyen Kalem Sûresi'nin 4. âyetini dikkate alan İslâm realistleri ve buna paralel olarak Batılı klasik realistler, çocuğa mutlak ve evrensel ahlâk ölçülerine göre yaşaması öğretilmelidir, görüşünü ileri sürüyorlar. Böylece her iki taraf, ahlâkın sonradan öğretileceği fikrini paylaşmaktadır. Onlara göre, doğru olan tüm insanlığa aittir, belli bir ırk ve topluma değil.

Çocuklar için iyi alışkanlıklar kazanmak önemlidir; çünkü fazîlet insana kendiliğinden gelmez, fakat öğrenimle meydana çıkar. İslâm ve Hıristiyan dinci realistler, tabiatçı ahlâkın yetersiz olduğunu söylüyorlar; çünkü, insan, tabiatı aşmak ve tabiatın ötesine ulaşmak için yaratılmıştır.

İnsanın doğuştan günâhkar yaratıldığını iddia eden Hıristiyan dinci realistler, eğitimin ana gâyesi ruhların kurtuluşudur, demekle İslâm anlayışından uzaklaşmış oluyorlar. Hıristiyan dinci realistlere göre, çocuğa İlâhî lütufla irtibât halinde olması öğretilmelidir. Çocuk iyiyi araştırmalı ve kötüden uzaklaşmalıdır, bunu akıl istediği için değil, Allah istediği için yapmalıdır.

İslâm ve Hıristiyan dinci realistler, insan zihninin eğitimi kadar, irâde eğitimine de önem vermektedirler. Hıristiyan dinci realistlere göre Allah, **kurtuluşu;** İslâm'a göre, **doğru yolu** teklif eder; dileyen kabul, dileyen reddeder. Böylece iyi seçim yapabilmesi için irâdeye alışkanlık kazandırmalıdır. Müslüman realistlerin, eğitimin koruyucu düzeltici ve yönlendirici rolünü kabul etmelerine rağmen, Hıristiyan dinci realistler, eğitimin düzeltici rolünü, **ilk günâh** prensibini ortaya attıklarından, kabul etmektedirler. İslâm anlayışına göre, insanı hayrete düşüren biyolojik bir yapının içinde, esrarengiz bir mânevî âleme sahip, günâhsız yaratılan insan, eğitilmeye müsâittir. Bozulma yaratılıştan değil sonradandır.

Batılı Hıristiyan dinci realistlere göre kötü alışkanlıkları ortadan kaldırılması, iyi alışkanlıklar kazandırılması dıştan gelen sıkı bir disipline ihtiyaç gösterir; ama İslâm eğitimi iyi alışkanlıkların kazandırılması için bir iç

75.George F. Kneller, *age,* s.35.

disiplini önerir. Bununla beraber, Fârâbî gibi İslâm realistleri, eğitimde **zorlama** metodunu kullanmayı faydalı görürler.

George F. Kneller'e göre dinci realistler, aklın yegâne hâkim olduğunu kabul etmiyorlar. Nesnelerin mâhiyeti hususunda mükemmel bir anlayış, gücünün ötesindedir. Bu anlayışa bizi ancak iman götürür. Akıl, imanı desteklemelidir, çünkü Allah bize onu, kendisini daha iyi anlayabilmemiz için vermiştir. Bilimci realistler doğru ve yanlışın, tabiatı anlamamızdan geldiğini, dînî prensiplerden gelmediğini öğretiyorlar. Ahlâk, hayvanın en yüksek türü olan insana en faydalı olanı gösteren bilimsel araştırmaya dayanmalıdır. Yaşadığımız çevreyi geliştirerek, kötünün üstesinden gelebiliriz.

Bilimci realistlerin bir çoğu, bu meyânda; meselâ John Locke, fazîleti, hikmeti ve iyi terbiyeyi bilgiden daha önemli tutmaktadır. İnsanın değerli kılınması, başkaları tarafından sevilmesi ve benimsenmesi için **fazîlet** mutlak bir ihtiyaçtır. John Locke'a "Fazîlet nedir?" sorusunu sorunca şu cevabı alıyoruz. "Bu kelime, Allah'a derin saygıyı, hakîkat aşkını ve diğerlerine karşı iyi niyeti ifâde eder. Bu mükemmel bir dînî terbiyenin neticesidir. Eğitimin ilk ve en önemli gâyesi, din ve ahlâk bakımından iyi insanı yetiştirmektir. Diğer her şey ikinci derecede gelir. Bütün arzu ve dürtüler akla itâat etmelidir, diyen John Locke, aklın yolunu takip etmeyenlerin asla iyi olmayacağı neticesine ulaşıyor[76].

D.REALİST EĞİTİMİN GÂYELERİ

Metafizik, bilgi ve değerler alanında realist filozoflarda görünen farklılıklar, eğitimin gâyelerinde de görülmektedir. Bir kısmı ayrı ölçüler kullanmakla beraber, aynı neticeye ulaşıyorlar. Diğer bir kısmı da, madde ve onun ötesi hakkındaki görüş ve inanışların farklılığı sebebiyle ayrılıyorlar. Realist filozof ve eğitimcilerin ittifâk ettikleri gâyeler şunlardır:

1 - Hayatta Kalma

Bilimci ya da laik realistler, "İnsan, hayatını garanti altına alması için dünyayı bilmelidir", diyorlar. Hayatta kalma fikrine ulaşmak ve bunu gerçekleştirmek, eğitimin ana gâyelerinden biridir. Meselâ İngiliz

76.S.E. Frost, *age*, s.280.

filozofu Spencer, kendini korumayı eğitimin ilk ve esas gâyesi olarak görmüştür[77].

Bir çocuğun bilmesi gereken şeyler, bir fert, bir aile üyesi ve bir vatandaş olarak varlığını devam ettirecek olan şeylerdir. Bilimci realistler, insanlığın başlangıcından bu yana, tabiatla mücâdele halinde olduğumuzu derin bir vukûfla görmekte, ona hâkimiyetimizin büyük gelişmeler geçirdiğini söylemektedirler. Tabiata hâkim olmak için, onun hakkındaki yanlış bilgi ve inançları bir tarafa atmamız gerekmektedir. Tabiat hakkındaki yanlış bilgi, bizi sahte inançlara götürmektedir. Hayatta kalabilmek için, tabiata hâkim olmalıyız. Batı ve Rus eğitimcileri eğitime realist bir tavırla yaklaşınca, teknik ve siyâsî gelişmeyi hedef almaktadırlar.

2 - Tabiatı Aşma

İdealist felsefenin kurucusu Eflatun'a göre, hakîkat, iyilik ve güzellik gibi mücerret kavramlara varmak için, fikirleri araştırmamız gerekir. Aristo ise, bu kavramlara ulaşmak için maddeyi incelemenin lüzumlu olduğunu söylemiştir.

Dinci realistler ise, maddeyi aşmak için araştırma yapmayı teklif ediyorlar. Onlara göre saf ruh olan Allah, kâinâtı yarattı. Onu yoktan yarattı, sonra kendisini onun içine koydu ve ona nizâm verdi. Dünyayı dikkatle araştırırken, ondaki nizâmı keşfeder ve Allah hakkındaki bilgiye ulaşırız. İşte tabiatın ötesinde olan bu bilgi, dinci realist eğitim anlayışının en önemli gâyesidir.

İslâm filozofu Fârâbî'ye göre, ilk sebebi ve onun sıfatları, maddeden uzak, yani soyut varlıkların özellikleri ve faal akla varıncaya kadar, varlıkların bilinmesi gerekir. Semâvî cisimlerin cevher ve özellikleri, onların altındaki tabiî cisimler ve bu cisimlerin nasıl yaratıldığı ve nasıl bozuldukları öğretilmelidir. Bu varlıkların nasıl özelliklere sahip bir varlık tarafından yaratıldığı, sonra insanın nasıl yaratıldığı, rûhî kuvvetlerin nasıl meydana geldiği, onların faal akılla ilişkisi ve bu ilişkiden doğan aydınlanmanın bilinmesi, öğretimin gâyesidir[78].

Realist eğitimciler arasında zikredilen Comenius'a göre, en mükemmel anlamıyla eğitim, kâinât hakkındaki olguları öğrenmek sûretiyle, bu dünya ve âhiret hayatı için hazırlıktır. Biz okul için değil, hayat için öğreniriz. İnsan, Allah'ın en mükemmel ve en tam yaratığıdır. Onun nihâî

77.Osmon-Craver, *age*, s.280.
78.el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla*, s.101-102; *Kitâbu'l-Mille*, Beyrut 1968, s.44-45.

hedefi bu dünyanın ötesinde, yani ebediyettedir. Bu hayat sadece ebedî hayata hazırlıktır. Ebediyete hazırlanmak için insan herşeyi bilmeli, her şeyin üstünde bir güce sahip olmalı, kendini ve herşeyi Allah'a adamalıdır. Okul, çocuklara kendi sınırlı kapasitelerine göre, her bilgiyi öğretmelidir; onları fazîletli yapmalıdır. İçlerine sevgi ve Allah'a ibâdet aşkını damla damla akıtmalıdır[79].

Bilimci realistler tabiatı anlamayı ve ona hâkim olmayı, klasik dinci realistler ve İslâm filozofları tabiatı anlamayı ve onu aşmayı hedef almaktadırlar.

Aristo'ya göre, tabiatı araştırmak ondaki nizâmı anlamaktır, bilimci realist ve İslâm filozofları, tabiat kanunlarını keşfetmeyi esas alırlar. Bilimci realistler tabiat kanunlarında takılıp kalırken, İslâm filozofları, o kanunların yaratıcısına varmak istemektedirler.

3 - Zihni Putlardan Temizleme

İslâm filozoflarına göre, insan zihninin en büyük putu "**Taklittir**". Bakara 170, Mâide 104., A'râf 172. âyetlerine göre, insanı doğru düşünmekten alıkoyan, geçmiş nesillerin görüşlerini olduğu gibi, hiç tenkit süzgecinden geçirmeden kabul etmektir.

Bacon, **The Idol of the Tribe** dediği grup putunu, asırlar evvel Kur'ân-ı Kerîm , Mu'minûn Sûresi'nin 53. âyetinde şöyle göstermiştir: "Nihâyet milletler, dinleri hususunda, aralarında parçalara bölündüler. Her grup kendi din ve mezhebine güveniyor, yani hak olduğuna inanıyor". Bu âyet şuna işaret ediyor: İnsan içinde bulunduğu grubun düşünce tarzını taklit eder; yanlış olsa bile, tenkit edemez. Grubun içinde kaybolan zihinlerde, taklide götüren ve ona boyun eğdiren putlar oluşur. Ferdin hür düşüncesi yoktur, grubun arzuları vardır.

Câsiye Sûresi'nin 23. âyetinde, duyu organlarını ve kalplerini çalıştıramayanların, kafalarındaki sâbit bilgiden dolayı, yanlışı takip edecekleri, açıkça ifâde edilmiştir. Geçmiş nesillerin, hatta kendimizin az önce gaflette olduğumuzu düşünerek, gözümüzden taklit perdesini kaldırmalıyız. İşte gafletin yenilip, zihinlerdeki taklit putunun yıkılmasını isteyen Kâf Sûresi'nin 22. âyeti, insanın daha önce gaflette olduğunu daha açık ve net görebilmesi için, bu gaflet perdesinin kalkması gerektiğine işaretle, İslâm eğitiminin esas gâyesini ortaya koymuş oluyordu.

79.S.E. Frost, *age,* s.225.

Bilimci realistlerden Bacon, zihnin genelleme, dil ve felsefe putundan temizlenmesini ilk gâye olarak tesbit ediyor. John Locke, Bacon'ın bu görüşünü paylaşıyor.

4 - Ahlâk

Osmon-Craver, **Philosophical Foundations of Education** isimli eserinde, realist filozofların eğitimde ahlâka çok önem verdiklerini söylüyor. Onlar ahlâk ve karakter gelişimini, eğitimin pratik yönü olarak ele almaktadırlar. Batılı bilimci realistlerin pek çoğu, dine alâka duymamakla beraber ahlâkın zarûretine inanmaktadırlar. Bu filozof ve eğitimcilerden özellikle John Locke, F. Herbart ve Herbert Spencer eğitimin esas gâyesinin ahlâk olması gerektiğini söylüyorlar. Çağdaş realist filozoflardan Whitehead'e göre eğitimin özü dindir. Bu görüşüyle o yukarıda bahsedilen filozoflardan ayrılır. Çünkü onlar, özellikle Spencer, bilimin hem ahlâkî ve hem de zihnî eğitimi temin edeceğine inanıyorlar. John Locke'a göre, ahlâk eğitimi zihin eğitiminden önce gelir. Herbart ve Spencer, ahlâk eğitiminin bilgi üzerine bina edileceği fikrini paylaşıyorlar.

Ruhun kurtuluşunu eğitimin ilk gâyesi olarak kabul eden Cornelius Jansen, "Bilim ve edebiyata dayanan ahlâk, okulun hedefi olmalıdır" diyor[80].

E.REALİST EĞİTİMİN METOTLARI

Bazı realist filozoflar ve eğitimciler, metot denilince öğretimi hatırlıyorlar. Bir kısmı da hem öğretimi ve hem de eğitimi kastediyorlar. Realist eğitimin metotları şunlardır.

1 - Alâka Uyandırma

Yukarıda bahsedilen grupların ikincisinden olan Herbart, ahlâklı insan yetiştirmek için, çok yönlü alâkanın geliştirilmesini istiyor. Doğru eğitim, gençlere geniş tecrübeler alanı veren eğitimdir. Tecrübeler alâkaya, alâka da ahlâka götürür. Burada Herbart, "**alâka yaratma**", "**tecrübe kazandırma**" metotlarıyla ahlâka gidiyor ve bize yalnız öğretimi değil, eğitimi de hatırlatmış oluyor. Onun felsefe ve psikolojisinde yer alan **alâka**, zihindeki fikirler arasında var olan ilişkilerin bir

80.S.E. Frost, *age,* s.238.

neticesidir. Fert çevresiyle karşılıklı ilişkide bulununca, fikirler ortaya çıkar.

İslâm filozoflarından İmâm Gazzâlî, **İhyâ** isimli eserinde **alâka** konusunu ele alırken Herbart'ı müjdeliyordu. Gazzâlî, çocuğun küçük yaşta çevresine **alâka** duyduğunu görmüş, onun için Herbart gibi alâka yaratmayı değil de alâkayı yönlendirme metodunu önermiştir. Filozofumuza göre, çocuğun ilk ve en çok alâka duyduğu şey yemektir. Bu hususta çocuğun eğitilmesi gerekir. Onun lüzumsuz ve gelecekte hayatını uğurlarına harcayacağı zararlı alâkalardan uzaklaştırılmasını isteyen Gazzâlî, alâkanın yönlendirilmesini alâkanın yaratılmasından daha önemli görür.

Gazzâlî ile Herbart'ın **alâka** konusunda ayrıldıkları diğer nokta, alâkanın yeri meselesidir. Herbart, **Ruh gerçeği,** diğer gerçeklerle ilişki kurunca fikir doğar. Bu fikirler zihnin malzemeleridir. Böylece, alâkaya, oradan bilince, oradan irâdeye, oradan ahlâka varan faaliyetler zihinde yer alır. Fakat Gazzâlî, alâkanın zihinde değil, kalpte teşekkül ettiğine işaret ediyor.

Gazzâlî, bilgi nazariyesinde insan zihninin boş olduğunu söylerken, bilginin öğretimle dıştan verildiğine işaret etmişti. Eğitim söz konusu olunca da, insan kalbinin boş yaratıldığını, eğitimle ona bir çok davranış kalıpları kazandırıldığını ifâde etmiştir.

Böylece, Batılı filozofların ahlâk ve bilginin yerini zihinde gören görüşlerinden ayrılarak, kalbi ahlâkın kaynağı olarak görmüştür. Batı eğitim felsefesinde kalb kavramı büyük çapta işlenmemesine rağmen, İslâm eğitim felsefesinde kalb önemli bir yer tutar. Bunu daha objektif bir şekilde anlamak için Gazzâlî ile John Locke'u mukâyese etmek gereklidir sanırım. Bilgi konusunda insan zihnini boş bir kağıda benzeten John Locke, bu defa ahlâk konusunda da insan zihnini, her yöne akıtılan suya benzetir. Aşağıdaki metinden anlaşılacağı gibi, Gazzâlî, ahlâk konusunda insan kalbinin her vasıftan yoksun olduğunu söylemektedir. Böylece, bilgide zihne işaret eden Gazzâlî, ahlâkta kalbe atıfta bulunur.

İmâm Gazzâlî

Çocuğun kalbi, temiz saf bir cevherdir. Her çeşit nakış ve şekilden boş ve arınmıştır. Verilecek her şekli almaya müsâit, kendisine yönelen her şeye

John Locke

İşte bazı nehirlerin kaynaklarında olduğu gibi, hafif bir el dokunması, uysal suları kanallara nasıl yöneltir ve onların oldukça ters bir yöne akmasına sebep

meyledicidir. İyi şeylere yönlendirilip, iyi işler yaptırılırsa, iyi bir insan olarak yetişir, dünya ve âhirette mutlu olur. Onu böyle yetiştiren anne, baba ve öğretmen ve mürebbi, sevâpta ona ortak olur. Kötü işlere yöneltilir ve hayvanlar gibi ihmâl edilirse, yoldan çıkar ve helâk olur. Onun bu kötülüklerine velî ve yetiştiricisi de ortak olur[81].

olursa, kaynakta verilen bu küçük yönlendirme ile onlar farklı temâyüller kazanır ve sonunda çok ayrı ve uzak yerlere varırlar.

Bence çocukların zihinleri su gibi, her yöne çevrilebilir. Üzerinde duracağımız esas mesele bu olmakla beraber, temelde dikkatimiz içe (ruha) yönelik olmalıdır. Ama çamur kulübe de (beden) ihmâl edilmemelidir[82].

İslâm filozoflarından Fârâbî, eğitimde söz ve iknâ metodunu, alâka uyandırmak için teklif etmektedir. Ona göre, düşünme ve ahlâkî (ameli) fazîletlerle, sanat işlerinde alışkanlık elde edilmelidir. Bunun içinde inandırmak ve alâkayı uyandırmak metodu takip edilmelidir; o zaman ahlâkî fazîletler, şahsiyette (= nefis) yerleşmiş olacaktır. Demek ki Fârâbî, söz ve iknâ metoduyla alâkayı uyandırıyor, alâka, tahayyülü geliştiriyor; tahayyül, fazîletlerin modellerini şahsiyete yerleştiriyor; neticede eğitimin istediği fazîletli kişi yetişmiş oluyor[83]. **Faslu'l-makâl** isimli eserinde İbn Rüşd, aynı metodu teklif etmektedir.

2 - Zor Kullanma

Haz ve elem duyguları dikkate alınmadan, eğitimde hedefe ulaşmak zordur. Onun için İslâm filozofu Fârâbî, zor metodunu teklif ediyor. İnsanın, uğruna yaratıldığı saâdeti elde etmek için, gereken işlerin yapılmasından kaçınan kişilere karşı, bu metodun kullanılmasını isteyen Fârâbî'nin, Aristo'nun desteğine sahip olduğunu söylemekte fayda vardır. Fârâbî, **Fusûsu'l-Medenî** isimli eserinde, kötü olan bir kişiden kötülük, o kişinin ruhunda fazîlet yerleştirilerek, ya da nefsini kontrol altına alarak giderilemez ise, Medîne'den çıkartılır. Aynı fikri asırlar önce Aristo şöyle savundu: "İtâatsiz ve âdî tabiatlı kişilere cezâlar uygulanır. Islahı imkânsız olanlar, tamamen kovulur"[84].

81.İmâm Gazzâlî, *İhyâ,* III,72.
82.Osmon-Craver, *age,* s.219.
83.el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Saâde,* s.30-31.
84.Aristo, *Ethica Nicomachea,* translated by W.D.Rose, New York 1941, X,1180a.

Fârâbî, **Tenbîh** isimli eserinde, haz ve elemi daha çok çocukların terbiyesinde kullanmak ister. Çocuğun davranışlarına ait hazlar ya apaçık veya gizlidir. Açık olanlar, geçici ve duyuma bağlıdır. Elem de bu konuda hazza benzer. Kanunun getirdiği haz ve elemler de, davranışlardaki haz ve elemlere benzer. Hangi çeşidi olursa olsun, insanı kötüye sevkeden haz ise, karşıtı olan elemle ortadan kaldırılmaya çalışılır.

Filozofumuz, haz ve elemi bazan, insanın kendi kendini eğitmesinde kullanacağına işaret etmiştir. Alışkanlıklar kazanmaları için insanların zorlanabileceğini savunan Eflatun, Aristo ve Fârâbî'yi bu konuda müjdelemiştir. Batılı realist filozoflardan Ratke, eğitim ve öğretimde, hazzın elemden daha etkili olacağını savunmuştur. Ratke, "Şiddet ve zor kullanma, dış motivasyonu belirlenen vazîfeler, doğuştan gelen alâkaya nisbetle zayıf bedellerdir" derken[85] hem Gazzâlî gibi, alâkanın doğuştan geldiğine işaret etmiş ve hem de şiddet ve zor kullanmanın, alâkanın yerini alamayacağı fikriyle Eflatun, Aristo ve Fârâbî'ye ters düşmüş oldu.

Aile ocağını çocuğun ilkokulu, anneyi de ilk öğretmeni olarak gören Comenius, **The School of Infancy** isimli eserinde, çocuğun alâka ve kabiliyetlerine uygun olan faaliyetlerle bütün kanunları öğrenmeye başlamasını teklif eder.

3 - Beden Eğitimi

Türk kültürüne "**atasözü**" olarak yerleşmiş olan "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" cümlesi, İngiliz Filozofu John Locke tarafından aynen kullanılır. "A sound mind in a sound body"[86]. Filozofumuz bu sözü bu dünyada mutluluğun tanımı olarak alır. Onun bu görüşü, Aristo'nun beden eğitimi ile ruh eğitimi arasında kurduğu ilişkiye işarette bulunduğunu söylemekte fayda vardır. Aristo, eğitimde alışkanlığın akıldan, bedenin de zihinden önce geldiğine işaret etmiştir. Onun için Aristo, çocukların kendilerinde beden alışkanlığı yaratacak olan terbiyecilere teslim edilmesini ister ve buna güreş hocasını misâl olarak verir. Beden eğitiminin, cesâreti harekete geçireceğine işaret eder.

Aristo, beden eğitiminin, eğitimde kullanılmasını tavsiye etmekle kalmıyor, onun bir eğitim olması gerektiğini de söylüyor.

İslâm filozoflarından İmâm Gazzâlî, beden eğitiminin terbiyedeki önemi üzerinde durur. İhyâ isimli eserinde, çocukların günün belli vakit-

---

85.S.E. Frost, *age*, s.219.
86. Osmon-Craver, *age*, s.74.

lerinde beden eğitimi yapmalarını istemektedir. Aksi takdirde onlarda durgunluk ve tembellik meydana geleceğine işaret etmektedir. Gazzâlî bu konuyu o kadar hassasiyetle ele alıyor ki, çocuğun nasıl koşacağına ve ağır hareketleri yapmamasına bile dikkat çekiyor.

Ders yorgunluğunun atılması için Gazzâlî, dersten sonra oyun oynamanın gerekli olduğuna inanıyor. Çocuk oyundan alıkonur ve sadece derse bağlanırsa kalbi ölür, zekâsı kaybolur, hayattan bıkar, hatta bu sıkıcı hayattan kurtulmak için hîlelere baş vurur[87].

Bu görüşleriyle İmâm Gazzâlî, beden eğitiminde oyun da dâhil zihin ve kalb arasındaki ilişkinin önemini vurgulamış, eğitimin değişmez prensiplerinden biri haline getirmiştir. Aristo, Batılı diğer filozof ve eğitimciler, oyunun zihin ve bedenle alâkası olduğunu görmüş, ama Gazzâlî hem zihin, hem kalb ve hem de bedenle alâkasını keşfetmiştir. Filozofumuz "kalb" kavramıyla burada kavrayış, işin sonunu anlamak mânâsına gelen "kalb gözüyle görmeyi" kastetmiştir.

İslâm filozoflarından Nâsıruddîn Tûsî de eğitimde yürümek, hareket etmek, binicilik ve buna benzer spor faaliyetlerinin çok önemli bir yeri olduğunu ileri bir vukûfla görmüştür.

Çağdaş realist filozoflardan Bertrand Russel, **Education and The Good Life** isimli eserinde, oyunun psikolojik kaynağı üzerinde durduktan sonra eğitimdeki faydasını ele alır. Kendisi, bazı psikanalistlerin, çocukların oyunlarında cinsel sembol görmeye çalışmalarını tamamen saçma gördükten sonra, oyunun yegâne kaynağı olarak "hâkimiyet isteğini",başka bir ifâdeyle "güçlü olma" isteğini tesbit etmiştir. Ona göre, aşağılık duygusu çocuklarda çok kuvvetlidir, bu duygu iyi eğitilince gayrete sevkedici olur; iyi eğitilmezse, mutsuzluğa sebep olur. Çocuklardaki bu duygu, oyunlar vasıtasıyla faydalı yöne sevkedilebilir.

Başka bir realist filozof Herbert Spencer de, eğitimde oyunun önemine değinmiş, fikir eğitimi ile beden eğitimi arasındaki bir denkliğin olmasını gerekli görmüştür[88].

Realist eğitim felsefesinin terbiye için önerdiği "**alâka uyandırma**", "**zor kullanma**" ve "**beden eğitimi**" usûllerinden başka öğretim için kullandığı metotlar da vardır. Ancak, öğretim için teklif edilen metotların bir çoğu, bilginin elde edilişinde anlatılmış olduğundan, burada sadece önemli olanlarının üzerinde durmaya çalışacağız.

87.İmâm Gazzâlî, *Ihyâ*, III,73.
88.Halil Fikret Kanad, *age*, s.517.

İslâm filozoflarından Fârâbî, realist felsefenin kurucularından olan Aristo'nun öğretimde kullandığı metotlardan birinin "Cedel" metodu olduğunu söylüyor. Fârâbî'ye göre, Aristo bu metodu tabiat ilimlerinin araştırılıp öğrenilmesinde kullanmıştır[89].

Bağımsız realitenin yapısını araştırmak için Aristo, mantıkî metodu kullanmıştır. Halbuki Eflatun, gerçek hususunda zıt olan fikirleri senteze ulaştırmak için, dialektik metodu kullanmıştır. Aristo'nun mantıkî metodu "kıyas"tır; yani önermelerin mantığını denemektir. Aslında, Aristo'nun mantıkî metodu dediğimiz kıyas, tümdengelim (deduction) metodudur. Genel kanunlardan özellere inen bu metot, asırlarca ilim adamlarının sürçme taşı olmuştur.

Fârâbî **Tahsîlu's-Sa'âde** isimli eserinde, öğretimin (=ta'lîm) iki esastan teşekkül ettiğini söylemektedir. 1-Okunanı anlatmak; 2-Anlamı zihinde yerleşen şeyin inandırılması, yani kabul ettirilmesidir.

Bir meselenin öğrenciye kavratılabilmesi için de Fârâbî iki yol dener: 1-Nesnenin mâhiyetini anlamak; 2-Ya da o nesneye benzeyen bir şeyle hall edilmesidir.

Kabul ettirmekte de iki yol vardır: 1-Kesin delil; 2-İnandırma.

Fârâbî'nin yukarıda önerdiği metotlarla bize, hem çağdaş filozoflardan olan Bertrand Russell'ı ve hem de diğer realist filozofların anlatım metoduna verdikleri önemi hatırlatıyor. Çünkü Fârâbî, bilgisi verilmek istenen şeyin ya zâtını veya zâtının hayâl edilmesini temin etmekle gerçekleşeceğini söylemiştir. Ona göre bu da ancak anlatım yolu ile olur. Aynı görüşü Bertrand Russell, öğretimde hakîkatın önemli olması kadar hayâlin de önemli olduğunu, hatta, çocukluk yıllarında hayâlin geliştiğini söylemekle, paylaşmış oluyordu[90].

Diğer taraftan Fârâbî'nin anlatma (=tefhîm)[91] metodu, Batılı realistlerin Lecture metoduna verdikleri önemle hem benimsenmiş ve hem de öğretimde devamlılığı sağlanmıştır. Fârâbî, anlatım metodunda, dış dünya hakkında kesin delil (=el-burhân, el-yakîn) kullanarak öğrencilere bilgi aktarımını isterken, Batılı realistler, sistematik bilginin verilmesine taraftardırlar. Batılı realistlerden Herbart, öğretimde beş basamaklı bir metot getirmiştir.

Birinci basamak hazırlık safhası; bu safhada öğretmen vereceği dersin malzemelerini temin eder. Aynı zamanda yeni fikirleri anlatmak için,

89.el-Fârâbî, "Aristo Felsefesi", *Fârâbînin Üç Eseri*, s.125.
90.Bertrand Russell, *Education and the Good Life,* New York 1929, s.128.
91.el-Fârâbî, *Tahsîlu's-Saâde*, s.40.

öğrencilerin zihnini hazırlama bu safhada gerçekleşir. Burada öğrencilerde yeni konuya karşı alâka uyandırmak, çok önemli bir yer tutar.

İkinci safhada öğretmen, öğretilecek konuları takdîm eder. Bu safhada öğretmen daha açık ve seçik bir bilgi verebilmesi için, somut (müşahhas) nesneler kullanır. Basit konulardan başlayarak, daha karmaşık ya da zor konulara geçer. Herbart bu iki safhaya açıklık safhası da demektedir. Öğretilen konuda açıklık elde edebilmek için, öğretmen daha önce öğrenilmiş olan bilgileri bilinç alanına getirmeli ve yenilerini mümkün olduğu ölçüde müşahhas bir şekilde vermelidir.

Üçüncü safha çağrışım safhasıdır. Bu safhada, öğrencilerin önceden bildiklerini, yenileri ile birleştirir; yenilerini eskilerine kaynaştırır. Öğretmen yeni ile eskinin benzer ve ayrılan taraflarına işaret eder ve öğrencilere, yeni bilgileri zihin hazînesine maletmek için yardım eder.

Bu safhayı genelleme safhası takip eder. Burada yeni duyum tecrübeleri analiz edilir; soyut özellikler anlaşılır hale getirilir; yeni ile eski bilgilerin arasında görülen ilişkilerden genel fikirler teşkil edilir. Herbart genellemeye kadar bilginin düşük seviyede, yani idrâk seviyesinde olduğunu, genelleme ile fikrî seviyeye yükselindiğini kabul eder.

Son safha, uygulama safhasıdır. Bu safhada öğrenci, öğrendiklerini özel şartlar altında kullanır, kendine mal eder, doğruluğunu görür, daha ileri öğrenimi için hazırlar; yani bilgisini, yenisini elde etmek için kullanır.

Herbart'ın öğretim metodunda geçen bazı temalar, Fârâbî'de de görülür. Meselâ Fârâbî; "Birşeyin müşahhas yönü öğretilir" derken, zât kavramını kullanır, Herbart ise müşahhas kavramını kullanır, yani öğretimde her iki filozof, eşyânın bizzât maddî varlığının kullanılmasını önermektedirler. Ayrıca Fârâbî, öğrenilen şeyin zihinde (=nefiste) yerleşmesini teklif ederken, Herbart da yeni bilginin zihinde eski bilgilerle birleşip yerleşmesini istemektedir. Yalnız Fârâbî'nin "**nefs**" kavramına şahsiyet mânâsı verilebileceği gibi, mecâzî anlamda zihin kavramı da kullanılabilir.

F.REALİST EĞİTİMDE PROGRAM

Eğitim felsefesinde realizmi anlatırken ele aldığımız metafizik bilgi, değerler, gâyeler ve metotlarda her zaman Aristo'dan başladık. Program meselesini ele alırken de aynı yolu takip etmemizde isabet vardır. Aristo, çocuklara faydalı şeylerin öğretilmesini istiyor. Ona göre, faydalı şey gerçekte gerekli olan şeylerdir. Filozofumuz öğretimde faydadan hareket

ederken, dört çeşit derslik bir program önermektedir: 1-Okuma yazma, 2-Beden eğitimi, 3-Müzik, 4-Resim.

Aristo, programına müziği neden aldığını çok uzun bir şekilde izâh etmektedir. Ona göre müzik, boş zamanımızı iyi kullanmamızı temin eder. Aristo eğitimde boş zamanı işten daha önemli görmektedir. Boş zamanımızda ne yapmalıyız? Zor işlerde çalışan insanların dinlenmeye ihtiyaçları vardır. Eğlence, rahatlamayı beraberinde getirir. Öyle ise, eğlence zor işlerde çalışanların ilacıdır. Zevkten dinlenmeyi elde ederiz. En iyi insanın zevki, asil kaynaktan gelen en iyi zevktir. Aristo, müziğin karaktere şekil vereceğine inanmıştı. Ritm ve melodiler dinleyicilerin üzerinde büyük tesirler yaratır. Bununla beraber Aristo, aşk şarkılarına, ruhu doğru hareket etmekten uzaklaştıracağı sebeple alâka duymamıştır. Hatta bu tür müziğe programda yer verilmesini istememiştir. Vatandaşların irâde ve metânetini kuvvetlendirecek askerî zafer melodilerinden meydana gelecek olan müziğin eğitici olabileceğini savunmuş ve program için önermiştir. Ayrıca Aristo, müzik çalışmalarının meslek adına yapılmasını istemiyor. Çocukluk yaşlarında "**takdîr ve anlayış**" duygusunu geliştirmek için iyi müziğin dinletilmesini istiyor.

S.E.Frost, **Historical And Philosophical Foundation of Western Education** isimli eserinde, Aristo'nun temel eğitimin üstünde, bir öğretim programını ele almadığını söyledikten sonra, yetişkinlerin eğitiminde önerdiği ders konularını tahmînî olarak bize vermektedir. Matematik, âletle müzik çalışması, şiir, gramer, belâgat, edebiyât ve coğrafya Aristo'nun programında yer almaktadır. Yüksek öğretimde psikoloji, siyâset, ahlâk eğitimini önerirken, lisansüstü öğretimde de biyoloji, fizik ve felsefeyi ön görmektedir.

X. asır filozoflarından Fârâbî **Tahsîlu's-Sa'âde** isimli eserinde, aritmetik, geometri, ışık bilgisi, astronomi, müzik ve mekanikten meydana gelen bir programı önermektedir. Fârâbî, maddî olmayan varlıklardan maddî olanlarına doğru giden bir çizgiyi takip etmek istemektedir. Metafizik, insan (ahlâk ve psikoloji) ve siyâset ilminin programa alınmasında ısrar etmektedir. İnsan biliminden kasdı, insanın uğruna yaratıldığı gâyeyi, yani elde etmesi gereken olgunluğu, bu olgunluğu nasıl ve hangi vasıtalarla elde edeceğini araştırmaktır. Filozofumuzun burada gösterdiği incelik, Batı'da ilimlerin felsefeden ayrılmadığı dönemlerden çok önce felsefe dışında ilimleri bağımsız olarak ele alması ve öğrenimi için teklifte bulunmuş olmasıdır.

İlimleri dînî ve aklî olmak üzere ikiye ayıran İmâm Gazzâlî de Fârâbî'nin yolunu izleyerek tabiat ilimlerinin felsefeden bağımsız olarak

programına koymaktadır. İmâm Gazzâlî'nin programına aldığı aklî ilimler, öncelikle iki kısma ayrılıyor: Maddî (=dünyevî) ilimler; bunlar tıp, matematik, geometri, astronomi ve diğer teknik ilimlerdir; mânevî (uhrevî) ilimler de şunlardır: Psikoloji (=ahvâlu'l-kalb ve âfâtu'l-a'mâl) ve akâid ilimleridir.

İmâm Gazzâlî, dünyevî ilimlerde ilerleyenler uhrevî ilimleri ihmâl edecek, uhrevî ilimlerde ilerleyenler de dünyevî ilimlerden habersiz kalacaktır, diyor. Her iki grubun derslerini hazmetmesinin de çok zor olduğuna işaret etmekten de geri kalmamıştır. Filozofumuz, her iki ilim grubu arasındaki dengeyi bulmakta çok ısrar ettiği içindir ki, sadece birinde ilerlemenin nasıl bir hatâya yol açacağını göstermek için Kur'ân-ı Kerîm'den ve Peygamberimiz'in hadîslerinden deliller getirir.

Yûnus Sûresi'nin 7. âyetinde fizik ötesi âleme inanmayanların, dünya hayatına razı olup onunla tatmine ulaştıklarından, İlâhî bilgilerden yoksun oldukları ifâde edilmekte; Rûm Sûresi'nin 7. âyetinde de bu tip insanların dünyanın dış görünüşüne ait bilgiye sahip oldukları, uhrevî ilimlerden haberleri olmadıkları anlatılmakta; Necm Sûresi'nin 29. ve 30. âyetlerinde ise, uhrevî ilimlerden yüz çevirenlerin, ilimde hedef aldıkları bu dünyanın olduğuna işaret eden İmâm Gazzâlî, dünyevî ilimlerden haberi olmayanların ahmak olduklarını bildiren hadîsi Hz. Enes'ten naklet-mektedir. Böylece filozofumuz tek yönlü bilginin işe yaramayacağını içtenlikle ifâde etmiştir[92].

İslâm filozoflarından İbn Sînâ, metafizik, fizik, psikoloji ve mantık ilimlerinin yanısıra din ilimlerine de programında yer vermektedir.

Bir ilâhiyatçı ve eğitimci olan Batılı realistlerden Comenius, tabiatın araştırılması üzerinde ısrar eder. Onun programı fizik, optik, astronomi, coğrafya ve mekanik derslerini ihtivâ etmektedir. Ona göre okullar, sempatik öğretmenlerin bulunduğu yerler olmalıdır.

Herbart'ı eğitim alanında etkileyen Pestalozzi, tabiatı izlemeyi insan eğitiminin esası olarak görmüş, matematikle objelerin arasındaki ilişkiyi yüceltmiştir. Pestalozzi'nin yolunu izleyen Frobel de nesnelerin araştırılması üzerinde ısrar etmiş, programını müzik ve spor kabiliyetleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Böylece maddî nesneleri araştırmakla yola çıkan Frobel, kendini insanın ruhunda tecellî ettiren Allah'ı araştırmakla sona ulaşır. Maddî ve mânevî ilimlere önem veren Frobel, Milton'ı etkilemiş, İmâm Gazzâlî'yi de takip eder gibi olmuştur.

92.İmâm Gazzâlî, *İhyâ*, III,18.

Pestalozzi'nin diğer takipçisi olan Herbart, öğretimin çok yönlü olmasını istiyor. Coğrafya, ekonomi ve tarih öğretiminde ısrar ediyor. Eski ile yeninin ilişkisini kurduracak bir programı öneriyor. Zihinde fikirler canlı tutulmalı, derste kitap takip edilmeli ve anlatım metodu kullanılmalıdır.

Aristo, Fârâbî, John Locke, Frobel ve Milton, "üstün yetenekli" çocukların ayrı yetiştirilmesi taraftarıdırlar.

Fazîletli insanı eğitim programının temeline koyan John Locke, din eğitimine de önem verir. O, kendi kendine yeten insanı yetiştirmek istiyordu. Memleketini seven, aristokratik, iç ve dış meselerden haberi olan, ahlâk ve politika ile ilgilenen, idâre, hukuk ve tarih bilgisiyle techiz edilmiş bir insanı yetiştirmeyi hedef almıştı. Dar ve sâbit kafalılıktan hoşlanmayan Locke, eğitimi kafaları açmak için yapılan bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Zihin ve bedene uygulanan disiplin, filozofumuzun eğitim anlayışında kilit noktayı teşkil eder. O, **kendi kendine kontrol** vasıtasıyla ahlâkı ayakta tutmak istemiştir.

Bir kısmı eğitime, bir kısmı da öğretime ağırlık vermesine rağmen realist eğitimciler, tabiatı okunacak en iyi kitap olarak kabul etmişlerdir. Her filozofun, yaşadığı asır ve kültürü kendi programında yansıttığını söylemekte yarar vardır, sanırım. İslâm ve Batılı realistler, bilgi ve değerler konusunda birbirine çok yanaşmaktadırlar. Batılı filozofların elinde düşüncelerine yön verecek, onlara rehberlik edecek ölçüde bir kutsal kitapları olmamasına rağmen, kendi çabalarıyla ortaya attıkları fikirlerden dolayı onları tebrik etmemek mümkün değildir.

İslâm düşünürleriyle mukâyese edilince görülen benzerlikler, doğu kültürünün Batı'ya taşınması şeklinde yorumlanabilir. Bu benzerliklere rağmen yine de kendi bağımsız düşüncelerini işlemiş, kendi eğitim anlayışlarını yaşadıkları topluma mal etmeye çalışmışlardır. Batılı realist filozoflarda görülen sivri tartışmaları, toplumların geçirdiği hızlı değişim ve gelişmenin ürünü olarak görmekte yarar vardır.

Hakîkat, Allah'tan insana vahiy yoluyla intikâl etmiş ise de, Allah insanı, hakîkatı araştırması için akıl gücüyle donatmıştır. Aquinas aklı vahiyden sonra ikinci sıraya koymaktadır[93].

Fârâbî, duyum bilgisinde maddî faktöre verdiği önem kadar mânevî faktöre de önem vermiştir. Çeşitli duyumlara ait organlar olmaksızın, duyumun da olmayacağını öne sürmüştür. Gözlerimiz olmadan

93.Osmon-Craver, *age*, s.46.

göremeyiz, kulaksız işitemeyiz. Bir duyum organı, pasif bir imkândır. Fiil haline dönüşmesi uyarıcı objeye aittir.

VAROLUŞÇULUK

VAROLUŞÇULUK

GİRİŞ

"Varlık" kelimesinin en zengin ve en derin anlamına Arapça'da rastlamaktayız. (ve-ce-de) fiilinden gelmektedir. Vücûd, vicdân, vecd ve vücd mastarlarını üreten (ve-ce-de)'nin anlamı, "bulmak"tır[1].

Vecd, vücd ve vicdân şeklinde kullanınca da, bir şey ve mal elde etmektir. Sahip olunan mal sonunda da zengin olup müstağnî olmaktır[2].

Kur'ân-ı Kerîm'in (Talak, 65/6) âyetinde, "gücünüz, zenginliğiniz ve varlığınıza göre" anlamına gelmektedir. Tevbe Sûresi'nin 5. âyetinde ise "bulmak ve güç yetirmek" mânâsına geldiğini görüyoruz.

Vücûd kavramının diğer mânâsı da, beş duyu ile idrâk edilen, bulunan ve belirlenen şey demektir. Bu anlamda beş duyu vasıtasıyla algılanan şeyler vardır, diyebiliriz. Halbuki beş duyu ile bilemediğimiz, ama akla göre var olan varlıklar da vardır[3].

Tâcu'l-'Arûs'ta zikredilen diğer bir anlama göre, "vücûd", bir şeye güç yetirme, ona nüfûz etme, varlıkla güç kazanma ve yerleşip dengini bulmaktır. İşte Varoluşçu Felsefe'nin eğitime en yaklaşık anlamları bunlar olmaktadır.

Varlıkla ilgili olarak İslâm düşüncesinde geçen diğer kavramlar şunlardır. "Sübût", "husûl", "kevn", "ayn", "vücûb", "mâhiyet", "inniyet", "hüviyet"[4].

1.İbn Fâris, *Mu'cemu Makâsıd el-Luga,* VI,86.
2.*Tâcu'l-'Arûs,* Kuveyt, IX,255; İbn Manzûr, *Lisânu'l-'Arab,* nşr. Yûsuf Hayyât, Beyrut ts., II,880.
3.*Tâcu'l-'Arûs,* IX, 880; İbn Teymiyye, *İbn Teymiyye Külliyâtı,* İstanbul 1987, II,300.
4.Hüseyin Atay, *İbn Sînâ'da Varlık Nazariyesi,* Ankara 1983, s.20-28

İbn Teymiyye'ye göre yukarıdaki kavramlardan varlık ile sübûtu birbirinden ayıranlar vardır. İbn Arabî bu görüşü savunanlardandır[5].

İslâm düşüncesinde "Varlık Felsefesi", genelde varlığı mücerred düzeyde ele alarak, onu sadece mânâ olarak izâh etmeye çalışmıştır. Gerçi İbn Teymiyye ihtiyaç kavramını gündeme getirmiş, "varlık" ile "sübût"u ayıranların, ihtiyaçtan hareket ettiklerine dikkat çekmiştir; ama modern varoluşçuluğun hayatla ve sosyal şartlarla kurmak istediği alâkalara kadar ileri gidememiştir.

Batılı anlamda varoluşçuluk, ferde anlam veren bir nazariyedir. Bu noktada İslâm düşüncesindeki varoluşçularla aynı düşünceyi paylaşmaktadır. Gerek İslâm varoluşçuları ve gerekse Batılı varoluşçuların ferde anlam vermek istemelerinin asıl hedefi, tüm insanlardan "var olmaları"nın sebebini düşünmelerini istemeleridir.

Bu hedefin içinde İslâm varoluşçuları, hayata bir anlam ve bir değer kazandırmaya çalışmalarına rağmen, Batıda özellikle Jean Paul Sartre, hayatın anlamsızlığını aramış ve daima onun olumsuz yönlerine göre felsefe yapmaya çalışmıştır. Başka bir ifâdeyle, Batı ve İslâm varoluşçuluk felsefesi aynı tarz anlayıştan çıkmış, ama farklı yönlere doğru yol almışlardır. Şimdi onlar birbirlerine çok uzaktan bakarken, İslâm Varoluşçuluğu çıktığı yerden çok uzağa gidememiş, fakat Batı Varoluşçuluğu kısa zamanda yapı değişikliğine uğramış ve bu değişim sayesinde belli bir mesâfe almıştır. Ama insanı tatmîn edecek ve onun hayat içindeki yaralarına çare olacak kaliteyi de kazanamamıştır. Gerçi modern varoluşçuluk, kendisini bir trajedi ve krizler felsefesi olarak takdim etmektedir, ama tesbit ettiği trajedi ve krizlerin çaresi olmaktan da uzak kalmıştır. Çağımızın getirdiği ıstıraplara uymaya çalışan insana bir görüş sunmak ve onun nazariyesi olmak istemesine rağmen, bunda başarılı olduğunu söylemek zordur. Modern çağın getirdiği ıstıraplara, özellikle "yalnızlık", "yabancılaşma", "tecrid olma"ya karşı insanın sinirlerini yatıştıran, onu dengeleyen bir mânevî ilâç olmaktan çok uzak kalmıştır.

Onun içindir ki Van Cleve Morris "varoluşçuluğun bir kriz felsefesi olduğu"nu itirâf etmiş, fakat onun bu krize karşı bir kalkan olmadığını belirtmeden de geçmemiştir[6].

Varoluşçuluğun eğitimi en çok ilgilendiren yanı, oluşumuzun sebebini kendi kendimize sormamızı teşvik etmesidir. Bu felsefeye göre, bu sorunun belki bir anlamı yoktur, ama insanı araştırmaya sevkeden bir

5.İbn Teymiyye, *age*, II,300.
6.Van Cleve Morris, *Existentialism in Education*, New York 1966, s.2.

yönü vardır. Bu araştırma neticesinde insanın bilinci gelişir ve sorunun verdiği nahoşluk bir zaman sonra kendimiz hakkındaki bilginin derinleşmesine sebep olur. Bundan dolayı varoluşçuluk, genel kavramlardan ziyâde özellerle uğraşır, daha çok ferdî olanı tartışır.

Varlığı, Allah'ın varlığı ile yaratılmışların varlığı, diye ele alan İslâm düşünürü Mevlânâ, krizleri, geçici varlığımızı ebedî varlıktan ayrı tutmamızda, kendimizi ona bırakmamızda görmektedir. O, varlığımızı azalttığımız ölçüde hakîkî varlığa yaklaşacağımızı, yok olmaktan kurtulacağımızı savunmaktadır[7]. Böylece Mevlânâ, insanın kendinde hissettiği varlığı azaltma ve sonsuz varlığa kavuşma işlemini eğitime hedef olarak tayin etmektedir.

İslâm Varoluşçuluğu ile Batı Varoluşçuluğu'nun birleştikleri diğer bir nokta da onu bir hayat felsefesi olarak nitelendirmiş olmalarıdır. J. P. Sartre, varoluşçuluğu insanın hayatına yol gösteren, her hakîkati ve eylemi (ameli), bir çevreyi ve bir insan özelliğini kucaklayan bir öğreti olarak görmektedir[8].

Batı Varoluşçuluğu, kendinden önceki bazı felsefî sistemlere karşı şiddetli bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bir taraftan fiziksel pozitivizm, materyalizm ve teknik pragmatizme karşı savaş verir. Onları, insanın en yüksek değer ve ideallerini sadece hayvânî dürtülerin yüceltilmesi seviyesine düşürerek, insânî kültürün gerçek ruhunu öldürme suçuyla itham eder. Diğer taraftan felsefî idealizmin temel iddia ve başvurulan neticelerinin değerini düşürmek ister. Bilhassa Hegel'in aşkın panlaogizmini reddetmektedir; yani rasyonalizmin, intellektüalizmin ve monistik panteizmin nihâî izâh ve aşırı durumlarına karşı çıkmaktadır. Varoluşçuluğun savaştığı her iki sistemin müşterek bir tavırları ya da iddiaları vardır. O da insanın akıl ve zekâsının hayâl, duygu ve sezgisine karşı olan öncelik ve hakimiyeti meselesidir.

İşte bu noktada Varoluşçuluk, hem Ampirizm'e ve hem de Metafizik İdealizm'e karşı saldırıya geçer. Varoluşçuluğun bu tavrını daha kısa ve öz bir ifâdeyle izâh etmek de mümkündür. Onun materyalist ve idealist felsefeye karşı olması, bir nevi "hayatın akla karşı çıkmasıdır". Mücâdele şudur: Akıl, hayatın karmaşıklığını çözemez. Ondan dolayı akıl, hayat ve varlığın gerçek izâhını yapmak için yetersiz bir âlettir[9].

7.Mevlânâ, *Mesnevî ve Şerhi,* çev. Abdülbâkî Gölpınarlı, c.IV, b.2614-2624.
8.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* İngilizce'ye çev. Philip Mairet, London 1955, s.24.
9.Frederick Patka, *Existentialist Thinkers and Thought,* New York 1962, s.14-15.

Batı varoluşçuları, akılla hayatı karşı karşıya getirirken, İslâm filozofları, aklı, hayatın sırlarını ve problemlerini çözmek için çok önemli bir güç ve değer olarak kabul etmektedirler. "Aklı olmayanın dini de olmaz" ilkesinden hareket eden İslâm düşüncesi, varlığın hissedilmesi, anlaşılması ve geliştirilmesinin ancak akıl vasıtasıyla olacağı görüşünü benimsemekte ve takip etmektedirler.

Varoluşçuluk felsefesinin eğitim anlayışını ortaya koyabilmek için metafizik bilgi ve değerler vadisinde onu arayacak ve eğitim ilkelerini bulmaya çalışacağız.

A.VAROLUŞÇU METAFİZİK ve EĞİTİM

Varoluşçu felsefenin metafizik alanında ele aldığı meseleler arasında Allah, insan, varlık ve yokluk âlemi gelmektedir. Biz bu meseleleri kısaca ele aldıktan sonra eğitimle ilişkilerini kurmaya çalışacağız.

1 - Aşkın Varlık

Bildiğimiz gibi "Aşkın" kavramı, hemen hemen her felsefî sistemin problemleri arasında yer almıştır. İslâm Felsefesi'nde ve hayat felsefesi olarak tanımlanan Varoluşçuluğun problemleri arasında da yer almıştır. Bu iki felsefe, bu kavramdan kendilerini uzakta tutmadılar ve tutamazlardı da. Gerek İslâm Felsefesi'nin ve gerekse Batı Varoluşçu felsefelerinin ilgilendiği kavramlar, onların metafizik meselelerle ne ölçüde ilgilendiklerini bize göstermektedir. Meselâ; hayat, varlık, acı çekmek, ölüm, huzursuzluk, dert, endişe, elem, korku, hürriyet, karar, sorumluluk, kader, günâh, suç, yalnızlık, sefâlet, keder, kendine yabancılaşma, tesâdüf, fânîlik, geçicilik, kendini aldatma, perişanlık, vahiy, bâtınî şuur, kurtuluş gibi...

Bu kavramların her iki felsefede yer alması, onların "aşkın" kavramına nasıl bir tavır takındıklarını ve meseleye temelden yeni bir yaklaşım ve çözüm sunduklarını ifâde etmektedir.

Batı varoluşçularından Jaspers'ın, aşkın varlığa verdiği en önemli sıfat "kuşatıcılık"tır. Ona göre varlığını daima hissettiren, kendini göstermeyen ve fakat her şeyin kendisinden bize geldiği bir "**Kuşatıcı**" vardır.

Jaspers'in kuşatıcısı, kutsal bir yer işgâl etmektedir. Ona göre bilim ve iletişimin ulaştığı ve işâret ettikleri hakîkat, kaynağını Kuşatıcı'da bul-

maktadır[10]. Yaratılış, ya da varolmada Kuşatıcı ile insan arasında bir ilişkinin olduğunu Jaspers itirâf etmektedir. Onun anlayışında insan deneysel bir varlıktır; yani onun hakkındaki bilgi; fizik, biyolojik ve psikolojik seviyelerdedir. Oysaki insan hem maddî ve hem de mânevî cepheleriyle ele alınmadıkça izâh edilemez.

Onun maddî özellikleri ile mânevî özellikleri birbirinden ayrılamaz durumdadır. İnsanın tecrübî varlığının kuşatıcısı, insanın bütünlüğüdür. Oysaki bilimcinin iddiasına göre insanı bilmek, yahut tanımak anlamsızdır. Zira bilim bu varlığın ayrı yönlerini ele alır. İnsanın kendisiyle var olduğu Kuşatıcı'nın diğer bir özelliği "Bilinç"tir.

İnsanın tecrübe edebildiği şeyler kendisi için bir varlığa sahiptir. Başka bir ifâdeyle, insanın bilincine giren her şey, bilincinin aldığı şekilde ortaya çıkacaktır. Bu da insanın kafasındaki Kuşatıcı'nın sınırına götürecektir.

Bu düşüncesiyle Jaspers, Kuşatıcı'nın bilinç alanına nasıl gireceğimize ışık tutmak istemektedir. Eğer insan kendi tecrübelerinin sınırının farkında olursa, en azından bilinmeyenin ihtimâline açık hale gelecektir. Nesnelere ait bilincinin ötesine geçerek, kendi Kuşatıcı'sının bilinç vadisine girmiş olacaktır. Bu geçişi gerçekleştiremeyenler, ferdin darlığı içinde hapsolacak ve sonsuz realitenin çokluğuna bölünmüş olacaktır. Öyleyse evrensel olarak geçerli olan hakîkate iştirak ettiğimizde, bilincimizle sonsuz bir Kuşatıcı oluyoruz. Bizim Kuşatıcı'ya iştirâk etmemiz, varlığın genel bilgisi vasıtasıyla gerçekleşecektir.

İnsanın ferdî olarak anlaşılır olan düşünce, eylem ve duyguları, onun kuşatıcı özelliğe sahip bir rûhî yönüne aittir. Ruh kendi kendine, ya da dünyada karşılaştığı şeylerle, kendini kuvveden fiile çıkartır; yani hakîkî kılar. Rûhî yönüyle insan, bilinçle idrâk ettiği her şeye kendini bağlar. Bu kuşatıcı durumuyla içinde kendi kendini ve yaşadığı âlemi, yani tüm ihâta edici realiteyi bilir hale gelir. Zorunlu olarak ruh, karşılaştığı âleme bağlı olduğu kadar, şuurun hakîkatine de bağlıdır. Böylece ruh, devamlı değişen ve her zaman tamamlanmaya açık bir durum içinde tüm mükemmeliyetleri eriten ve yeniden inşâ eden bir ameliyedir. Madem ki ruh, "bütün"e doğru iticidir. Öyleyse o, koruyucu, çoğaltıcı, hiçbir şeyi dışarıda bırakmaksızın herşeyi diğerine bağlayan ve her şeye kendi yer ve sınırlarını veren bir aktivitedir. İnsan deneysel bir varlık olarak âlemde yaşar, bilinçli olarak nesnelere yönelir; ruh olarak da kendi varlık âleminde bir bütünlük fikrini şekillendirir. İşte deneysellik, bilinçlilik ve rûhî cep-

10.Frederick Patka, *age*, s.123.

heleriyle insanın varlığına yaklaşılabilir. Başka bir ifâdeyle bu üç unsur onun varlığına yaklaşılmasını temin eder.

Jaspers'in varlık anlayışında bir de kendi kendine var olan bir varlık vardır. Bu varlık sınırların ötesindedir. O aşkındır; yani realitenin üstündedir. Daima ötede olduğu için herhangi bir araştırmaya açık değildir. Fakat ötede olanı, doğrudan veya dolaylı olarak araştırmak için yaklaşılamayanı bilmek, en azından insanın yaklaşımını muhtemel kılar[11].

Bildiğimiz gibi aşkın fikrinin kökleri bir taraftan felsefede, diğer taraftan da dindedir. İnsanın yükselişini ve kemâle erişini ifâde eden "din" ve "felsefe" birbirine bağlı değildir, ama birbirine ihtiyaçları vardır. Onlar ayrıdırlar ve de bu ayrılıklarını sürdürmelidirler. Felsefe "Aşkın varlığı" gizlilikler içinde arayamaz, ama insanda var olan Kuşatıcı'nın kendini gösteren durumlarında varlığa yaklaşabilir; yani "Aşkın varlığın" bir parçası olan ruh, insanda var olduğuna göre, onda meydana getirdiği durumlarla biz o Aşkın varlığı tanımaya çalışabiliriz.

Bu düşünceden hareket eden Jaspers şu esasa ulaşmaktadır: Aşkın nedir? sorusu, Aşkın hakkındaki bilgimizle cevaplandırılamaz, ama insanın bizzat kendisinin onunla ilişkisinin imkânı nisbetinde cevaplandırılabilir. İnsan daima bir vaziyet içindedir. Bu onun ölüm, savaş, acı çekme ve suç gibi nihâî vaziyetleri gibi kaçınılmazdır. İnsan bu durumlarının farkına varınca bilinci değişir. Çünkü o, durumunun kaçınılmazlığıyla yüz yüzedir. Böylece bilincinin bu şekilde yeniden doğuşunda, içinde bulunduğu durumda bir tavır seçmeli ve takınmalıdır; yani kendini ona bağlamalı ve onun içinde hareket etmelidir. Jaspers bu varlıksal seçime "Şartsız kâide" demektedir. İnsan deneysel varlığının sınırlarını bu seçimle kırar ve kendi kayıtsız şahsiyetini tesis edebilir. "Şartsız kâide" mutlak olarak hür bir eylemdir. O, her gâyenin önüne geçer, irâdenin objesi değil, aksine onun kaynağı olur. Şartsız emri takip ederken insanın kararı, kendi cevheri olur; yani karar onundur, onun varlığından gelir. Bu noktada iletişim çok önemlidir. İnsan kendisinin hakîkî varlığına ulaşması, yalnızlık içinde olamaz, ama kendi kendini gerçekleştirmede aynı seviyeye ulaşan diğer bir kimseyle iletişim kurarak ulaşabilir. Gerçek iletişim (alâka), bir bilinç iletişimidir. Bu anlamda o, bizzat bilincin ilettiği şeyi üretir. Buradan insan varlığa çıkar, çünkü bilinç, şartsız olana varan varlıksal seçime giden yoldur.

Jaspers'in izâh ettiği bu ilişkiden, şu eğitim ilkesini çıkartabiliriz: İnsan sahip olduğu potansiyel gücü tam anlamıyla gerçekleştiremez.

11.Frederick Patka, *age*, s.123.

Başka bir ifadeyle mutlak olarak kendi kendimizi gerçekleştiremeyiz. Sınırlar, insana aşkın varlığın nerede olduğunu bildiren alanlardır; yani aşkın varlıkla insanın ilişkisini belirleyen sınırlar, aşkın varlığın nasıl bir mekanda bulunduğunu belirler. Eğitim, varlığa tatmîn edici ve devamlı bir yaklaşımı gerçekleştirmekte aciz kalabilir. İnsan, Aşkın'a yükselmek için uğraşır, ama bunu gerçekleştiremez. Ona yükselmesini engelleyen perdelerin sırrını anlamak için göstereceği gayretler boşa çıkabilir. Zira o kendisinin sonlu olduğunu, sonsuz olanı ihâta edemeyeceğinin bilgisine sahiptir. İşte bu durumda Jaspers felsefeyi devreye sokar ve felsefe sayesinde insanın bilincinin uyanacağına ve varlığın farkına varacağına işâret eder.

Eğitim, felsefe sayesinde insanın Aşkın'a yükselişini hazırlar ve onda başarılı olabilir. Böyle kısa fakat devamlı Aşkın'ın tecrübesiyle insan, Aşkın'ın tam; kendisininse yetersiz olduğunu anlar. Aşkın'ın ona emirler vasıtasıyla rehberlik ettiğinin farkına varır. Diğer taraftan dünya ve kendi hayatının Allah'la varlık, ümitle şüphe, ümitsizlikle zafer arasında geçici bağlarla ilişkili olduğunu anlar.

Jaspers'a göre biz kendi varlığımızı anlayınca, ya da kavrayınca, kendi dışımızda bir varlığın olduğuna işâret etmiş oluyoruz. O varlık bizi aşan bir varlık ta olabilir.

Bu noktada Jaspers'in çevre anlayışı, "objektif varlığa" kadar uzanır. Bu varlık sadece içinde hissettiğimiz, düşündügümüz ve eylemde bulunduğumuz "objektif âlem" değildir; aynı zamanda o bizim düşünce, duygu ve eylemlerimizi içine alan bir âlemdir[12].

Bu görüşüyle Jaspers, Kur'ân-ı Kerîm'in şu meâldeki âyet-i kerîmesine yaklaşmaktadır. "Ufuklarda ve kendi nefislerinde insanlara âyetlerimizi göstereceğiz ki, onun gerçek olduğu onlara iyice belli olsun..." (Fussilet, 41/53)

Yüce Allah'ın bu ifâdesinden, insanın çevresinin, hem dış âlemini ve hem de iç âlemini kapsadığını anlıyoruz. Bu iki âlem, insan kudretini aşan bir yapıya sahip olduğu gibi insanın yaratıcısına da işâret etmektedir.

Jaspers'in "Dışımızdaki varlık" kavramı, daha önce Kur'ân-ı Kerîm'de "Dış âlemdeki âyetler" kavramıyla ifâde edilmiştir. Kendi düşünce, duygu ve eylemlerimiz de "iç âlemlerdeki âyetlerimiz" ifâdesiyle beyân edilmiştir. Böylece Kur'ânî anlamda varlık kavramının dış ve iç âlemimizi kapsamış olduğunu anlıyoruz.

12.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* New York 1958, s.50-51.

"Ben varım" ifâdesi, Jaspers'in düşüncesinde "Potansiyel varlık" olarak yer almaktadır. "Potansiyel varlık" ya da "Ben varım" sözü, insanın kendisiyle tatmîn olmamasından kaynaklanır. Başka bir ifâdeyle, onun birlik ve ölümsüzlüğe olan şiddetli arzusu, sübjektif varlıkla, objektif realitenin birleştirilmesinden gelmektedir[13].

İşte Kur'ân-ı Kerîm, insanın dış âlemi ile iç âlemini birleştirip dengeyi kurduktan sonra "hakîkatin doğacağını" söylemekle, insânî eğitimin İlâhî hedefini belirlemiş oluyordu. Bu iki âlemin birleştirilmesi ve âhiretteki ölümsüzlük isteğimiz, bunu apaçık ifâde etmektedir. Kur'ân-ı Kerîm'deki "Orada ebediyyen kalacaklardır" (Nisâ, 4/57) ibâresi, insanda var olan ölümsüzlük duygusunu tatmîn etmek için gönderilmiştir. Jaspers'te bu ölümsüzlük tutkusu olarak yer almaktadır.

Eğitim, bu ölümsüzlük duygusu ile sübjektif âlem ve objektif realite arasında bir köprü kurmadıkça, yetiştirmekte olduğu kişilere bu düzeyde bir tavır kazandırmadıkça, hedefine ulaşamayacaktır.

İnsan kendisiyle tatmîn olsaydı, daha ilerisini araştırmaz, kendini yenilemez ve ölümsüzlüğe ulaşmanın yollarını aramazdı. İnsanın kendinden tatmîn olmaması, onda bir "ihtiyaç" yaratır. Marcel'in anlayışında, felsefî araştırmanın kaynağında bu "ihtiyaç" vardır.

İnsan aşkın olana daima ihtiyaç içindedir. İhtiyaç ilk önce tatmînsizlikle tecrübe edilir; sonra daha yüksek bir birleşmeyi gerçekleştirmek için kendi tecrübesinin ötesine geçme isteğini duyar. Buradaki tatmînsizlik, maddî imkânları elde etme isteğine işâret etmez. Bu öyle bir iç istektir ki, Aşkın ona yöneliktir. İnsan kendisinden daha büyük olanı yaratmak ister. Fakat Marcel'in Aşkın anlayışı, insan tecrübesinin üstünde değildir[14].

Jaspers "dünyevî varlığa" hiç güvenilmeyeceği meselesi üzerinde ısrarla durmaktadır. Ne bilim, ne teknoloji, ne de zaman zaman duyduğumuz haz, ölüm, acı, mücâdele ve şansa boyun eğme gibi kaçınılmaz durumlar karşısında duyduğumuz duyguyu giderebilir[15].

Bu görüşüyle Jaspers, bilim ve teknikle insana bir iç huzurun verilemeyeceğini gündeme getirmiş; mânevî olan iç huzurun ancak mânevî olan bir şeyle oluşabileceğine dikkati çekmiştir. İşte bu eşikten eğitimin önemi içeri girmektedir.

13.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.51.
14.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.54.
15.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.52.

Varoluşçuluğun metafizik boyutunda Kierkegaard, Allah'ı yegâne hakîkat olarak görmektedir. Allah'ın hakîkat oluşu, dışta kendini gösteren bir şey değildir. İç âlemle yakalanması zorunlu olan bir hakîkattir[16].

"İç huzur" fikriyle Jaspers: "Hakîkat, iç âlemle yakalanabilir", görüşüyle Kierkegaard, aynı nokta üzerinde uğraşı vermektedir. Durmadan insanı kendi içine çekmeye çalışmaktadır.

Bununla beraber bazı varoluşçular Allah fikrini tanımamaktadırlar. Onlar experimentalizm ile aynı paralele girmektedirler. "Açık-sonlu" kâinat fikirleri ile birbirlerine oldukça yaklaşırlar. Realiteyi bir oluş durumundan ziyâde süreli bir proses olarak kabul etmektedirler. Her iki sistem, her şeyi idâre eden Allah fikrini reddederek şu iddiayı savunuyorlar: Eğer bir Allah'ımız varsa, O, insanın itici kuvvetine daha iyi bir yolu aramak için baskı yapan biri olarak tanımlanabilir.

Böylece varoluşçuluğun bir kolu, Allah'ı bir baskı unsuru olarak görmektedir. Bir bakıma onlar Allah'sız bir ahlâk aramakta, ya da savunmaktadırlar. "Allah böyle emretti" diye davranan kişilerde ahlâkın olduğu iddia edilmez. İnsanın kendisi ahlâkî gelişimini temin eder ve etmelidir. Böyle bir inanç ve ahlâk anlayışından hareket eden varoluşçular, insan eğitiminin İlâhî düşünceyle yürütülmemesini savunma yoluna girmektedirler.

2 - Sübjektiflik

Sübjektiflik meselesi, özellikle Jean Paul Sartre'ın varoluş anlayışında çok önemli ve merkezî bir yer işgal etmektedir. Bunu insanın değeri ile ilgili olarak ele aldığına dikkat çekmektedir. İnsanın değerini düşüren ve onu bir eşya gibi gören anlayışlara tepki olarak bu yola girmektedir.

Ona göre insan, diğer bütün canlı ve cansız varlıklardan önce varolmuştur. O kendisini istikbâle doğru iten ve ne yaptığının farkında olan bir varlıktır. İnsan bir çeşit yosun, mantar ve karnıbahar olma yerine, sübjektif bir hayata sahip olan bir projedir. Bu konuyu ele alırken "varlık" kavramı ile "cevher" kavramı arasındaki ilişkiyi izâh etmeye çalışır.

Jean Paul Sartre, varlığın cevherden önce geldiğini savunur. Bunun için de şöyle bir misâl getirir: Fabrikanın ürettiği bir maddeyi ele alalım. Bir kitap veya kağıt açacağını düşünelim. O, madde kavramına sahip olan bir sanatkâr tarafından yapılmıştır. Bu kavram esasta bir formüldür. Bu formül, madde üretilmeden önce sanatkârın kafasında mevcuttu.

16.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.73.

Böylece o madde, üretilebilecek bir madde durumuna gelmiştir. Sanatkâr onu hangi gâye için üreteceğini de bilir. İşte bu maddenin formülü ve özellikleri onun cevherini teşkil etmekte, onun üretimini ve tanımını mümkün kılmaktadır. Onun için cevher, varlıktan önce gelir. Kâinâta teknik açıdan bakınca deriz ki, üretim varlıktan önce gelir.

"Allah'ı yaratıcı olarak düşünürsek, onu yüksek sanatkâr olarak düşünüyoruz" demektedir. Hangi doktrini ele alırsak alalım, meselâ; Descartes ya da Leibnitz doktrini olabilir. Allah ne yarattığını kesinlikle önceden biliyor; yani istek, anlayışı takip eder, en azından onunla beraber gerçekleşir. Allah'ın düşüncesindeki insan kavramı, sanatkârın kafasındaki kağıt bıçağı kavramı ile mukâyese edilebilir. Allah insanı bir kavrama göre yaratır; tıpkı sanatkârın kağıt bıçağını bir formül takip ederek yaratması gibi. Böylece her insan İlâhî anlayışta var olan belli bir kavramın gerçekleştirilmesidir.

XVIII. asrın Allah'sız felsefesinde Allah fikri bastırılmış, ya da inkâr edilmiştir. Fakat "cevher"in "varlık"tan önce geldiği fikri hala yaşıyordu. Bu düşünceyi Diderot, Voltaire, hatta Kant'ta buluyoruz. Onların fikri şudur; insan bir "insan fıtratı"na sahiptir. İnsanın kavramı olan bu fıtrat, her insanda bulunur. Bu da evrensel kavramı, yani insan kavramını ifâde eder. Kant felsefesinde bu daha ileri gider ve tabiî, yani vahşî durumda olan insan tabiatını da içine alır. Burjuvazi insanı da aynı formüle dahildir ve aynı vasıflara sahiptir. Böylece cevherin, tarîhî varlıktan önce geldiğini görüyoruz.

Kendisini Allah'sız varoluşçuluğun temsilcisi olarak gören Jean Paul Sartre, bu hususdaki görüşünü şöyle açıklar: Allah varolmasa bile, en azından varlığı cevherinden önce olan bir varlık vardır. Bu öyle bir varlıktır ki, kendisi hakkında herhangi bir kavram olmadan önce vardı. Bu varlık insan veya Heidegger'in dediği gibi beşerî realite olabilir.

Varlığın cevherden önce gelmesi demek; ilk önce insanın var olduğu, kendisini karşıladığı ve dünyaya kayıp geldiği ve ondan sonra da kendisini tanımladığı anlamını taşır. Eğer varoluşçu, insanı tarif edilemez buluyorsa, bu onun yoklukla başladığını ifâde eder. İnsan kendisini anlayana kadar hiç bir şey olmayacaktır. Böylece, insan kavramına sahip Allah olmadığı için "insan fıtratı" da yoktur. İnsan sadece ne olmayı düşündüğü için var değildir. İnsan olmayı arzu edince derhal varlığa sıçramıştır. Onun için insan, kendisini düşünen bir varlıktan başka bir şey değildir. Varoluşçuluğun birinci ilkesi budur[17].

17.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.26-28.

Sübjektiflik ilkesinin, insanın seçenek ve sorumluluk sahalarına uzanan geniş bir alana sahip olduğunu görüyoruz.

Sartre'a göre, Self (Nefis), kuvveden fiile çıkmadan hiç bir şey varolamaz. Hatta aklın semâsında bile bu mümkün değildir. İnsan, olmayı hedef aldığı şey olunca, sadece varlığı elde etmeyi ister. Genelde istemek veya arzu etmekten anlaşılan şey, alınan bilinçli bir karardır. Herhangi bir iş yaptığım zaman, meselâ; bir partiye katılmayı, bir kitap yazmayı arzu ettiğim zaman, benim isteğim diye adlandırdığım şey, muhtemelen önceki ve daha bağımsız bir kararın görüntüsüdür. Bununla beraber eğer varlık cevherden önce gelir, fikri doğru ise insan varlığından sorumludur.

Varoluşçuluğun ilk etkisi şudur: Her insanı olduğu gibi kendisine sahip kılar; varoluşunun tüm sorumluluğunu kendi omuzlarına koyar. Sartre'a göre, "insan kendine karşı sorumludur" derken, bundan yalnız fert olarak kendinden sorumludur, yargısını kastetmemekte; aksine, bütün insanlara karşı sorumlu olduğunu göstermek istemektedir.

Sartre, "Sübjektivizm"in iki anlam taşıdığını söylüyor:

1.Sübjektivizm, ferdî süjenin hürriyeti anlamına gelir.

2.İnsan, beşerî sübjektivitenin ötesine geçemez.

İkincisi varoluştaki sübjektif anlayışın daha derin bir mânâsıdır. Biz, "insan kendini seçer" derken, bizden her birimizin kendini seçmesi gerektiğini kastetmiyoruz. Bizim kastettiğimiz; insan kendini seçerken, bütün insanları da seçeceğidir.

İnsan, olmayı arzu ettiği şekilde kendini yaratmak için giriştiği eylemlerin tümünde sadece yaratıcılık yoktur, aynı zamanda, olması gerektiğine inandığı bir insan imajı da vardır.

Bunun veya şunun arasında bir seçme yapmak, aynı zamanda seçilen şeyin değerini benimsemek anlamını taşır. Çünkü kötüyü seçmeye muktedir değiliz. Bizim seçtiğimiz dâima iyidir; hiç bir şey bizim için daha iyi olmaz, herkes için iyi olmadıkça. Dahası, eğer varlık cevherden önce gelirse ve biz, düşüncemizde şekillendirdiğimiz tarzda var olmayı istersek, o zaman düşüncede kendimizi bulduğumuz âlem herkes için geçerli demektir. Bizim sorumluluğumuz tahmin ettiğimizden daha büyüktür; çünkü o, bütün insanlığı ilgilendirir.

Jean Paul Sartre, sübjektifliği mahzâ felsefî açıdan düşündüğünü söylemektedir. Öğretisini güzel nazariye, umut dolu, fakat temelden yoksun nazariyelere dayandırmak istemediğini, ama hakîkatin üzerine bina etmek istediğini beyân etmektedir.

Sartre, bazan da hareket noktası olarak Descartes'ın "Düşünüyorum öyle ise varım" ilkesini alıyor. Descartes'in bu ifadesine, kendisine ulaşan bilincin mutlak hakîkatı olarak bakmaktadır. Ona göre, kendi kendine ulaşma anının dışında, insanla başlayan her teori, hakîkati ortadan kaldıran teorilerdir. Çünkü Descartes'in bu ifadesinin dışında, bütün gâyeler ihtimâlden daha fazla bir şey değillerdir. Bu hakîkata varamıyan, ihtimalden öteye geçmeyen bir doktrin, yokluğa mahkumdur. Bu ihtimâli tanımlamak için, gerçeğe sahip olmamız gerekir. Mutlak bir hakîkatin olma mecburiyetinden önce, herkesin kolaylıkla ulaşabileceği basit bir hakîkatin olması gereklidir. O da insanın kendi selfi (nefis) dir. Bu ifâde insanın değerine uygun düşmektedir. Zira sadece bu teori, insanı bir obje (nesne) yapmamaktadır. Materyalizmin her çeşidi, insanlara obje olarak muâmele etmektedir[18].

Bize göre Allah'sız varoluşçuluğun insana yüklediği, varlığının cevherinden önce gelme özelliği, İslam'da Allah'a verilmektedir. Onlar Allah'ı kabul etmediklerinden, tasarladıkları varlığın yerine insanı koymaktadırlar.

Fakat Allah'ın sıfatları bilinmeden, insan onu bu sıfatlarla tanımadan ve kâinâta sıfatları yansımadan önce O vardı. Bir bakıma onun varlığı, cevherinden önce gelmektedir. En azından beraber vardılar. Zira O'nu kafasında tasarlayıp, formüle edip yaratan bir varlık yoktur. Varoluşçuların "varlık-cevher" anlayışları, Allah'a uygun düşmemektedir. Çünkü onlar, insanın başka bir varlık tarafından yaratılmadığını, kendi kendini yarattığını, onun için varlığı cevherinden önce geldiğini savunmaktadırlar. Kur'ân'a göre bu özelliğe sahip tek varlık Allah'tır. İslâm düşüncesinde varlık-cevher ilişkisinden ziyâde, cevher-araz ilişkisi önemli bir yer işgâl etmektedir.

Diğer taraftan Sartre'ın sübjektiflik anlayışında, insanın tüm insanlığa karşı sorumluluğu, merkezî bir yer işgâl etmektedir. Bu bakış açısı insanlık için, ilk önce Kur'ân tarafından öne sürülmüştür. Âl-i İmrân Sûresi'nin 110. âyetinde yer alan şu İlâhî ifâde bunun delîlidir. "Siz insanların iyiliği için yetiştirilmiş en hayırlı bir milletsiniz".

Âyette yer alan "insanlık için" kavramı, müslümanların tüm insanlara karşı önemli bir sorumluluğu omuzlarında taşıdıklarını ifâde etmektedir. Müslümanın düşüncesi dar bir çerçeve içinde kalmamalıdır. Müslüman, tüm insanlığı kuşatan, tüm insanlığın problemlerini dert edinen, onların çözümü için çaba sarfeden bir şahsiyete sahiptir. Bilgisiyle,

---

18.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.44-45.

düşüncesiyle ve davranışıyla onlara faydalı olmanın sorumluluğunu duyan bir yapıya sahiptir. Hz. Muhammed'in âlemlere rahmet olmasının altında yatan hikmet de bu anlamı taşımaktadır.

Varoluşçuluğun sübjektiflik anlayışının bu merhalesinde J. Paul Sartre doğru bir düşünce çizgisine girmiş, farketmeden İslâm anlayışına yaklaşmıştır. Buradan hareketle diyoruz ki, varoluşçu düşüncenin eğitime yansımasıyla şöyle bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır.

Düşünen kişi sadece kendini keşfetmiyor, başkasının mevcudiyetinde kendisini yakalıyor ve başkalarını da keşfediyor. Kendimiz olurken, kesinlikle başkaları oluyoruz. Biz başkalarını bizzat kendi varlığımızın şartı olarak keşfederiz. Başkaları bizi tanımadığı takdirde bir şey olmayacağımızın farkına varmalıyız. Başkalarının bizim varlığmız hakkındaki bilgisi, aynı şekilde bizim kendimiz hakkımızdaki bilgimiz için zarûrîdir. Kendimizi içten keşfetmemizle, aynı zamanda başkalarının bir hürriyete sahip olduğunu ortaya koyuyoruz demektir.

Kendi hakkımızdaki herhangi bir hakîkati ancak bir başkasını düşünmekle elde edebilirim. Meseleyi böyle ele alınca Sartre, "inter-subjektivity" kavramına baş vurmaktadır. Bunun anlamı, insanın kendi içindeki ferdî sübjektiflik değil, fertler arası sübjektiflik demektir. Varoluşçu anlayışta insan kendini, fertler arası sübjektiflik âleminde bulmaktadır[19].

İslâm eğitimi de insanın diğer insanları düşünecek bir düzeyde yetiştirilmesini ister. Kur'ân-ı Kerîm bütünüyle böyle bir insan tipinin yetiştirilmesini ön görmektedir. Bu anlamda insan bir meyva ağacına benzer; gıdasını alır, kendisini besler; sonra ürünleriyle insanlığa açılır. Başkaları ile olan ilişkileri sayesinde İlâhî ödüle sahip olacağını bilir.

3 - Ümitsizlik

Genelde varoluşçuluğun, hayatı ve insan ilişkilerini kötümser yanı ile ele aldığı için bir ümitsizlik felsefesi ortaya koyduğu kanaati yaygındır. Bunun böyle olmadığını söyleyen Jean Paul Sartre, varoluşçuluğu dünyanın en iyimser felsefesi olarak nitelendirmektedir.

Onun şu görüşü ümitsizlik ve karamsarlık olarak vasıflandırılmaktadır. Dünyayı ve onun imkânlarını isteklerimize uyduracak ne Allah ve ne de koruyucu bir plan vardır. J. P. Sartre bunun yanlış anlaşıldığını, aksine "Despair (Ümitsizlik)" kavramının anlamı, eylemlerimizi ortaya koymamızı sağlayan imkânların, ya da isteklerimizin içinde yer alan gü-

19.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.45.

venle kendimizi sınırlandırmaktadır. Her ne zaman bir kimse, herhangi bir şeyi isterse, daima ihtimâlin unsurlarından biri orada mevcuttur.

İnsanın ameli ölümle sınırlıdır. Ama o başkalarının yardımına güvenebilir. Başka bir memlekette başkalarının bize yardım etmek için yaptıklarını ve ölümümüzden sonra bizim amellerimizi nihâî başarısına götürmek için yapacaklarını dikkate alabiliriz. Başkalarının bizim için yapmakta olduklarına ve yapacaklarına güvenmeyi, Sartre, ahlâksızlık olarak nitelendirmektedir.

Sartre, güveni, "insanın iyiliği" ya da "toplumun iyiliği" tarzındaki kavramların üzerine temellendirmemektedir. Zira o, insanın hür olduğuna ve onun temel alınacak bir fıtrata sahip olmadığına inanmaktadır. Fıtratı kabul etmediğinden, insanın doğuştan getirdiği kabiliyet, temâyül ve imkânların bulunduğunu reddetmektedir. Ona göre amelden ayrı bir sevgi yoktur. Severken izhâr edilen sevginin dışında, fıtraten gelen potansiyel bir sevgi yoktur. Sanat eserlerinde ifâdesini bulan dehâdan başka fıtrî bir dehâ yoktur. Proust'un dehâsı, eserlerinin bütünüdür. Racine'nin dehâsı, trajedilerinin serisidir. Bunun dışında bir dehâ yoktur. İnsan, hayatında kendi kendini yaratır; kendi portresini çizer ve bu portrenin dışında başka bir yapısı yoktur.

Sartre bu fikrin, hayatında bir başarı gösteremeyenleri rahatsız edeceğini de itirâf etmektedir. "İnsan yaşadığından başka bir şey değildir" demek, bir sanatkârın sadece eseriyle değerlendirilebileceği anlamını ifâde etmez. İnsanı tanımlayan binlerce şey vardır; fakat Sartre'ın ifâde ettiği mânâ şudur: Bir seri teşebbüsü teşkil eden teşkîlatlanma ve bir dizi ilişkilerin tamamı, insanı meydana getirir.

Sartre, bütün bu meselelerin ışığında kendilerinin pesimist (kötümser) olmadıklarını; aksine aşırı iyimser olduklarını ifâde etmektedir. Kendi eserlerinde geçen karakterlerin incelenmesiyle bunun anlaşılabileceğine işâret etmektedir. Ona göre, biz insanı şartların tutsağı görürsek, kişi şöyle diyecektir: "Görüyorsunuz, biz ne isek oyuz. Bu konuda kimse bir şey yapamaz".

Sartre'ın ifâdesiyle varoluşçu bir korkağı vasıflandırırken, onu bu korkaklığına karşı sorumlu tutar. Korkak kişi, korkak bir kalbe, ya da ciğere veya korkak bir beyne sahip olduğundan dolayı korkak değildir. O, fizyolojik bir organ nedeniyle böyle olmamıştır; aksine kendi eylemleriyle kendini korkak bir şahıs yapmıştır. "Korkak tabiat" diye bir şey yoktur.

Doğuştan korkaklık olduğunu söylemek, o insanların ömür boyu onu taşıyacaklarına ve onu asla üzerlerinden atamayacakları anlamına gelir. İşte "kötümserlik" budur. Kahramanlık doğuştandır, demek her zaman ve her yerde o kişi kahramanlık yapacaktır, anlamını taşır. Korkak kişinin korkaklığını üzerinden atamaması, kahramanın her zaman öyle davranma mecburiyeti, bu iki özelliğin birinden diğerine geçememelerini ifâde eder ki, bu bir "kötümserlik" ya da "ümitsizlik" olur.

Oysa varoluşçu iyimserdir; çünkü o, korkak insanın korkaklığını atabileceğine, kahramanın her zaman ve her yerde kahramanca davranma mecburiyetinde olmayacağına, bu iki özelliğin devamlı olarak birbirine dönüşebileceğine, yani aralarında devamlı bir geçiş olabileceğine inanmaktadır.

Varoluş felsefesi, bir pısırıklık felsefesi değildir. O, insanı eylemleriyle tanımlar; insanı kötümser bir tavırla ele almaz. Hiçbir doktrin varoluşçu felsefe kadar iyimser olamaz. O, insanın kaderinin kendi içinde, yani kendi elinde olduğunu söyler. O, insanı eyleminden vazgeçirmek teşebbüsünde bulunmaz. Çünkü ona, amelinden başka bir ümidin olmadığını ve ona amelinden başka hayata müsâade edecek hiçbir şeyin olmadığını söyler. Varoluşçunun düşündüğü ahlâk, bir eylem ve kendi kendini bir işe verme ahlâkıdır[20]. Görüldüğü gibi Sartre, insanın fıtratının varlığını kabul etmeyi, bir ümitsizlik ya da kötümserlik olarak görmektedir. Ona göre fıtrat demek, insanı mahkûm etmek demektir.

Eğitimin elini kolunu bağlayıp, gücünü elinden almak demektir. Bir halden diğerine geçisi önlemek veya görmemezlikten gelmek demektir. Gelişmeyi ve değişmeyi reddetmek demektir. Esas kötümserlik budur.

Kur'ânî düşünceye göre, fıtrat vardır. Bunun yanısıra bir halden bir hale geçiş de vardır; değişme, gelişme ve kemâle ulaşma da vardır. Fıtrat bunların olmasına engel değildir. Fıtrat bu değişmelerin, gelişmelerin ve geçişlerin olabileceğine dair ümidi, ilkeyi ve kanunu beraberinde taşır. Zaten fıtratın özünde o vardır. Aksine fıtrat gelişmeye müsâade etmeyen, eğitime mâni olan ve insanı yanlış bir kader anlayışının elinde bırakan bir zincir veya hapishane değildir.

Kur'ânî anlamda Sartre'ın verdiği "korku" meselesini ele alabiliriz. En'âm Sûresi'nin 51. âyetinden, "korku" duygusunun değişmeyen, ortadan kaldırılmayan bir hali olmadığını, aksine değişebileceğini öğrenmekteyiz. "Rablerinin huzûrunda toplanacaklarından korkanları uyar ..."

20.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.39-44.

Âyetten, âhiretteki haşir olayından korkanların, Kur'ân-ı Kerîm'le terbiye edilip, bu korkularının izâle edilebileceği anlaşılmaktadır. Eğer bu korku, insanın alın yazısı olsaydı, Yüce Allah onun giderileceğinden bahsetmezdi. Nûr Sûresi'nin 5. âyetinde korkunun güvene dönüşebileceği belirtilmektedir. "Onların korkuları sonra kesin bir eminliğe çevrilecektir...".

Demek ki korku duygusu doğuştan gelmesine rağmen, eğitim vasıtasıyla ve kulun cüz'î irâdesiyle, mecrâsı, miktarı ve yönü değişebilir. Bugün korkulan şey, yarın korkulacak şey olmaktan çıkabilir. İnsan geliştikçe korkularının yönü ve objeleri de değişebilir.

İman konusunda da aynı durumla karşı karşıya gelmekteyiz. Kur'ân-ı Kerîm insanın doğuştan imanlı veya imansız doğmadığını söyler. İmanlılık ve imansızlık doğuştan olsaydı, insan her zaman ve her yerde öyle kalma kaderiyle bağlanmış olacaktı. Bu durum insan hakkında bir kötümserliği ifâde edecekti. Fakat Kur'ân, insanın imansızlıktan imana, imandan imansızlığa geçebileceğini savunmaktadır. Onun için iyimser bir tavır takınır. Diğer taraftan, günâh işleyenin daima günahkâr kalamayabileceğini, günahsız insanın bulunamayacağını da kabul eder. Her iki âleme geçiş kapısını açık bırakır ve günahkârın Allah'ın rahmetinden ümidini kesmemesini tavsiye eder.

Bütün bu iyimser tabloya rağmen, inanç duygusunun bizde doğuştan var olduğunu savunan Kur'ân-ı Kerîm, fıtratı eğitim için bir engel değil, itici, yönlendirici ve besleyici bir güç olarak görür.

Sartre'ın İslâm düşüncesiyle çatışan görüşü, fıtratın olmaması hususundaki menfî tavrıdır. Doğuştan kabiliyet, temâyül ve yatkınlıklarla yaratılmadığımızı savunmakla Sartre, insanı basit bir eşya durumuna düşürmektedir.

Rum Sûresi'nin 30. âyeti fıtratı disiplin, eğiticinin uyması gereken bir kanun ve insanı insan yapan bir ilke olarak görmektedir. Her canlı türü, bir fıtrata sahiptir. Fıtrat bir mahkûmiyet değil, aksine yapılacaklara karşı bir ümit kapısıdır.

4 - Varlık ve Yokluk

Varoluşçu felsefenin metafizik ve eğitimle ilgili en önemli konulardan biri, varlık ve yokluk meselesidir. Jean Paul Sartre, bu konu üzerinde *Being and Nothingness* (Varlık ve Yokluk) adlı bir kitap yazmıştır. Varlık ile yokluğun bu denli geniş çapta ve diğer konularla alâkalı olarak ele

alındığını hiç bir Batılı filozofta görmüyoruz. Bu eserin ikinci bölümünde Jean Paul Sartre "Yokluğu", ikinci bölümünde "Kendisi için varlığı", üçüncü bölümünde "Başkaları için varlığı", dördüncü bölümünde de "Sahip olmak, yapmak ve var olmayı" incelemektedir.

Biz burada 635 sayfa olan İngilizce tercümesini baştan başa özetleyecek değiliz. Kısaca onun "varlık ve "yokluk" kavramlarından ne anladığını ve eğitimle ilgisini izâh etmeye çalışacağız.

Jean Paul Sartre öncelikle varlığı üç kısma ayırıyor.

1.Kendisi için varlık: Bu varlık eksiktir, akıcıdır ve belirsizdir. Bilinç anlamında bu tür varlık, objektif dünyanın yansıması ve eksikliğidir. Kendisi için varlık, varlığın kalbinde solucan gibi yatan bir yokluktur; ya da varlığın kalbinde olan bir deliktir.

2.Kendi başına varlık: Varoluşunun sebebi olmayan, değişmez, mükemmel, her şeyi ile belli mutlak imkândır. Nesnelerin ve diğer objelerin cansız âlemine denktir. "Kendisi için varlığın" kaynağıdır. "Kendisi için varlık" kendi başına olan varlıktan türemiştir. Kendisi için varlık, daima kendi başına varlığı aşıp ötesine geçebilir. Bu şunu ifâde eder: Beşerî bilinç hürdür. Bu anlamda bilinç, nesnelerin anlamıyla ilgilenir, kendi başlarına olan ham nesnelerle ilgilenmez.

Kendi başına varlık, oluştan yoksun olur, hiçbir iç ve dış güce sahip değildir, yaratılmamıştır, varlığının sebebi yoktur, başka bir varlıkla birleşmeyen tam ölümsüzlük için istenenden daha fazladır. Bu varlık türlerinden "kendi başına varlık" olmasaydı, "kendisi için varlık" anlaşılamayacaktı[21].

3."Başkaları için varlık": "Başkaları için varlık" ele alınınca, "Kendisi için varlık"la olan ilişkisi gündeme gelmektedir. O zaman da "Vücut" kavramı dediğimiz temel bir fenomen ortaya çıkmaktadır. Vücûdu ontolojik açıdan ele alan Sartre, ona üç kategori vermektedir:

a.Yaşadığım Vücut.

b.Başkaları tarafından bilinen ve istifâde edilen Vücut.

c.Başkaları tarafından bilinen varlığına başvurmakla yaşadığım Vücut.

Yaşadığım vücut; sinirler, guddeler, kaslar ve organlarla nesne halinde olan vücut değildir. Objektif (nesnel) vücut, tıp denemesi yapan tıpçıya göre vardır. Fakat ben, kendi vücûdumu bu tarzda değil, dünya içinde benim imkânlarımı açığa çıkaran canlı bir fenomen olarak anla-

21.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.617-625.

maktayım. Müşahhas olarak yaşanan vücutla, objektif (nesnel) bir tarzda bilinen vücut, temel noktalardan ayrılan bir varlık seviyesi gösterir. Müşahhas vücut, doğrudan ve pratik ilgilerle dış dünya ile kendine has bağlantılar kurar. Uygulanabilecek ilgilerimi âletlerle gerçekleştiririm.

Sartre, Heidegger'den alarak geliştirdiği dünya fikri, deney ve âletler dünyasıdır. Âletler benim vücûduma teslim olmuşlardır. Bu şu demektir: Vücûdum hangi seviyede ise dünyam da o seviyededir.

Vücûdum kullanıldığı âletlerle, yaşadığı dünyasının her tarafına açılır ve deneyler yapar. Bir vücûda sahip olmakla, bulunduğu dünyada denemeler yapmak aynı şeydir. Ben sadece kendi vücûdumu yaşamıyorum, başkası da benim vücûdumu tanıyor ve ondan yararlanıyor. İşte buna Sartre, "Being for Others (Başkası için varlık)" diyor. Başkası tarafından bilinen benim vücûdum ve benim tarafımdan bilinen başkasının vücûdu, daima bir durum içerisinde mevcuttur. Bir bağlılık dışında, başkasının vücûduna ait hal ve hareketlerin hiç bir mânâsı yoktur. Cesedin bir durum içinde bulunması mümkün değildir; bu ceset ölü bir meseledir.

Başkası tarafından bilinen ve başkası için yaşanan vücûdumuzun yeniden değerlendirilmesi, üçüncü derecede yer alır. Bu merhalede kendisi için olan benin fedâ edilişi vardır. Benim vücûdum başkası için bir âlet olur. Beni kendi düşüncelerine sokarak, dünyamın yok olmasına sebep olmak isteyen başkasına doğru akar. Bu fedâ ediliş, utangaçlık duygularıyla açığa çıkar. Meselâ; yüz kızarması, kendim için değil, fakat başkası için yaşadığım vücûdun bilincini ifâde eder. Yaşadığım vücûdumla sıkılmıyorum, fakat başkaları için yaşanan vücût, sıkılma hissine vesîle olabilir[22]. Utangaçlık, benimle kendim arasında bir ilişkiyi gerçekleştirir. Utanma vasıtasıyla varlığımın bir cephesini keşfederim. Utanma, esasta bir düşünme fenomeni değildir[23].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, varlık ve yokluk meselesinin eğitimle alâkasını şöyle kurmaktadır: Yokluk, insanda bir ihtiyaç ortaya çıkarır. Bu ihtiyaç çok yönlüdür. Bir yönü de insanın ham kabiliyetlerle dünyaya gelmiş olması nedeniyle eğitilmeye olan ihtiyacıdır.

İnsan bir imkânlar varlığıdır. İçinde var olan tohum hakkındaki yetenekleri geliştirebilecek bir imkâna sahiptir. İşte eğitim, insanın bu imkânlarını kullanıp, varlığını geliştirir ve zenginleştirir.

22.Frank Magill, *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasiği,* çev. Vahap Mutal, İstanbul 1971, s.96-97.

23.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.221.

Bu noktada varoluşçu eğitim anlayışı, insanı bazı soruları cesaretle sormaya teşvik eder. Ben kimim? Ben nereye gidiyorum? Ben niçin dünyadayım? Bu sorularla ilgilenirken şu meselenin farkına varırız. İnsan, duygulu ve akıllı bir varlık olduğu kadar, duygusal ve akıl dışı bir varlıktır da. İnsan daima bir halden diğerine intikâl edicidir. Başka bir ifâdeyle değişmeye açık, bir halde durmayan ve gelişmeye müsâittir.

"Bizi yokluktan ciğeri yanmış, susamış bir halde sen var ettin de gözümüzü şu devlet çeşmesine diktin"[24] diyen Mevlânâ'ya göre, insandaki susamışlık denen ihtiyacı, "tüm varlık"[25] dediği İlâhî aşk yaratmaktadır. İnsanı halden hale koyan, değiştiren ve geliştiren varlığın en büyük noktası olan İlâhî aşktır.

Mevlânâ, armut ağacını, benlik için bir motif olarak kullanır. Öğrencisine armuttan, yani benlikten inmesini tavsiye ediyor. Varlığından, benliğinden inmedikçe doğru göremezsin, şaşalarsın. Benliğinden indin mi, düşüncen de düzelir, gözün de doğru görür; sözün de doğrudur. İşte o zaman terkettiğin o benlik ağacının dalları, yedinci gökte bir baht ağacı olur. Ondan indin mi, Allah rahmetiyle o ağacı değiştirir[26].

Görüldüğü gibi Mevlânâ insan varlığını yok saymakla, varlık âleminde yer edineceğine işaret ediyor, halden hale geçiyor ve daha da zenginleşiyor. Varlık âleminin ötesine geçebilmesi için öğrencisine, "Buna benim gözümle bak!" diyen Mevlânâ'ya göre, aşk içinde aşkı seyretmek, varlıktan kurtulmayı, addan ve sandan vazgeçmeyi gerektirir.

Geçici, arık ve kararsız varlığın, ebedî Rabbin varlığından geldiğini hatırlatan Mevlânâ, geçici varlık kendini ona ısmarladığı zaman ölümsüzlüğe erişir, görüşünü beyân etmekle, eğitime hedef göstermektedir. Öğrencisine, "Kendine gel, varlığını bu yüceliğe fedâ et. İlâhî denizin avucuna gir, yok olmaktan kurtul. Varlığını sat, damladan vazgeç de incilerle dolu denizi satın al!" öğüdünü vermektedir[27].

Diğer taraftan Mevlânâ, yoklukla varlık arasında çok ilginç bir ilişki kurmaktadır. Ona göre öğrenci, Mi'râc edenlerle beraber olursa, onların safında durursa, yokluk bir Burak gibi onu alıp yücelere ağdırır. Mevlânâ'nın anlayışında Mi'râc, mekân olarak göklere ağmak değildir. Kamışı şekere ulaştıracak şey Mi'râc'tır. Bu Mi'râc, buğunun göğe ağması

24.Mevlânâ, *Dîvân-ı Kebîr,* haz. Abdülbâkî Gölpınarlı, İstanbul 1958, c.II,b.254.
25.Mevlânâ, *age,* c.II,b.253.
26.Mevlânâ, *Mesnevî,* şerh. Abdülbâkî Gölpınarlı, İstanbul 1985, c.IV,b.3561-3565.
27.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.2398-2399,2614-2630.

değildir; ana karnındaki çocuğun bilgi ve duygu derecesine ağmasıdır[28]. Böylece onun anlayışında, insan bilgilendikçe yücelir, o bilgi onun Mi'râc'ı olur. Eğitim de insanı ancak bilgi ile duyguyu birleştirince yüceltecektir.

Mutlak Varlık, yani Allah, yoklukta iş görür. Yoğu var edenin iş yurdu yokluktur. Bu tıpkı şuna benzer. Hiç kimse yazılmış kağıda yazı yazmaz. Fidanlığa yeniden fidan dikmez. Bir şey ekilmemiş yere tohum ekilir. Sen de bir şey ekilmemiş yer ol, yazı yazılmamış bir kağıt kesil de İlâhî öğretiyle şereflen ve o sana tohum eksin, diyerek öğrencisinin benlik ve parça-buçuk bilgilerden arınmasını istiyor[29]

Mevlânâ, dervişçesine varlığının başını kesmesini ve varlığından geçip yok olmasını öğrencisinden isterken, onun, "Sen atmadın, attığın vakit" (el-Enfâl, 8/17) âyetinin sırrına ermesini hedef almaktadır[30].

Mevlânâ'ya göre dünyâ yokluktan korktuğundan yolunu sapıtmıştır. Oysa ki yokluk sığınılacak yerdir. Bilgiyi nerede arayalım? Varlığı bırakışta. Elmayı nerede arayalım? Elden vazgeçişte[31].

Böylece Mevlânâ'nın yokluk anlayışında hiçlik değil, yeni bir varlığa kavuşma, bir yücelme ve tazelenme vardır. Yokluktan korkma psikolojisi insanı yoldan çıkarır. Onun için eğitim bu korkuyu, dünya insanlığından gidermelidir.

Mevlânâ öğrencisine, benliğine ancak geçici benliğinden sıyrılınca kavuşacağını, hakîkî benliğe, düşünce ve akılla varılamayacağını, ancak yok olmakla varılacağı öğüdünü vermektedir[32]. Mevlânâ, insanın noksanlıklarını, yokluklarını, olgunluğu, bütün sanatların ve hünerlerin aynası olarak görmektedir. Elbise biçilip dikilmişse, terzi sanatını nasıl gösterir? Zayıf hasta bulunmazsa, hekîm sanatını nasıl icrâ eder? Bakırların horluğu, bayağılığı meydanda olmazsa, kimyâ nasıl görünür? diye sorular sormaktadır.

Yokluk ve noksanlıklar, insanı araştırmaya itiyor. Tüm sanatlar, noksanlıkların giderilmesiyle ortaya çıkıyor. Eğitim sanatı da insanlardaki noksanlık, hamlık ve yokluklardan doğuyor. Öyle ise yokluk, varlığa, olgunluğa ve yücelişe gebedir.

28.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.53-55.
29.Mevlânâ, *age,* c.V,b.1960-1964.
30.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.1526-1528.
31.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.825-830.
32.Mevlânâ, *age,* c.V,b.4148-4149.

Mevlânâ'ya göre, zıddı meydana çıkaran şey onun zıddıdır. Bal sirke ile belirir. Kendi noksanını, yokluğunu gören kişi, olgunluğa on atla koşar. Kendini olgun sanan, bu zannı onu engelleyeceğinden Allah'a koşamaz. Öğrencisine, insanın canında olgunluk vehminden daha kötü bir şey olmadığını söyleyen Mevlânâ, kendini görme gidinceye kadar gönül ve gözünden çok kanlar akacağını, iblisin de "Ben ondan hayırlıyım" ifâdesiyle değerini kaybettiğini öğütlemektedir[33].

Ona göre Allah'a yakınlık, ne yücelere ağmaktır, ne aşağılara inmektir; varlık hapishanesinden kurtulmaktır. Yok olan için ne yukarı, ne aşağı, ne çabukluk, ne uzaklık ve ne de geç kalış vardır. Allah'ın sanat tezgahı yokluktadır. Sen aldanmışsın, ne bileceksin yokluk nedir? Bir devlete, bir şerefe ulaşınca neşelenmenin tam tersi, onları kaybedince duyulan yokluktur.

Bu tip adamın bütün varlığı yokluktur. Yoksulluk, horluk onun övüncüdür, yüceliğidir[34] diyen Mevlânâ, varlıkla yokluğu tamamen psikolojik bir boyutta aramaktadır.

Mevlânâ Allah'a yalvarırken, varlık ile yokluk arasındaki farkı insanın mânevî yapısında arıyor. "Allahım! Sözün, harfin ittiği durağı cana göster. Göster de tertemiz can, başını ayak yaparak o çok geniş yokluk alanına gitsin. O kadar geniştir ki o yokluk alanı, bütün bu hayâl ve varlıklar hep oradan azık alırlar. Hayâller, yokluğa karşı pek dardır, ondan dolayı hayâl, gam sebeplerindendir. Varlık ise hayâlden de dardır. Duygu ve renk âlemi ise hayâl ve varlıktan da dardır, dapdaracık bir zindândır", düşüncesini ileri süren Mevlânâ, öğrencisine varlığın yokluktan dolayı feryat etmediğini, tam tersine yokluğun varlığı kendinden uzaklaştırdığını, onun için sen; "Yokluktan kaçıyorum deme; asıl senden kaçan odur. Görünüşte gel der, seni kendisine çağırır, ama iç yüzden kovuş sopasıyla seni sürer, kendinden uzaklaştırır. Varoluş, yoklukta gizlidir. Yokluk en yüce mertebedir. Onun için yok-yoksul kişiler yarışı kazanmışlardır; ödülü almışlardır. Önemli olan beden yokluğudur, dilencilik değil"[35].

Mevlânâ, yokluk âlemi ile varlık âlemi arasında bir yol ve sıkı bir ilişkinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ilişki yeniden yaratmayı, sürekli oluşumu ve kâinâttaki yenileşmeyi meydana getirmektedir. İnsanın beden ve psikolojik yapısında da aynı yenileşmeler, bu ilişkinin neticesinde olmaktadır. Mevlânâ bunu şöyle dile getirir:

33.Mevlânâ, *age,* c.I,b.3222-3227.
34.Mevlânâ, *age,* c.III,b.4515-4520.
35.Mevlânâ, *age,* c.I,b.3104-3109; c.I,b.2448-2490; c.VI,b.1475-1476; c.VI, b.3586.

"O yokluk çölünden, şu görünen âleme özlemler çeke-çeke, bölük-bölük kervanlar gelmede. Bu çölden her akşam, her sabah kervan üstüne kervan geliyor. Geliyor; biz geldik, nöbet bizim, artık sen git diye yerimizi-yurdumuzu alıyor. Çocuk, akıl gözünü açtı mı, baba tezce pılısını-pırtısını kağnıya yüklüyor. Ordan bu yana, bir ana cadde var; ordan buraya geliyorlar, burdan oraya gidiyorlar. İyice bak da gör, oturmuşuz da otururken gidiyoruz biz; yeni bir yere gidiyoruz biz; ama sen görmüyorsun. Sermâyeni bugün için değil, ileride bir şey yapmak için biriktirir, hazırlarsın. A yola tapan! Yolcu ona derler ki yol alışı, gidişi ileriyedir. Gönül perdesi ardından da bıkmadan, usanmadan, soluktan soluğa hayâl sürüleri gelmededir. O düşünceler, hep bir fidanlıktan gelmeseydi, nasıl olurdu da hepsi de bölük bölük, gönül kaynağına koşmada. Testilerini doldurup giderler, boyuna belirirler, meydana çıkarlar; gizlenirler, izleri belirmez. Düşünceleri, gökyüzünün yıldızları bil! Bir başka göğün çevresinde döner onlar"[36].

Yokluk âleminden gönül aynasına her zaman hayâl ve düşünceler gelip gitmekte oluduğunu ileri süren Mevlânâ, bu geliş ve gidişlerin bir ilişkinin ifâdesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu beyitlerde âlemin her an yokluktan var olduğunu, tasavvuf terimiyle "gayb" âleminden "ayn" âlemine geldiğini ve gene o anda "ayn" âleminden "gayb" âlemine gittiğini, âlemin her an yeniden yeniye yaratıldığını, iç âlemde de bunun böyle olduğunu, yeni yeni düşüncelerin, yeni yeni hayâllerin belirdiğini, âdetâ oturduğumuz halde her an yeni bir yerde, yeni bir yaratık olarak gittiğimizi anlatıyor. Kâf Sûresi'nin 15. âyetinde "İlk yaratılışta âciz mi kaldık? Hayır, ama onlar, yeni bir yaratılıştan şüphe içindeler" ifâdesini, sûfîler hem ölümden sonra dirilişe, yani âhiret âlemine delil olarak kabul ederler; hem de bunu her an yaratılışa işâret sayarlar ve bu tarzda yorumlarlar[37].

Mevlânâ'nın bu görüşünü günümüz eğitim anlayışına uyarladığımız zaman şöyle bir izahta bulunabiliriz: Öğretmenler, öğrencilerine düşüncelerini yenilemeyi, eski düşünceleri nerede ne zaman ve nasıl atacaklarını öğretmelidirler. Madem ki Yüce Allah, durmadan insan düşüncesini yenilemeye fırsat veriyor ve yardım ediyor, o takdirde düşünceyi yenilememek onun irâdesine ters düşmektedir. Onun için eğitim ve öğretim faaliyeti, yeniyi izlemelidir. İşe yaramayan, eskimiş düşünceler sökülüp atılmalıdır. Bu faaliyetin durması demek, yokluk âlemi ile varlık âlemi arasındaki ilişkilerin ortadan kalkması demektir.

36.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.2779-2792.
37.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.445.

Jean Paul Sartre ve onun düşüncesini benimseyen varoluşçular, varlığın cevherden önce geldiğini söylerken, Mevlânâ, yokluğun varlıktan önce geldiğini, başka bir ifâde ile yokluğun cevher, varlığın da araz olduğunu savunmaktadır.

"O kavuşma, ölümsüzlük içinde ölümsüzlük, varlık içinde varlık; fakat önceden o varlık, yokluk içindedir"[38].

Yenilik konusunda varlık ve yokluğu Mevlânâ kadar derinlemesine inceleyen ve o düşünceyi eğitim düşüncesine yerleştiren bir düşünür bulmak çok zordur. O, öğrencisine yeniyi takip etmesini, eskiyi; kokmuş ve çürümüş şeyleri atmasını, yok etmesini şöyle tavsiye eder: "Yeniyi al, ver eskiyi; çünkü her yılın geçen yıldan üç kere daha üstündür, daha fazla. Hurma fidanı gibi vergili, bağışlı olmazsan, var, eskiyi eskiye kat, yığ ambara. Eski, kokmuş, çürümüş şeyi, görmedik kişiye armağan götür"[39].

Bu görüşüyle Mevlânâ, Mülk Sûresi'nin 2. âyeti ile Bakara Sûresi'nin 28. âyetine işâret etmektedir. Mülk Sûresi'nde Yüce Allah önce yokluğu, sonra varlığı yarattığını ifâde etmektedir. Orada geçen "Mevt", varlıkların ölümünü değil yokluğu; "Hayat" kavramı da varlığı ifâde etmektedir. Bunun böyle olduğunu Bakara Sûresi'nin 28. âyetinden öğreniyoruz. "Siz yokken sizi var eden Allah'ı nasıl inkâr edersiniz? Sonra sizi O öldürecek, tekrar sizi O diriltecek".

Âyette geçen birinci **"Mevt"**, yokluğu; birinci **"Hayy"** ise varlığı; ikinci **"Mevt"**, ölümü; ikinci **"Hayy"** kavramı da âhirette yeniden yaratılışı ifâde etmektedir. Bundan anlıyoruz ki yokluk ta yaratılmıştır.

Mevlânâ, öğrencisine yeniden doğması için yok olması gerektiğini söylerken, her yokoluşun ardından bir yeniliğin doğacağını işâret etmekteydi. "Kendine gel, tereddüt etme, önce yok ol, yokluğa daldıktan sonra, doğudan baş göster ve aydınlat"[40].

Düşünürümüz öğrencisine neden yokluğa dalmasını istediğini açıklar. Birincisi beytin sonundaki "yeniden doğma" faaliyetidir. İkincisi de benliğin açığa çıkarılmasıdır. Çünkü ona göre benlik, düşünceyle açığa çıkmaz, yokluktan sonra açılır ve ortaya çıkar.

"Bu ben, düşünceyle nasıl açığa çıkar? O ben, (fenâ) yokluktan sonra açılır, meydana çıkar"[41].

38.Mevlânâ, *age,* c.III,b.4660.
39.Mevlânâ, *age,* c.V,b.809-811.
40.Mevlânâ, *age,* c.V,b.4146.
41.Mevlânâ, *age,* c.I,b.3216-3232.

Üçüncüsü ise benliğinden sıyrılmayan kişinin, yaptıklarından tat alamayacağıdır.

Varlık ve yokluk meselesi gündeme gelince Mevlânâ, öğrencisini derin düşünmeye ve derinden gözlemeye davet ediyor. Benlik böyle bir düşünce ve görüş için erimelidir. Bir bakış vardır, kısa mesâfeyi görür; ama bir bakış da vardır ki her iki âlemi ve İlâhî nuru görür. Bu iki bakış arasında büyük fark vardır. Onun içindir ki Mevlânâ, insanı değiştiren, onun düşünce ve görüş mesâfelerini derinleştiren, duygu âlemini geride bıraktıran "yokluk denizine" dalmayı öğrencisine tavsiye etmektedir. Ona göre İlâhî nurla bakan engelleri aşar, perdeleri delip geçer, derinlere dalar ve içleri görür. Zerrede ölümsüzlük güneşini, damlada denizi seyreder. Neticede Mevlânâ, yokluğun varlık ile ilişkisini, bir eğitim tezgahı olarak görür. Bundan sonrasını ise öğrencisine düşünmesi için bırakır[42].

Heidegger'e göre vicdânın sesi, insanı varlığın merkezi yapar. İnsan varlığın bir atılışıdır. Varoluş, varlığın hakîkati içinde duruşu ifâde eder. Hakîkatin oturduğu yer, kendini açıklayan, ya da gizleyen varlığın içinde değişir. Hakîkî insan, varlığın ve hakîkatin bekçisidir. Hakîkat ve doğruluk varlık tarafından gösterilir. Batı insanının en büyük derdi, kendi varlığını unutmasıdır. Halbuki insan kendi uğruna varolur ve kendisiyle ilgilenir.

Bu noktadan itibaren eğitim alanına giren Heidegger, insanın diğerleri ile ilgilenmesini önermektedir. Madem ki insan şahsiyetini gerçekleştiren, onun diğerleri ile olan ilgisidir; öyle ise onlara ihtiyaçlarının neler olduğu konusunda yardım etmelidir. Başka bir ifâdeyle kendilerinin farkına varmaları için onlara yardım etmelidir. İnsan kendinin şuuruna varırsa ve kendine yaklaşırsa, diğer insanlara yardım etme seviyesine ulaşır.

Heidegger, Holderlin'in "Allah'a dönüş" fikrini benimsemiş; onun "mahrûmiyet çağı" ve "Allah'ın unutulması" kavramları ile yola çıkmıştır.

"Biz küçük varlıklarla ilgilenirken Allah'ı unutuyoruz" fikri ile Heidegger, Batı insanını tenkit edişinin merkezî noktasını dile getirmekteydi. İnsan ne olacağı ile ilgilenmelidir. Bu bir nevi kendi kendini gerçekleştirmekle alâkalanmaktır. Varlık aşılabilir. Bu bir ilişkiler meselesidir. Eğer insan maddî olanların ötesine geçemiyorsa, nesnelerle ve kendi varlığı ile ilişki kuramaz[43].

42.Mevlânâ, *age*, c.VI,b.1466-1478.
43.Frederick Patka, *age*, s.95,105-107.

İnsanın Allah'tan uzaklaşması, başka bir ifâdeyle onu unutması, her çağ insanının meselesi olmuştur; olmaya da devam etmektedir. Heidegger ve Holderlin'in ittifâk ettikleri bu mesele XIV asır önce Kur'ân tarafından dile getirilmiştir. "Allah'ı unuttular, Allah da onları unuttu"(Tevbe, 9/67).

İşte eğitim insana kendine yönelmeyi, kendini hissetmeyi, kendini tanımayı öğrettikten sonra, kendinden sıyrılıp Allah'ı tanımayı öğretmeli ve bu yolda ona rehberlik etmelidir.

Onun içindir ki Mevlânâ, Allah ile insan ilişkisine derinden bakmaktadır. Allah insanlara tesir eder ve eğitir. Bunu güneş ve suyun bitkilere tesir edip onlara hayat vermesine benzetiyor. "Su sanki bitkilerle konuşuyor ve sen o konuşmanın farkına varamazsın. Allah da insanlara aynı şekilde kelimesiz ve kitapsız konuşur ve tesirde bulunur"[44].

İbn Sînâ varlıkla yokluk arasındaki ilişkiyi anlatırken, yokluğun varlık sayesinde anlaşılabileceğine dikkat çekmektedir[45].

Fahreddîn Râzî ise varlıkla yokluk arasında bir vasıtanın olmadığına inanmasına rağmen, Kadı ve İmâmü'l-Haremeyn ve Mu'tezile'den Ebû Hâşim ve onların takipçilerinin, varlıkla yokluk arasında bir vasıtanın bulunduğu, yokluğun varın bir niteliği olduğu fikrini benimsemediklerini beyân etmektedir[46]. Ona göre "Yok" sadece olumsuzluktur[47].

Görüldüğü gibi varlıkla yokluk meselesinde ve bunların arasındaki ilişkilerde Mevlânâ'nm görüşü hem filozoflardan ve hem de kelâmcılardan daha geniş ve daha derindir. Onun anlayışı eğitime uygulanabilir ve daha açıktır.

B.VAROLUŞÇU BİLGİ ve EĞİTİM

Varoluşçuların bir çoğu, aklî ve deneysel bilginin, insanî tecrübeyi içselleştirmeyeceğini, ya da insana bizzat kendisi olması için yardım edemeyeceğini iddia ediyorlar[48].

Bu şu demektir. Akıl ve deneyden elde edilen bilgi, insanın hayatta yaşamış olduğu olaylar vasıtasıyla kendini tanıma imkânını sağlayamaz.

44.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.1070-1075.
45.İbn Sînâ, *el-İlâhiyât,* Mısır 1938, s.36.
46.Fahreddîn Râzî, Muhammed b. Ömer b. Hüseyn, *el-Muhassal,* çev. Hüseyin Atay, Ankara 1978, s.56.
47.Fahreddîn Râzî, *age,* s.178.
48.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.65.

Zira akıl ve deney, objektif, yani tarafsız bilginin kaynaklarıdırlar. Diğer taraftan çok boyutlu hakîkati bu bilgi kaynaklarıyla kucaklamak zordur.

Kierkegaard bu sebeple akla saldırdı. Onun bu saldırısı, hakîkatin asla bütünlüğü içinde bilinemeyeceğini öğreten Jaspers ve Marcel'in desteğini kazanmıştır. Hakîkat, çok yönlü ve hayatın esrarengiz unsurlarından etkilenmektedir.

Varoluşçu düşünce, tarafsız bilgiye alâka duymamaktadır. Geçmişten gelen bilgi yığınına yardım edeceğine inanmamaktadır. Zira insan şimdi ve burada yaşadığı hayatından zevk almalıdır. Fırsat doğduğunda hayatına bir anlam vermelidir, çünkü yarın çok geç olabilir. Onlar, ferdin sübjektif, yani iç hayatından kaynaklanan bilgiye önem vermektedirler[49].

Sistematik bilgiyi sadece nazarî olarak gören varoluşçular, onun "yakînî şüphe" olabileceğine inanmaktadırlar. Onlara göre hakîkat, sistematize edilemez. Çünkü insan sonlu ile sonsuzun bir sentezidir. Bundan dolayı, insan mantıkdışı bir varlıktır. Onun mantîkî yönü kendi dışındadır. Sokrat'ın "Kendini bil" sözü, Kierkegaard'da "Kendini seç" şekline dönüşür. Bu seçme, mücerred bilgi vasıtasıyla değil, fakat ruhun kendi içindeki aksiyonu ile olacaktır.

Kierkegaard bu seçmeyi, Hz. Âdem'in Havvâ'yı tanımasına benzetir. Kişi kendisi ile ilişki kurmakla, kendini döller ve kendini doğurur. Fert, uğruna çaba sarfedeceği gâyeyi kendi içinde saklar[50].

Böylece varoluşçuların bir kısmı, hem bilginin insanın içinden geldiğini ve hem de eğitimin gâyesinin orada saklı olduğunu gündeme getirmektedirler.

Aklî ve deneysel bilgiyi önemsemeyen varoluşçular, onun sezgisel olduğunu iddia ediyorlar. Bilgi, hayatta insanın başından geçenlerin ve uyguladığı projelerin neticesi olarak bilinç ve duygularında mevcuttur. Bilginin değeri, ferde verdiği değerle bilinir. Onun için öğretmen, kendini aklî genellemelerle sınırlandırmamalıdır. Aksine insanî durumların farklı olduğu bilincini kendi içinde yeşertmeli ve yetiştirmelidir. Jaspers'e göre çağımızın en önemli meselesi, insanın kendini bulacağı ve sonsuza açık olana yükseleceği gerçeğinin nasıl yaratılacağıdır.

Bu gerçeğin yaratıcısı bilim veya bilimsel bilgi midir? Bu soruya olumlu cevap vermeyen Jaspers, bilimin özel konularla ilgilenmesinden

49.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.66.
50.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.57-58.

dolayı, varlığın genel nazariyelerini ortaya koyamayacağını ileri sürüyor. Zaten bu onun görevi de değildir. Onun için hiçbir bilginin nihâî ve mutlak olmayacağı görüşünü savunmaktadır[51].

Varoluşçular, aklı neden bilginin kaynağına koymadıklarını şöyle açıklıyorlar: Akıl, objektif hakîkati keşfedemez, açıklayamaz ve çözümleyemez. Onun gücü, hakîkati kavramaya yetmez. O bir ön görüşten ibarettir. Gelecekte gerçekleşecek amelin ihtimâllerine kendini uzatır, o amelin başarısı için planlar hazırlar. Amelin saf akla hâkim olduğunu savunan varoluşçular, bu bakış açısıyla Bergson'un çizgisine girmişlerdir. Bizim evrensel kavramlarımız, bilinen nesnelerin "cevherlerini" temsil etmezler. Onlar o nesnelerden ne fayda elde edileceğine cevap teşkil ederler.

Varoluşçular bilimi, pozitif, deneyci, pratik ve her şeyin üstünde maddî realiteyi anlamaya çalışan insanın elinde faydalı bir vasıta olarak görmektedirler. Bilimsel varsayımlar, onun esas prensipleri ve kurulu kanunları, medeniyet yaratmak için uğraşan insan için rehber sistemler olarak görev yaparlar.

Aklî bilginin değeri, aktif kişilerin organik ihtiyaçlarını tayin ettiği ölçüde, zorunlu olarak sübjektif ve izâfî olmaktadır. İşte bu izâfîlik, eksik ve yetersizliğe işâret etmektedir. Dahası aklî bilgi, sürekli akış ya da değişme ve yaratıcı evrim olarak anlaşılan gerçeğin saflığını bozmaktadır. Birbirine zıt ve farklı felsefî okul ve sistemlerin olması, aklın yetersizliğine delildir, diyen varoluşçular, yeni bir bilgi çeşidini keşfediyorlar. Bu bilgi, insanın işe yarar düşüncesine atfedilen bütün noksanlıklardan uzaktır. Bu da "sezgi"dir.

Sezginin varlığı açıkça gösterilemez. O sadece kaziyye olarak vardır. Aklî bilgiden temelden farklı olduğu için, evrensel kavram ve kelimelerle anlatılamaz. Diğer taraftan varoluşçular, aklî bilginin üstüne çıkıp, gerçeği sezgisel olarak yakalamanın normal bir insan için zor olduğunu itiraf ediyorlar. Ayrıca sezgisel bilginin tecrübesini yaşayanlar da, bu durumlarını farklı bir şekilde izâh edeceklerdir.

Bergson sezgiyi, "zihnî duyuş", canlı realitenin "rûhî dinlenişi" olarak takdim etmektedir. Sezgi, ilk önce kişinin derinliklerinde, sonra bizzat tabiatın ritminde duyulur. Sezginin bir bilgi şeklini aldığı ilk psikolojik işlemine bakarak onun basitliğine işâret edebiliriz. Sezgi, devamlı oluşum ve gelişim faaliyetinde, varlığın bütünlüğüne yönelik tek, tam ve dinamik bir tavırdır. Özel alanlar hakkındaki mâlumâtın ayrı parçaları içinde saf gerçeği dondurmaksızın sarar ve kucaklar.

51.George F. Kneller, *Existentialism and Education*, s.59.

Sezgi, varlığın görüntüsünü kendi yaratıcılığı içinde benlikten uzak olarak dinlemek ve gözlemektir. Sezginin teşekkülü için insanın tüm varlığını adaması gerekir. Sezgi eylemi, öznenin (insanın) bütün yapısal varlığından ayrı olarak gerçekleşen psikolojik bir faaliyet değildir. Aksine o, bilenle bilinenin arasında karşılıklı işlemeyi hedef alan düşüncevî, hissî ve irâdî temâyüllerin bütününü kucaklayan bir işbirliğidir.

Varoluşçu felsefenin bilgi nazariyesi, özne ile nesnenin ilişkisindeki ikiliği ortadan kaldırıyor. Özne, nesnenin hayatını içten yaşar ve kendi bütüncü içten kavrayışlarını, tüm varlığın kaynağında toplar. Bu sessiz içe bakışın ürünü, özne ile nesnenin aynîleşip yeni bir realitenin doğuşu olarak görülür. Onlar için sezgi, mutlak ve mükemmel bir özelliğe sahiptir[52].

Varoluşçuluğun eğitim anlayışında bilgi nazariyesini ele alınca, "uyum" kavramı ile karşılaşırız. Bilgi nazariyesinde bu kavram, herkese uygun olan bir şeyin kişisel olarak alınıp benimsenmesi anlamına gelir. Benimsenen fikir, tutum ve görüşlerdir. Bunlar umumun malıdırlar. Dünyayı yorumlarken umûmun malı olan mâlumâtı nasıl kullanacağımız ve nasıl uyduracağımız önemli bir meseledir. Dünya ile hakîkatin nasıl bir ilişki içinde olduklarını söylemek zordur. Bu ilişkiyi belirleyecek olan sadece "ferdî hüküm"dür.

Bilgi daima sübjektiftir. Bunun anlamı, bir şeyin gerçek olabilmesi için sübjektif bilince intikâl etmesi ve o bilinç tarafından alınmasıdır. O bilgi, bilinç için gerçek olmadan önce seçilmesi veya benimsenmesi gerekir. Bilgi tamamen objektif bir şey değildir. Ne öğrenilecek şeyin dışındadır ve ne de sadece tecrübenin yönetiminde faydalı ve işlevsel bir şeydir. Bilgi, ancak fert tarafından benimsendiği ve kendi hayatına uygulandığı anda bilgidir.

Bilginin objektifliği ve sübjektifliği konusunda şu misâli verebiliriz: Tarihî bilgi, öğretmen ve öğrencinin dışında ortaya çıkan bir konu ve bilgi şeklidir. Mantıkî bakımdan tamamen objektif ve hakîkattir, hâdisesi gerçekleşmiş, olan olmuştur. Zor, hissiz ve objektif vâkıanın gerçekleştiği bir olgudur. Varoluşçu için bu olguya ferdin verdiği anlam önemlidir. Onu bağladığı beşerî değerden fert sorumludur. Bu açıdan bakınca, ferdin anlamlar yarattığını görüyoruz. Yaratırken de hâdiseyi bir konu olarak benimser.

Varoluşçuya göre öğrenci, bu anlam vermeyi ve yaratmayı, tarihî hâdiseyi benimsemeyi okulda gerçekleştirebilir. Her milletin geçmişinde

52.Frederick Patka, *age*, s.17-20.

tarihî büyük vâkıalar vardır. Varoluşçu için bu vâkıalar daima her fert tarafından değerlendirmeye açık bir sorundur.

Bu noktada öğrenci, milletinin geçmişindeki büyük vâkıalara karşı anlamlar yaratmalı ve buna karşı da kendini sorumlu hissetmelidir, yani kendi hür varlığını, o hâdiseyi kabul eden görüşü benimsemeye zorlamalıdır. Hatta kendisi o tarihî vâkıaya zıt olsa veya onu hemencecik unutsa bile, yarattığı mânâya karşı sorumludur.

Sartre'a göre, insanlık tarihi kesin bir anlam kazanmalıdır. Tarihçi, kendi projeleri ve toplumun ışığı altında tarihi derinlemesine izâh ederken, bizzât kendisini de tarihleştiriyor. Demek ki sosyal hayatın geçmişine ait anlam, daima alâka duyulan bir şey olarak kalacaktır[53].

Bu görüşüyle Sartre, "Sosyal tarih" ile ferdin tarihini birbirine benzetmektedir. Zira madem ki sosyal tarihin anlamını fert yaratıyor ve yine madem ki her fert kendi geçmişine yine kendisi anlam veriyor, öyle ise sosyal tarih için geçerli olan "ferdin tarihi" için de geçerlidir.

Sartre, yukarıda görüşünü şöyle izâh etmektedir: Geçmişin anlamı, benim şu andaki projeme dayanır. Yalnız ben kendi hedeflerime doğru kendimi projelendirerek geçmişin taşıdığı anlamı her an değerlendirebilirim. Geçmişimi kendimle beraber muhafaza ederim ve uygulamamla onun anlamını değerlendirmiş olurum. Tüm geçmişim, sıkıştıran, ısrar eden ve emir verici olarak ortada durmaktadır. Fakat onun bana vereceği anlam ve emirleri gâyemin projeleri ile seçerim[54].

Bundan şu anlamı çıkartıyoruz: Herkes kendi davranış ve düşünce sınırlarını, kendileri için tespit ettikleri gâyelerle yaratırlar. Kişisel hayat projelerinin ışığı altında geçmişi mânâlandırırlar. Geçmişin hâdiseleri, hayatımızda taşıdıkları mânâ ile önem kazanırlar. Varoluşçular bunu "Uygunluk" kavramıyla izâh etmektedirler. Böylece onlar tarihi vâkıaların günümüzdeki hayata yarayanlarını, bilginin kaynağına yerleştirmektedirler. Bu yönleriyle varoluşçular, "geçmiş şu anda karşılaştığımız problemleri çözmekte yararlı olduğu nisbette değerlidir"[55] diyen Essentialism'e yaklaşmaktadırlar.

Varoluşçu filozoflardan Kierkegaard, fizik ve matematik gibi modern bilimleri, mücerred düşünceye misâl olarak vermektedir. Ona göre, bu bilimlerin hareketi, insan ve hür olandan şahsî olmayana ve zorunlu

53.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.501.
54.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.498.
55.Bayraktar Bayraklı, *İslâm'da Eğitim,* İstanbul 1989, s.57.

olana, yani Allah'a doğrudur. Bu bilimlerin elde ettiği hakîkatler, bilen kişinin karakteri üzerine tesir etmeyen parçabuçuk bilgilerdir.

"Varlıksal düşünce" ya da "Sübjektif düşünce", bir kimsenin yüce alâkası ile ilgilenir. Meselâ; hürriyetin kullanılması, yani ferde ait varlığın anlamı ve canlı olmanın içerdiği riskler buna girer. "Varlıksal düşünce" bilinenlerle hayatını birleştirdiği için objektif düşünceden ayrılır. Çünkü varlıksal düşünce, bilmekle son bulmaktadır. O, insanın tutum ve eylemlerine bazı hakîkatleri kazandırmaktadır. Varlıksal düşüncenin tümü, dînî ve ahlâkî alana aittir ve insanı içten değiştirir.

Sübjektifliğin yüceltilmesi, insanın dıştan değil de içten yönlendirileceğinin bilinmesidir. Böylece varlıksal düşünce, öğretici ve terbiye edici olmalıdır. Varlıksal düşünce ve varlıksal hakîkatin başka bir niteliği de, nazarî değil pratik olmasıdır. Onun anlamı, kendi kendini geliştirmektir.

Sübjektif düşünürün araştırdığı realite, objektif düşünür için bir problem teşkil etmemektedir. Objektif düşünür, insanın beşerî olmayan yönlerini bilir; Kierkegaard ise bu konularla ilgilenmez. Sübjektif düşünür, değişen ve hür olan özelliklerle ilgilenir. Olmuş olanla değil, olacak olanla ilgilenir[56].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ da aklî bilgiye pek güvenmemekte, ama sezgisel bilgiye büyük önem atfetmektedir. Mevlânâ, varoluşçu filozoflar gibi hakîkatin sezgi ile yakalanabileceğine inanmaktadır. Mevlânâ, bilginin insanın içinden doğacağına işâret etmekle, ferdî sübjektivizmi savunmuş oluyordu. "Bilgisi, boyuna canından coşar; o bilgi, ne eğretidir onda, ne de borç alınmış"[57].

Mevlânâ'ya göre pîrlerin bilgisi, duyu ve zihnî kabiliyetlerden bağımsız olan sezgisel bir bilgidir[58].

Mevlânâ, duygu gözü ile gönül gözünü ayırmaktadır. Duygu gözünü ata benzetir; duygu gözüne İlâhî nur dediği ilhâm veya vahiy kılavuzluk etmelidir. Duygu gözündeki ışık, insanı aşağıya; sezgi dediğimiz İlâhî ışık da yücelere götürücüdür. Akıl, belleme, anlama gücüne sahiptir, ama belleyeceği ve anlayacağı şeyi ona vahiy sahibi belletir. Bütün sanatlar vahiyden meydana gelir; sonra akıl ona bazı şeyler katar[59].

56.Frederick Patka, *age,* s.88-89.
57.Mevlânâ, *Mesnevî,* c.VI,b.1152.
58.Mevlânâ, *age,* c.II,b.173-176.
59.Mevlânâ, *age,* c.II,b.1289-1302; Dîvân, c.I,b.2092'de "cangözü"nden bahsedilmektedir.

Kısaca diyebiliriz ki İslâm düşünürlerinin bir kısmı ve varoluşçu filozofların çoğu, aklî bilgi ve tecrübelerden kaynaklanan bilgiye güvenmemektedir. Bu güvensizliğin sebebini, mutlak hakîkatin ve insanın kendini tanıma eyleminin bu bilgilerle sağlanamayacağına bağlamaktadırlar. Sezgisel bilgi onlar için daha güçlü, daha kapsayıcı ve daha kesin bir yapıya sahiptir. İnsanın içinden doğan, yine kendine yönelen, oradan mutlak olan varlığa uzanan güçte bir bilgidir; insanın hakîkate en güzel bir şekilde uyum sağlamasını temin eden bir bilgidir.

C.VAROLUŞÇU DEĞERLER ve EĞİTİM

1 - Değerlerin İzâfîliği

Varoluşçuların eğitim anlayışı içinde değerleri ele alırken onları mutlak ve izâfî olarak ikiye ayırdıklarını görüyoruz.

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, mutlak ve izâfî değerlerden bahsetmektedir. Ona göre Allah tarafından konan ve hiç değişmeyen evrensel, yani mutlak değerler olduğu gibi, zaman içinde devamlı bir şekilde değişen izâfî değerler de vardır, fakat mutlak kötülük yoktur; zira Allah kötülük yaratmaz. Aynı zamanda canlıların kötülük karşısında durumları farklı farklıdır. Mevlânâ bunu şöyle ifâde etmektedir.

"Demek ki, dünyada mutlak kötü yok; bunu da bil ki, kötü de, kötülük de nisbîdir. Dünyada hiç bir zehir, hiç bir şeker yoktur ki birine ayak, öbürüne ayak bağı olmasın. Yılanın zehiri, yılana hayattır; fakat insana nisbetle ölümdür. Su mahlûkuna deniz, bağ bahçedir sanki; kara mahlûkuna da ölümdür, dağlanmadır. A iş eri! Bu nisbetlenmeyi, böylece bir kişiden tuttur da bine dek sayadur. Zeyd, ona göre Şeytan'dır; başka birine göreyse padişah, sultân. Birisi, Zeyd pek doğru yüce bir kişidir der; öbürü gebertilecek bir ateşe tapandır, der. Zeyd bir kişidir, ona öyledir, şunaysa tamamiyle zahmet, tamamiyle ziyân[60].

Böylece Mevlânâ, bakış açısına göre bir davranış veya eşyanın "kötü" diye değerlendirilebileceğine dikkat çekmiştir. Onun için öğrencisine başkalarının bakışıyla bakma alışkanlığını kazanmasını tavsiye etmektedir. Hatta bunun zarûrî olduğunu beyân etmektedir[61]. Başka bir beyitinde bunu şöyle dile getirir.

60.Mevlânâ, *Mesnevî,* c.IV,b.65-73.
61.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.74-77.

"Birisi senin gözüne yılan gibi görünür, fakat gene o adam, bir başkasınca güzeldir. Çünkü senin gözüne görünen, onun kâfirliğinin hayâlidir; dostun gözüneyse onun inancının hayâli görünmede"[62].

Kötülüğün ne denli izâfî olduğunu, tabiatten mısâller getirerek izâh etmeye çalışan Mevlânâ, koruktaki suyun ekşiliğine, üzüm olunca tatlılaştığına, küpte alkolleşip haramlaştığına, sirke olunca da iyi bir katkı olduğuna[63] dikkat çekmiştir. Burada kötünün zaman içinde iyiye dönüşeceğine, zaman, mekân ve şartlara göre değişeceğine işâret ederek izâfîliğini göstermektedir.

Kötülüğün izâfîliğini başka bir açıdan ispatlamaya çalışan Mevlânâ, bu sefer insan ve zaman unsurunu devreye sokar. İnsan bazan iyiyi kötü, kötüyü iyi görebilir. Bunun sebebi de "zaman"dır. Zaman, kötüyü iyi göstermekte çok mâhirdir. Mevlânâ zamanı timsaha benzetir. Yediği yemekler timsahın dişlerine artıklar bırakır. Kuşlar orada yemek var diye üşüşürler. Üşüşen kuşlar timsaha yem olurlar[64]. Görüldüğü gibi kötü, fertten ferde, şarttan şarta, bakıştan bakışa, zamandan zamana değişen bir yapıya sahiptir.

Değerlerin izâfî olduğu fikri, kendi içinde onların değişebileceği kanununu taşımaktadır. Bu konuda Mevlânâ'nın savunduğu fikir, çağdaş değer anlayışına ışık tutacak niteliktedir. İzâfî değerlerin zaman içinde değişebileceğini öne süren Mevlânâ, bu fikrini Bakara Sûresi'nin 106. âyeti ile ispat etmektedir[65]. "Hiç bir âyet indirmedik ki, ardından daha iyisini indirmeyelim".

Bu âyetin yorumunu yapan Mevlânâ, toplumların daha iyiye gidebilmeleri için bazı değer hükümlerinin Allah tarafından daha iyileri ile değiştirildiği ilkesini büyük bir ferâsetle yakalamıştır.

İzâfîlik ve değişebilirlilik, kötünün elinden mutlaklık sıfatını almaktadır. Ama bazı iyiler, mutlaklık özelliğine sahiptirler. Bu fikirden hareket eden Mevlânâ, değişen değerlerin maddeye, değişmeyen değerlerin de ruha ait olduğunu ifâde etmekle, değer anlayışına çok sağlam bir temel bulmuştur.

Ona göre, candan kaynaklanan iyinin doğusu batısı, zamanı, mekânı, toplumları olmayacağı, şekilden şekile girmeyecekleri ve hiç değişmeyeceğini iddia etmiştir. Bu konudaki fikrini şöyle ifâde etmektedir.

62.Mevlânâ, *age*, c.II,b.603-604.
63.Mevlânâ, *age*, c.I,b.2612-2613.
64.Mevlânâ, *age*, c.VI,b.4094-4099.
65.Mevlânâ, *age*, c.I,b.3870-3884.

"Değişenler, bedene ait huylardır; değişme yeri bedendir; ölümsüz cansa apaydın güneştir. Hiç mi hiç değişmez, doğu da değildir ki, hiç başka şekle dönmez; batıda da değildir ki"[66].

Mutlak değerlerin olduğunu ve mutlak oluşlarını değişmezliklerinden aldıklarını öne süren Mevlânâ, tabiat hâdiselerini misâl vererek bu konudaki fikrini açıklamaya çalışır. Zamanın akıp gitmesi, bazı değerleri değiştirmek için yeterli olmamaktadır. "Adâlet" ve "üstün bilgi" gibi değerler her zaman aynı kalmış ve bütün toplumları kapsamışlardır. Bu şuna benzer; ay hep o ay olduğu için su değişmesine rağmen, o akisler daima kalmıştır. Zaman ve toplumlar su gibi akıp gitmelerine rağmen bazı değerlerin akisleri aynı kalmaktadır. Düşünürümüz bu hususstaki görüşünü şöyle ifâde etmektedir.

"Yüzyıllar geçti, bu yüzyıl, yepyeni bir yüzyıl. Ay, hep o ay, fakat su, o su değil. Adâlet, o adâlet, üstün bilgi, o üstün bilgi; ancak o yüzyıllar, o ümmetler değişti. Ey ulu kişi! Yüzyıllar, yüzyıllara eş oldu, geldigeçti; şu anlamlarsa hep yerinde, hep öylece durmada. Şu derecedeki su kaç kere değişti; ama ayın, yıldızların akisleri hep yerinde"[67].

Bazı değerlerin değişimi uzun zaman alabilir. Bazan da kötüden iyiye geçişler de olabilir. Belli bir zaman, belli bir toplumda kötü olarak değiştirilen şeyler, başka bir zamanda ise iyi olarak görülebilirler. İyi olarak görülenler de kötü olarak değerlendirilebilirler. Bu değişim ve geçişler çok ağır olabileceği gibi, çok süratle de gerçekleşebilir. Yavaş olmalarının nedeni, yapı değişikliğinden kaynaklanabilir.

Bir annenin kanı süte dönüşmesi uzun zaman alır. Kaderin yeni bir değer doğurması, kanın süte dönüşümünü andırır. Doğacak olan çocuğun sayesinde, annenin kanı süte dönüşür. Mevlânâ çocuğu bir değer olarak görmektedir. Değerin doğmasını, kanın süte dönüşümü için gerekli görmektedir[68]. Değer üretecek toplumlarda değişim gerekli olmaktadır. Kandan süzülen süt gibi, geçmişin kültüründen yeni süzülmelerle yeni değerler oluşmaktadır. Bu da toplumun dinamikliğini sağlayacaktır.

Mevlânâ'dan önce İslâm düşünürü Fârâbî, değerlerin değişebileceğini gündeme getirmiştir. Sürekli değişen değerler, sadece zaman farkından dolayı değişmez. Değişmenin gerçekleştiği olay veya nesnenin niteliğine göre de değişecektir. Hatta bulundukları mekânın farklı oluşuna göre de değişeceklerdir. Fârâbî, değerlerin milletler üstü özelliklere sahip

66.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.3788-3789; bu beyitlerden sonraki dört beyit de aynı konuyu işlemektedir.
67.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.3182-3185.
68.Mevlânâ, *age,* c.II,b.1-2.

olup olmadıklarını ele alır. Milletten millete değişmeyen değerler var mıdır? Değerler değişiyor ise gerçekten değişen onlar mı, yoksa insan zihninin onlara bakışı mıdır? Bu soruları cevaplandırırken Fârâbî, bazı değerlerin milletten millete değişeceğini, fakat değişmeyen tek değerin "insan" kavramı olduğunu ileri sürmektedir. İnsanın insan olarak değeri, zaman ve mekâna göre değişmez. İffet de mefhûm olarak mutlak bir değerdir, ama biz onu fiilen gerçekleştirmeye çalıştığımız zaman, onlarla beraber bulunması gereken özellikler, zamandan zamana göre değişecektir. Fârâbî, sadece değerlerin değişikliğini değil, onların hangisinin milletler arası özelliğe sahip olduğu, ortaklaşa o milletlerde ne kadar bulunduğu, hangilerinin daha az bulunduğunu açıklamaya çalışır[69].

Diğer bir İslâm filozofu İbn Sînâ, iyi değerlerin asıl olduğunu, kötünün ise izâfî olduğunu iddia etmektedir. İyinin daima üstün olduğunu ileri süren filozofumuz, kötünün sadece insan hayatında mutlaklık taşıdığını, fakat varlık âlemine mutlak olarak gelmediklerine dikkat çekmektedir[70].

Batılı varoluşçuların bir kısmı, mutlak değerin varlığını reddetmektedir. Onlar, kişinin hür seçmesiyle değerlerin varlığını birleştirmektedirler. Hür seçimin olmadığı yerde değerlerin var olamayacağını savunmaktadırlar. Davranışın mücerred değer kavramlarına dayanmamasını istemektedirler. Günümüzde yaygın olan iyi, doğru ve güzellik fikirleri deneysel delil, ya da zihnî spekülasyondan soyutlanmışlardır. Onlar insan davranışlarının doğru ölçütü olamazlar[71].

Batı Varoluşçuluğu, Hegel'in mutlakçı idealizmine tepki olarak doğduğundan, değerler âleminde de mutlakçılığı reddetmektedirler. Onun için onlar değerleri izâfî olarak kabul etmektedirler.

2 - Değerlerin Kaynağı

Gerek İslâm filozofları, gerekse Batılı varoluşçu filozoflar, değerlerin kaynağı meselesinde, benzer fikirler beyân etmektedirler ve çok az meselede ihtilâfa düşmektedirler. Bize göre bunun nedeni, konuya verdikleri önemin farklı olmasıdır. Öz bir şekilde değerlerin kaynağını bu filozoflarda görmeye çalışacağız.

69.el-Fârâbî, *Kitâbu Tahsîlu's-sa'âde,* s.18-19.
70.İbn Sînâ, *eş-Şifâ, Ilâhiyât,* nşr. G. Anawati, Sa'îd Zâyed, Kâhire 1960, s.421.
71.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.65.

a.Değerlerin kaynağında insan ve toplum vardır.

İslâm ve Batılı varoluşçu filozofların bir kısmı, kötünün insandan kaynaklandığında ittifâk halindedirler. Bazı İslâm filozofları iyiyi, İlâhî kaynaklı; kötüyü, insan kaynaklı olarak takdîm etmektedirler. İslâm filozoflarından el-Kindî, Fârâbî, Mevlânâ ve Muhyiddîn Arabî'yi, Yahûdî filozoflarından İbn Meymûn'u, Batılı varoluşçularından da Jean Paul Sartre'ı mukâyeseli bir şekilde göstermeye çalışacağız. Bunlardan Jean Paul Sartre Allah'ı kabul etmediğinden, değerleri tamamen insan kaynaklı olarak görmektedir.

Pragmatist filozoflar da değerleri insan tecrübesine bağlamaktadırlar. Bunlardan John Dewey'yi örnek olarak gösterebiliriz. Şimdi bu filozofların bazılarının görüşlerini kendi eserlerinden, kendi ifâdeleri ile mukâyeseli olarak nakledebilirz.

Fârâbî

"Saâdete ulaşmakta faydalı olan irâdî davranışlar güzeldir. Bu davranışların çıktığı karakter ve melekeler de değerli davranışlardır. Bunlar kendiliklerinden iyi değillerdir; saâdete götürdükleri için iyidirler. Saâdete ulaşmaya mâni olan davranışlar da kötüdürler; kötü davranış olarak nitelenirler. Bu davranışların çıktığı heyet ve kabiliyetler de rezillikler ve değersizliklerdir. Bu kötü davranışların çıktığı karakter ve melekeler de noksanlık, rezâlet ve alçaklıklardır[72].

İbn Meymûn

Yüce Allah'ın şer yaratmadığını, onun her yarattığının iyi olduğunu, şerrin kaynağında yokluğun ve bu yoklukla insan arasındaki ilişkinin olduğunu iddia etmektedir. "Herhangi bir tarzda Allah'ın bizzat şer yarattığını ona isnâd etmek câiz değildir. Bundan şunu kastediyorum. Yüce Allah'ın öncelikle şerri yaratmayı hedef aldığını söylemek doğru değildir. Aksine Allah'ın tüm fiilleri mutlak iyidir. Zira O daima var eder; varlık ise iyidir. Kötülüğün tamamı ise yokluktur. Kötüleri ihtiyârımızla kendimiz yaparız ve sonra düşünür ve onu Allah'a nisbet ederiz. Süleyman (a.s.) bu konuda şöyle demiştir: "İnsanın aptalı, yolunu ve kalbini bozar, sonra kalbi Allah'a kızar"[73].

72.el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla*, Mısır ts., s.66-67. Benzer tarif *Mesâ'il Müteferrika*'nın Haydarâbâd 1344 baskısının 18. sayfasında da geçmektedir.

73.Mûsâ b. Meymûn el-Kurtubî el-Endelûsî, *Delâletu'l-Hâirîn*, thk. Hüseyin Atay, Ankara 1974, s.498-502.

Muhyiddîn b. Arabî

"Ve Allah şöyle dedi. -Ben kullarıma zulmedici değilim- 50/29. Yani ben onlara sapıklığı ve inkârı takdir etmedim. Ve sonra, yapamayacakları şeyleri onlardan istemedim. Aksine biz onlara, ilmimiz ölçüsünde muâmele ettik. Nefislerinin ve üzerinde bulundukları şeyde, bize verdikleri şeyle biz onları bildik. Binâenaleyh zulüm (kötülük) varsa, zâlim olanlar onlardır. Bunun için Yüce Allah, -Fakat onlar kendi kendilerine zulmediyorlar- dedi 2/57. Allah onlara zulmetmedi"[74].

Jean Paul Sartre

"But if I have excluded God the Father, there must be sombody to invent values. We have to take things as they are. And moreover, to say that we invent values means niether more nor less than this; that there is no sense in life a priori. Life is nothing until it is lived; but it is yours to make sens of, and the value of it is nothing else but the sense that you choose". "Baba Allah'ı değerler âleminden çıkarırsam, değerleri icat eden biri olmalıdır. Biz nesneleri olduğu gibi alıyoruz. Değerleri biz icat ediyoruz. Bunun anlamı, önceden tayin edilmiş hayatın bir mânâ ifâde etmeyeceğidir. Zira hayat, yaşanana kadar hiçbir şeydir. Ona anlam veren sensin. Onun değeri, senin seçmenin anlamından başka bir şey değildir"[75].

Mevlânâ; "Pâdişâhımız dedi, tümden gerçeklik, tümden vefâ; bizim başımıza ne geliyorsa bizden geliyor"[76]. "Kimin üstünde bir yeni elbise görürsen, belki o elbiseyi sabredip çalışarak, kazanarak elde etmiştir. Kimi çıplak azıksız görürsen, bil ki bu hali sabırsızlığına tanıktır. Kim derde düşmüşse, kimin canı tasalar içindeyse, mutlaka bir azgınla arkadaşlık etmiştir. İnsan sabırsızlığından, Allah'tan başkasına eş-dost olur da ayrılığıyla gamlara batar, hayrı kalmaz"[77].

İyiden iyiye bil ki bir suç işlemişsin; tutar da bilgisizlikle cebre yapışır, kaderim buymuş dersin. Payım buymuş, rızkım buymuş demeye kalkışırsan, peki, o devlet, niçin dün eline geçmişti? Bilgisizlik yüzünden kendi kısmetini kendin teptin; ehil olan kişiyse kısmetini tepmez, arttırır"[78]. İyi olsun, kötü olsun ne bitmişse, senden bitmiş, yeşermiştir; hoş olsun, olmasın, gönüle gelen şey senden gelmiştir. Bir dikenle yaralanmış-

74.Muhyiddîn b. Arabî, *Fusûsu'l-Hikem,* III,130-131.
75.Jean Paul Sartre, *Existantialism and Humanism,* s.54.
76.Mevlânâ, *Mesnevî,* c.VI, b.607.
77.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.1414-1416,1420.
78.Mevlânâ, *age,* c.II,b. 2826-2828.

san, o dikeni sen dikmişsindir; ipek olsun, atlas olsun, giydiğin elbiseyi sen eğirmişsindir, sen dokumuşsundur. Sen boyuna, ben bir şey yapmadım; kimseyi töhmet altına almadım der dursun. Fakat bir başka şekilde günâh işlemişsindir; tohum ektin, nasıl olur da meyva vermez?" "Padişah dedi ki: İnsanın özünden doğan, başına gelen şey, zararsa iyi çalışmaktan, kârsa adamakıllı çalışmaktan gelir. Yoksa Âdem Allah'a; "Rabbimiz, biz gerçekten de kendimize zulmettik" der miydi? Böyle demezdi de bir suç derdi, takdîr edilmiş; kader bu olduktan sonra çekinmemizin ne faydası var? İblis gibi hani; beni azdırdın; kadehi sen kırdın, bizi dövüyorsun, dedi. Evet kader haktır, ama kulun çalışması da hak... Kendine gel de koca İblis gibi tek gözlü olma. İki iş arasında işkilde kalırız; bu ikilikte kalış, dilediğimizi yapacak gücümüz olmadan olur mu hiç? İki eli, iki ayağı bağlı olan, bu işi mi yapsam, şu işi mi der mi hiç? Bu haldeyken iki işten hangisini yapayım düşüncesi gelir akla? Denize mi dalayım, havaya mı uçayım, der miyim? Musul'a mı gitsem, yoksa büyü öğrenmek için Babil'e mi der miyim hiç? Demek ki iki iş arasında bocalamak için bir güç sahibi olmak gerek; yoksa bocalayanın bıyığına gülmek gerek. A genç! Takdîre az bahane bul; nasıl oluyor da suçunu başkalarına yüklüyorsun? Zeyd kan döksün, kısâsını Amr çeksin, Amr şarap içsin, Ahmed'e had vurulsun; böyle şey mi olur? Kendi çevrende çizgin, kendi suçunu gör; hareketi kendinden bil, gölgenden bilme[79].

Diğer bir İslâm filozofu Fahreddîn Râzî, insanın değerlerin kaynağında olup olmadığını uzun bir şekilde tartışır. Bütün görüş açılarını özetledikten sonra Kur'ân-ı Kerîm'den deliller getirir. Bu delilleri de on grupta ele alır[80]. Birinci grupta Kur'ân-ı Kerîm'de "iş"in insanlara ait olduğuna dair âyetleri sıralar. "Elleri ile kitabı yazanlara yazıklar olsun" (Bakara, 2/79). Burada yazma fiilini kulun kendisi gerçekleştirmektedir. "Onlar ancak zanna uyarlar" (Necm, 53/28) Demek ki insanı zanna tâbi kılan Allah değil kulun kendisidir. "Bu azap şundandır. Bir toplum kendi iyi hallerini kötüye çevirmedikçe, Allah da onlara verdiği bir nimeti çevirici değlidir" (Enfâl, 8/53). Âyette dönüş fiili kulun irâdesiyle gerçekleşmektedir. Kulun dönüşünden sonra, Allah'ın döndürme fiili devreye girmektedir. "Belki sizin nefsiniz, size bir iş kurdurdu" (Yûsuf, 12/18). "Kötülük yapan cezâsını görür" (Nisâ, 4/123). "Herkes kazandığına bağlıdır" (Tûr, 52/21) "Sizi çağırmaktan başka, size bir tasallutum yoktu" (İbrâhîm, 14/22).

79.Mevlanâ, *age,* III,b. 3444-3445,3450-3451; c.VI,b.406-418.
80.Fahreddîn Râzî, *el-Muhassal,* s.190-195

Râzî'nin yukarıda zikrettiği sekiz âyet, insanın cüz'î irâdesine dayanan fiilleri göstermektedirler. O fiilleri işlerken kulun hür olduğuna işâret etmektedirler. Zira Allah kendi kutsal kitabını değiştirsinler; gerçek olmayan zannî fikirleri takip etsinler; kendi şahsiyetlerini kötüye doğru değiştirsinler; entrika kursunlar; kardeşlerini öldürsünler; kötü amel işlesinler; yaptıklarına bağlı olmasınlar; şeytanın üzerlerinde büyük etkisi olduklarını söylesinler diye insana bir baskısı yoktur. Bütün bu fiiller insandan kaynaklanmaktadır. Her fiil, belli bir değer anlayışını takip için yapılmaktadır. Değerlerle davranışlar arasındaki ilişki, etle kemik arasındaki bağa benzemektedir.

Diğer taraftan Râzî, Kur'ân-ı Kerîm'de imânından dolayı inananın övülmesi, küfründen dolayı kâfirin yerilmesi, Allah'ın zulümden uzak olmasının hatırlatılması; affa koşmalarının istenmesi, hayırda yarışmalarının emredilmesi, yardım dilemeleri için teşvik edilmeleri; bazı peygamberlerin günâhlarını itirâf ederken kendi işlediklerinin hatırlatılması; âhirette suçluların suçu birbirlerine atmalarının zikredilmesi; inkâr ve isyânkârların, işledikleri yanlış fiillerden dolayı pişman olup bir daha bu dünyaya gelmek için duydukları hasretten bahsedilmesi gibi âyetleri, insanın ne denli değer ve ona dayalı davranışlar ürettiğine delil olarak getirmektedir. Bu konularda pek çok âyetlere yer vermektedir.

İnsanların seçme hürriyetine sahip olduklarını gösteren bir çok âyeti delil getiren Râzî, insanın değer koyabileceğini, davranış üretebileceğini ve bu nisbette de sorumlu olabileceğini ispat etmektedir. "İsteyen inansın, isteyen inkâr etsin" (Kehf, 18/29). "İstediğinizi yapın" (Fussilet, 41/40). "Allah işlerinizi görecektir" (Tevbe, 9/105). "Sizden dileyen öne geçer veya geri kalır" (Müdessir, 74/37). "Dileyen onu düşünür" (Müdessir, 74/55). "Dileyen rabbine doğru bir yol tutar" (İnsân, 76/29). "Dileyen rabbine bir dönüş yönü tutar" (Nebe', 78/39).

Râzî, dilemeyi ve Allah'a verenleri Allah'ın reddettiğini şu âyetlerle ispatlamaktadır. "Ortak koşanlar, eğer Allah dileseydi, ortak koşmazdık, diyecekler" (En'âm, 6/129). "Rahmân isteseydi, biz onlara tapmazdık" (Zuhruf, 43/20).

XX. asırda yaşayan ve değerleri insan kaynaklı olarak gören Jean Paul Sartre ve John Dewey gibi bazı filozofların görüşleri, asırlar önce İslâm filozofları tarafından tesbit edilmiş, onlardan önce Kur'ân-ı Kerîm tarafından ortaya atılmıştır. Bu konuda düşünce ırmağını takip ettiğimizde Kur'ân'a varacağımızı göstermeye çalıştık. Kur'ân-ı Kerîm, ilk insanın da kendi kötü fiilinin kendinden kaynaklandığını göstermektedir. "Kendi şahsiyetimize yakışmayan harekette bulunduk" şeklindeki Hz. Âdem'in

ifâdesi, daha sonraki peygamber ve normal insanların itirâfı olmuştur. Eğer kötünün kaynağında insan değil de başka bir varlık olsaydı, tövbe ve af dileme ne için yapılacaktı? Kur'ân-ı Kerîm de bunu söylemiyor mu? "Sana gelen her kötülük kendindendir" (Nisâ, 4/79).

b.Değerlerin kaynağında Allah vardır.

Dinci varoluşçular, değerlerin Allah tarafından konduklarına inanmaktadırlar. Kierkegaard'a göre, ahlâk alanındaki kurallar Allah'tan gelmektedir; onlar sadece toplum tarafından dikte edilemezler. Gerçekte, ahlâkî şahsiyetin sık sık toplumda cârî olan kurallarla arası açık olabilir[81].

İyi Allah'tan geldiğine göre, kötü nereden kaynaklanır? sorusuna dinci varoluşçular, insanın kendisine ve Allah'ına yabancılaşmasından kaynaklandığı cevabını vermektedirler. Onlar, insanın kendisi ve Allah'ı ile âhenk içinde yaşamasını temin etmeyi eğitime hedef olarak tayin etmektedirler.

İnsan bilinçleştikçe kendi varlığını keşfeder. Zaten onun görevi, gerçek benliğine ulaşmak ve onu karar ve amelleri ile kuvvetlendirmektir. Ahlâksızlığın sebebi, endüstri ve makine çağının, insanı, insanlığından çıkarmış olmasıdır. İnsanı insanlığından çıkaran herşeye bir son verilmelidir. İnsan kendi tecrübelerine dayanmayı ve güvenmeyi öğrenmelidir[82]. Bu görüşleriyle varoluşçular, hem dinci realistlere ve hem de İslâm düşünürlerine yaklaşmaktadırlar.

Hıristiyan dinci realistler, değerlerin Allah tarafından konulduğunda ısrar ederler[83].

İslâm düşünürlerinden Tûsî, iyi ile kötünün bu dünyada beraberce var olduklarına, kötünün Allah'a karşı koymamızda araya girdiğine, iyininse Allah'tan geldiğine işâret etmektedir[84]. İyinin Allah'tan geldiğini en iyi şekilde Nîsâ Sûresi'nin 79. âyeti beyân etmektedir. "Sana gelen her iyilik Allah'tandır". "Bununla beraber onlara iyilik gelse bu Allah'tandır derler" (Nîsâ, 4/78).

3 - Değerlerin Sıralanması

a) Varoluşçu eğitim felsefesinin başa aldığı en büyük değer "Sevgi" dir. Onlar sevgiyi insanla özleştirmektedirler.

81.Frederick Patka, *age,* s.82.
82.Niaz Erfan, *Existantialists and Iqbal,* s.25.
83.George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education,* New York 1971, s.34.
84.M. M. Sherif, *A History of Muslim Philosophy,* Weisbaden 1973, I,578-579.

Allah'ı kabul eden dinci varoluşçularla, Heidegger'in etkisinde kalan filozoflar, gerçek varlığı sevgi ile birleştirmektedirler. Bunlar sevgiyi şartsız, en yüksek, tabiî, gerçek ve beşerî yaratığın yegâne tamamlayıcısı olarak takdîm etmektedirler[85].

Marcel'e göre insan, başkalarının niyetine göre kullanılan ve kontrol edilen bir nesneden daha çok değere sahiptir. İnsan, insanlar arasındaki farklara bakmaksızın ve o farklara itibar etmeksizin davranışta bulunabilir. Fakat hakîkî sevgi ve gerçekten ahlâklı cemiyet, başkasını "nesnelliğin" ötesinde bir değer olarak gören duygu ve cemiyettir.

Allah'ın varlığını tanımaya denk olan imân, gerçek sevgi ve saygının ittifâkiyle temin edilebilir. Sevginin tipik ifâdesi, sahip olmak ya da hâkim olmak değil, aksine karşılıklı verme ve paylaşmaktır. Böylece Marcel, yaratılanı sevmeyi, yaratana imânla eş anlamlı tutmaktadır[86]. Allah'a iman, karşılıklı paylaşmakla kendini gösterir. Sevdiklerimize sahip ya da hâkim olmuyoruz; onlar için fedâkârlıkta bulunuyorsak, onları sevmiş oluyoruz. Allah kulunu sevdiği için ona devamlı verir. Kul da Allah'ını severse, onun uğruna verir. Onun verdiklerini kullarıyla paylaşır. Seven, sevdiklerine bir eşyâ muâmelesi yapmaz; onları kendine denk görür.

Onun içindir ki Yüce Allah Kur'ân'da fakîre yardımı kendisine borç vermek gibi kabul etmektedir. "Kimdir o adam ki Allah'a güzel bir borç versin, Allah da ona kat kat fazlasıyla ödesin" (Bakara, 2/245). "Sadaka veren erkekler ve sadaka veren kadınlar ve Allah'a güzel borç verenler, işte onlara kat kat verilir. Ve onlar için değerli bir ödül vardır" (Hadîd, 57/18). Aynı anlamı Tegâbûn Sûresi'nin 17. âyeti de ifâde etmektedir.

Kula yardım etmek Allah'a ibâdet etmektir. Bu hususta bir adım daha ileri giden Kur'ân, Allah'a inananları kardeş ilân etmektedir. Toplumun kurtuluşunu bu kardeşlik duygu ve bağlarına bağlamaktadır. Kardeşliğin en önemli görüntüsünü birbirlerine nesne muâmelesi yapmamalarına ve paylaşmalarına bağlamaktadır. Yaratıklarını sevmek, Allah'a imânın en büyük göstergesidir.

Varoluşçu filozoflardan Jaspers, bir kimsenin komşusuna kendisi gibi muâmele etmesinin önemi üzerinde durur. Varoluşçu felsefenin ve eğitim anlayışının ana gâyesi, insanın arkadaşlarıyla iletişim kurmasıdır. Bu iletişim, gelişigüzel bir iletişim olmamalıdır; tam aksine, tam bir iç varlığı gerçekleştirmeye gayret eden fertlerden oluşan topluluğun iletişimidir.

85.Hazel E. Barnes, *An Existentialist Ethics,* Chicago 1985, s.319.
86.George F. Kneller, *Existansialism and Education,* s.94.

Olgunluğun doruk noktasına, nesneler vasıtasıyla kurduğumuz iletişimler vasıtasıyla ulaşılamaz; insanlarla içten kurulacak iletişimlerle ulaşılabilir. Marcel gibi Jaspers de insanın arkadaşını sevmekle Allah'a yaklaşabileceğini savunmaktadır. İnsan varlığının kemâli, arkadaşına ve Allah'a ulaşmakla ölçülür.

İşte bu sevgi ve sıcak ilişkileri, insanın makineleştirilmesinin zedelediğini gören Marcel ve Jaspers, bu makineleştirmeye şiddetle karşı çıkmışlardır. Marcel ve Jaspers, insanın varlık hürriyetinin araştırılmasını isterken, ona herhangi bir davranış biçiminin empoze edilmesini doğru bulmamaktadırlar[87].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, sevgiye çok önemli bir yer vermektedir. Ona göre, Allah'tan ayrılıp bu dünyâya gelen insanı Allah'a götürecek olan İlâhî aşktır. Aşkın tesiri ile topraktan yaratılan insanın cesedi Allah'a yükselecektir. İnsan bu ayrılıktan kaynaklanan ateşlere arkadaş olmuştur. Mesnevî'nin ilk mısrâlarında yer alan ney, insân-ı kâmil, neyin sesi ise aşkın çıkardığı iniltilerdir[88]. İnsanın Allah'a olan sevgisi, bir bakıma İlâhî sevginin kulda yansımasıdır. Bu noktada Mevlânâ, Mâide Sûresi'nin 54. âyetine işâret etmektedir. "O onları sever, onlar da onu severler".

İlâhî aşk çekicidir. Onun için öğrencisine görünüşü, yani bedeni aşkla eritip Allah'a varabileceğini öğütlemektedir. Aşkla eritilen benliğin altında gerçek benliğin bulunduğunu söyleyen Mevlânâ, dile düşmeyen ve söze gelmeyen bu aşkın, insanın içini ve yolunu aydınlatıcı bir güce sahip olduğunu ileri sürmektedir. Birçok şeyi yazarken koşan kalemin aşkı anlatırken durduğunu, aklın ise onu anlatırken çamura saplandığını belirten Mevlânâ, aşkı ancak yine aşkın anlatacağına dikkat çekmektedir. Sevginin hayvânî mi, yoksa İlâhî mi olduğunun anlaşılmasının meylinden ortaya çıkacağını söyleyen Mevlânâ, gerçek aşkın meylinin Allah'a olduğunu ifâde etmiştir[89].

Sevgiyi derinlemesine ele alan Mevlânâ, bu konuda eğitime çok güçlü bir ilke getirmektedir. Bu ilke öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin doğurduğu birlik ve âhengi dile getirmektedir. Mevlânâ bu ilişkiyi tabiattan misâller vererek îzâh etmeye çalışmaktadır.

İnsanların birbirlerini sevmesini Allah'ın hikmeti olarak gören Mevlânâ, dünyânın bütün parçalarının çift yaratıldığını ve bu çiftlerin bir-

87.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.94-95.
88.Mevlanâ, *Mesnevî,* c.I,b.9-25.
89.Mevlânâ, *age,* c.I,b.68-78; c.III,b.892-893,2135.

birlerine âşık olduklarını, her parçanın kendi çiftini istediğini öne sürmektedir. Ona göre kehribâr saman çöpünü ister. Gökyüzü, yeryüzüne merhaba der ve ona birbirlerinin kehribâr ile saman çöpü gibi olduklarını hatırlatır. Akıl bakımından gökyüzü erkek, yeryüzü de kadındır. Gökyüzü yere ne attıysa, o onu besler ve yetiştirir. Sıcağı kalmayınca sıcak, suyu kalmayınca su gönderir ona. Su burcu su; yer burcu bulut gönderir ona. Kadınını beslemek için kazanç peşinde koşan bir erkek gibi, gökyüzü de yeryüzünü beslemek için durmadan onun etrafında dolaşır. Yeryüzü de gökyüzünden çocuklar doğurmaya ve onları emzirmeye çalışır. Onlar sanki akıllıların yaptıklarını yapıyorlar. Bu iki güzel, yani gökle yer birbirlerinin sevgisini emmeselerdi, nasıl olur da karı koca gibi birbirinin dileğine uyarlardı. Yeryüzü olmasaydı nereden gül biterdi, erguvan boy atardı? Göğün de suya hasreti olmasaydı, yeryüzü ne doğrurdu?[90]

Tabiatta cereyan eden bu düzenin, eğitimin iki unsuru olan öğretmen ile öğrencinin arasında da cereyan etmesi yerinde olacaktır. Öğretmen gökyüzüne benzer, öğrencisine bilgisiyle ışık verir. Onun nuruyla kafa ve kalbini aydınlatır. Onu devamlı olarak ısıtır. Davranış ve düşünce kanallarıyla da ona rahmet ve bereket akıtır. Bilgisinin nuru, davranış ve düşüncelerinin suyu ile öğrencisinin kafa ve kalbine çiçekler açtırır. Bu durumda öğrenci, üreten, yetiştiren ve doğurgan olan yeryüzüne benzer. Öğrenciler olmasaydı, kültür mirası nerede yeşillenecek, büyüyecek ve kimler onu nesiller ötesine aktaracaktı? İşte bu mirası öğretmen ile öğrencinin arasındaki sevgi ile beslenecek, korunacak ve çağlara aktarılacaktır. Öğretmen ile öğrenci iki ayrı beden kandilinde yanan ışıklardır, nurları aynı alanda kucaklaşır. Öğrencinin gönül ve zihniyle öğretmenin bilgisi birleşince insanı yücelten, kemâle erdiren ve zenginleştiren durumlar ortaya çıkar. Neticede Mevlânâ'nin eğitimi hedefine ulaşır.

b.Varoluşçu eğitim anlayışının diğer önemli değerlerinden biri de "hürriyet"tir.

Hürriyeti, insan eyleminin eğitiminin ve varlığının temeli olarak gören düşünürlerin başında Mevlânâ gelmektedir. O, hürriyetin ne olduğunu anlatırken, öğrencisine veya muhâtabına şu soruyu sorar.

"Mevlâ kimdir? Seni âzâd eden, kulluk prangasını ayağından çözen"[91].

Bu beytinde Mevlânâ, Mevlâ olmakla hürriyet vermeyi eş anlamlı olarak görmektedir. Mevlâ kelimesini onunla tarif etmektedir. Onun için

90.Mevlânâ, *age,* c.III,b.4410-4420.
91.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.4551.

kafasında, kalbinde ve nefsinde pranga bulunan kişiler hür değillerdir. Diğer taraftan hürriyet ile peygamberliği de birleştiren Mevlânâ, bu ilişkiyi şöyle kurar. "Peygamberlik, hürlük yolunu gösterdiğinden müminlere, peygamberden hürriyet verilir; peygamberler yüzünden hürlüğe kavuşur onlar"[92].

Peygamberlik faaliyeti bir eğitim faaliyeti olduğundan, onun en önemli görevi insanlara hürriyetlerini temin etmektir. Allah'ın dışındaki varlıkları kutsallaştıran, insanları tutsak olarak gören Mevlânâ, peygamberlerin onları bu bağlardan koparıp hürriyetlerine kavuşturduklarına dikkat çekmektedir. Fertleri hürriyete sahip olan toplumlara Mevlânâ şöyle seslenir. "Ey inanan topluluk, sevinin; selvi gibi, süsen gibi hür olun!"[93].

İşte Mevlânâ, imân ile hürriyet arasında sıkı bir ilişki görmektedir. İnanan kimselerin hürriyetini selvi ağacı ve süsen çiçeğine benzetmesi çok ilginçtir. Her ikisi de topraktan beslenir. Her ikisinde de gurur yoktur. İnsan da belli bir kültürden ruh gıdâsını alır, ondan beslenir ve onda kök salar, ama engine doğru uzanır ve boy atarlar. Geldiği kökü unutmaz. Hürriyetini gurur değil, şükür vesîlesi kılar.

Mevlânâ hürriyeti, öncelikle insanın kendi içinde aramaktadır. O hürriyeti boğaz ve seksî isteklerin tutsağı olmaktan kurtulma olarak görmektedir. Dolayısıyla hür kişiyi tarif ederken de bu ölçüyü kullanmaktadır. Kendi iç âleminde iktidârını kurup, bağımsızlığını itirâf eden padişahı şöyle tanımlar.

"Padişah dediğin zaten tertemiz kişidir; hür olan da odur; o, ne aşağı tarafının hırsına tutsaktır, ne boğazının hırsına tutsak". "Şehvete kul olan, Tanrı indinde, savaşta tutsak olup kulluğa düşmüş kişilerden de beterdir. Çünkü bu, bir sözle efendisinin kulluğundan çıkar, hür olur; şehvete kul olansa tatlı yaşar, acı ölür. Şehvete kul olan, Tanrı'nın lütfundan, Tanrı'nın husûsî nimetine erişmekten başka bir şeyle tutsaklıktan, kulluktan kurtulamaz"[94].

İnsanların değer yargıları altüst olduğu için, bu iki duygunun esiri olanları padişah görmeye başlamıştır, diyen Mevlânâ, mal ve mülkün esiri olanlara baş köşenin verilemiyeceğini, tam tersine yerlerinin ayakkabılık olacağı fikrini savunmaktadır[95].

92.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.4552.
93.Mevlânâ, age, c.VI,b.4553.
94.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.3122; I,b.3829,3831.
95.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.3123-3128.

Mevlânâ, hürriyeti, ferdin dışından gelen bir güç değil de içinden dışa yansıyan bir olgu olarak kabul etmektedir. Bunu şöyle anlatır.

"Ululamaya kâfirlik, o yolu öyle bir bağlamıştır ki, ululanan kâfir olan açıkça âh bile edemez. Tanrı, -boyunlarına zincir vurduk, başlarını yukarıya kaldırmışlardır, indiremezler- dedi. O zincirler bizden dışarıda değil. Onların ardlarına engeller koyduk; gözlerini perdeledik, dedi; bu hale düşen, o önündeki, ardındaki engeli göremez. O öne dikilen engel, ovanın rengindedir; buna uğrayan, o engelin kaza engeli olduğunu bilemez. Senin güzelin, asıl güzelin yüzüne engel; senin mürşidin, asıl mürşidin sözünü dinlemeye engel. Nice kâfirler var ki din sevdâsına düşmüştür; fakat şuna buna karşı ululanmak, ad, san kaygısı onlara bağdır. Gizli bir bağ, ama demirden de beter! Demir zinciri, hiç olmazsa balta kırar. Demir zincirini kırmak, ondan kurtulmak mümkün; fakat gizli bir bağa kimsecikler çare bulamaz. Adamı arı soksa, tabiatı bünyesi, o solukta hemen kötülüğü gidermeye koyulur. Bu da arı sokması, ama senin varlığından; onun için de gam kuvvetlenir, dert azalmaz. İçimden buna bir iyice anlatmak hevesi geliyor, ama ümitsizlik vermesinden korkuyorum"[96].

Mevlânâ'nın anlayışında daima af, tolerans ve bağışlama yer aldığından, kötümserliğe düşme korkusunu her zaman taşımaktadır.

Mevlânâ, insanın hürriyetini anlatırken cebrîliği savunanla, insanın seçme hürriyeti olduğunu iddia edeni konuşturur. "Şüphe yok ki, bizde ihtiyâr var; duyguyu apaçık inkâr edemezsin ya. Taşa hiç kimse, gel buraya demez; bir kerpiç parçasından hiç kimse vefâ beklemez. İnsan oğluna hiç kimse hadi, uç demez; yahut da köre, a kör, beni gör demez. Tanrı, "köre vebâl yok" dedi; güçlüklere açan Tanrı, kimseyi güce koşmaz. Hiç kimse taşa, geç kaldın demez; hiç kimse sopaya, a sopa, niye bana vurdun diye çıkışmaz. Hiç kimse, zorda kalandan böyle bir şey isteyemez; birisi, mazur olan kişiye böyle sözler söyler, yahut da onu döver mi? A yeni-yakası temiz kişi, yap-yapma demek, öfkelenmek, ağırlamak, azarlamak, ihtiyârı olan kişiyedir ancak. Zulümde de ihtiyârımız vardır, sitemde de; ben şu şeytandan, şu nefisten söz açtım ya, maksadım buydu. İhtiyâr senin içinde oturup durmakta; o, bir Yûsuf görmedikçe elini doğramaz. İhtiyâr, dilek, nefistedir; dilediği şeyin yüzünü görür de ondan sonra kol-kanat açar. Köpek uyumuştur, ihtiyârı da yitmiş gitmiştir; ama işkembeyi gördü mü, kuyruğunu sallamaya başlar. At, arpayı gördü mü, kişnemeye başlar; kediye et gösterildi mi miyavlamaya koyulur. İhtiyârın

96.Mevlânâ, *age*, c.IV,b.3253-3263.

harekete gelmesine sebep görüştür. Görüş, körük gibidir, ateşten kıvılcım çıkarır[97].

Jean Paul Sartre'a göre varoluşçuluğun merkezinde hür görevin mutlak niteliği yatmaktadır. Bu görevle insan kendini gerçekleştirir. O daima anlaşılabilir bir niteliktedir.

İnsan seçme yaparken kendisini organize bir durumun içinde bulur. Bundan dolayı onun seçmesi bütün insanlığı kapsar. Bu sebeple kendini seçme eyleminden alıkoyamaz. Bekârlık, evlilik, çocuk yapma veya yapmama durumlarından birini seçebilir, ama asla sorumluluk yüklenememezlik edemez. Şüphesiz seçerken önceden tesbit edilmiş değerlere başvurmaz. Ahlakî seçme, bir sanat eserinin yapımıyla kıyaslanabilir.

Bir sanatkâr, daha önce belirlenmiş olan kuralları takip etmediği için suçlanamaz. Ressamın boyaması gerektiği resmin ne olduğunu soramayız. Sanatkâr için önceden belirlenmiş bir resim olamaz. O bir resmin kompozisyonuna kendini verir. Herkesin bildiği gibi önceden belirlenmiş estetik değerler yoktur. Onlar, eser yapılırken ortaya çıkar. Kimse yarınki resmin nasıl olacağını söyleyemez. Bir resim yapılıncaya kadar kimse tarafından değerlendirilemez. Ahlâk konusunda da aynı durumla karşı karşıyayız. Bir sanat eserinin sorumsuz olduğunu söyleyemeyiz. O, sanatkârın hayatının bir parçasıdır. Bu yönüyle sanat eseriyle ahlâk arasında bir müştereklik vardır. Her ikisinde de yaratma ve icat etmeyle iş görmek zorundayız. Nasıl olması gerektiğine önceden karar veremeyiz. Ahlâkî davranışında kişi, kendi adına bir kanun yaratmaya mecburdur. Annesinin yanında kalmakla savaşa gitmek arasında seçim yapacak olan kişi, annesinin yanında kalmaya karar verirse, onun sorumsuz olduğuna karar veremeyiz.

İnsan kendini yaratırken, kendini hazır olarak bulmaz. Ahlâkını seçmekle kendini yaratır. Ahlâkta seçmezlik edemez. Bu, şartların ona yaptığı baskıdır. Böylece biz, insanı eylemleriyle olan bağlantılarıyla tanımlarız[98].

Jean Paul Sartre hürriyeti, her amelin zarûrî ve temel şartı olarak görmektedir. Bunu ileri sürerken deterministlerle (cebriyeciler), hür irâde taraftarlarını tenkit etmektedir. Serbest irâde taraftarları, amelde önceden belirlenmiş bir sebebin olmayacağını savunurken, cebriyeciler de amelin şüphesiz olmayacağını iddia etmektedirler. En anlamsız bir hareket bile, kendisine anlam veren bir sebep ve motive sahiptir. Her eylem niyetli ol-

97.Mevlânâ, *age,* c.V,b.2968-2980.
98.Jean Paul Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.48-50.

malıdır. Her amel gâyeye sahiptir, her gâye de bir sebebe işâret eder. Bir amelin sebepsiz olduğunu söylemek, onun niyete ait yapısının yok olduğunu ileri sürmektir.

Sartre'a göre hür irâde taraftarları, ameli icrâ edildiği anda incelemektedirler. Deterministler (cebriyeciler) ise, davranışın sebep ve motivini tesbit etmekle araştırmalarına son vermektedirler. Oysaki esas mesele, sebep-niyet, amel-sonuç ilişkisinin karmaşık organizasyonunun ötesinde yatmaktadır.

Bir sebep, kendinden önceki bir sebebe işâret etmez; yani gerçek ve pozitif bir varlığa işâret etmez. Aksi takdirde amel, mâhiyeti olmayan varlıkta kaybolacaktır. Meselâ, korku bir motiftir, fakat aşırı açlıkta yok olup gider. Sartre'a göre sebep ve motivler ileriye matuf projelerin bütünü içinde anlam kazanırlar. Sebepleri geriye doğru saymak, bizi hiçliğe götürür. Davranışlarının sebep ve motivi yine insanın kendisidir. Bunları ona verecek başka bir varlık yoktur. Motivsiz eylem bulmak mümkün değildir. Ama bu motivin eyleme sebep olacağı anlamına gelmez, zira motiv eylemin zorunlu parçasıdır.

Motiv, eylem ve gâye bir tek kaynaktan meydana gelir. Bunlardan biri diğerinin anlamı olarak ortaya çıkar. Bu üç şeyin ilişkisini, başka bir yapı içinde izâh etmeye lüzûm yoktur. Neticesine ve motivlerine karar veren eylemin kendisidir. Bu noktada eylem, hürriyetin ifâdesi olmaktadır. Görüldüğü gibi Sartre'ın anlayışında motiv ve gâye eylemi belirlemiyor; eylem onları belirliyor.

Ona göre, hürriyetin cevheri yoktur. Çünkü o, mantıkî zorunluluğa konu değildir. Bu konuda Heidegger'in şu görüşünü benimser: "Hürriyetin içinde varlık önce gelir ve cevhere hâkim olur". "Hürriyet bizzat kendisini eyleme dönüştürür" diyen Sartre, hürriyetin eylemden sonra elde edilebileceğini iddia etmektedir.

Eylem, bir cevhere sahip olduğundan, bize başkası tarafından teşkil edilmiş gibi görünür. Ona teşkil edici bir güç bulmayıp ona ulaşmaya çalışırsak, başka yeni bir güce ulaşmayı zorunlu kılacaktır. Bu da sonsuza dek sürüp gidecektir. O zaman da sürekli olarak kendi kendini yapan ve bir tanımın sınırları içine girmeyi reddedecek varlığı nasıl izâh edeceğiz? diyen Sartre, aslında tanımlara sığmayan ve kendi kendine var olan bir varlık aramaktadır. Onun aradığı bu özellikteki varlık Allah'tır, ama o Allah'tan kaçarken O'na koştuğunun farkında değildir.

Jean Paul Sartre, hem başkasına ve hem de kendisine ait olan bir hürriyetin tanımını yapamayacağını ve o sebepten hürriyetin bir cevhere

sahip olduğunu düşünemiyeceğini, tam tersine bütün cevherlerin temellerinin hürriyet olduğunu itiraf etmektedir.

Ona göre insan, eylemleri ile hürriyetini öğrenen ve açıklayan bir varlıktır. Hürriyet, insanın varlığında devamlı bir mesele olarak bulunur. O, ilâve edilmiş bir özellik, ya da tabiatının ilâve bir vasfı değildir; varlığının maddesidir. İnsanın hürriyet hakkında kesin bir anlayışa sahip olması zarûrîdir. Varoluşçuluğun gâyesi bu anlayışı açıklamaktır[99]. İnsan hür olmaya mecburdur, diyen Sartre, tüm dünyanın sorumluluğunu omuzlarında taşıdığını ileri sürmektedir. Bu sorumlulukla, var olduğunu isbat etmiş olacaktır[100]. Böylece Sartre, hürriyeti, sorumluluğun şartı, temeli ve esası olarak görmektedir. Hürriyet, insanı, tüm insanlığın sorumluluğunu yüklenmeye zorlamaktadır.

Kur'ân-ı Kerîm, Sartre'ın bu görüşünü asırlarca önce savunmuş; sorumluluğu inananların omuzuna yüklemiştir. "Siz beşeriyet için çıkarılmış en değerli bir ümmetsiniz; iyiliği emreder, fenalıktan alıkorsunuz" (Âl-i İmrân, 3/110). "Ey Müslümanlar! Sizi orta yolu tutan bir millet kıldık; insanların problemlerini çözesiniz diye" (Bakara, 2/143).

Dikkat edilirse, her iki âyette de müslüman toplumun insanlık adına yetiştirildiği ifâde edilmektedir. "en-Nâs" kavramı buna delildir. İkinci âyette yer alan "şühedâ" kavramı, meseleleri halleden, problemleri çözen mânâsına alınmalıdır. Yani müslüman problem yaratmaz, problemleri çözer. mahkemede problemleri çözen ana unsur şâhittir; zira olayın dışındadır. İnanan kişi de insanlar arasında çıkan problemleri çözecek bir şahsiyete sahip olmalıdır. Kur'ânî eğitimin hedefi de budur. Birinci âyette geçen **"uhricet"** terimi ile, ikinci âyette geçen **"ca'alnâ"** kavramı, yetiştirilmiş, eğitilmiş anlamlarını taşımaktadırlar.

Mutlak sorumluluğun teslimiyet olmadığını söyleyen Sartre, sorumluluğu hürriyetin tabiî bir neticesi görmektedir. Bana olan benim vasıtamla olmuştur; ne onunla kendimi değiştirebilirim, ne ona karşı koyabilirim ve ne de kendimi ona teslim edebilirim. Dahası bana olan her şey benimdir; insan sıfatıyla ben, başımdan geçen her şeye dengim[101].

J.P. Sartre, insanın hürriyeti ile Allah'ın varlığını ele alır. Allah'ın varlığını, insan hürriyetini engelleyecek bir tarzda değerlendirir, dinci realistlerin bu hususdaki görüşlerini tenkit ederek izâhını sürdürür. Ona göre dinci varoluşçular, Allah'ın olmamasını, korkutucu ve bunaltıcı bir ruh hali

99.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.436-439.
100.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.553.
101.Jean Paul Sartre, *Being and Nothingness,* s.554.

yaratacağını ileri sürmektedirler. Allah'ın ortadan kalkmasıyla değerlerin metafizik boyutu yok olacaktır. Önceden tesbit edilmiş değer kavramı ortadan kalkacaktır. Neticede insan için iyinin ne olduğunu düşünen bir bilinç kalmamış olacaktır. O zaman iyi, hiç bir yerde yazılı olmayacaktır. İnsan yaşadığı dünyada yapayalnız kalacaktır. Dinci varoluşçuların bu fikrini Dostoyevski de paylaşmaktadır. O şöyle diyor: "Allah olmazsa, yapılması yasak hiç bir şey de kalmaz". "Allah olmazsa, her şeyi yapmak câiz olacaktır" ilkesinden hareket eden dinci varoluşçular, Allah'sız insanın ne kendi içinde ve ne de kendi dışında tutunacağı bir dalın kalmayacağını iddia ediyorlar.

Dinci varoluşçuları kaderci ve yazgıcı olarak nitelendiren Jean Paul Sartre, insan demek hürriyet demektir, insan hürdür ve öyle olmaya da mahkûmdur, fikrini savunmaktadır[102].

Kierkegaard, hürriyet konusuna biraz daha farklı bir açıdan bakmaktadır. Ona göre insanın hürriyeti zahmet, ıstırap ve tehlikelerle dolu bir hayatı ifâde eder. İstesek de istemesek de bunlar bizim kaderimizdir. Tarih boyunca insan tehlike, yalnızlık, endişe ve elemden uzak kalmak için mücâdele vermiştir. Bu mücâdelesini tabiat üstü güç veya topluluk hayatından yardım dileyerek sürdürmeye çalışmıştır.

İnsan, dînî ve kültürel, hatta her çeşit kaçışı denemiştir. Fakat hürriyeti istiyorsa kendisinden kaçmamalıdır. Sosyal hayata gömülmüş bir kimse nâdiren kendini kurtarabilir. Sosyal hayatın baskısından kendini kurtaramayan insan, davranışın özü olan gerçek hürriyeti kaybedecektir[103].

Varoluşçu filozoflardan Gabriel Marcel, varlık felsefesinin bir hürriyet felsefesi olduğuna inanmaktadır. Hürriyet, bir problem değildir. O bir sır meselesidir. Başka bir ifâdeyle dış hareketlerle hürriyete ulaşılamaz. İnsan, içinde yaşadığı sadâkat ve sadâkatsizlikten yana liyâkatinin farkında olmasıyla hürriyete ulaşır. Hürriyet sübjektif mahiyetini, sadâkat ve ihânet hareketleriyle belli eder. Verdiğim söze bağlılığı veya ihâneti seçmemle kendimi hür hissederim. Böylece hürriyet, hem yapıcı ve hem de yıkıcı yönleriyle ortaya çıkar. Sadâkat veya ihânet, hür hareketlerin ifâdeleridir. İşte bu tarz hürriyet, insanın içinde yaşar; insanın iç hayatının yapıcısıdır.

Gabriel Marcel, imânla hürriyet arasında bir bağlantı kurar. Ona göre imân, insanın Allah'la samîmî bir bağ kurduğu için bizzat bir hürri-

102.Jean Paul Sartre, *Existentalism and Humanism,* s.33-34.
103.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.78.

yet hareketidir. Hürriyet açısından imân, zihnin tasdîkinden ziyâde, bir güven duygusudur. Normal bir imânla, içten inanmayı birbirinden ayıran filozofumuz, içten inanmayı güven besleme olarak tanımlamaktadır. Allah'a inanmak da onunla bir güven bağı kurmaktır. İnsan güvenlik duygusu içinde Allah ile sözleşme yapması konusunda hürdür. Aynı zamanda bu sözleşmeyi bozmak hususunda da hürdür. İmân ile hürriyet, insanın aşkınlık ihtiyârını ortaya koyar[104]. Kişi, "bu benim" ifâdesini söyleyemiyorsa, onda hürriyet yoktur, diyen Marcel, hürriyetin öğretilemeyeceğini, ama yaşamakla bilinebileceğini öne sürmektedir. Jean Paul Sartre'ın hürriyeti, ayrılığa götürdüğü halde, Marcel'inki müşterekliğe götürmektedir.

Eğitim bütün faaliyetini, iç oluşumun hürriyeti üzerinde yoğunlaştırmalıdır. Marcel'in dediği gibi: "Asrımızda eğitim, mücâdelesini bir hürriyet atmosferini garanti etmek için vermelidir. Bu atmosfer içinde öğrenciler, hem kişisel ve hem de anlamlı kararlar almaya teşvik edilmelidirler. Onlar kalabalıkların kendi davranışlarını belirlemesine müsâade etmemelidirler. Öğrenciler toplumun zâlim unsurlarını aşabilmelidirler. Ferdî hayatın daha önemli yönlerine doğru yönlendirilmelidirler. Hürriyet, yakînen iletişime ve yaratma arzusuna bağlıdır. Bir kimse sadâkat, ümit ve sevgi gibi özellikleri göstermekle hür olabilir[105].

Jaspers'e göre en yüksek ahlâk, hürriyetin tanınmasıdır; en düşük ahlâk da ferdin bilincini önceden belirlenmiş ölçüt, ya da prensiplere fedâ etmektir[106].

Bu konuya bazı eğitimcilerin değerlendirmeleriyle son verebiliriz. Van Cleve Morris, *Existentialism in Education* isimli eserinde, varoluşçuların hürriyet anlayışını şöyle değerlendiriyor.

Modern endüstri medeniyeti, insanı makinenin bir uzantısı, bir âleti durumuna getirdi. Önceleri insan âleti kullanır ve ona yön verirdi, ama şimdi o, âletin yönlendirdiği kişi haline geldi. Âlet onun emrindeyken, onun irâdesine tâbi iken, şimdi o, âlete tâbi olur hale geldi; irâdesi ikinci dereceye itildi. Böylece günümüz insanının hareketleri, makine prensiplerine göre yönlendirilmektedir. Bir bakıma insanlar, cansız nesnenin gizli prensibi ile obje haline dönüşmüştür.

Ayrıca çağımız bir organize toplum yaratmıştır. Organize bir hareket tarzı, kişisel hürriyete bir tehdittir. İnsanın tanınması ve değerlendiril-

104.Frank Magill, *age,* s.113-115.
105.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.89-91.
106.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.65.

mesi, belli bir teşkilâtın özelliklerine göre yapılması, modern hayatın elemlerini doğurmaktadır. Günümüzün teşkilâtları, bir şey yapmak için bir araya gelen fertlerden meydana gelmiyor. Onlar daha çok insanı ele alıp değerlendirme nazariyesi oluyorlar.

Bu öyle bir nazariyedir ki, parçaların değiştirilebilirliği denen teknolojik ilkeden başlayarak, onu yüksek bir sanat haline yükseltir ve insanın içten değiştirilebileceği mantalitesini fısıldar. Neticede insan ruhunu yer bitirir. İnsanın değiştirilebileceği fısıltısı yeterince tekrar edilirse, er veya geç fert, bir nesneye döndüğü gerçeğini kabul edecektir. Eğer insanlar makinenin veya teşkilâtların uzantısı sebebiyle nesneye dönüşürlerse, büyük mutsuzluk duyacaklardır.

Görüldüğü gibi İslâm düşünürleri ile Batılı varoluşçular, insanın hür doğduğunda ve bunun neticesinde de insanlığa karşı sorumlu bulunduklarında ittifak halindedirler. Bu görüşlerini bütün dünya eğitimcilerine öğretmek için gayret sarfetmektedirler. Her iki âlemin düşünürleri bizce, insanın hür ve sorumlu olarak gelişimini engellemeyi en büyük günâh seviyesinde görmektedirler.

Kur'ân-ı Kerîm açısından hürriyet meselesi ele alınınca, az da olsa farklı bir tablo ile karşılaşmaktayız. Kur'ân, câhil bir kimseye hürriyet vermenin yanlış olacağına işâret etmektedir. İnsana eğitim vasıtasıyla bazı mutlak değerlerin öğretilmesi, alternatiflerin neler olduğunun gösterilmesinden sonra hür bırakılmasını öngörmektedir. Ne yapacağını, nereye gideceğini ve neleri seçeceğini bilmeyen insana, "Sen hürsün" demenin onu karanlığa itmekten başka bir işe yaramayacağını öğütlemektedir. Bunun içindir ki Yüce Allah, önce öğretim ve eğitim verdikten sonra insanı serbest bırakmaktadır. Bu serbestliğine karşı da sorumlu tutmaktadır. İnsana alternatiflerini sunmakta, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu öğretmektedir. İşte bu bilginin aydınlığında, kendi yolunu seçmesini önermektedir.

Bu hususdaki bir kaç âyeti burada zikredebiliriz.

"Biz ona işitme ve görme kabiliyetlerini verdik" (İnsân, 76/2). "Biz ona yolu gösterdik, ister şükreder, isterse küfreder" (İnsân, 76/3). "Biz ona iki göz, bir dil, iki dudak vermedik mi? Ona iki apaçık yolu göstermedik mi?" (Beled, 90/10)

Dikkat edilirse her iki âyette, insana hürriyeti verilmeden önce dinleme, görme ve konuşma yetenekleri verilmektedir. Bu kabiliyetlerle techiz edilen insan, eğitime tutularak iki yola götürülmekte, ya da iki yol ona gösterilmektedir. A. Yûsuf Ali'ye göre bu iki yol şunlardır:

1.Fazîletin dik ve zor olan yolu; daha sonraki âyetlerde açıklanmıştır.

2.Rezâletin kolay yolu ve Allah'ı inkâr etmektir. Allah bize sadece göz, dil, dudak kabiliyetlerini vermedi, aynı zamanda yolumuzu seçebileceğimiz karar kabiliyetini de vermiştir[107].

Görüldüğü gibi Kur'ân'da hürriyet, bilinen imkânları elde olan ve alternatifleri belirlenen bir ortamda oluşan insanın hareketine biçilen bir değerdir. Sorumluluğa götüren, ferdin içinden çıkıp topluma ve insanlığa uzanan bir güçtür.

Varoluşçular varlık hususunda konuşurken ferde yönelirler; yani onun müşahhas, tek ve kişisel tecrübelerine işâret ederler. Onlar felsefeyi, "Onu kendin yap" ilkesi üzerine kurmaktadırlar. Felsefenin onlara göre konusu, oluşum ve değişmenin kesintisiz akışı içinde öznel tecrübelerin yekünüdür. Bu tecrübelerin başında hürriyet tecrübesi vardır. Bu tecrübe, varlığın daha önce yaşadığı safhaları aşmaya ve gelecekteki imkânlara açıktır. Gelecekteki imkânlar, kişinin tercih ve karar verme hususunda cesaretli girişimi ile karşılanmalıdır. Kendini istikbâle uzatmanın cesaretli eylemi; ıstırap, korku ve kaygı tecrübelerinin tadını doğuracaktır. Kendini istikbâle uzatma, daha yükseklerde yer almak için varlığın şekil değiştirmesini, ya da temizlenmesini hedef alacaktır.

Varoluşçular bu yücelme, şekil değiştirme ve temizleme kavramlarıyla İslâm'a çok yaklaşmaktadırlar. İslâm'ın eğitim anlayışında istikbâle yöneliş, bu yönelişte yücelme ve kemâle ulaşmak da vardır. Kemâle ulaşmak için mânen temizlenmeyi şart koşar. Mânen daha yükseklere çıkmak ve nefsin mertebelerinin birinde yer bulma, İslâm eğitiminin ana hedefidir. Kemâle ulaşmak, kesintisiz faaliyeti gerekli kılar. İnsan mânen yüceldikçe, kendi amelleri hakkında kaygıları artar. Yücelirken çıktığı basamaklarda kararları daima kendisi verir ve tercihleri kendisi yapar. Her basamak beraberinde bazı zorlukları ve çileleri de getirir. Bu zorluk ve çileler onu pişirip olgunlaştırır. İşte Kur'ân-ı Kerîm bu seçim ve temizlenmeyi Allah'ın insana bıraktığını şu âyetleriyle ifâde etmektedir.

"Şundan dolayı ki, onlar dünya hayatını âhiret üzerine tercih etmişlerdir" (Nahl, 16/107) "Dünyâ hayatını tercih etmişse". "Semûd kavmine gelince; biz onlara doğru yolu gösterdik, fakat onlar körlüğü hidâyete tercih ettiler" (Fussilet, 41/17).

Bu üç âyette yer alan **"tercih"** fiilinin fâili insandır. Dünyayı âhirete, körlüğü hidâyete tercih etme hürriyetini Allah ona vermiştir.

107.A. Yûsuf Ali, *The Holy Qur'an,* America 1983, s.1738.

Âyetlerde "dünya", şu anda yaşanan durumu, "âhiret" ise istikbâli ifâde etmektedir. İstikbâle uzanmak isteyen insan, tercihini ona göre yapmalıdır. Kur'ân'dan sadece bir âyeti misâl vererek, nefsi temizleme yoluyla kemâle ulaşmanın kulun irâdesine bağlı olduğunu göstereceğiz.

"Bu temizlenenlerin mükâfatıdır" (Tâhâ, 20/76). Bu âyete göre İlâhî ödüle uzanmak kişinin bizzat kendisinin nefsini temizlemesiyle gerçekleşecektir. Temizlenen insan ruhu, tercihlerini de o ölçüde değiştirecektir. Temizlenme ve tercihte bulunmak, insan hayatı boyunca devam eden bir faaliyettir. Hürriyetimiz onlarla beslenir ve zenginleşir.

Biz sadece insanın bulunduğu bir uçaktayız, orada insana ahlâkî emirler veren, seçtiğinin doğru olduğunu söyleyecek kutsal ve beşerî fıtrata sahip olmayan bir varlık olduğuna inanmıyorum, diyen Sartre, insan ne olacağına kendisi karar verir, fikrini savunmaktadır.

Heidegger, bulunduğumuz uçakta herkesten önce Allah'ın var olduğunu söyleyerek, Sartre'a karşı çıkmaktadır. Heidegger'e göre, felsefe Anaximander'den Nietzsche'ye kadar insanı Allah'tan uzaklaştırmıştır. Böylece insan yurtsuz kalmış ve yabancı olmuştur[108].

c.Varoluşçuların üçüncü değeri "imân"dır.

Dinci varoluşçular, insanın diğer varlıklarla kurduğu ilişkilere Allah'ı da katmaktadırlar. Allah'ın nihâî ve evrensel boyutta kendini insana göstereceğine inanmaktadırlar. İşte bu inanç, inanan varoluşçularla inanmayan varoluşçular arasındaki farkı yakalamamıza yardım etmektedir.

İnsan tabiatı gereği bilinmek ister. Bu onun duyduğu bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç tarihte bir yığın cevaplar aramıştır. Bu cevaplardan birisi de dînî olanıdır. Organize olmuş dinlerin özünde, insanın kâinatta aldığı yerin doldurulamayacağı inancı yatmaktadır. Tabiat üstü "başkası" diyeceğimiz Allah'la insanın ilişkisi, bir kulluk ilişkisidir. Dînî varoluşçular, hayatımızı, Allah varmış gibi yaşamalıyız, fikrini savunmaktadırlar.

Eğer Allah'ın var olduğu ihmâli olmasaydı, insanın dünya hakkında bir anlam araması delilik olurdu. Paul Tillich'in dediği gibi: "Sonsuz olanla, sonsuz bir alâka kurmak en önemli şeydir. Bu alâka her nerede kendini gösterirse, insan da gerçek hayatını orada yaşamış olacaktır.

Ateist varoluşçular, Allah'ı, değerlerin dışında tutmaktadırlar. Onlara göre Allah var olsa bile, hiç bir şey değişmeyecektir. İlâhların varlığı

108.Hazel E. Barnes, *An Existentialist Ethics*, s.404-405.

önemli değildir. İnsan kendi planını kendisi yapmalıdır. Bir ferdin, Allah'ın varlığı hakkında ne düşündüğü hiç bir şey ifâde etmez. Önemli olan, insanın kendi hayatını nasıl yaşayacağı meselesidir. Eğer Allah, beni kendim için var olan hür bir varlık olarak kabul ederse, o takdirde O'nun bu âlemdeki varlığı, çekici bir fikir olur; bu da imkânsızdır. Şayet o beni yarattıysa, varlığım için o sorumluysa, o takdirde O beni bir nesne olarak görecektir. İşte O'nun beni bu tarz görüşü, beni çok korkutmaktadır. O'nun bakışı benim hürriyetimi yok ediyor ve beni bir eşyaya çeviriyor.

"Düşen bir yaprağı bile Allah bilir" ifâdesi doğru kabul edilirse, o takdirde ben daima onun dürbünleri önünde olacağım. Sürekli bir tuzak içinde bulunacağım. Billy Graham'ın işâret ettiği gibi; ben Allah'ın gâyesinin vasıtasıyım. Allah'ın irâdesi benimle çalışır. Bu ifâde de bir ürperme ve bir ıstırap vardır. Bu görüşe göre, Allah insanı bir âlet olarak kullanmaktadır. Öyle ise insan kendini hür düşünemez[109].

Jaspers'a göre bir felsefî bir de dînî imân vardır. Varlığın hakîkati olan felsefî imân, insanı aşkın varlıkla karşı karşıya getirerek hürriyetini açığa çıkarır. Felsefî imân, aşkın varlığın teması ile açılan hürriyet alanıdır. Bu alanda insan kendini hiç durmayan bir iç hareket olarak tanır. Kısacası imân, insan hürriyetinin kaynağıdır. Aşkın varlığa inanmasıdır. İnsanın deneyebileceği en yüksek hürriyet, kendini aşan bir kaynakla şartlı olan bir hürriyettir[110]. Görüldüğü gibi dinci varoluşçular, "imân" değerini hürriyetin garantisi ve insan ilişkilerinin en yüksek düzeyi olarak görürken, inanmayan varoluşçular Allah'a imânı, hürriyetin yok edicisi olarak görmektedirler.

d.Varoluşçuluğun değerlerinden biri de "bilgi"dir.

Varoluşçular, aklî bilgiye pek değer vermemektedirler. Onlar sezgisel bilgiyi değerli tutmaktadırlar. Çünkü onlar sezgisel bilgiyi, hatâlardan arınık görmektedirler. Sezgisel bilgi, realiteyi her yönüyle karşılar. Sezgisel bilgide suje-obje, yani bilen ve bilinen ikiliği ortadan kalkar. Bilen bilinenin hayatını içten yaşar. Bu nedenle sezgisel bilgi, hem mutlak ve hem de mükemmeldir.

Modern varoluşçularla Kant arasında bir benzerlik vardır. Her iki de insan aklına güvenmemektedir. Kant, saf aklın kategoriler vasıtasıyla organize ve birleştirme görevi yaptığını öğretiyor. Kant, saf aklın faaliyetinin objektif aklî bilimi mümkün kıldığına inanmaktadır. Bu akıl vasıtasıyla insan asla nesnelerin bizzat kendilerine ulaşamaz. Varoluşçular da

109.Van Cleve Morris, *age*, s.76-78.
110.Frank Magill, *age*, s.78-79.

akla, mantıkî organize görevini vermektedirler Her iki taraf, aklî bilginin işlevsel yorumunu öne sürerken, bilimsel bilginin objektif değerini reddetmektedirler.

Kant, aklın sezgisini reddettiği halde, varoluşçular onu herşeyin üstünde tutmaktadırlar. Varoluşçuların sezgiye verdikleri önemi Kant, "pratik akıl"a, yani insanın hüküm verme gücüne vermektedir. Kant, "pratik akıl"la mutlaka ulaşılacağına inanmaktadır. Kant, kavramlarla sezginin arasındaki ikilik ve karşılıklı ilişkilerin olduğunu iddia ediyor. Ona göre kavramlar, sezgisiz, boş; sezgi de kavramsız, kördür. Bu fikri Bergson'da okumak çok ilginçtir. Ona göre öyle şeyler vardır ki onlara sadece akılla ulaşılır; fakat bazı şeylere de ulaşılamaz. Onlar da sadece sezgi ile bulunur[111].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, faydalı olduğu için bilgi öğrenmenin farz olduğunu ileri sürüyor. Mevlânâ'ya göre bilgi insanı yüceltir, padişahlar ona kul-köle olur. Bilgi mülkü, güzellik mülkünden daha üstündür. Daha beğenilir ve övülmeye daha değer bulunur[112]. Varoluşçular gibi Mevlânâ da dışarından öğretilen bilgiye pek güvenmemektedir[113].

Mevlânâ taklidî ve noksan bilgiye karşı çıkmaktadır. O ölçüde de öğrencisine taklitçi öğretmenlerden ders almamasını önermektedir. Taklîdî bilgiye sahip olan öğretmenlerin ahmak, aklı ışıksız, aydınlıktan yoksun ve mezara benzediklerini söylemektedir. Bu tip hocaların yanında bir gece kalan öğrencilerin aklı, bir ay zarfında yerine gelmez, diyen Mevlânâ, taklîdî bilgiden ne denli kaçtığını göstermiştir.

Mevlânâ'nın değer verdiği bilgi, sevgiye götüren bilgidir. Bakırları altın yapan, tortuları durultan, dertlere şifâ olan, padişahı kul yapan, ölüyü dirilten sevgi, hakîkî bilginin ürünüdür. Aşk, noksan bilgiden doğmaz, diyen Mevlânâ, bu sefer de "noksan bilgi"den bahsetmektedir. Noksan bilgi cansızlara yönelir. Ona göre bilgi ve sevgi, aynı gerçeğin iki cephesidirler. Gerçek bilgiye sahip olmayan kişi, sevginin tahtına oturamaz. İşte imân, basîret ve sevginin eşi olan bu bilgiye "dâniş" adını vermektedir[114].

Mevlânâ, Bergson ve varoluşçu filozoflar gibi akılla bir çok şeyin inceliklerine inebileceğimizi, ama akla pek güvenilmeyeceğini savunmak-

---

111.Bu konuda Frederick Patka'nın *Existentialist Thinkers and Thought* isimli eserinin 13-23. sayfalarına bakılabilir.

112.Mevlânâ, *Mesnevî,* c.VI,b.2605,311-312.

113.Mevlânâ, *age,* c.V,b.992-993.

114.Mevlânâ, *age,* c.III,b.517-532; c.II,b.1529-1534; Reynold A. Nicholson, *The Masnawi of Jalaluddin Rumi,* Cambridge 1937, II,294,b.1532.

tadır. O ilhâma, yani sezgisel bilgiye daha fazla önem vermektedir. Varoluşçulardan farklı olarak da "vahy"e dayanan bilginin olduğuna işâret etmektedir. O, aklî bilgi ile ilhâmî bilginin farkını şöyle anlatır.

"Cüz'î akıl, bir şeyden hüküm çıkaracak akıl değildir ki, ancak fen sahibinden bilgi alır, buna muhtaçtır. Bu akıl beller, anlar; bu gücü vardır, ama bunu vahiy sahibi belirtir ona. Bütün sanatlar iyice bil ki, vahiyden meydana gelmiştir; önce böyledir, sonra akıl bir şeyler katar ona. Bak da gör, bu işler, şu aklımızda olmasaydı, sanat, ustasız öğrenilebilirdi. Düzenle kılı kırk yarar akıl; ama hiç bir sanat da ustasız öğrenilmez. Sanat bilgisi bu akılla olsaydı, ustasız olarak bu sanat öğrenilirdi elbette. En bayağı bir sanat olan mezar kazmak sanatı var ya; nerden akla, fikre gelirdi, nerden düzenle, düşünceyle elde edilebilirdi? Kabil'de bu düşünce olsaydı, Habil'i başında mı taşırdı? Şu öldürülmüş bedeni, şu kana bulanmış bedeni nerede saklayayım, nasıl yok edeceğim der miydi? Derken ölü bir kargayı gagasıyla tutan bir karganın tezce geldiğini gördü. O karga havadan indi, ona mezar kazma sanatını öğretti. Gagasıyla yerden tozu, toprağı attı; hemencecik ölü kargayı eştiği çukura gömdü. Üstünü toprakla örttü. Karga, Tanrı ilhâmıyla bilgi sahibi olmuştu. Kabil, tuh aklıma, dedi, sanatta bir karga bile benden üstünmüş. Tanrı, akl-ı külle; "Gözü ne kaydı, ne yanıldı" dedi, cüz'î akılsa, her yana bakar durur[115].

Allah ile insan arasındaki vahiy ile ilhâma dayanan öğretim faaliyetinin oluşundan dolayı Mevlânâ öğrencisine, beşerî cüz'î bilgiye pek güvenmemesini, İlâhî ilhamla nelerin söylendiğini anlamasını tavsiye etmektedir. İnsanın kendi gücüyle elde ettiği bilgilerden bir an olsun şüphe etmesini, onlardan ayrılmasını teklif eden Mevlânâ, İlâhî ışık varken kitap açmanın bir işe yaramayacağını, bu tip bilgilerin su varken teyemmüm yapmaya benzediğini söylemektedir. İlâhî ışıkla gören, anlayan ve bilgi elde eden öğretmene kulak verilmesini istemektedir[116].

Mevlânâ, ilhamî ve vahyî bilgiye aklî bilgiden neden daha çok önem verdiğini şöyle açıklar. İlâhî bilgi (ilm-i ledün) değişime uğramaz, birbirini yalanlamaz, ama insanî bilgi bir öncekini değiştirmeye veya ortadan kaldırmaya kadar gidebilir. İnsanî bilgi her şeyin zâhirine uygun düşerken, İlâhî bilgi, o şeyin iç yüzüne de uygun düşmektedir[117].

Varoluşçu düşünürlerden Kierkegaard, bilgi ile amel arasında bir ilişki kurmaktadır. Ona göre gerçek bilgiler amel ile yakından ilişkilidir.

115.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.1295-1310.
116.Mevlânâ, *age,* c.IV,b.1415-1419.
117.Mevlânâ, *age,* c.I,b.1240-1250; c.VI,b.2978. İlm-i ledün: İlm-i esrâr-ı İlâhiyye'yi idrâk etmektir (Allah'ın gizli olan gerçeklerini anlamaktır).

Tesadüfî bilginin amel ile bir alâkası yoktur. Gerçek bilgi, amele kaynaklık eder. Şahsın sübjektif varlığı ile yakından alâkalı olan gerçek bilgi, onun ahlâkî varlığı ile de alâkalıdır. Kierkegaard'ın esas ilgilendiği konu, gerçek bilgi ile nasıl bir ilginin veya iletişimin kurulacağıdır. Gerçek bilgi ile doğrudan ilişki kurulamaz. Ahlâk, geometri gibi öğretilemez[118].

Netice olarak diyebiliriz ki varoluşçular, "İnsan kendi kendini nasıl yaptıysa öyledir" fikrini, değerler alanında da kullanmaktadırlar. Jean Paul Sartre: "İnsan ne ise ondan sorumludur". Herkes kendi varlığına sahip çıkacak, sorumluluğunu kendi omuzlarında taşıyacaktır. İslâm ve Sartre, insanın bütün insanlıktan sorumlu olduğunu ifâde etmektedirler. Varoluşçu eğitim, insanı bu düzeyde yetiştirmek ister.

J. P. Sartre, *Existentialism and Humanism* isimli eserinde şu fikri savunur. Gelişme bir düzelmedir. İnsan daima aynıdır, ama daima değişen bir durumla karşı karşıyadır. Bir kimseyi başkasının görüşünü seçerken ve başkalarının bakış açısı içinde kendini seçtiğinde, biz onu yargılarız. Bazı değerlendirmeler hatânın üzerinde; diğerleri de hakîkatin üzerine tesis edilebilir. Kendini aldatan bir kişiyi değerlendirirken, ahlakî olarak değerlendirmek bize düşmez, fakat onun kendisini aldatmasının bir hatâ olduğunu söyleyebilirim. Böylesi durumlarda insan, hakîkat hükmünü haykırmaktan kendini alamaz. Somut şartlar altında bakıldığında, hürriyetin kendinden başka bir sonu ve gâyesi yoktur. Bütün değerlerin temelinde hürriyet vardır. Hürriyeti ararken veya isterken, bizim hürriyetimiz başkalarına, başkalarınınkinin de bize bağlı olduğunu keşfederiz. Ben kendi hürriyetimi istediğim gibi, başkalarınınkini de istemeye mecburum. Başkasının hürriyetini eşit seviyede gâye edinmedikçe, kendi hürriyetimi gâye edinemem.

Varoluşçu ahlâk anlayışı, değerler anlayışı üzerine oturmaktadır. Din bakımından değerdeki farklılaşmaları, ahlâk alanında da görülmektedir. Meselâ: "Dînî temellere oturtulan ahlâkın karşıladığı beşer ihtiyaçlarının aynısını karşılayacak Allah'sız bir ahlâkı benimseyen Sartre, yok olan Allah'a düşüncemizi belirleme fırsatı vermemeliyiz, görüşünü öne sürmektedir. Mutlak varlığı (Allah'ı) insanın hürriyetinin yerine koyarsak, ister istemez ondan bazı şeyler kaybolacaktır. Yani değerler, yeni şekilleri içinde ortaya çıkacaklardır[119]. Allah'ın olduğu yerde bu yenilenme olmayacaktır. Sartre'ın tam aksine Kierkegaard, insan varlığının geçirdiği safhaları sayarken, dînî bir tavır takınmaktadır. Ona göre değerler bakımından insanlık şu safhaları geçirmiştir.

118.Frederick Patka, *age*, s.76-77.
119.Hazel E. Barnes, *age*, s.47.

1.Estetik değer safhası: Bu safhanın ana noktası zevktir. Bunun neticesi de helâktir.

2.Ahlâkî değerler safhası: Bunun merkezi de aksiyondur. Aksiyonun neticesi de zaferdir.

3.Dînî değer safhası: Bunun merkez noktası da sadece elemdir.

Kierkegaard bu safhaları anlatırken Hz. İbrâhîm'in oğlunu kurban etmeye teşebbüs etmesini misâl olarak vermektedir. O izâhlarında Allah'ın değerlerle olan bağlantısını göstermeye çalışır. Herkesin kendi ahlâkını yaratacağı fikrini tenkit eder[120].

Barnes'a göre Sartre, ahlâk konusunda ikili bir tavır takınmaktadır. Sartre, ahlâka tepki gösterirken mazeret olarak, ahlâkın hedef aldığı insanların aynı şartlar altında yaşamamış olmalarıdır. Sartre, sosyal ve ekonomik şartlar bakımından büyük farkların bulunduğu yerde ahlâktan bahsedilemeyeceği fikrini savunuyor. Diğer taraftan objektif kurallardan oluşacak bir ahlâka işâret etmektedir[121].

İslâm düşünürlerinden bir kısmı ile Batılı filozofların bazısı, ahlâkın temelinin insanın içinde olduğu fikrini öne sürmektedirler. Onlar kendi iç tecrübelerimize dönmemizi istemektedirler. Çünkü inanç ve davranışlarımızı muteber kılmamız ancak bu yolla olacaktır.

Bazı varoluşçular, özellikle Sartre ve onun izini takip edenler, cehennemi, başka insanların meydana getirdiğini söylemektedirler. Zira başkalarının varlığı bizim hürriyetimizi sınırlar ve tehdit eder. Çevremizle karşı karşıya kalınca, onu sübjektif olarak anlarız. Bir şahsiyet olarak kendi hakkımdaki bilincim, diğer bütün bilinçlerden önce gelir. Kendim için bir hayat planı yaratmayı ifâde eden bilincim, dünyada seçici ve değer yaratıcı ilave bir şuur temin eder. Bu şuur da, bir yaratıcı olmamı temin eder. Çevremizdeki bütün varlıklar nesne durumundadırlar. Fakat huzurlarında duyduğum gurur ya da utangaçlık, onların sadece bir nesne olarak var olmadıklarını, aynı zamanda bir fâil (yapıcı) durumunda olduklarını bana gösterir. Onlar da benim gibi fâildirler. Öyle ise onlar benim hürriyetimi niçin tehdit ediyorlar? Onlar bir fâil olarak beni tehdit ediyorlar. Çünkü onların bakışı, beni bir nesne durumuna çeviriyor. Övündüğüm aktifliğim kayboluyor ve ben onların tecrübesi içinde nesne durumuna geliyorum. Nasıl ki onlar benim âlemimde bir nesne rolü oynamışlarsa, ben de şimdi kendimin onların âleminde bir nesne rolü oynadığımı anlıyorum.

120.Frederick Patka, *age*, s.78,85-80.
121.Hazel E. Barnes, *age*, s.44.

Bu noktada bir çok değerin kaynağında olan "utanma" duygusunun, diğer insanlarla bir arada yaşamaktan oluştuğunu, bir bakıma bizim hürriyetimize sınır koyduğunu savunmaktadır. Biz başka insanları araştırırken, onların davranışlarını değerlendirirken, onlara bir şeyler öğretirken fâil durumunda bulunuyoruz, ama bu araştırmaların onlar tarafından bize yöneltildiğinde biz nesne durumuna düşüyoruz. Çünkü o anda bizim aktifliğimiz çöküyor. Başkasının beni nesne haline getiren bilinci içinde hürriyetimi kaybediyorum. Başkalarının bizi seyredip değerlendirmeleri müddetince biz dünyada serbest değiliz. İşte Sartre, "Cehennem başkalarıdır" ifâdesini bu anlamda kullanmaktadır[122].

Hümanist Varoluşçu eğitim felsefesinin üç maddelik bir ilkesi vardır.

1.Değerler kendilerini seçen kişinin yaratıklarıdır, onlar keşfedilemezler, apriori değillerdir. Objektif olarak bir sıraya konamazlar.

2.İnsanın ahlâkî davranışını değerlendirecek nihâî ve gayri şahsî bir referans yoktur. Ne Allah, ne mutlak zihin ve ne de önceden tesbit edilmiş insan fıtratı vardır.

3.Sartre'cı insan ilişkileri görüşü, aktif ile pasif, yani suje ile obje arasındaki ilişkileri belli bir muâşerete bağlayacak ihtimâli dışlamaktadır.

Bize göre Varoluşçu Felsefe, eğitim anlayışına bir çare olarak ortaya çıkmıştır. Zira modern insan gittikçe tarihinden kopmuş, kendisine, geçmişine yabancılaşmış, geleneksel değerlerine karşı çıkmış, kutsal mirasına saygısızlık etmeye başlamıştır. Bilim ve teknolojinin en son başarılarında mevcut olan ve felâket saçan durumların altında modern insan, insanlığın mahvedicisi olarak görülmektedir. Bunların sebebi araştırılırken, modern şüpheciliğe dikkat çekilmektedir. Varoluşçulara göre bu menfî gidişin sebebini, insanın kendine, arkadaşlarına ve yaşadığı dünyaya yabancılaşması teşkil etmektedir. Yabancılaşma, insanın beraber yaşamak mecburiyetinde bırakıldığı kalabalığın ortasında tek bir görüntüdür.

İnsan kendisine, başkalarına ve tabiat üstüne ait geleneksel imânın kaynaklarına sahip değildir. Modern insan geleneksel değerleri inkâr etmeye başladı. Halbuki insan kendi varlığının anlamına ait inancını haklı çıkaracak yeni değerler silsilesini eskilerinin yerine koyacak şekilde bir eğitimden geçirilmelidir. Bilimsel, teknik ve sosyal gelişmelerin temin ettiği yarar ve güvenliklere ait bedel inançlar, millî ve milletlerarası çatışmalarla bombardıman edilmiştir. O kadar ki çağımızın insanı, dinin bile bu

122.Van Cleve Morris, *age*, s.60-62.

tehlikeli bölünme ve bunalıma çare olacağını düşünmemektedir. Zira çağımızın insanı, dînî inançları, insanlığın bunalımlarına şifâ olarak uygulama yerine, düşmanlıklar için vasıta olarak kullanmaktadır.

D.VAROLUŞÇU EĞİTİMDE PROGRAM METOT ve GÂYELER

1 - Program

Varoluşçu eğitim anlayışının önerdiği programda baş köşeyi "din" almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, dinci filozofların bu öneride bulunduğu meselesidir.

Varoluşçular doğru olduğu takdirde öğrencinin iç âleminde serbestçe dînî bir tavrın geliştirilmesini salık veriyorlar. İdeal okul, öğrenci hangi doktrini seçerse seçsin, dînî serpilişe müsâade eden okuldur.

Her şeyin en hayatî gerçeği, icraata duyulan ihtiyaçtır. Doktrinin icraat unsuru, varoluşçu öğrencinin mânevî boşlukta gâyesizce dolaşmadığını teminat altına alır. Bu icraatla varoluşçu öğrenci, estetik, maddî ve diğer değerler hususundaki inançları yoluyla, ahlâkî ve dînî inancını elde eder.

Bütün varoluşçular aynı şekilde dünya dinlerinin akademik bir konu olarak tetkîkini tavsiye etmektedirler. Dinlerin mukâyeseli bir şekilde öğrenilmesini istemektedirler.

Din eğitiminde, laik varoluşçular için en büyük tehlike, dinin imân esasları, kateşizm ve ibâdet şekillerinde yatmaktadır. Otomatik olarak din bu iç unsurlara sadâkati kapsar. Zihnin bu tarz metotlarla öğretime tâbi tutulması yaralayıcı olabilir. Öğrenci bizzat kendi bilinciyle iplere tutunmalıdır. O, düşmeli ve kendini zorunlu hissettiğinde imâna sıçramalıdır. Bu tarz bir tecrübe, kendine dönme hasretinden kaynaklanacaktır[123].

Görüldüğü gibi varoluşçular dinin akademik düzeyde, mukâyeseli ve doğru okutulmasından yana bir tavır koymaktadırlar. Dinin sadece bir duygu ve imân düzeyinde kalmamasını, icraatla hayata geçirilmesini istemektedirler. Bu tavır ve istek, insanlık için yeni değildir. İlk insandan bu yana dinin tatbikat safhasına konması için uzun gayretler sarfedilmiştir. Dinin doğru öğretilmesi için Allah, peygamberini göndermiştir. Din alanını insanın irâdesine bırakırsanız, doğru öğretilmesini temin edemezsiniz. Onun nasıl öğretileceğini Yüce Allah göstermektedir. Kur'ân-ı

123.George, F. Kneller, *Existentialism and Education*, s.82-83.

Kerîm, dinin insanlara doğru öğretilmesi için çok büyük ilkeler vazetmiştir. Din adına insanlara yanlış bilgi verilmesi, onları dine yaklaştıracağı yerde uzaklaştırır.

Bu hususta Kur'ân-ı Kerîm'de şu âyetler yer almaktadır; "Dillerinizin bu helâldir, şu haramdır, diye yalan olarak vasıflandırdığı şeyi söylemeyin ki Allah'a yalan iftirâ etmiş olursunuz. Şüphe yok ki Allah'a yalan uyduranlar, asla kurtulamazlar" (Nahl, 16/116). "Ey peygamber! Zevcelerinin gönül rızâsını arayarak, Allah'ın sana helâl kıldığını niçin haram edersin" (Tahrîm, 66/1". Her iki âyet din konusunda gelişigüzel fetvâ verilmemesini, dinin doğru anlatılmasını, kaynağından alınarak açıklanmasını istemektedirler. Din alanı, İlâhî bilginin doğru, tarafsız ve ciddî olarak anlatıldığı yerdir.

Varoluşçu eğitim anlayışında, matematik, biyoloji, siyâset, edebiyât, coğrafya ve diğer bütün derslerin bilinçli bir şekilde anlaşılması hedef alınmaktadır. Öğretim de, öğrencinin bu bilgi alanlarına karşı tutumunu, yönelişini dikkate almakla harekete geçer. Onlara göre okulda öğretilen konular, sübjektifliğin gerçekleşmesi için gerekli olan âletlerdir; yani insanın çeşitli konular üzerinde mâna yaratması için kişisel kabiliyetlerini teşhis etmek, geliştirmek ve gerçekleştirmek esas alınır.

Bu anlamda varoluşçular, İslâm'ın şu ilkesine yaklaşmaktadırlar. "Onlara dış âlemde ve iç âlemlerindeki âyetlerimizi, onun hak olduğunu anlayıncaya kadar göstereceğiz" (Fussilet, 41/53).

İlâhî eğitim, hakîkatin anlaşılması için insana kendi sübjektif penceresinden bakabilmesini öğretmeyi ilke olarak benimsemektedir. Hakîkat, ya bizim dışımızda gerçekleşen bir vâkıa, ya da bizim içimizde sübjektif penceremizden görülen bir olgudur. Bu âyetle Allah, insana kendi sübjektif penceresinden gerçeği görebileceğini öğretmektedir.

Varoluşçu eğitim programı, realistlerin "Gözlemci nazariye" anlayışına bir ölçüde ters düşmektedir. Çünkü her iki görüşün bilgi anlayışları birbirine uymamaktadır.

Realistler bilginin elde edilmesinde ferdi bir bakıma seyirci olarak görmüşler; varoluşçular ise kişiyi aktör olarak görmektedirler; yani bilgi, sahnede oynanan oyun, bilgi sahibi de bu oyunda aktif rol alan kişidir.

Varoluşçular, ansiklopedistleri de "Gözlemci nazariye" taraftarı olarak değerlendirmektedirler. Varoluşçulara göre, yazılı bilginin bir değeri yoktur. Elimizdeki kitabı keşfedebilmemiz için varlığımızın şuurunda olmamız gerekir. Elimizdeki kitabın sayfaları boştur. Yazılmamış satırları

kendimiz yazarız. Oyundan ibaret olan tüm hayatımızın bir kısmındaki diyalogu kendimiz icat eder ve oynarız.

Varoluşçulardan çok önce İslâm düşünürü Mevlânâ, bilgiyi elde edebilmek için kişinin seyredici değil, oyuncu almasını istemektedir[124].

Varoluşçu filozoflardan Sartre edebiyâta çok önem vermektedir. Onun edebiyât anlayışı üç safhalıdır. İlk safhada edebiyâtı bir kurtuluş vasıtası olarak düşünmüştür. İkinci safhada yazarın edebiyât vasıtasıyla kendisini kurtaracağını, ama günâha sevkedici olabileceğini ileri sürmüştür. Üçüncü safhada edebiyâtın bir belâ olabileceği neticesine ulaşılmıştır Diğer taraftan Sartre, edebiyâtı bir aksiyon olarak görmüştür. Edebiyâtın görevleri arasında yaşananı ve potansiyel olanı tasvir etmeyi ve insana düşüncesini bir ayna gibi göstermeyi de saymıştır[125].

Heidegger'e göre şiir, edebî olanın anlamını araştırır. Rûhî bir şahit olarak mânâya açıktır. Şiir aniden ortaya çıkan acıları ve varlığın unutulduğu gecelerde beklenmedik bir seher vaktinde, Ezelî Varlığın gözükmesi sayesinde çağın yaralarını görülür hale getirir. En masum uğraşılardan biri olan lisan sayesinde iletişim kurar, birleşir, bir dünya tarihi ve bir kader yaratırız[126].

2 - Metotlar

Varoluşçu filozoflardan Heidegger, insan varlığının analiz ve tasvîrinde fenomenolojik metodu kullanır. Buna göre felsefe, "fenomenolojik ontoloji" olur. Ontolojinin felsefî muhtevâsı varlıktır ve varlığın mânâsını açıklamak için kullanılan metot da fenomenolojidir. Bu metodu kullanan bir kimse, bütün ön fikirli lojik ve epistemolojik inşâları bir tarafa atacak ve fenomenleri, kendilerini ortaya çıkardıkları gibi deneyerek tasvir etmeye çalışacaktır[127].

Heidegger'in bu metodunu eğitime uygulayınca şu neticeye varabiliriz: Eğitimci bütün ön fikirlerini bir tarafa atarak fenomenleri nasıl iseler, kendilerini nasıl gösteriyorlarsa, o şekilde öğrencisine açıklayacak ve tasvir edecektir. Bir bakıma öğretmen, fenomenleri konuşturacak, onları dile getirecektir.

124.Mevlânâ, *age*, c.VI,b.620-640.
125.Hazel E. Barnes, *age*, s.36-39.
126.Frederick Patka, *age*, s.95.
127.Frank Magill, *age*, s.49-50.

İbn Arabî'ye göre, İlâhî kaza da eşya üzerinde aynı yolla hükmünü yürütmektedir. "İlâhî kazâ, eşya üzerinde ancak eşya ile hükmetti"[128]. İbn Arabî'nin bu sözünü Ahmed Avni Konuk şöyle açıklıyor: "Eşya, Allah'ın ilminde ne durumda ise, İlâhî kazâya o durumlarının verdiği hal üzere hükmedecektir. Bundan dolayıdır ki Allah hiç bir fert üzerinde, bir dış etkenle değerlendirme yapmaz. Her şey kendi durumunu Allah'a gösterir, Allah'ın o durum üzerine hükmetmesini ister".

Bu durumu bir misâlle açıklar. Mimar bir binayı yaparken döşeme ve kaplama tahtalarını, o tahtaların kabiliyetlerine göre seçer. Döşeme tahtası hal lisâniyle mimara: "Beni bu binanın kaplamasında kullanma hakkın yoktur. Sen beni döşeme için kullan" der. İşte bu tahtanın mimar üzerinde kendi kabiliyeti ölçüsünde bir hükmüdür. Bunun üzerine mimar, tahtanın ona verdiği bu hükmünü kabul etmekle, onu döşemede kullanmaya karar verir. Mimar bu değerlendirmeyi dışarıdan almadı, belki tahtanın kendisinden aldı[129].

Varoluşçu eğitim anlayışı "Kişisel katılım" metoduna önem vermektedir. Experimentalist ve prograssivist eğitim felsefeleri, "Kişisel katılım" usûlünü belli bir yere kadar götürmüş ve onu, öğrencinin eğitim faaliyetine girmesi anlamına almış ve kullanmışlardır. Sosyal psikologların tesiri altında kaldıklarından "Katılım"ı, fertle grup arasındaki bir ilişki olarak anlamışlardır. "Grup Hareketleri", "Beşerî ilişkiler" ve "Yaşıtlarının tesiri" olarak anlaşılmıştır. Davranış bilimciler "Katılım"ın, mâhiyet itibariyle şahsî, duygusal, ya da kişisel etki olduğu husûsunda hemen hemen konuşmamışlardır.

Varoluşçulara göre, "Katılım metodu" onlar tarafından çok yüzeysel olarak anlaşılmıştır. Bu anlayış, eski pedagojinin ürünüdür. "Katılım metodu" daha farklı ve daha derinden anlaşılmalıdır. Varoluşçular bu metodu, öğrencinin hayatın meselelerine dalması ve onlarla kucaklaşması anlamına almaktadırlar. Başka bir ifâdeyle öğrencinin okuldaki konular ve etrafındaki meselelerle ilgilenmesidir. Bu da onun, iyi ve kötü, doğru ve yanlış, müsbet ve menfî tarafından uyarılmasıdır. Kısaca bir kitapta, bir öğretmenin uyarısında ve sınıftaki bir durum içinde var olan tecrübenin yapıcı keyfiyetine karşı uyanık olmasıdır.

"Katılım metodu"nu kullanan öğretmen, öğrencilerin her meseleyi tartışmalarına müsâade etmelidir. Varoluşçular bu konuda o kadar ileri gidiyorlar ki, evlilik öncesi cinsel ilişki ve bâkire Meryem Ana'nın ilâh-

128.İbn Arabî, *Fusûsu'l-Hikem,* III,131.
129.Ahmed Avni Konuk, *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi,* İstanbul 1990, s.82-83.

lığını da tartışma alanına sokmaktadırlar. Bu metot veya tutum, varoluşçu eğitim anlayışının görüş açısıdır[130].

3 - Eğitimin Gâyeleri

a.Eğitimin ilk ve en önemli gâyesi, insanın kendine dönmesi, kendini yakalaması ve kendini terbiye etmesidir.

Kierkegaard'a göre eğitim, kendimizi yakalamamız için içinden geçtiğimiz bir yoldur. İnsana kendisi olması için yardım etmek değildir eğitim, kendisine gelmesi için yardım etmektir. Sartre ise bunların aynı şey olduğunu itirâf etmektedir. Bir kimsenin kendisi olması, kendine gelmesi demektir[131].

İnsan olmak için önce varolmalı, varolmak için de varlığın şuurunda olmalıdır. Bu şuur kendisini, kuvvetli bir şekilde seçme bilincinde gösterir. Bu şuur, insanın kendi temâyüllerini kendisinin yarattığının farkında olmasıdır. Demek ki eğitim, öğrencinin kendi kendisinin şuuruna varmasını ve böylece kendini gerçekleştirmesini hedef almalıdır. Öğrencide kendinin farkında olma yeteneğini uyandırmak öğretmenin görevidir[132]. Aynı şekilde, maddî varlığı gereği insan, daima dışa dönüktür. Sonunda içine döner ve kendi içindeki kaynağı keşfettiğinde, o ölçüde kendini talihli hisedecektir[133].

İnsanın kendine dönmesi, kendini anlaması ve bilmesi fikrini, İslâm düşünürlerinden Mevlânâ'da da görmekteyiz. Mevlânâ bu konudaki görüşünü şöyle ifâde etmektedir.

"Ne mutlu o kişiye ki, kendini tanıdı, bildi de ölümsüzlüğün aman yurdunda kendine bir köşk kurdu". "Peygamber, onun için anlattı bunu; kendini bilen, tanıyan dedi, Allah'ı bilir tanır". "Kendimizi anlamak, duygu yerine geçer; amca, kendimizi anlamakla duygunun ikisi de bir arkta akar"[134]. "Her meyvanın içi, kabuğundan iyidir; bedeni kabuk bil, içi de o sevgili. İnsan pek güzel bir iç sahibidir; o soluktansan bir soluk olsun, o içi ara". "Gerçekte belirtileri yaratan odur; fakat kabukta kalanlar, illetten başka bir şey göremezler. Kabuklardan kurtulamayan iç, ne bir hekimden çare bulur, ne illetten kurtulur". "A kendi şerrini, hayrını bilmeyen, önce kendini sına da sonra başkalarını. A

130.Van Cleve Morris, *age*, s.127-130.
131.Frederick Patka, *age*, s.78; Hazel E. Barnes, *age*, s.294.
132.Van Cleve Morris, *age*, s.110.
133.Van Cleve Morris, *age*, s.151.
134.Mevlânâ, *age*, c.V,b.3342,2114,3023.

kişi kendini sınadın mı, başkasını sınamaktan vazgeçersin. Şeker parçası olduğunu bildin mi, şekercinin evinin ehli olduğunu, oraya lâyık olduğunu da bilirsin"[135].

İnsana Allah'ını bilmesi için kendisini bilmesini tavsiye eden Mevlânâ, kabuktan ziyâde içe yönelmesini istemektedir. Kendine yönelmeyen ve kendini aramayan kişilerin, yakalandıkları illetleri anlayamayacaklarını öne süren düşünürümüz, nereye lâyık olduğumuzu ancak bu metotla bilebileceğimizi savunmaktadır.

İnsan kendini nasıl anlayacak, hangi metotları kullanarak kendi iç benliğine ulaşacaktır? sorularına da cevap arayan Mevlânâ, bu konuda oldukça gerçekçi davranmaktadır. Ona göre insan, kendi şahsiyetindeki potansiyel güçleri, yani enerjileri, uzaktaki hedeflere yönlendirebilir. Bu yöneliş ile o, aydın görüşlü ve can gözüyle görebilen seviyeye ulaşır. İşte o zaman kendini bilebilecektir. İnsanın kendi iç âlemini bilmesi, dış âlemini bilmesinden daha önemlidir. Kendi içindeki meseleleri çözmesi için olanca gücünü sarfetmelidir. Öğretmen, öğrencisine bunu yapabileceğini öğütlemelidir. Mevlânâ da, bu öğüdü öğrencisine vermektedir. Demir gibi kapkara olan varlığını cilâla, gönlün şekillerle dolu bir ayna gibi olsun. Her yanında, güzellerin ve meleklerin şekilleri gözüksün. Bunu böyle yapasın diye Allah sana akıl gücünü vermiştir. Bu konuyu bizzat Mevlânâ'nın ifâdelerinde okuyabiliriz.

"Nefsindeki şehvet, kökten kuyruk kesilmiştir ya, a hali başka hale çeviren, sen de o şehveti âhirete çevir. Şehvetini yemeden, içmeden kestin mi, o şehvet, yüce akım ne yandaysa o yana baş çevirir. Hani ağacın bir dalını kesersin de iyi bahtlı dal kuvvetlenir ya. Sen de onun kuyruğunu o yana çevirdin mi, geri geri gitse bile sığınılacak yere kadar gider, dayanır"[136]. "Boğazımıza düğümlenmiş sağlam düğüm şudur: Sen kendini bil, bakalım, aşağılık biri misin, yoksa iyi bahta ermiş biri mi? İnsansan bu çözümlenmesi zor düğümü çöz, insan solukluysan, soluğunu buna harca. Tut ki mânâ âlemindeki varlıkları da bildin, cisimlerle verilen varlıkları da bildin; ne çıkar bundan? Sen asıl kendi haddini bil; çünkü bundan kaçıp kurtulmana imkân yok"[137].

Mevlânâ, öğrencisinden haberi tevil etmekten ziyâde kendisini tevil etmesini istemektedir. "Kötü demek gerekirse, kendi kafana, kendi bey-

135.Mevlânâ, *age,* c.III,b.3418-3419,3575-3576; c.IV,b.366-368.
136.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.1125-1127.
137.Mevlânâ, *age,* c.V, b. 562-564.

nine de, gül bahçesine değil" diyen Mevlânâ, öz ve iç olan küllî aklın yolunu takip etmesini ona önermektedir[138].

b.Eğitimin diğer bir gâyesi de "kendini aşmak"tır.

Varoluşçu eğitim felsefesi ile experimentalist eğitim felsefesi arasında dikkati çeken bir benzerlik vardır. Varoluşçu eğitim felsefesi, "Aşkın" kavramını Experimentalizm de "büyüme" kavramını merkeze almaktadırlar. Buna "kendini aşma" da denebilir. Yukarıda geçen her iki kavramı, "kendini aşma" kavramı ile ifâde etmek daha doğru olacaktır. Her iki görüşün, hayatın görevi olarak büyümeyi gördükleri bir gerçektir. Onlara göre hayatın hedefi şu andaki durumu aşıp daha fazla bir şey olmayı temin etmektir. Başka bir ifâdeyle kendini gerçekleştirmektir. Böylece "kendini aşma", hem vasıta ve hem de gâye olmaktadır. Beşerî teşebbüsün hem ürünü ve hem de işlevi olmaktadır.

Bu benzerliğe rağmen varoluşçu, kendi kendini aşmanın sadece ferdin seçimiyle gerçekleşeceğine inanmaktadır. Zira onlar her çeşit standardı reddetmektedirler. Oysaki Experimentalizm, büyümeyi eğitime bağlamaktadır. Zira Pragmatizm, bir kişinin seçiminin "sorumluluk ölçütü" ile idâre edilmesini ön görmektedir[139].

Bazı varoluşçular eğitimi, "istikbâle açık" bir faaliyet olarak görmektedirler. İstikbâle açık olmak, fert için meşrû bir gâye olarak kabul edilebilir. Varlığın daha tatmîn edici bir seviyeye gelebileceği ihtimâli daima açık tutulmalıdır. Kendi kendini aşma, eğitim için yeni bir gâye ve yeni değerler anlamını ifâde etmektedir[140].

İslâm düşünürlerinden Mevlânâ, insanın kendini aşabileceğini ve eyleminde bir önderi yanına alması gerektiğine inanmaktadır[141].

c.Yenilik, varoluşçu eğitimin en önemli hedeflerinden biridir.

Jean Paul Sartre, her gâyeyi evrensel bir değer olarak görmektedir. Her milletin gâyesi diğer milletler tarafından anlaşılabilir. Çünkü her gâyede bir evrensellik vardır, fikrinin anlamı, onun her insanı kapsamakta olduğudur. Bu anlamda denilebilir ki bir beşerî evrensellik vardır. Ama o önceden tesbit edilmiş değildir. Sürekli olarak yenilenmekte ve yaratılmaktadır. İnsan kendini seçmekle, bu evrenselliği yaratır[142].

138.Mevlânâ, *age,* c.I,b.3755-3757.
139.George F. Kneller, *Existentialism and Education,* s.69-70.
140.Hazel E. Barnes, *age,* s.303; Patka, Frederick, *age,* s.107.
141.A.Reza Arasteh, *Rumi The Persian, The Sufi,* London 1972, s.122-123.
142.J. P. Sartre, *Existentialism and Humanism,* s.46-47.

Mevlânâ, yenilik konusunu ele alırken biyolojik yapının işlemesinden misâller getirerek izâhlarını sürdürür. Acıkan bir kimsenin, bedeninin her kısmı yenileşmeye koyulur, gıdâ ister ve gelişmek ister. Yemeğin yeni olması bize tat vermez, tadı veren açlıktır, zira açlıkta arpa ekmeğinin şekerden tatlı geleceğini söyleyen Mevlânâ, usancın aç olmamaktan, yani tokluktan geldiğine işâret etmektedir.

Bedende açlık nasıl insanı yemek aramaya, yemekten tat almaya ve gelişmeye sevk ediyorsa, öğretimde de "problem" aynı görevi görmektedir. Problem, eskileri yenileyen en güzel kimyadır. Problem, eskiyi-kurumuşu kırıp gider. Problemin olduğu yerde usanç yoktur. Onun için öğrencisine problem aramasını ve yaratmasını tavsiye eder[143]. Çünkü her problem yeni çözümler arayacaktır. Her problemi çözerken insan da gelişecektir. Burada önemli olan problemi bulmak, ortaya koymak ve çözüme ulaşmaktır. Problemler çözülürken, yenileri ortaya çıkacaktır. Böylece insan problem çözmekten usanmayacaktır. Neticede kendisini yenileyecek ve geliştirecektir.

Varoluşçuluğun hümanizm yönüne göre, insan devamlı olarak kendi dışındadır, kendini planlar. Kendi dışından kendini yok ederek, kendini var eder ve insanı bulur. Bunun için de aşkın gâyeler peşinde koşar. Bu koşma neticesinde varlığa kavuşur. İnsan demek bu sınırı aşan varlık demektir. İnsan daima kendi üstüne katlanmamalıdır. Daima kendi dışında bir hedef aramalıdır. Zira insanın kendisinden başka bir kanun koyucu yoktur. Kendi dışında bir amaç araması ve kendisinin kanun koyucu olması yönüyle insan kurtuluşa erecek ve insanca bir varlık kazanacaktır[144].

Şüphesiz varoluşçu eğitimin daha tâlî gâyeleri vardır. İnsanın potansiyel güçlerini en son noktasına kadar geliştirmek, kabiliyetli kişileri tesbit edip yetiştirmek bunlar arasında sayılabilir.

SONUÇ

Varoluşçu eğitim anlayışını izâh ederken, gücümüzün yettiği ölçüde Batı ve İslâm düşünürlerinin bazılarını dikkate aldık. Onların fikirlerinin bir kısmını Kur'ân'a kadar izlemeye çalıştık. Farklılıklarını gösterdiğimiz ölçüde benzerlikleri de ele almaya çalıştık. Batı'da Allah'a inanan ve inanmayan varoluşçuların olduğunu tesbit ettik ve gördük ki, inançları onların

143.Mevlânâ, *age,* c.VI,b.4306-4315.
144.J. P. Sartre, *Materyalizm ve Devrim,* çev. Emin Elçin, İstanbul 1962, s.32-33.

düşüncelerini derinden etkilemiştir. Metafizik, bilgi ve değerler konusunda birbirinden farklı fikirler beyân etmelerine neden olmuştur. Allah'a inanan Batılı varoluşçu filozoflar, İslâm düşünürlerine oldukça yakın ve benzer fikirleri ileri sürmüş ve savunmuşlardır.

İslâm düşünürleri, "Varoluşçuluk" adı altında kitap yazmamalarına rağmen, fikirlerini dağınık bir halde ifâde etmeye çalışmışlardır . Batılı düşünürler ise varoluşçu düşünce tarzını sistemleştirmişlerdir.

Genel kavramlardan ziyâde özellerle uğraşan Varoluşçuluk, bir krizler felsefesidir. Varoluşumuzun sebebini araştıran bu sistem, bir hayat felsefesi görünümündedir. İslâm ve Batılı düşünürlerin ittifâk ettikleri konulardan biri de budur.

Batılı filozofların, özellikle J. Paul Sartre'ın düşünce tarzı, Pozitivizm, Materyalizm ve bir ölçüde Pragmatizm'e tepki olarak doğmuştur. Rasyonalizm'e ve İdealizm'e karşı çıkmasının nedeni, hayatı akla karşı çıkarmasındandır. J. Paul Sartre'a göre akıl, hayatın sırlarını ve problemlerini çözemez. Oysaki İslâm düşünürleri, akla hayatın sırlarını ve karmaşıklığını çözebilecek bir güç olarak bakmaktadırlar. İşte akıl-hayat ilişkisinde bu iki âlemin düşünürleri birbirinden ayrılmaktadırlar.

Varoluşçuluğun metafizik anlayışı ile eğitimi arasında bir ilişki kurmaya çalıştık. İslâm ve Batılı varoluşçu düşünürlerin "aşkın", "sübjektiflik", "ümitsizlik", "varlık ve yokluk" konularındaki görüşlerini ele aldık.

İnsan, aşkın olana daima ihtiyaç içindedir. Tatmînsizlik, ihtiyacın en önemli tecrübesidir. İnsan bu tecrübenin ötesine geçmek ister. Buradaki tatmînsizlik, maddî imkânları elde etme isteğinden doğmaz. Bu istek, aşkın olana yönelik bir istektir. İnsan daima kendinden büyük olanı bulmaya çalışır.

Dünyevî varlığa güvenemiyeceğimizi söyleyen Jaspers, aşkın varlığa duyduğumuz isteğin doğurduğu tatmînsizliği, ne bilim ve ne de teknolojinin doyuramayacağını ifâde etmektedir. Bu bir iç huzur meselesidir. Onu ancak mânevî bir şeyle sağlayabiliriz. Bu görüşüyle Jaspers, hem Kierkegaard'a ve hem de İslâm düşüncesine yaklaşmaktadır. Unutulmamalıdır ki, Allah fikrini reddeden ve Allah'ı bir baskı unsuru olarak gören varoluşçulara bu fikirleriyle ters düşmektedir.

İnsanın diğer bütün varlıklardan önce var olduğunu, varlığın cevherden önce geldiğini, insanın kendini anlayana kadar bir şey olamıyacağını, Allah olmadığı için insanın bir fıtrata sahip olmadığnı savunan J. Paul Sartre, varoluşçuluğa sübjektiflik kavramını getirmiştir. Sartre'a göre, in-

sanın beşerî sübjektivitenin ötesine geçememesini ve ferdin hürriyetini ifâde eden sübjektiflik, varoluşçuluğun derin bir anlamıdır. Varoluşçuluğun hürriyet anlayışı, çok ağır bir sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Hürriyet, seçeneği ifâde eder. Fert seçerken sadece kendini değil, bütün insanlığı seçmektedir. Seçmek de bir şeyin değerini benimsemektir. "İnsan seçerken bütün insanlığı seçmelidir" fikri, Kur'ân'ın Âl-i İmrân Sûresi'nin 110. âyetine uygun düştüğünü müşâhade etmekteyiz.

Genelde J. Paul Sartre'ın varoluşçu bir ümitsizlik, ya da kötümser bir hayat anlayışı sunduğunu ileri sürenlere karşı, bunun böyle olmadığını, aksine dünyanın en iyimser felsefesi olduğunu, Sartre'ın kitaplarında savunduğunu gördük. "Dünyayı ve onun imkânlarını isteklerimize uyduracak ne Allah ve ne de koruyucu bir plan vardır" fikriyle J. Paul Sartre kötümserlikle ithâm edilmektedir.

Varoluşçuluğun bir ümitsizlik, bir pısırıklık düşünce tarzı olmadığını savunan J. Paul Sartre, şu misâlle görüşünü izâh eder. İnsanın bir fıtrata sahip olduğunu söylemek, onun doğuştan korkak veya doğuştan kahraman olacağını ve onun bu hallerinin hiç değişmeyeceğini savunmak olacaktır. Korkak her zaman korkak, kahraman da her zaman kahraman davranışı gösterecektir. İşte esas kötümserlik budur. Bu aynı zamanda eğitimin elini kolunu bağlamaktır; gücünü inkâr etmektir. Değişimi, yani bir halden diğerine geçişi reddetmektir.

Böylece değişimle fıtratı karşı karşıya getiren J. Paul Sartre'ın, değişimden yana fikrinin doğru, fıtrattan yana görüşünün ise yanlış olduğunu tesbit ettik. Kur'ân'a göre hem fıtrat vardır, hem de değişim ve gelişim vardır. Fıtrat bunların olabileceği ihtimâlini ve ümidini de kapsamaktadır. Korkunun izâle edilebileceğini, kahramanın her zaman kahramanlık yapmak mecburiyetinde olmadığını, İslâm düşüncesinin kaynağı olan Kur'ân'da görmekteyiz.

Varoluşçu eğitim felsefesinin en önemli konularından biri "varlık ve yokluk" meselesidir. Varoluşçu düşünce bu meseleyi J. Paul Sartre, İslâm düşünürlerinden de İbn Sînâ ve Mevlânâ'nın en ciddî bir şekilde ele aldıklarını gördük. J. Paul Sartre ile İbn Sînâ daha çok "varlık" konusunu işlerken, Mevlânâ daha çok yoklukla varlık ilişkisini ele almıştır. Onun için de Mevlânâ'nın fikirleri eğitime daha yakın düşmektedir. Mevlânâ yokluğu, menfîlik olarak görmekten ziyâde, yeniden doğuşun bir başlangıcı olarak düşünmektedir. "Utanma duygusu, benimle kendim arasındaki ilişkiyi kurar ve varlığımın bir cephesini keşfederim" fikrini savunan J. Paul Sartre'ın tam aksine Mevlânâ, varlığın en büyük noktası olarak İlâhî aşkı görmektedir. J. Paul Sartre, yokluktan kaçmaya çalışıyor.

Yokluktan varlığa giden yolu izlerken Mevlânâ, varlığı yok edip, yoklukta varlık edinmeyi daha doğru görmektedir. Öğrencisine varlığını fedâ etmesini, İlâhî denizin avucuna girmesini, orada yok olmasını öneren Mevlânâ, varlığını sattıktan sonra incilerle dolu varlık denizini satın alacağını öğütlemektedir. Mevlânâ'nın düşüncesinde yokluk, yücelere ağdıran bir Burak'tır. Dünyanın yokluktan korkmasından dolayı sapıttığını savunan Mevlânâ, yokluğu sığınılacak bir yer olarak görmektedir. Mevlânâ'ya göre, yokluk ve noksanlıklar, insanı araştırmaya sevkediyor. Tüm sanatlar, noksanlıkların giderilmesiyle ortaya çıkıyor. Eğitim sanatı da insanlardaki noksanlık, hamlık ve yokluklarda temel kuruyor. Öyle ise yokluk, varlığa, olgunluğa ve yüceliğe gebedir.

Varoluşçuların çoğu deneysel bilgiye güvenmemektedir. Çünkü bu bilgi, insanın kendisini tanımasına yardım etmekten uzaktır. Akıl ve deney, objektif bilginin kaynaklarıdırlar. Bu sebeple Kierkegaard akla saldırmıştır. Bu tavrıyla da Jaspers ve Marcel'in desteğini kazanmıştır. Varoluşçular daha çok insanın iç hayatından kaynaklanan sezgisel bilgiye önem vermektedirler. Sistematik bilgiye "yakînî şüphe" olarak bakmaktadırlar. İslâm düşünürlerinden Mevlânâ da sezgisel bilgiyi yüceltmektedir. O da bilginin candan coştuğunu, eğreti olmadığını ve borç alınmadığını savunmaktadır. Bunun içindir ki duygu gözü ile gönül gözünü birbirinden ayırmaktadır. Onun anladığı sezgisel bilgi, insanı yücelere götürücü bir bilgidir.

Varoluşçular değerleri, izâfî ve mutlak diye ikiye ayırmaktadırlar. Batılı varoluşçu filozofların pek çoğu, değerlerin izâfî olduğunu savunurken, İslâm düşünürleri mutlak değerlerin olduğuna dikkat çekmektedirler. Mutlak kötünün olmadığını savunan Mevlânâ, kötülüğün izâfî olduğunu çeşitli benzetmelerle izâh etmektedir. Mutlak değerlerin olduğunu kabul eden Fârâbî, daha çok izâfî değerler üzerinde durmaktadır. Kötünün sedece insan hayâlinde mutlaklık taşıdığını ileri süren İbn Sînâ da iyinin mutlak ve kötüden üstün olduğunu iddia etmektedir.

Değerlerin kaynağı meselesi üzerinde derinlemesine duran Kur'ân-ı Kerîm'in, İslâm düşünürlerinin çoğuna kaynaklık ettiğine şâhit olduk. Bu konuda İslâm ve Batılı düşünürlerin arasında dikkat çekici bir benzerliğe şahit oluyoruz. Bizzat kendi eserleriyle bu benzerliği göstermeye çalıştık. Kur'ân ve İslâm düşünürlerinin asırlarca önce aynı fikirleri savunduklarını titizlikle savunmaya çalıştık. Değerlerin kaynağına Allah'ı, toplumu, ferdin irâdesini koyduklarını gördük. Mevlânâ, Heidegger, Jaspers ve Marcel gibi düşünürler, "sevgi"yi ana değer olarak almaktadırlar.

İnsanın eylem, eğitim ve varlığının temeli olarak görülen "hürriyet" değeri, varoluşçuluğun merkezî noktasını teşkil eder. Mevlânâ, Mevlâ kelimesi ile hürriyeti birleştirmektedir. Öğrencisine Mevlâ'nın kim olduğunu sorar ve sorusunu şöyle cevaplandırır: "Seni âzât eden, kulluk prangasını ayağından çözendir". Peygamberlik müessesesini de hürriyetle birleştiren Mevlânâ, eğitimi insanlara hürriyetini veren bir faaliyet olarak takdim etmektedir. Hürriyeti, her amelin temel şartı olarak gören J. Paul Sartre, hürriyetin sebep-niyet, amel-sonuç ilişkisinin ötesinde bir özelliğe sahip olduğunu iddia etmektedir. Sebepleri geriye doğru saymanın hiçliğe varacağını savunmaktadır. "Amele sevkeden motiv ile gâye, eylemi belirlemez, aksine eylem onları belirler" diyen J. Paul Sartre, hürriyetin cevherî olmadığına işâret etmektedir. "İnsan hür olmaya mecburdur" fikrini ileri süren J. Paul Sartre, Allah'ın varlığını insan hürriyetine bir engel olarak görür.

Jean Paul Sartre'ın kaderci ve yazgıcı olarak vasıflandırdığı dinci varoluşçular, Allah'sız insanın ne kendi içinde ve ne de dışında tutunacağı bir dalın olmayacağı fikrini benimsemektedirler.

Kur'ân-ı Kerîm pek çok âyetinde, insana Yüce Allah tarafından seçme hakkı verildiğini, tercihlerinde hür olduğunu açıkça beyân etmektedir.

Dinci varoluşçular için en önemli değerlerden biri de imandır.

Varoluşçu eğitim anlayışı, öncelikle dinin iyi anlaşılıp doğru anlatılmasını ön görmektedir. Matematik, biyoloji, siyâset, edebiyât gibi derslerin bilinçli bir şekilde anlatılması hedef alınmaktadır. Bütün bu derslerin öğretimi, öğrenciye kendi kişisel kabiliyetlerinin farkına varmasını, geliştirmesini ve gerçekleştirmesini temin etmelidir.

Eğitimde "fenemonolojik" ve "katılım" metodunu benimseyen varoluşçular, öğrencilerin, öğretmenlerin de olayları konuşturup izâh edeceklerine dikkat çekmektedirler. Bu konuda Batılı varoluşçular ile İslâm düşünürleri arasında büyük bir benzerliği yakaladık.

İnsanın kendine dönmesini, kendini yakalamasını, kendini tanıyıp aşmasını ve durmadan yeninin peşinde olmasını hedef alan varoluşçu eğitim anlayışı, bize göre pekçok düşünürün, düşünce pınarından su alıp beslenmiştir.

PRAGMATİZM

PRAGMATİZM

GİRİŞ

Pragmatizm kelimesi "iş", "amel" veya "eylem" anlamında olan Yunanca "PRAGMA" kelimesinden gelmekte; ayrıca "yapılan bir şey", "bir iş", "işe yarar eylem" anlamını da taşımaktadır.

Charles Peirce, 1878 tarihinde *Popular Science Monthly* mecmuasında *How to Make Our Ideas Clear?* (Fikirlerimizi Nasıl Açık Seçik Hâle Getiririz?) adlı makâlesiyle bu kelimeyi felsefeye[1] taşımış, Aristo ise onu, pratik ve tecrübevî hayatı, tasavvur edilen hayattan ayırmak için kullanmıştır. Bir Yunan tarihçisi olan Polybius, gelecek neslin davranışlarına rehberlik edebilmek için geçmiş olgulardan dersler çıkarmak üzere, tarih araştırmaları yapmak anlamında kullanmıştır[2].

İnançların, gerçekten amelin kanunu olduklarına işaret eden Peirce, "Bir düşüncenin anlamını geliştirmek için kendisine uygun olan hangi ameli üreteceğini bilmemiz gerekir" diyor. Çünkü bu amel bizim için o düşüncenin yegâne anlamı olacaktır. Böylece Peirce, bütün düşünce farklılıklarımızın, uygulamalarımızın farklılığından doğduğu fikrine varıyor[3]. Bu filozofun Pragmatizm anlayışını ilk defa Howinson dîne, Oswald ise müşahhas durumlara uygulamıştır. Oswald'a göre, bütün durumlar amellerimizi etkiler; bu etkiler ise bizim açımızdan onların anlamları olmaktadır[4].

Pragmatizm, nazariyelere pek güvenmemektedir. Onları vasıta olarak kabul etmekle beraber, karmaşık olan meselelere rahat cevaplar ola-

---

1.William James, *Pragmatism,* Cambridge 1978, s.28.
2.Henderson, *Introduction to Philosophy of Education,* Chicago 1957, s.225.
3.William James, *age,* s.28-29.
4.William James, *age,* s.29.

mayacaklarını iddia etmektedir. Nazariyelere güvenmemesi, onu daha kesin ve işe yarar işlere doğru yöneltmiştir. Nazariyeleri yumuşatmaya ve onları harekete geçirip işe yarar hale getirmeye çalışmıştır.

Aslında William James'in dediği gibi, Pragmatizm yeni bir şey değildir; eski felsefî temâyülleri bir araya getirmiştir. "Özellere" müracaat ettiği için, "Nominalism"le; faydacılık esaslarına önem verdiği için de "Utilitaryanism"le; sözde çözümü, faydasız meseleleri ve metafizik mücerretçiliği reddettiği için de "Pozitivism"le anlaşıyor[5].

Pragmatizm'in hiçbir şekilde önyargısı, engelleyici doğmaları ve sâbit delil olarak kabul edilecek katı ölçüleri yoktur. O, tamamen üretici ve bütün hipotezleri ağırlayıcıdır. Uzağa yönelik, asîl, sâde ve mücerret düşünce tarzını kabullenmeyen Pozitivizm'e ve dinci Rasyonalizm'e nazaran daha büyük avantaja sahiptir. Mantık ve semâvî alana yapışıp kalan Rasyonalizm'e nisbeten, Allah'ı araştırma sahasını genişletir. Ampirizm, dış duyumlara bağlı kalmasına rağmen, Pragmatizm herşeye açık, hem mantık ve hem de duyumları takip eder. En mütevâzî ve en kişisel tecrübeleri dikkate alır; yararlı neticelere gebe olan mistik tecrübelere de itibar eder[6].

Amerikalılar'ın geliştirdiği bir XX. asır felsefesi olarak görülen Pragmatizm'in kökleri eski Yunan, İslâm ve İngiliz deneyci felsefelerine kadar inmektedir. Bazı eğitim felsefecileri Pragmatizm yerine Prograsivizm'i koymuşlardır. Bu yolu takip edenler, Pragmatizm'i Prograssivizm'in felsefî geleneği olarak görmüşlerdir. Bize göre Prograsivizm, Pragmatizm'in bir safhasını teşkil eder.

Îmânla amel, fikirle pratik arasındaki sıkı bağı ilk tesbit eden Pragmatizm değildir. İlk semâvî dinden İslâm'a kadar bütün dinler bu ikiliğin arasında sıkı bağlar kurmaya çalışmışlardır. Pragmatizm'in metafizik, bilgi ve değerler anlayışını ele alırken bu benzerlikleri göstermeye çalışacağız.

A.PRAGMATİK METAFİZİK ve EĞİTİM

Sistemimizin metafizik görüşü, ondan kaynaklanan eğitim anlayışına pek çok hususlarda yardım etmiş ve zenginleştirmiştir. Metafizik anlayışı ele alınmadan pragmatik eğitim hususunda doyurucu ve derin izâhlarda bulunmak hemen hemen imkânsızdır.

5.William James, *age*, s.32.
6.William James, *age*, s.43-44.

Pragmatizm'in metafizik alanda ilk ele alınması gereken konu "Kâinât"tır. Değişme, hareket, yenilik, zaman ve realitenin mâhiyeti bu konuyu takip etmektedir. Eğitimle metafizik arasındaki ilişkiyi izâh ederken, yer yer İslâm eğitimcilerine danışacak ve gerekli olan mukâyeseler yapılacaktır.

Aristo, Plato ve Plotinus, "yaratma"nın hareket, şekil verme veya sudûr vasıtası ile, ya da ayrı ayrı şeylerin bir araya getirilmesi ile gerçekleştiğini savunmuşlardır. Yoktan yaratma fikrini Hıristiyanlık gündeme getirmiştir. Bizans döneminde Proculus, kâinâtın ebedîliğini; Philopponus'un ise zaman içinde yaratıldığını savunması, İslâm'ın doğuşundan önce eski Yunan'la Hıristiyanlığın arasındaki tartışmayı doruğuna ulaştırmıştır.

Aristo'nun aksine Kindî, "yoktan yaratma" fikrini benimsemiş, yoktan yaratma için **"ibda'"** terimini kullanmıştır. Fârâbî ve İbn Sînâ, var olan her şeyin bir sebep vasıtasıyla yaratıldığını ileri sürdüler. Onlara göre, yaratma, zaman içinde değil, zamanla beraber olmuştur. Yaratmanın zaman içinde olduğunu söyleyen Gazzâlî, onlara ters düşen bir yol izlemiştir[7].

Metafizik ile bilimi birbirine yaklaştırmaya çalışan William James, kâinâttaki esrarengiz olaylar karşısında kalan insanın; Allah, madde, akıl, mutlak ve enerji gibi bazı kavramlara başvurduğunu ve bu kavramlara sahip olmakla rahatladığını ileri sürmüştür[8].

Peirce, James ve Dewey gibi diğer pragmatistler de kâinâtı, **"açık-sonlu"** olarak kabul etmektedirler. **"Açık-sonlu"** kavramının köklerini Darwin'de ve kâinâtm âhirete açık olduğunu savunan İslâm'da görmek mümkündür.

Bilim açısından Pragmatizm'e tesir eden Darwin, realitenin varolmuş olanda değil, olmaya devam edende bulunabileceğini söylemiştir. Onun "realite sâbit değildir" şeklindeki görüşü, Pragmatizm'e **"açık-sonlu"** realite tarzında intikâl etmiştir[9]. İnsan eğitimi, doğrudan doğruya onun biyolojik sosyal çevresine bağlıdır fikri, Darwin'in **açık-sonlu** fikri tarafından destek görmüştür, denilebilir. Daha sonra, James ve Dewey'nin Humanizm ile Naturalizm'i birleştirmeleri, bu düşünce tarzının uzun vâdedeki ürünü olmuştur.

7.George N. Atiyeh, *Al-Kindî, The Philosopher of the Arabs,* Rewalpindi 1966, s.50-56.

8.William James, *age,* s.31-32.

9.Osmon-Craver, *Philosophical Foundatinos of Education,* Amerika 1981, s.88.

Metafizik alanda Pragmatizm'in çözmeye çalıştığı en önemli meselelerden biri, tabiat ile zihin arasındaki ilişkidir. Zihin ve madde, sübjektif ve objektif gibi ikili anlayışa karşı çıkan Peirce, zihnin maddî realiteden farklı olduğunu kabul etmiş gibi görünüyor. Bu hususta Aristo ile aynı fikri paylaşmasına rağmen, "dış realite hususunda bildiğimiz şey, eşya hakkında sahip olduğumuz fikirde mevcuttur" demekle, ondan ayrılmıştır.

Bilindiği gibi materyalist ve idealist düşünürler, tabiatla beşer, madde ile zihin, objektif ile sübjektif, varlığın maddî ve mânevî yönleri arasında temelden bir ayırım yapmaktadırlar. Pragmatistler ise, kâinâtın esas yapısının ne maddî ne de zihnî olduğunu, buna karşılık nötr bir şey olduğunu beyân ederek, bu ikili sistemi ortadan kaldırmaya çalışmışlardır.

Bunlardan özellikle James, zihnî ve maddî olanı aynı seviyede tutarak, dış dünyanın zihne nazaran varlıksal önceliğini, tecrübenin objektif ve sübjektif kısımları arasında düşünülen esas farkı silip atmıştır. Ona göre dış âlem, insanın onu tecrübe etmesinden ve onun hakkında düşünmesinden önce yoktu. Âlem her şeyden önce gelen saf tecrübenin yoğurulabilir hamurundan insan tarafından yaratılmıştır ve yaratılmaktadır[10]. Bu görüş tarzı, maddî realite ile insan tecrübesi arasındaki ilişkileri altüst etmiştir. Tecrübeyi tabiata değil, tabiatı tecrübeye dayandırmakla James, insanlığın sübjektif tepkileri içinde, gerçek âlemin bağımsız varlığını eritip çözümlüyordu.

Peirce ise, determinist hipotezleri yıkmak için nesneleri birbirinden uzaklaştırıyordu. Onun metafizik anlayışında, gâyenin çalışacağı bir alan mevcuttur; yani, dünya ve insan hayatında gâyeye âit bir yer vardır. Önemli olan mesele, gâyenin insan hayatında ve kâinâtta bir yer işgâl etmesi değil, onun nasıl çalışacağı meselesidir. Varlık, yani hissiz güçler âlemi, düşünce dünyası, ya da alışkanlık ve kanunlar denilen görünmeyen realiteler tarafından nasıl idare edilir? Bu soruya Peirce'in nihâî cevabı, kozmolojik olmuştur; yani, dinamik nesneler, aklın hazînesinden çıkar ve tabiî olarak ona itâate yönelir. Zihin, hayat ve düşüncenin bulunduğu yerde, nihâî bir sebep olarak bulunur.

Peirce, zihni hem evrensel hem de insan zihni olarak kullanır. Her iki durumda da zihin, üstün ve mükemmel bir tavra sahiptir. Bu da hissetme, ya da şuur halidir. Genel bir fikrin içinde, insanın canlı duyusu bulunabilir. İnsan şahsiyeti, maddî vücudun hareketlerine etki eden ve

10.George Novack, *Pragmatism Versus Marxism,* New York 1978, s.69.

onunla yakından bütünleşmiş duyguları ihtiva eder[11]. Böylece Peirce, tecrübe hâdisesinde, madde ile düşüncenin ilişkisi arasında bir fark görmemektedir.

Maddî âlemi esas realite olarak gören Materyalizm ile fikirleri, nesnelerin cevheri olduğunu iddia eden İdealizm'in aksine, Dewey de madde ile zihin arasında görülen büyük farkı silip atmış ve onları aynı seviyeye getirmiştir. Ona göre, madde ile zihin bağımsız bir yapıya sahip değildir; yani, onlar tabiatı teşkil eden karmaşık hâdiselerin içten içe birbirine bağlı özellikleridir. Madde, tabiat hâdiselerinin niteliğini ifâde eder ve onlar değiştikçe o da değişir. Başka bir ifâdeyle madde, düzenli ve sâbit nizâmın yapısıdır; zihin ise, tabiat hâdiselerinin mantıkî ilişkileri içindeki anlamlarının nizâmıdır[12].

İşte bu fikri ile John Dewey, maddenin zihinsiz var olabileceğini, ama zihnin maddesiz olamayacağını ileri sürenlerin görüşünü yarım gerçek olarak ilân etmiştir. Yukarıda görüldüğü gibi, Dewey'nin maddeyi tabiat hâdiselerinin düzenli ve sâbit nizâmı olarak görmesi, kendisine ait bir bakış açısıdır. Materyalist felsefede maddenin en önemli özelliği, duyularımız tarafından tecrübe edilse de edilmese de, zihnimiz onu düşünse de düşünmese de, şuurumuzun dışında var olan objektif realiteyi teşkil etmesidir. Dewey ise, maddeyi şuurdan ayıran bağımsız varlığın merkezî niteliğini dışarda bırakır. O, düzenliliği ve sâbitliği, maddenin evrensel özellikleri olarak görmez. Aksine, maddenin düzensiz ve karmaşık yönlerinin de olabileceğini ileri sürer. Bu durum ise, maddenin görüntülerine yaklaşım seviyesine bağlıdır. James de, dış âlemin, dış zihinden önce var olduğu, tecrübenin objektif ve sübjektif parçalarının arasında temelde bir ayırımın bulunduğu fikrini tamamen reddetmiştir. Dewey'den biraz daha ileri giderek, insanın tecrübe ve düşüncesinden önce bir dış âlemin olmadığını söylemiştir. Böylece materyalist felsefe, maddeyi zihinden önce görmüş, buna karşılık Pragmatizm madde ile zihni aynı şeyin iki ayrı görüntüsü olarak kabul etmiş ve birine, ötekine nisbetle, öncelik vermemiştir.

Kur'ân-ı Kerîm ve İslâm düşünürleri ise, dış âlemin insandan önce yaratıldığını beyan etmişlerdir. Maddî âlem insan zihninden önce vardı, ama evrensel zihin Peirce'in dediği gibi, Allah'tan önce yoktu.

Madde, evrensel zihni belirlememiş, aksine evrensel zihin maddeyi belirlemiştir. Fakat insan zihni söz konusu olunca, "Madde mi öncedir,

---

11.Paul K. Cankin, *Puritans and Pragmatists Eight Eminent American Thinkers,* New York 1968, s.218.

12.George Novack, *age,* s.89.

yoksa zihin mi?" meselesine kesin bir çözüm bulmak gerçekten zordur. Mademki zihin, madde ile ruhun birleşmesinden teşekkül ediyor, öyle ise realitenin meydana gelmesinde de her ikisinin payı eşittir, diyebilir miyiz?

İbn Sînâ, tabiat-zihin ilişkisine farklı bir izâh getirmiştir. Ona göre, varlık: a) Önce Allah'a sonra Faal Akıl'a; b) Zihine; c) Maddeye bağlı hissedilen varlık olmak üzere üçe ayrılır. Bu görüşüyle İbn Sînâ, Allah ve Faal Akıl'ın maddeyi algılamasının, insan zihninin algılamasından daha farklı olduğuna işaret etmiş, zihindeki varlık ile maddenin kendisine ait varlığının ayrı olduğunu vurgulamıştır[13].

Metafizik konusunda Pragmatizm'in ele aldığı önemli konulardan biri de "tabiat nizâmı"dır. Tabiatta bir nizâmın olduğunu söylemek, orada bazı kanunların cereyan ettiğini kabul etmektir. Pragmatistler kanun kavramını iki farklı anlamda kullanmaktadırlar: Birincisi, tabiat hâdiselerinin ontolojik nizâmına işaret ederken, ikincisi bu nizâm hakkında insanların yaptığı yoruma işaret eder; buna da tabiat kanunu denilir. Böylece tabiat nizâmı ontolojik olurken, tabiat kanunu bilgisel olmakta; kanun doğru olanla ilgilenirken, nizâm sadece olanla ilgilenmektedir. Şu halde biz kanunla karşılıklı ilişkiler içinde iş görürken, nizâmla aksi tesir içinde faaliyet gösteririz[14].

Madde ile zihin ilişkisinde Kur'ân ve daha sonra İslâm filozofları daha farklı, daha kapsamlı ve daha bütüncü görüşler ortaya koymuşlardır. Pragmatistler'in tabiat hâdiselerinde gördüğü düzenli ve sâbit nizâm, daah önce Kur'ân ve İslâm filozofları tarafından ele alınmıştır. Asırlarca tartışılan bu konu, Gazzâlî ile İbn Sînâ'nın tartışmalarında doruğa ulaşmıştır.

İslâm filozofları dış âlemi, nizâm ve kanunun cereyan ettiği, her olan şeyin bir sebebe dayandığı ve her sebebin kendisine uygun bir neticesinin olduğu bir âlem olarak görmüşlerdir[15].

Eğer bir bilimci, tabiatta bir nizâmın olduğunu kabul etmezse, onu araştırması boş olurdu. Tabiat kanunu bir kanun halinde formüle edilince, pragmatik düşünceye sahip ilim adamı, tabiatın şu anda böyle olduğunu söylemeyecektir; aksine, "tabiatın kendisi, eskiden olduğu şekilde hareket ediyor" diyecektir.

---

13. *İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul 1968, V/2,52.
14. Ernest E. Bayles, *Pragmatism in Education*, New York 1966, s.54.
15. Ismail R. el-Fârûqî, *Tawhid Its Imphations for Thought and Life*, Kualalumpur 1982, s.2.

Pragmatist bilimci, bulduğu kanunların tabiat nizâmına uygunluğunu ümit edebilir, ama onu istikbalde uygunluğu açısından değil, işe yararlılığı ve doğruluğu açısından deneyecektir.

İslâm kelâmcıları ise, kâinâtta bir nizâmın olduğu fikrinde ısrarın Allah'a tembellik sıfatını vereceği fikrini savunarak, filozoflara karşı çıkmış, Allah'ın her an yarattığını kabullenerek "ancılık" doktrinini öne sürmüşlerdir[16].

Bu görüşleri ile onlar, Peirce'in evrensel zihin anlayışını müjdelerken, diğer taraftan kâinâtta dâimî bir nizâmın olmadığı, dış âlemde, ya da maddede sadece düzenin değil, düzensizliğin de hüküm sürdüğünü savunan Dewey'nin öncüleri olmuşlardır, denilebilir.

Kaf Sûresi'nin 6. âyetinde, kâinâtta kusursuz bir nizâmın bulunduğu anlatılmaktadır. Ama bu nizâma sahip olan kâinât, James'in yukarıda söylediği gibi, insan tecrübesi tarafından yaratılmamış, Peirce'in dediği evrensel zihin olan Allah tarafından yaratılmıştır.

Pragmatizm'in, metafizik ve ona paralel olarak eğitim anlayışında en önemli yeri "değişme" almaktadır. Değişme, beraberinde hareket, yenilik ve zamanı da getirmektedir. Bu konuyu ilk önce ele alıp inceleyenlerin yalnız pragmatistler olduğunu söylemek, sanırım hatalı olacaktır. Çünkü, daha önceleri Kur'ân ve İslâm filozofları, değişme ve ona paralel yenilenmenin, insanın fizikî ve psikolojik yapısında gerçekleştiğini, yakından uzağa doğru onun çevresinde de değişme ve yeniliklerin yer aldığını beyan etmişlerdir.

Bunlardan Kindî, hareketi, değişme, ya da **bilkuvve** halinde olanın **bilfiil** hale getirilmesi şeklinde tanımlamıştır. Mahiyeti değişen bir şeyin olduğu yerde, hareket vardır. Kindî, istikamete yönelik hareketi iki kısma ayırıyor: Merkezden dışa doğru, dıştan merkeze doğru olan hareketler. Su ve toprağın hareketi yerin merkezine doğru iken, ateş ve havanın hareketi merkezden dışa doğrudur. Değişme olarak anlaşılan hareket, bir durumdan diğerine geçmeyi ifâde edecektir. Kindî'ye göre, çeşitli değişmeler vardır: Oluşma, başkalaşma, bozuşma, artma, eksilme ve yer değiştirme hareketleri gibi...[17].

Kindî, değişme olarak Aristo'nun hareket fikrini kabul etmesine rağmen, hareketin ebedî olduğu fikrini paylaşmamaktadır. Bir halden diğerine geçiş demek olan hareket ve değişme, varlıklar âleminde gerçekleşmektedir; ebedî varlıkta bu tür değişmeler olmamaktadır.

16.Ismail R. el-Fârûkî, *age,* s.2.
17.George N. Atiyeh, *age,* s.84-86.

Fârâbî, "değişme" hakkındaki görüşünü, "sebeplilik" anlayışı ile beraber izâh etmiştir. Ona göre, yoktan var olan herşey bir sebep tarafından yaratılmıştır. Yokluk, varlığa sebep olamaz. Hareket meselesini tahlîl ederek sebeplilik fikrine ulaşır. Hareket veya değişme, yokluktan varlığa, bilkuvveden bilfiile geçişi ihtivâ etmektedir. Değişme, tıpkı bir sınır gibi, kendinin ötesindeki bir şeye, yani gerçek ve objektif olan sebebe işaret eder[18].

Görüldüğü gibi Kindî ile Fârâbî, değişme ve hareketin olduğu yerde, bilkuvve olanın bilfiile geçişinin bulunacağını ve dolayısıyla orada bir yeniliğin olacağını beraberce savunmaktadırlar.

Mevlânâ "değişme" hâdisesini insanın ömrüne uygular. İnsan hayatında, sürekli akan bir değişme ve yenileşmenin olduğunu; fakat bu değişme ve yenileşmenin insanın bedeninde olmadığını iddia etmektedir. Gerek insanda ve gerekse kâinâtta meydana gelen yenileşme hareketleri, Allah'ın tez-tez yeniden yarattığını gösterir. Ama dünyada her solukta devam eden bu yenileşmenin çoğu zaman farkında olamayız[19].

Kur'ân, değişme ve onun getirdiği yenilik meselesini üç boyutlu olarak ele alır: Madde âleminde herşey bir yenilikten geçmektedir. Rûm Sûresi'nin 11 ve 40[20]., Tâhâ Sûresi'nin 55. âyetleri[21] bunu izâh etmektedir. Hac Sûresi'nin 5, 12, 17.[22]; Abese Sûresi'nin 17 ve 22. [23]; Enbiyâ

18.Robert Hammond, *The Philosophy of Alfarabi and its Influence on Mediaval thought,* Pittsburgh 1961, s.16.

19.Mevlânâ, *Mesnevî ve Şerhi,* şerh. Abdülbâkî Gölpınarlı, İstanbul 1985, I,257-258 (1149-1153); Mustafa Usta, *Dîvân-ı Kebîr'de Mevlânâ'nın Eğitim Görüşü,* İstanbul 1995, s.230.

20."Allah yaratmaya başlar, sonra onu çevirip yeniden yapar; sonra O'na döndürülürsünüz" (Rûm Sûresi, 30/11). "Allah sizi yarattı, sonra besledi, sonra öldürüyor, sonra diriltiyor. (Peki), ortaklarınız içinde bunlardan birini yapan var mı? O, onların koştukları ortaklardan uzak (münezzeh) ve yücedir (Rûm Sûresi, 30/40).

21."Sizi ondan (yani yerden) yarattık, yine oraya döndüreceğiz ve bir kez daha ondan çıkaracağız" (Tâhâ Sûresi, 20/55).

22."Ey insanlar eğer öldükten sonra dirilmekten kuşkuda iseniz (bilin ki) biz sizi (önce) topraktan, sonra nutfe(sperma)den, sonra alaka(embrio)dan, sonra yaratılışı belli belirsiz bir çiğnem et parçasından yarattık ki, size (kudretimizi) açıkça gösterelim. Dilediğimizi belirtilmiş bir süreye kadar rahimlerde tutuyoruz, sonra sizi bir bebek olarak çıkarıyoruz. Sonra güç (ve kabiliyetler)inize ermeniz için (sizi büyütüyoruz). İçinizden kimi (henüz çocukken) öldürülüyor, kimi de ömrün en kötü çağına (ihtiyârlığa) itiliyor ki, bilirken bir şey bilmez hale gelsin (çocukluğundaki gibi vücütça ve akılca güçsüz bir duruma düşsün). Yeri de kurumuş, ölmüş görürsün, fakat biz onun üzerine suyu indirdiğimiz zaman titreşir, kabarır ve her güzel çiftten bitirir" (Hâc Sûresi, 22/5). "Allah'ı bırakıp, kendisine ne zarar, ne de yarar veremeyen şeylere yalvarır. İşte (doğru yoldan) uzak(lara) sapma budur!" (Hâc Sûresi, 22/12). "İnananlar, Yahûdîler, Sabiîler, Hristiyanlar, Mecûsîler ve (Allah'a) ortak koşanlar... Allah, kı-

Sûresi'nin 30. âyetinde[24], insan ve canlılar âleminde gerçekleşen ve gerçekleşmekte olan yenilik ve değişmeler derinlemesine izâh edilmektedir.

İslâm'ın sosyal görüşüne göre, toplum daima değişme yoluyla gelişme içinde olmalıdır. Gelişme, tesbit edilmiş hedeflere doğru olmalıdır. Bunun herhangi bir safhada durması veya yavaşlamasından, düşünürler, öğretmen ve liderler sorumludur. Onlar değişmemeye, yenileşmemeye ve gelişmemeye karşı mücadele vermelidirler. Bu mücadele hayatın bir parçasıdır. Herkes sabırlı bir yenilikçi tavrını takınmalıdır.

Pragmatizm'in metafizik görüşü ile eğitim anlayışı arasındaki ilişkiye gelince; gerek İslâm filozofları ve gerekse Batılı Pragmatistler, *kâinâttaki nizâmın varlığı, onun insan tarafından okunmasına bağlıdır,* fikrini savunmaktadırlar. Kâinâtın derin bir gâyesi vardır; ama bu insandan gizlidir. Öyle ise insan bu gâyeyi nasıl bilecektir? İnsanın tecrübe edemediği, onun için gerçek olamayacağına göre, kâinâttaki bu anlam ve gâyeyi eğitim sayesinde elde edecektir. Eğitimci, metafizik bir tavır takınmanın ne kadar önemli olduğunu öğrencilerine öğretmelidir. Metafizik tavrın reddedilmesi, onun varolduğunun kabulüdür. Pragmatik eğitimin progresiv kanadını teşkil edenlere göre, eğitimci bütün dikkatini bu dünyaya tahsis etmelidir. Kâinâtın tabiat üstü bir boyutu yoktur. James ve Peirce gibi filozoflar hariç, Pragmatistler'in çoğu metafiziği, eğitim alanının dışına itmektedirler. Bazıları da eğitimin metafizik düşüncelere çok duyarlı davranmasını istemektedirler.

Pragmatik eğitimde değişme sözkonusu olunca, eğitim alanındaki gerçeklerin tesbiti, öğretmen ve öğrencinin ilk ve en önemli görevleri arasına girmiş oluyor. Bazı realiteler, aniden ortaya çıkabilir. Fizikî ve sosyal değişmeler bu realitenin bir kısmını teşkil etmektedir. Öğretmen ve öğrenci, maddî ve sosyal âlemde meydana gelecek olan değişme ve yenilikleri karşılamalıdır. Bu anlamda öğrenme, maddî ve sosyal sahada meydana gelen değişmelerle bir arada yaşamaya çalışan bir nevi değişmedir. Çevre değişirken, realitenin daha ileri boyutu olan yenilikler ortaya çıkar. Onun için yeniliğin olmadığı yerde öğrenime sebep bulmak zordur. Fakat bu yenilikler sadece öğretimin bünyesinde değil, öğrencilerin şahsiyetinde de gerçekleşmelidir[25].

---

yâmet günü bunlar arasında hüküm verecektir (haklıyı haksızı ortaya çıkaracaktır). Şüphesiz Allah her şeye tanıktır" (Hâc Sûresi, 22/17).

23."Kahrolası insan, ne kadar da nankördür!" (Abese Sûresi, 80/17). "Sonra dilediği zaman onu yeniden diriltir" (Abese Sûresi, 80/22).

24."Yoksa (o müşrikler), yerden bir takım tanrılar edindiler de (ölüleri) onlar mı diriltecek?" (Enbiyâ Sûresi, 21/21).

25.John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education* , New York 1969, s.135.

Eğitimde değişmenin getirdiği başka bir bakış tarzı da şudur: Çevresindeki nesnelerle kurduğu ilişkinin değişmesi ile nesnelerin mahiyeti de değişir mi? Bir nesnenin tabiatı, diğer nesnelerle olan ilişkisinin değişmesiyle değişir mi; ya da tüm değişmelere rağmen o, değişmezliğini koruyabilir mi? soruları önemli bir problem teşkil etmektedir.

Eğer nesnelerin ilişkilerindeki bir değişme, bizzat kendisini etkilemiyorsa, o takdirde o nesne, ilişkilerinde bağımsızdır; ilişkiler o nesnenin dışında gerçekleşmektedir, denilebilir. Yok eğer nesnenin ilişkilerindeki bir değişme, bizzat kendisini de değiştiriyorsa, o takdirde ilişkiler içten oluyor demektir. Böylece bu tip değişmeler, nesnenin esas bünyesinin bir parçası olmaktadır.

Pragmatistler'in, nesnelerin arasındaki ilişkilerde tesbit ettikleri, dışa ve içe dönük boyutlar fikri, yeni bir buluş değildir. Asırlarca önce Fârâbî, eğitimde değişmeyi izâh ederken, cisimler arasındaki bu tarz ilişki ve değişmelere dikkati çekmiştir. Toplumun kültürünü nesillerden nesillere aktarmayı bir eğitim faaliyeti olarak gören Fârâbî, bu hâdiseyi nesneler arasındaki ilişkilerle temellendirmeye çalışır ve şöyle der: Bir nesnenin başka bir nesnenin maddesi olabilmesi, ya suretini ortadan kaldırarak ona vermesi, ya da izzet ve şerefinden bahşetmesi suretiyle olur. Bir nesnenin başka bir nesnenin aleti olması, ya da bir nesnenin diğerini kullanması da aynıdır. Ya tamamen şahsiyetini (sûretini) ona verir veya şerefinin bir kısmından fedâkârlık yaparak ona hizmet eder"[26].

Değişme, yenilik ve zaman, eğitimin gâyelerini belirleyen tartışma dışı realitelerdir. Bir eğitim faaliyeti, gâye, metot ve programların muhtemel değişmeleri ile karşı karşıyadır. Böylece öğrenci, değişmenin sadece bizim psikolojik ve biyolojik yapımızda olduğunu görmeyecek, bunu aynı zamanda sosyal yapıda da görecektir. Aksi takdirde, değişen siyâsî, ekonomik ve sosyal durumlara intibâk edemez. İşte bu noktada eğitim, öğrenciyi değişen şartlara intibâk ettirecek bir metodu takip etmelidir.

Öğrencinin yakın ve uzak çevresindeki değişmeler, eğitime, gâye ve vasıtaların esnek ve devamlı düzenlemeye açık olması şeklinde yansımalıdır. Bu gâye ve vasıtalar, aklî ve bilimsel olarak takip edilmelidir. Böylece, eğitimin bizzat kendisi hem gâye, hem de vasıtadır. İnsanı geliştirmeyi hedef aldığı için gâye, bu geliştirmenin yolunu gösterdiği için de vasıtadır.

Daha önce Kindî, değişmenin olduğu yerde hareketin olacağını belirtmiş, hareketin merkezden dışa doğru ve dıştan merkeze doğru oldu-

26.el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla,* Mısır ts., s.46-47.

ğunu söylemişti. Bu görüşü, Fârâbî'nin nesne ve insanlar arasındaki ilişki ve etkileşimi ile birleştirerek eğitime uyguladığımızda, şöyle bir neticeye varırız: Eğitim daima dıştan, ferdin şahsiyetinin özüne doğru yapılan bir faaliyettir. Bu hareket tarzı zamanla, merkezden, yani öğrenci şahsiyetinin derinliklerinden dışa doğru olan bir hareket şekline dönüşür.

Buna göre, dıştan içeriye intikal eden bilgi, daha sonra davranışlar şeklinde dışa yansır.

Kâinât ve sosyal çevrede meydana gelen değişikliklere dikkati çeken İqbâl, "Eğer zaman seninle ahenkli bir şekilde hareket etmiyorsa, sen onu değiştir"[27] demektedir.

B.PRAGMATİK BİLGİ ve EĞİTİM

Pragmatizm'in bilgi nazariyesinde en önemli konulardan biri "zihin"dir. Zihnin aktif ve keşfedici bir yapıya sahip olduğuna inanan Pragmatistler, onun kendisinden uzak ve ayrı olan bir alana alâka duymayacağını iddia etmektedirler.

Eski görüşlere göre zihin her zaman aynı kalır; çünkü, hem çocuk ve hem de yetişkinler aynı kabiliyetlerle donatılmışlardır. Arada ancak küçük bir fark vardır. Meselâ; doğuştan gelen kabiliyetlerden hâfıza, daha erken yaşlarda kendini göstermesine rağmen, hüküm verme ve bir şeyden netice çıkarma gibi kabiliyetler, daha geç yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Böylece çocuk, küçük bir insan, zihni de küçük bir insan zihni olarak düşünülmüştür.

Zihnin pasif, sâbit ve değişmez bir şey olduğunu reddeden Dewey, onu aktif ve devamlı gelişen, farklı dönem ve yaşlarda farklı kapasite ve alâka merhaleleri gösteren bir yapı tarzında düşünmüştür. O, zihnin sosyal olduğuna işaret etmiş, gelişiminin sosyal çevreye dayandığını savunmuştur. Zihin, sosyal çevrenin bir işlevidir. Sosyal müesseselerden devamlı olarak uyarılar alır ve sosyal ihtiyaçlarla beslenir. Tabiat zihnin, ışık, ses ve harâretten meydana gelen maddî uyarıcılarını tedârik eder, ama bu maddî uyarıcılar, sosyal ihtiyaçlara göre insan tarafından başka şekillere döndürülürler. Bu uyarıcıların yorumu, çocuğun mensubu bulunduğu cemiyetin onlara yapacağı etki ve tepki tarzına dayanır. Çocuk, çıplak maddî uyarıcıların önemini, sosyal tecrübe vasıtasıyla öğrenir[28].

27.Abdullah Fârûqî, "Educational Ideas of Iqbal", *Iqbal Review*, 4,1 (1963), s.42.

28.William Boyd and Edmund King, *The History of Western Education*, London 1977, s.404-405.

Dewey, bilinç sahasını, yeni mâlûmât toplayan bir merkez olarak düşünür. Bu merkez, ihtiyaçlarını karşılayacak bir faraziyeyi buluncaya kadar faraziyeler ortaya atar. Sonunda insan, bulduğu faraziyenin yönlendirdiği tarzda hareket eder. İnsanın arayışı, işe yarar bir faraziyeyi buluncaya kadar devam eder.

"İnsan, davranışlarından hangisinin başarılı olduğunu tesbit edebilmesi için, başından geçen tecrübeleri kullanmalıdır" görüşüyle Dewey, Pragmatizm'e "tecrübeciliği" getirmiştir.

James'e göre, tecrübeye dayanan bilgi anlayışı ile Shiller ve Dewey, fikir ve inançlardaki hakîkat ile bilimin ulaştığı hakîkatleri birleştirmişlerdir. Çünkü onlar fikirleri, tecrübelerin bir parçası olarak düşünmüşlerdir. Bilginin doğruluğu, tecrübeler arasındaki tatmin edici ilişkilerin ölçüsüne bağlıdır. Başka bir ifâdeyle, tecrübenin bir kısmından diğerine bizi rahatlıkla taşıyan, meseleler arasında tatmin edici bir bağ kuran, güvenle çalışan, sâdelik yaratan ve iş bitiren bilgi, doğrudur ve gerçek vasıtadır. Fikirlerimizdeki hakîkat, onların iş görme gücünü ifâde eder[29].

Dewey ve James'den önce, tabiatla tecrübe arasındaki alâkayı gören J.J.Rousseau ve deneyle bilgi arasında bir bağ kuran John Locke, Pragmatizm'e önemli katkılarda bulunmuş ve onun, Batı âleminde eğitim geleneğini oluşturmuşlardır. Rousseau'ya göre, insanın başından geçen olayların bütünü olan tecrübe, tabiatın kucağında meydana gelir. Başkalarının elde ettiği tecrübeleri insana kabul ettirme yerine, çocuğun tabiatla kurduğu ilişkiden meydana gelen tecrübeler, eğitimde önem kazanmalıdır[30].

Bu yönüyle Rousseau'nun, Pestalozzi, Frobel, Parker, Stanley Hall ve Dewey'i etkilediği açık seçik görülmektedir. Hattâ onun tabiatçılık yönünün, pragmatist eğitimcilerin çocuğa bakışını etkilediğini söylemekte yarar vardır.

Mevlânâ, Rousseau ve Dewey'den biraz daha ileri giderek, bilgiye kaynak olan tecrübeyi sadece insanın kendi başından geçen olaylarda aramıyor; aynı zamanda geçmişte yaşanan ve şu anda başkaları tarafından elde edilen tecrübelerin insan için büyük bir bilgi hazînesi olacağına işaret ediyor[31].

Gazzâlî ise okuma, okutma, istifâde etme, faydalandırma, iyi neticelere ulaşma, karşılıklı haklara saygı gösterme ve alçakgönüllülüğün, insa-

---

29.William James, *age*, s.34.
30.Abdullah Fârûqî, *agm*, s.37.
31.Mevlânâ, *age*, I,423,526,551,2273,3126,3314. beyitler)

nın çevresi ile etkileşiminden doğan tecrübelerden elde edildiğini söylüyor. Böylece o, toplum içinde yaşamanın en önemli fayda ve ürünlerinden birinin tecrübe olduğunu iddia etmiş oluyor. Halkın içine girip onların durumlarını incelemek tecrübe kazanmamızı sağlar. Yaratılıştan (gariz) getirdiğimiz akıl, dîn ve dünya meselelerini anlamamız için yeterli değildir, tecrübe ve temrinlere ihtiyaç vardır.

Çocuk, toplumdan tecrit edilirse câhil kalır. Çünkü o, ihtiyaç duyduğu tecrübeleri, öğretim süresince çevresinden elde eder. İnsanlar arasına katılmakla elde ettiği tecrübe onun için yeterlidir. Tecrübelerin en mühimi, kendi şahsiyet, ahlâk ve iç yapısını denemektir. Bu fikirden hareketle Gazzâlî, nefsin sosyal hayat içinde gerçekleşebileceği sonucuna ulaşıyor[32]. Gazzâlî'nin bu düşüncesi, *"self" tabiatı gereği sosyaldir; ruhsal ve gözlemden gizli bir şey değildir,* diyen Mead'in görüşüne denk düşmektedir. Gazzâlî, J.J.Rousseau'nun aksine, çocuğu tabiatın kucağına değil, topluma teslim etmektedir; yani Rousseau, tabiatla çocuk arasındaki etkileşimden doğan tecrübeyi, bilginin kaynağına yerleştirirken, Gazzâlî çocukla sosyal çevre arasındaki etkileşimden doğan tecrübeyi önemsemiş ve bilgiye kaynak olarak göstermiştir.

Mevlânâ, Gazzâlî, William James, John Dewey ve Rousseau gibi İqbâl de bilginin tecrübevî yönüne önem vermiştir.

İqbâl'e göre, maddî çevre olmaksızın aktif bir şahsiyetin gelişmesi imkânsızdır. "Kendi kendini gerçekleştirme" şeklinde ifâde edilen eğitimin en büyük hedeflerinden biri, maddî çevre olmadan başarılamaz. Çocuk hür bir atmosfer içinde bulunmadıkça, gizli kuvvetleri gelişmez. Hürriyeti sayesinde çevresiyle karşılıklı etkileşimde bulunacak ve böylece doğrudan ve ilk elden "tecrübe" elde etmiş olacaktır[33].

İslâm filozofları ve eğitimcilerinin tecrübeye gösterdikleri alâkanın köklerini Kur'ân ve Peygamberimiz Hz. Muhammed'in hadîslerine kadar izlememiz mümkündür. Şahsiyete, zihne ve ahlâka şekil veren sosyal tecrübenin bilgiye kaynak olduğunu Peygamberimiz işaret etmiştir: "Hatâ yapmayan halîm (hoşgörülü) olamaz, tecrübe edinmeyen de, filozof olamaz"[34].

John Dewey, "Democracy" isimli eserinde, bilgi nazariyesi açısından eğitimi şöyle tanımlamaktadır: "Eğitim, tecrübenin anlamına ilâveler yapan, bir sonraki tecrübeye yön veren, kabiliyeti gittikçe arttıran tecrü-

32.Gazzâlî, *İhyâ,* Beyrut ts., II,236,241.
33.Abdullah Fârûqî, *agm,* s.37.
34.Tirmizî, *Birr,* 86; Ahmed b. Hanbel, 3/8, 69; Bu hadîs Buhârî'nin *"Birr"* kitabının 83. babının başlığında da görülebilir.

beyi yeniden inşâ etmek ve teşkilatlandırmaktır". Böylece Dewey, eğitimi okulla başlayan ve okulla biten bir faaliyet olarak görmemiş, aksine Hz. Muhammed'in belirttiği gibi, doğumla başlayan ve ölümle biten bir süreç olarak görmüştür.

Pragmatistler bilgiyi, öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve maddî çevrenin daha iyi anlaşılmasını temin edecek olan özel problemlerin etrafına örmek istemektedirler. Onun için onlar, geleneksel okul programını takip etme yerine, öğrencilerin yaşlarına göre alâka duyacakları meselelerin çözümünün takibini önermektedirler. Öğrenci, kendi ihtiyaç ve alâkalarını tatmin etmek için kolaylıkla hâkim olacağı ve vasıta olarak kullanacağı konuları seçilmelidir. Genç kişi tabiî bir öğrencidir; çünkü o doğuştan mütecessistir. Kendisini keşfe sevkeden konuları daha kolay öğrenecektir. Bu sebeple öğretmen, onun araştırıcı ruhunu beslemelidir.

Pragmatistler, çocuğun alâka duyduğu konuları eğitime hedef olarak gösterirken İqbâl, çocuğun çevresine boyun eğmemesini, kendi arzu ve ihtiyaçlarına göre çevreye hâkim olmasını ve ona daima yeni yeni şekiller vermesini istemektedir. Pragmatizm'in naturalist kanadının aksine İqbâl, ferdin ihtiyaç ve alâkalarıyla uyuşmayan çevrenin bozulup yeniden inşâ ve şekillenmesinin gereğini savunuyor. İnsanı çevrenin ayağına götüren Naturalistler'e ters bir metotla İqbâl, çevreyi insanın ayağına getiriyor. Onlar çevreye intibâkı en önemli gâye olarak görürken, İqbâl çevreyi keşfetmeye daha fazla ağırlık veriyor.

C.PRAGMATİK DEĞERLER ve EĞİTİM

Değerler alanında Pragmatistler'in ele aldıkları ilk konu, onların kaynağı meselesidir ki, şu sorularla belirlenmeye çalışılmaktadır: İnsan bir değer yaratabilir mi? Toplum bir değer ortaya koyabilir mi? Değerlerin insanüstü bir kaynağı var mıdır? Başka bir ifâdeyle, değerler objektif midir, sübjektif mi?

Bu sorulara muhtelif cevaplar verilmiştir. Bunları ele almadan önce, Kur'ân, hadîs ve İslâm filozoflarına göre, değerlerin insânî ve toplumsal yönlerinin olup olmayacağı meselesini izâh etmemiz gerekmektedir.

Ankebût Sûresi'nin 17. âyetinde insanların bir değer yaratabileceklerine işaret edilerek: "Yalan yaratıyorsunuz" denilmektedir. Zümer Sûresi'nin 48. ve Şûrâ Sûresi'nin 30. âyetlerinde ise, kötünün insanın fiil-

lerinden kaynaklandığı ifâde edilmektedir. Diğer taraftan Hadîd Sûresi'nin 27. âyetinde: "Ruhbâniyeti Hıristiyanlar icad etti; biz onu onlara farz kılmamıştık. Onu Allah rızâsını elde etmek için yaptılar, sonra da ona gereken riâyeti göstermediler" şeklindeki İlâhî ifâde, insanların değer tayin edebileceğinin en önemli delilleridir.

En'âm Sûresi'nin 48. ve Nahl Sûresi'nin 35. âyetleri, bir yasak şeklinde ortaya çıkan değerlerin bir kısmının insan tarafından konulabileceğinin en önemli ifâdeleridir.

Değerlerin kaynağında insan irâdesinin bulunmasına "ferdî sübjektivizm" denilmektedir. Kur'ân, bazı değerlerin toplum tarafından konulabileceğini açıklamaktadır. Toplum, neyin iyi, neyin kötü, neyin tasvip edilmeyeceği, neyin tasvip edileceğine ait değer ölçülerinin bir kısmını belirleyebilir. Ahzâb Sûresi'nin 37. âyetinde: "İnsanlardan sakındın (= ve tahşe'n-nâs)" ifâdesi, toplumun Peygamberimiz'i etkilediğini; aynı sûrenin 53. âyeti ise, "Sizden utanıyor" tabiri ile, toplum halinde yaşamanın, "utanma" duygusuna dayanan değerlere kaynaklık ettiğini, açıkça ortaya koymaktadır. Böylece Kur'ân, değerlerin "sosyal sübjektiflik" yönüne, yani bir kısmının objektif ve mutlak olmadığına işaret etmiştir.

İyi ve kötü değerlendirmesinin bazen insan tarafından yapılabileceğini[35] söyleyen Hz. Muhammed, değerlerin sübjektifliğine işaret etmiştir.

İnsanın iyiyi işlemeye bir temâyülü olduğunu, kötünün insan tabiatına uygun olmadığı ve onun ârizî olduğunu ileri süren Kindî'ye göre kötü, hissin akla galebe çalmasından, fazîlet ise hislerin kontrol altına alınarak, insan fıtratının tabiî akışını takip etmesi için serbest bırakılmasından kaynaklanır. Böylece filozofumuz, fazîletle rezîletin ihtiyarî ameller olduğunu savunur ve iyiyi, kendimiz olmakla hayvana benzememiz arasındaki tercihte görür[36].

İnsanın varoluş gâyesini elde etmeye engel olan meleke ve irâdî davranışları "kötü", bu gâyeye ulaşmayı temin eden meleke ve irâdî davranışları "iyi" diye vasıflandıran Fârâbî, insânî değerlerin olabileceğini, yani insanın değer koyabileceğini iddia etmektedir[37].

Kindî ve Fârâbî'ye benzer bir yol izleyen İbn Meymûn, objektif ve İlâhî kötünün olabileceğini reddeder. Kötüyü madde ve insana bağlar-

---

35.İbn. Mâce, *Mukaddime,* 14; Dârimî, *Mukaddime,* 44.

36.George N. Atiyeh, *age,* s.126.

37.el-Fârâbî, *Mesâilü Müteferrika,* Haydarabad 1344, s.18; aynı görüşü, saâdeti ele alarak *Medinetü'l-Fâdıla* isimli eserinin 66-67. sayfalarında izah etmektedir.

ken, iyinin İlâhî kaynaklı olduğunu[38] söyler ve bu konuda bize Nâsırüddîn Tûsî'yi hatırlatır.

İslâm filozoflarının yanısıra John Dewey, iyinin insanı da içine alan tabiatta bulunduğunu ve oradan kaynaklandığını savunur. Böylece Dewey, iyi motiften kaynaklanan eyleme iyi diyen Kant ile, iyi neticeleri olan eylemlerin iyi olduğunu savunan faydacıların aksine, iyinin temelinde hem iyi motif, hem de neticelerin olduğunu söyler[39].

İyi ve kötü, doğru ve yanlış fikrinin kaynağında insan tecrübesi olduğunu söyleyen Dewey, iyi ve doğrunun ölçülerini keşfetmek için insan tecrübesinin dışına çıkılmamasını önermektedir. Çünkü insan tecrübesi, kendi ölçülerini geliştirecek niteliktedir. Mademki mutluluğumuzun ve acımızın kaynağı kendi tecrübemizdir, öyle ise iyiyi geliştirme, kötüyü ortadan kaldırma da bu tecrübenin içinde gerçekleşecektir.

Değerlerin kaynağı meselesinden sonra Pragmatizm'in ele aldığı konu, değerlerin değişebilirliği hususudur.

Değerlerin değişken olduğunu kabul eden Pragmatistler, ahlâkî ölçülerin ebedî olmadığını, kültür ve toplumların değişmesiyle onların da değişeceği fikrini savunmuşlardır. Ancak bu, değerlerin çok kısa süre içinde değişeceği anlamına gelmemelidir. Onlar, uygulandığı şartları dikkate almadan, evrensel olarak geçerli olan hiçbir hüküm ya da değerin olmadığı, görüşünü benimsemişlerdir. Bunun için de, Tevrat'taki "Öldürmemelisin!" emrinin mutlak olmadığı, şartlara göre, kendi veya başkasının hayatını kurtarmak için öldürmenin doğru olacağını misâl olarak getirmektedirler.

Fârâbî ise, birçok değerin memleketten memlekete değişeceğini, bazı değerlerin saatten saate, bazılarının günden güne, diğerlerinin aydan aya, bir kısmının da yıldan yıla ve bir kısmının da asırdan asıra değişebileceğini söylemekle beraber, insanın, insan olarak değerinin, mutlak bir değer olduğu için değişmeyeceği düşüncesine sahipti[40].

Pragmatizm'in eğitim görüşünde değerlerin kaynağı ve onların değişebilirliğini ele aldıktan sonra, sıralamalarını yapmamız gerekmektedir. Bu konuda "hürriyet"i ilk ve en önemli değerler arasında görmekteyiz. Pragmatistler hürriyeti, seçme ile izâh etmektedirler; yani irâde ve seçme, hürriyetin ayrılmaz iki unsurudur. İrâde ve seçmeye dayanmayan tesa-

38.İbn Meymûn, *Delâletu'l-Hâirin* (hazırlayan ve Arapça'ya çev. Hüseyin Atay), Ankara 1974, s.497-508.

39 Edward C. Moore, *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey,* New York 1961, s.215-218.

40.el-Fârâbî,*Tahsîlu's-Sa'âde,* Haydarâbâd 1345, s.26.

düfî davranışları, makul ve meşrû olarak kabul etmeyen Pragmatistler, hürriyeti sadece seçim yapma olarak görmemişler; onu ferdin kendi eylemini tenkit etmesi ve yeniden yorumlaması şeklinde anlamışlardır.

Yeni bir şey öğrenen öğrenci, onu kendi davranışını tenkit etmek için kullanabilmelidir. İşte Dewey, hürriyetin bir parçası olan "kendi kendine kontrol"ü, laboratuvarda yapılan deneyden daha kesin görmektedir[41].

Pragmatist eğitim sisteminin naturalist kanadını temsil eden J.J. Rousseau'ya göre, insan hür doğmuş ve hür olmalıdır, bunu ona ancak eğitim temin edebilir[42].

Mukâyese edildiğinde aynı görüşü asırlarca önce Kur'ân'ın İnsân Sûresi'nin 3. ve Zümer Sûresi'nin 55. âyetleri de öne sürmüştür. Allah seçme hakkını kuluna vermiş, birçok iyi şeyi bize göndermiş ve göstermiştir. Bunların en iyisini seçip takip etme işi bize aittir.

Pragmatizm'in diğer önemli değerlerinden biri de "bilim"dir. Batı âleminde bilim, insanın kader görüşünü temelden değiştirmiştir. Bilimsel inkılap, metafizik ve dînî görüşlerin, hattâ politik felsefelerin alt üst olmasından, ya da başarısızlığa uğramasından sonra ortaya çıkmıştır. Böylece bilim, sahneden çekilen değerlerin yerine geçen bir değer olmuştur. Pragmatizm'in bilimi bir değer olarak almasındaki haklılık payını görmemezlikten gelemeyiz; çünkü o, sadece toplum hakkındaki nazarî görüşleri etkilememiş, aynı zamanda, sosyal yapının ve sosyal ilişkilerin uygulama alanını da etkilemiştir. Bilimsel inkılap, bir bakıma Pragmatizm'in alâkasını çeken problemleri doğurmuştur. Başka bir ifâdeyle Pragmatizm, bilimsel inkılâbın sosyal yapıya yansıyan meselelerini çözmek için bir çare olmuştur.

Batılı eğitim felsefecilerini yanımıza alarak diyoruz ki, bilimin en büyük değerlerinden olduğunu kabul eden ve fakat pragmatist olmayan Auguste Comte, bu konuda pragmatist düşünürlere zemin hazırlamıştır.

Pragmatizm'in diğer bir değeri de "hakîkat"tir. Pragmatistler bu değerin yapı ve kaynağı hususundaki görüşlerini şu şekilde izâh etmektedirler: Neticelerden hakîkata ulaşılacağını söyleyen Peirce'in düşüncesi, daha sonra James'in takip ettiği hakîkat nazariyesinin kalbini teşkil eder. O, bir fikrin doğruluğunu, o fikrin işlerliği olarak görmüştür. Hakîkatın mutlak ve değişmez olmadığını savunan James, onun gerçek hayat hâdiselerinin eseri olduğuna işaret etmiştir. Hakîkat, fikirlerin neticesinde

41.Paul K. Cankin, *age,* s.246.
42.Bkz. Osmon-Craver, *age,* s.86.

ortaya çıktığı için, onlara bağlı bir mülkiyet gibi düşünülmemelidir. O, her zaman objektif değildir, her zaman tahkîk de edilemez, ama müşahhas özellikleri de bulunur.

Bir ferdin hayatındaki tecrübelerin, o fert için bir anlam ve hakîkat değeri vardır, fikrini ileri süren James, "elde edilmezlik", "tahkîk edilebilirlik" ve "işlerlik" şeklindeki anlayışıyla, "radikal deneycilik" esasını getirmiştir. Hakîkatı tecrübeden ayırmayan filozofumuz, ona ulaşmak için tecrübenin tetkîk edilmesini istemektedir. Tecrübenin insana açıkladığından başka, ne hakîkat, ne realite ve ne de mutlak vardır. Onun için kâinât açık-uçlu, çoğulcu ve gelişmeye yöneliktir[43].

İdealist ve realist filozoflara göre hakîkatın yeri realitededir. Eğer bir fikir realite ile uyuşuyorsa, o gerçektir. Aksi takdirde onu gerçek kabul etmek mümkün değildir. Onlara göre, bir şey gerçekse, tecrübede işe yarar. Bir şeyin hakîkat olup olmadığını anlamak için tek yol vardır: Uygulamaya koymak ve işleyip işlemediğine bakmak. Onlar, bir şey gerçekse tecrübede iş görecektir, derken, Pragmatistler ise, tamamen zıt bir görüşle bir şey tecrübede iş görürse gerçektir, iddiasında bulunuyorlar.

Bir kaziyyenin hakîkatı, onun etkinliği ve gâyeye ulaşmada insan eylemine rehberlik edip etmediği ile ölçülür.

Bu tarz düşünceden hareket eden pragmatist için hakîkat; insan yapısı, değişken, neticelerden kaynaklanan, şartlar değiştikçe değişen, süreli olmayan ve mutlak bir özelliğe sahip olmayan bir değerdir.

"Güzellik", "hakîkat" ve "iyilik" gibi değerler, onlar için asla geçmiş bir varlığa sahip değildirler. Çünkü o değerler, hayatında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için mücâdele veren insan tarafından yaratılmışlardır. Mademki değerler insanın faaliyet vadisinde doğmaktadır ve yine mademki onlar, insanın ihtiyaç ve istekleri için takip edilmektedir; öyle ise, pragmatistler müteşebbisçi ve tecrübecidirler.

John Dewey, *Human Nature and Conduct* isimli eserinde diğer değerleri, Kindî ve Fârâbî gibi filozoflara benzer bir şekilde şöyle sıralar: **Doğruluk, iffet, cesâret, sıhhat, etkinlik ve mutluluk.**

Değerler açısından eğitime yaklaşınca, şu esaslarla karşılaşırız: Öğrenci, değişmez bir şekilde belirlenmiş ilkeler vasıtasıyla ahlâkî hüküm vermenin ne kadar zor olduğunu ve insanların büyük çoğunluğu için en iyi neticeyi hangi davranışın üreteceğini bilmelidir. Fikirlerimizin doğruluğunu ölçtüğümüz metodun bir benzeri ile de değerlerimizin kıymetini

43.Bkz. Osmon-Craver, *age*, s.89-90.

ölçebiliriz. Öğrenci, insanlığın meselelerini tarafsız ve bilimsel bir gözle gözlemleyip düşünmeli ve onları çözen değerleri seçmelidir. Bu değerler, daha yüksek bir otorite tarafından öğrenciye empoze edilmelidir. Eğitimci, öğrenci eylemlerinin kör olarak başladığını, diğer eylemlerle karşılıklı etkileşimlerinin neler olduğunu bilmeli ve dikkate almalıdır. Eğitim ve öğretimi beraberinde getiren eylem, öğrencinin daha önce bağlantılarını anlayamadığı eylemler hakkında bir şuur meydana getirir. Eğitici tecrübe, bir sonraki eylemin yön ve kontrolünü temin edecektir. Öğrencinin hangi neticeleri ele aldığını bilmesi, gerçekleşen eyleme daha iyi katılmasını sağlayacaktır. Daha faydalı neticeleri garanti edebilmek için, işe yaramayanları bir tarafa itmek gerekir. Bunun için de öğrenci, gelişmeye hazırlıklı olmalıdır. Bu sebeple öğretimin devamını temin eden, yeteneği arttıran eğitici tecrübe, otomatik ve keyfî eylemlerden hem farklı ve hem de üstündür.

Sâbit değerlere göre hareket eden öğrencinin, takip edilen metot ile netice arasındaki bağlantıyı görmesi mümkün değildir. Bu tip eylemler düzensizdir ve düzensiz neticelere götürür. Otomatik eylemler, öğrencinin anlam ufkunu daraltır ve sınırlandırır. Mademki öğrencinin çevresi değişiyor, öyle ise o çevre ile dengeli bir ilişki kurabilmesi için onun hareket tarzı değişmelidir. Çünkü değişmekten uzak olan bir eylem, hassas bir anda tehlikeli olabilir.

D.PRAGMATİK EĞİTİMİN GÂYELERİ

1 - Kültür Aktarımı

Eğitimi hayatın bir gereği olarak gören Pragmatistler, insanın çevre ile etkileşiminden doğan çeşitli problemlerin üstesinden gelebilmesi için ferdin yenilenmesinin zarûretine inanıyorlar. Medenî toplumun var olabilmesi için eğitim, alışkanlık, eylemler, düşünceler ve duyguların yetişkinlerden gençlere aktarılmasıyla nesilden nesile sürüp gitmelidir. Bu aktarma olmaksızın sosyal hayat varlığını devam ettiremez. Bu itibarla eğitim sadece akademik bir araştırma değil, aksine hayatın bizâtihi kendisi olmalıdır.

John Dewey,*Democracy and Education* isimli eserinde bu hususta şunu söylüyor: "Yetişkin nesil ile genç nesil arasındaki aralığı kapatabilmek için nesiller arası kültür aktarımı gerçekleşmeli ve devam etmelidir. İdealler, ümitler, beklentiler, ahlâk kuralları ve fikirler yeni nesle intikâl ettirilmedikçe, toplum hayatını sürdüremez. Onun için okul, bir cemiyet halini almalıdır. Çocuğun, millet kültürünü ve onun intikâl eden kaynak-

larını paylaşması, kendi kuvvetlerini sosyal gâyeler uğruna kullanması için okul, etkili bir müessese olmalıdır".

Eğitimin bu işlevine dikkati çeken Fârâbî, nesiller arasındaki kültür aktarımını "adâlet" deyimiyle izâh etmektedir.

Görüldüğü gibi eğitimin ana gâyelerinden biri, bir içgüdü yaratığı olarak dünyaya gelen çocuğu, geçmiş neslin kültürüyle yetiştirmek, onu şahsiyetine yerleştirmek, duygusal hayatını onun doğrultusuna yönlendirmektir.

2 - Yenilik

Eğitim, sosyal yenilenmeye yardım etmelidir. Teknolojinin toplumda meydana getirdiği değişmeleri okul vasıtasıyla öğrencilere aktarıp onların da bu yeniliklere ve gelişmelere katkılarını temine çalışmalıdır. Bunun için eğitim, insanda öyle bir ruh yaratmalıdır ki, onunla günümüzün ekonomik, siyâsî ve sosyal problemlere verilmesi gereken cevapları keşfedebilsin. Şu andaki problemi çözerken, gelecektekinin daha iyi, doyurucu ve tatmin edici çözümünü öğrenmelidir. Devamlı değişen bir dünyada eğitimin nihaî bir gâyesinin olduğunu söylemek doğru değildir. İnsanlık yaşadıkça, yeni yeni problemlerle karşılaşacak, onların çözümü için yenilikler yapacaktır.

Yenilik üzerinde duran pragmatist filozoflardan John Dewey, *Democracy and Education* isimli eserinde, eğitimin her zaman kısa vâdeli gâyelerinin olduğunu savunmuştur. İnsan, hayatının her safhasında gelişmektedir. Gelişmenin gâyesi ise, daha çok gelişmedir. Yarın gelişmek için bugün gelişmeliyiz. Gelişirken tecrübeler kazanırız. Bugün öğrendiğimiz bilgi ve elde ettiğimiz tecrübe, yarının bilgi ve tecrübelerine gebe olmalıdır.

Yeniliğin olduğu yerde değişme, büyüme, gelişme ve hareket vardır. Pragmatizm'in naturalist kanadını temsil edenler ve onların yanısıra İqbâl, insan şahsiyetinin gelişimini, eğitime hedef olarak göstermektedir. Onlar hür, aktif, mutlu ve iyi intibâk eden insan olarak gelişebilmesi için çocuğa her imkânın verilmesini gâye olarak kabul etmektedirler. İnsan şahsiyetinin normal ve hür olarak gelişimi sayesinde, toplumun da bir bütün olarak ilerleyeceğine ve böylece ferdin gâyesinin toplumun gâyesi ile aynîleşeceğine inanmaktadırlar[44].

44.Abdullah Fârûqî, *agm*, s.43.

Yenilik, İslâm düşünürlerinin savunduğu en önemli gâyelerden biri olmuştur. Özellikle Mevlânâ, yeniliği düşüncede arayarak, kısa görüşlü eski anlayışların düşünceye hayâller getireceğini, herkesin gerçeği anlayamayacağını, bu tip insanların ölmüş, çürümüş, hayâllere dalmış, kör ve gözsüz bir kuşa benzeyeceklerini açıkça belirtmiş[45] ve muhâtabına şu öğüdü vermiştir: "Gönlün yeniye akıyorsa eskiyi çıkart"[46].

Jonn Dewey'e göre, yeniliğin meydana getirdiği gelişme ve büyümeye engel olan mâniler şunlardır:

a) Hamlığın menfî özelliği,
b) Sâbit çevreye yapılan statik intibâk,
c) Alışkanlığın değişmezliği.

Ona göre gelişmenin bir gâyesi olduğu kabul edilmiş, ama kendisinin bir gâye olduğu unutulmuştur. Çünkü her durumda yetişkinler çevresi, çocuk için bir standart olarak kabul edilmiş ve o çevreye mal edilmeye çalışılmıştır. Halbuki gelişmenin, daha çok gelişmekten başka hiçbir şeye yakınlığı olamaz. Bunun için eğitim, daha çok eğitimden başka bir şeye bağlanamaz. Okul bitince, eğitim durmamalıdır. Okul, eğitimin gâyesi olan gelişmeyi teminat altına almalıdır. Eğitimi bu anlamda tanımlarken, şöyle der: "Eğitim süreli olarak yeniden teşkilatlandırma, yeniden inşâ etme ve devamlı olarak bir safhadan diğerine geçme faaliyetidir"[47].

Netice olarak diyebiliriz ki, demokratik toplum, eğitim fikri ile beraber yürür. Demokratik toplumun idealleri, gerekli olan gelişme ve yeniliğin yönünü tesbit ederken, gelişme de bu idealleri destekler. Taassubu ve değişmeyen alışkanlığın bağlarını kırmamızı temin eden, daha tatmîn edici ve daha arzu edilir karşıt düşünceleri mümkün kılan zihin, yenilik için çok önemlidir.

3 - Ahlâk

Eğitim felsefesi, elde hazır olan fikirleri her probleme uygulamak değildir, aksine çağdaş problemlere yaklaşırken, doğru olan zihnî ve ahlâkî tavırların yaratılmasıdır. Sosyal hayatta meydana gelen değişmeleri karşılamak için eğitim programımızı yeniden inşâ etmeliyiz. Onun için, fikirlerimizin "işler" olması gerekir. Bilgi, hem çevresel değişmeleri karşılar ve hem de karakterimizi etkiler. Burada eğitimin ahlâkî etkisi or-

45.Mevlânâ, *age,* I,472 (2773. beyit).
46.Mevlânâ, *age,* II,199 (1273. beyit).
47.Bkz. John Dewey, *Democracy and Education,* New York 1961, s.49-53.

taya çıkmaktadır. Eğitim sadece kendi gelişmemizle ilgilenmez, aynı zamanda diğer insanlarla olan ilişkilerimizi de düzenler. İnsanla diğer insanların arasını düzenleyen eğitim, ahlâkî davranışları hedef alıyor demektir.

Tahsîlü's-Sa'âde ve *Siyâsetu'l-Medeniyye* isimli eserlerinde, nazarî erdemle ahlâkî erdemlerin öğretimini eğitime hedef olarak gösteren Fârâbî, eğitim felsefesinde, düşünme erdemi ile ahlâkî eğitimi birleştirir.

Sosyal muhtevâ içinde hareket eden insan, kendisi ile sosyal çevrenin arasındaki bağlantıların unsurlarını anlarsa, dînî bir şahsiyet elde etmiştir, diyen John Dewey, *Human Nature and Conduct* isimli eserinde bu ilişkinin ahlâkî yönünü izâh etmeye çalışır. Ahlâkî davranışı hedef alan eğitim, ahlâk kurallarını, neticelerine göre uygulayacaktır; yani davranışların iyi veya kötü şekilde değerlendirilmesi, onların ürünlerine göre olmalıdır. Bu noktada John Dewey, Fârâbî'ye benzer bir yolla, düşünce erdemiyle ahlâkî erdemi birleştirir ve bu birleşmenin eğitim sayesinde gerçekleşeceğini savunur. Böylece her iki filozof, bilinçle davranış arasındaki bağların kurulmasını ve bunun eğitimsiz yerine gelemeyeceğini derin bir vukûfla görmüşlerdir. Onlara göre başarılı öğretmen, düşünce ile eylemi birleştiren kişidir. Bu hedefe ulaştığında eğitim, onlar için en üstün bir sanat halini almış olacaktır.

Ahlâkî şahsiyeti yetiştirmeyi hedef alan İslâm eğitimi, söz, zihin ve imanla davranış arasında bir ilişkinin kurulmasını ister.

4 - Alâka Uyandırma

Pragmatik eğitimin diğer bir gâyesi de toplumun fertlerini, çocuk ve yetişkinleri ile beraber hayata hazırlamaktır. Onun için eğitimciler **"alâka"**, **"motivasyon"** ve **"çocuğun geldiği çevre"**ye dikkat etmeli ve bu hususların bilincinde olmalıdırlar.

John Dewey, *My Pedagogic Creed*[48] isimli makâlesinde, eğitimin sosyal ve psikolojik olmak üzere iki cepheye sahip olduğunu ve bunlardan birinin diğerine nazaran daha önemsiz görülemeyeceğini savunur. Eğitimin psikolojik yönü temeldir; çünkü, çocuğun istidat ve kuvvetleri, malzemeleri verir ve eğitimin başlangıç noktasını belirler. Onun için eğitimci, kendisini katmaksızın, şahsî teşebbüsünü kullanacağı faaliyeti düzenlemelidir. Psikolojik yapı dikkate alınmadan uygulanacak eğitim,

48.Bu makâle,*The School Journal*, 54-3 (Jan.16.1897) mecmuanın 77-80 sayfaları arasında basılmıştır. Fakat biz bu makâleyi, Osmon-Craver'in *Philosophical Foundations of Education* adlı eserinin 108-111 sayfaları arasında okuduk.

plansız ve keyfî olacaktır. Eğitim faaliyeti, çocuğun eylemleri ile uyuşursa, bir manivela görevi yapacaktır. Aksi takdirde, bir sürtüşmeye, dayatmaya sebep olacak ve çocuğun tabiatına ters olacaktır.

Diğer taraftan eğitimin sosyal cephesi de ihmâl edilmemelidir. Çünkü eğitilen kişi sosyal bir varlıktır. Çocuğun kapasite, alâka ve alışkanlıklarından hareket eden eğitim, sosyal hayatta onlara düşen hizmetleri tesbit etmelidir. Böylece pragmatist eğitimciler, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyel halindeki kuvvet ve kabiliyetlere dikkati çekmektedirler. Bu hususta İslâm eğitim felsefesinde önemli açıklamalar vardır. Özellikle İslâm eğitiminin kaynağını teşkil eden Kur'ân da insanı eğitirken fıtratına dikkat edilmesinin zarûretine işaret edilmektedir. İslâm filozoflarından Fârâbî, fıtrat konusu üzerinde ısrarla durmaktadır[49].

D.PRAGMATİK EĞİTİMİN METOTLARI

Peirce, *The Fixation of Belief*[50] isimli makâlesinde, metot seçme konusunu ele alıyor ve şöyle diyor: Nasıl davranacağımız konusunda şüphede olunca araştırmaya başlarız. Şüphe bir tatminsizlik ve tereddüt durumudur. Şüpheden inanca geçmek isteriz. İnanca ulaşınca araştırma durur ve biz eylemlerimize devam ederiz. Araştırmanın gâyesi, bir şüpheli durumdan bir inanç durumuna geçmektir. Araştırma metotlarını bu hedefe ulaşmak için geliştiririz. Eğer metodumuz şüphemizi gideriyorsa, onu genişletir ve diğer alanlarda da kullanırız; aksi takdirde, değiştirme mecburiyyetinde kalırız. Peirce, bir metodu kullanılmaz hale getiren menfî özellikleri şöyle sıralar:

1 - İnatçılık

Kişininin şüphelerini giderdiğini, sağlam inancı elde ettiğini ve o konuda şüpheleri safdışı bıraktığına inandığı durumdur. Bu tip inançla, karşıt delilleri görmezlikten gelir ve karşı tarafın fikirlerini dinlemeyi reddeder. Bu durum ona, şüphesi olmayan bir inanç içinde kalmayı temin eder. İnatçılık bazı durumlarda işler gibi görünür. Bu tip insanlar er veya geç başka veya karşıt inançlarla karşılaşacak ve onların doğru olup olmadığını merak edecektir. Diğer insanlarla beraber yaşadığına göre, onların kendisiyle, kendisinin onlarla anlaşacağı hususların bulunması za-

49.el-Fârâbî'nin fıtrat görüşü için bakınız; Bayraktar Bayraklı,"The Philosophy of Education of al-Fârâbî", *Hamdard Islamicus,* vol.X/3 (Autumn 1987), s.30.
50.Bk. Edward C. Moore, *age,* s.67.

rûrîdir. O takdirde mesele, inancın tek bir ferde değil, cemiyetin tamamına ait olması ile çözümlenecektir.

2 - Otorite

Bu fikrin tüm cemiyete yerleştirilmesi neticesinde, bazı otoriter kişiler ve sosyal müesseseler, önemli konularda kişinin kabullenmesi gereken görüşleri açıklayacaklardır. Cemiyetin bütün üyeleri, bu inançları kabul etmek için zorlanacaktır. Bu durum cemiyet içinde bir fikir birliğine götürebilir, ama er veya geç bu insanlar, kendileri ile hemfikir olmayan cemiyetlerle karşılaşacaklardır. Böylece tekrar şüpheler doğacak ve neticede bu durumun da yetersiz olduğu anlaşılacaktır.

3 - Duygusallık

Cemiyetler arasındaki şüpheleri gidermek için insanlara hoş gelen şeyleri, doğru olsun olmasın, gerçek inançmış gibi almaya çalışabiliriz. Hakîkate böylesine duygusal bir yaklaşım, çoğu kişiler tarafından kabul edilebilir. Fakat cemiyetin üyelerinden bazıları, inandıkları şeylerin gerçekle uyuşmadığını kısa zamanda anlayacak ve hemen kendi inançlarından şüphe etmeye başlayacaktır.

Burada görüldüğü gibi, olgulara dayanan fikirleri değil, sevdiği insanların benimsediğini kabullenecek, benimsemediğini reddedecektir. Bu, günümüz insanlarında rastlanan yaygın bir durumdur. Onun için Peirce, gerçek metodun şu üç özelliğe sahip olmasını teklif ediyor:

1- Bizim dışımızdaki bir şeye dayanmalı,
2- Umûma ait olmalı,
3- Olgularla uyuşan fikirleri formüle edecek yeteneği geliştirmeli.

İşte Peirce, bu özelliklere sahip olan metoda "bilimsel metot" diyor. Pragmatik eğitim sisteminin kullandığı ve kullanmasını istediği diğer bir metot da "proje metodu"dur. Bu metot, William Heard Kilpatrik tarafından öğretime uygulanmış, ama kaynağını Dewey'nin laboratuvar okulunda uyguladığı usûlden almıştır.

Kilpatrik'e göre proje metodu, öğrencinin genel bir eğitim alması ile son bulur. Projeler, öğretmenin riyâsetinde, fert ve grup tarafından karara bağlanır. Öğrenciler, projenin gâyelerini beraberce takip ederler, ama bazı durumlarda, ulaşılacak neticelerden öğretmenin haberi olmayabilir. Öğretmen, çok hayalî olan ve kaynağı olmayan projeleri veto edebilir. Kilpatrik bu usûlün ilk ve orta öğretimde kullanılmasını tavsiye ediyor[51].

51.Osmon- Craver, *age*, s.102.

"Problem", proje metodunun kalbini teşkil eder. Onun için hayâlî olmayan, neticesi tahmîn edilebilen, kaynakları mevcut olan problemler seçilmelidir. Bilgi, bu problemlerin başarılı bir şekilde çözümlenmesinden elde edilir.

İslâm düşünürü İqbâl, proje metodunun içerdiği "yaparak öğrenme" usûlü hususunda Pragmatistler'in görüşünü benimsemiştir[52]. "Yaparak öğrenme"ye, "deneysel yaratıcı faaliyet" de denilmektedir.

Çocuk fıtratı gereği, bir şeyler yaparak hayat tecrübesini kazanır. Bu sebeple yeni problem ve durumlarla karşılaşınca, onları cevaplandıracak ve üstesinden gelebilecek bir tavrı geliştirebilmesi için "yaparak öğrenme"si daima teşvik edilmelidir. Pragmatistler, çocuğa sâbit bir araştırma usûlünün verilmesi taraftarı değillerdir. Onlara göre bilgi, ölü kültürden, yani kitaplardan elde edilemez. Bundan dolayı insan eylemi, okul programından daha önemlidir.

Pragmatizm'in, "proje", "yaparak öğrenme" ve "problem çözme" metotları, Bronson Alcott, Stanley Hall ve Francis W. Parker'ı da etkilemiştir. Birbiri ile içiçe olan bu metotlar, Pragmatizm'in "çocuğu merkeze alma" görüşünden kaynaklanmıştır, denilebilir.

Pragmatizm'in diğer bir usûlü de okulda "iyi düşünce alışkanlıkları" geliştirerek, gittikçe artan etkinliklerle insanın kendisi ve yaşadığı dünya hakkında daha çok şeyler öğrenmesini temin etmektir. Bu tarz bir öğrenme ile alâkası olmayan zihin faaliyetine düşünce denilemez.

Mademki eğitim, çocuğun mahâretini geliştiriyor; öyle ise bu mahâretler düşünceden doğmalıdır. Düşünceden kaynaklanmayan mahâret, âdet haline gelmiş alışkanlıklara ve bu alışkanlıkları iyi kullanan otoriter kimselerin mahâretine bırakılır. Düşünceli eylemden kopmuş bir mâlûmât ölüdür; yani zihni çökerten bir yüktür. Bu mâlûmât, başkasının bilgisini taklit eder, şahsiyetini kemiren zehri geliştirir, akıl denilen en büyük nimetin gelişmesine engel olur. Öğretim ve bilgi elde etme metotlarında gelişmeyi sürdüren yegâne doğru yol, düşünmeye zorlayan, onu yücelten ve karşılaşılan şartlar üzerine teksif ettiren usûldür. Düşünme, akıllıca öğretim metodudur. Onun için düşünmenin bir metot olduğu akıldan çıkarılmamalıdır[53].

---

52. Abdullah Fârûqî, *agm*, s.40.

53. John Dewey, *Interest, Discipline, Method and Subject Matter in Education.* Filozofumuzun bu küçük eser şeklindeki makâlesi, William K. Frankana'nın *Philosophy of Education* adlı derleme eserinin 53-75. sayfaları arasında basılmıştır. Makâledeki alıntı bu eserin 56-57. sayfalarından yapılmıştır.

Çocuğun, düşünceyi destekleyecek hazır mâlûmâtı olmalıdır. Öğrenci, nesneleri, ya da olayları bizzat kendi kafasında dolaşan sorularmış gibi düşünmelidir. Öğrenci, düşüncelerin, asıl düşüncesinin malzemeleri olmadığını, fakat eylemler, gerçekler, hâdiseler ve nesnelerin ilişkilerinin onun malzemeleri olduğunu bilmelidir. Karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için etkili bir şekilde düşünmek; etkili bir şekilde düşünebilmek için de geçmiş ve hale ait tecrübelerle techiz edilmek gerekir. Bir zorluk, düşünce için bir uyarıdır, ama her zorluk düşünceyi çağırmaz. Onlar bazen mahvedici ve heves kırıcı olabilirler. Bu hususta öğretmen öğrencisine rehber olmalıdır.

Hangi zorlukların uyarıcı, hangilerinin heves kırıcı olduğunun, sınama-yanılma yoluyla öğrenilebileceğini savunan John Dewey, her yaşta öğrencinin yetişkinlerin düşünce farklılıklarını ifâde eden malzeme ile tanıştırılmasının gereğine işaret ediyor[54].

John Devey, *My Pedagogic Creed* isimli makâlesinde, okulu bir eğitim metodu olarak takdim etmektedir. Ona göre okul, bir çeşit cemiyet hayatıdır. Orada çocuk, toplumun kültür kaynakları ile tanışır ve kendi kuvvetlerini sosyal gâyeler uğruna kullanmasını öğrenir. Onun için eğitim bir yaşama usûlüdür, gerçek hayat için bir hazırlık değildir. Okul, şu andaki hayatı, yani gerçek ve çocuk için önemli olan, evde, komşulukta ve oyun alanında yaşanan hayatı çocuğa sunmalıdır. Ona göre günümüz eğitim sistemi, okulu belli mâlûmât veren, belli dersleri öğreten ve bazı davranış şekilleri kazandıran bir yer olarak gördüğünden başarılı olamamaktadır.

Pragmatistler için okul, gerçek hayatın yaşandığı bir yerdir. Bundan dolayı sosyal hayatın bir şekli olan okul, ahlâk eğitimini de üzerine almalıdır. En iyi ve en derin ahlâk terbiyesini tam anlamıyla bir çalışma ve düşünce birliği içinde diğerleri ile ilişkilere giriştiğimiz zaman alırız. Bu tarz ilişkilere girmediğimiz zaman saf ve düzenli bir ahlâk terbiyesi almamız zorlaşır.

Pragmatistler genel eğitimi, ihtisâslaşmış eğitime tercih ediyorlar. Öğrenci, bilgiyi birbirinden ayrı unsurlara ayırdığında onları tekrar bir araya getiremezse, görüş açısını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. Meselâ; özel bir proje üzerinde çalışma yapan kimyacı, davranışlarının sosyal alandaki neticesini görmeyebilir. İkinci Dünya Savaşı'nda, pekçok nükleer fizikçi, çalışmalarının çoğunlukla mahvedici savaşın gâyeleri uğruna kullanıldığını görünce, hayâl kırıklığına uğramışlardır.

54.John Dewey, *agm*, s.58,61.

İhtisâsa taraftar görünmelerine rağmen Pragmatistler, bir şahsın herşeyi bilmesinin imkânsız olduğunu, fakat sosyal şartların ve tabiatın işleyen genel prensiplerini anlamaya muktedir olabileceğine inanıyorlar. Bilginin unsurlara ayrılmasına karşı değildirler, ama unsurlara ayrılan bilginin yeniden bir bütün şeklinde inşâ edilmesi, yeni bir yön ve görüş açısı kazandırmasını istiyorlar. "Yeni bir bütün" görüşleriyle Pragmatistler, hümanist çizgiye gelmiş oluyorlar.

Tecrübî metodun kullanılması taraftarı olan Pragmatistler, eğitimin tabiatı gereği tecrübî olduğunu, öğrenilecek yeni şeyler ve tecrübe edilecek farklı şeylerin bulunduğunu ileri sürerek, tecrübî metodun eğitimin nihâî analizini teşkil ettiğini iddia ediyorlar. Gelişmeye ihtiyacı olan hayat durmuyor. Devamlı değişen dünyadaki ihtiyaçları, ancak tecrübî metot karşılıyabilir. Bu metot, anlayarak öğrenme ve değişmenin yön ve ağırlığını kontrol etme hususunda ferde bir güvenlik ve metânet duygusu aşılar. Onun için bu metot, değişmez değildir; değişen şartlara uygun olarak değişmeye müsâittir.

Pragmatizm'in tecrübî metodu için, mutlak neticeler yoktur. O, daima keşfedici bir eğitimi ön görür. Öğretmen, öğrencilerin araştırmalarından elde edecekleri neticeleri bilmeyebilir, ama genel ihtimâlleri bilmelidir. Tecrübî yolla bilgi elde etmenin iki yönlü değeri vardır:

a) Bilginin önemli bir parçası öğrenilir.

b) Gelecek yıllar için fertlerin istifâde edeceği araştırma kabiliyeti ve kendine güven duygusu gelişir[55].

Pragmatik metot, çeşitli tartışmalarda taraf olan düşünce tarzlarını pratik sonuçlarına kadar takip edip, yorumlamaya çalışan bir metottur. Bu düşüncelerin arasındaki farkları bulmaya çalışır. Bu fikir değil de şu fikir olsaydı, insanda ne tür bir değişiklik meydana getirecekti, şeklindeki soruyu sorar[56].

William James'e göre, pragmatik metotta yeni bir şey yoktur. Sokrat onu benimsemiş, Aristo onu kullanmıştır. Locke, Berkeley ve Hume onun vasıtasıyla hakîkate önemli katkılarda bulunmuşlardır. Pragmatik metodun tavrı, deneyci felsefenin tavrını andırır; fakat bu metodun deneyci felsefeye nazaran daha çok radikal ve daha az itirâz edilir bir tarafı vardır. Pragmatist, diğer filozoflara sevimli gelen kronikleşmiş alışkanlıklara, kesin bir kararlılıkla sırtını çevirir. Mücerret, yetersiz, sözde çözümlerden, kötü apriori sebeplerden, sâbit prensiplerden, yapmacık

55.John L. Childs, *American Education*, New York 1971, s.42-54.
56.William James, *age*, s.28.

mutlak esaslardan yüz çevirir. Müşahhasa, yeterliliğe, gerçeklere, eyleme ve kuvvete yönelir. Dogmalara, sun'îliğe ve hakîkat hususunda düşünülen sahte mutlakçılığa karşıdır[57].

Netice olarak diyebiliriz ki, pragmatik eğitimde bir metot olarak ele alınan okul, öğrencilere problemleri verir, meseleleri tesbit eder, görevleri dağıtır, zorlukları belirgin hale getirir ve yapmacık olanla gerçek olanı ayırır.

Böylece Pragmatizm, ilk önce bir metot, sonra da bir hakîkat nazariyesi tavrında olduğunu göstermiş olmaktadır.

E.PRAGMATİK EĞİTİM PROGRAMI

Pragmatizm'in okul için önerdiği program; bilgi, değer ve metot anlayışı doğrultusundadır. Bu program daha çok ilk ve orta derecedeki eğitimi ilgilendirmektedir. Geçmişin eğitimini tenkit eden John Dewey, ölçü olarak "Liberal Eğitim"[58] tabirini kullanmakta, fakat bu terimi kendine has bir yorumla izâh etmektedir. Ona göre liberal eğitim, hür insan için eğitimi, büyümeyi, gelişmeyi ve serbestliği ifâde eder. John Dewey'nin, modern insanı yetiştirecek olan liberal eğitim programında en önemli yeri, "bilimsel metot" işgâl etmelidir. Bu, öğrencilerin kimyager, fizikçi ya da biyolog olacakları anlamına gelmemelidir. Liberal eğitimin kalbi ve çekirdeği, dünya ve orada yaşayan insanların nasıl değerlendirileceği meselesini kavramak, bunu kişisel önyargı ve temâyüllerden uzak bir şekilde tetkik ve gözlemlerle gerçekleştirmektir. Araştırmalar, sosyal ve tabiat bilimlerinin çekirdeği etrafında gerçekleştirirse, ferdin gelişimi sağlanmış olacaktır, görüşünden hareket eden pragmatik eğitim, tarihin günümüzdeki hayattan ayrılmasının büyük bir hata olacağını, günümüzün dünyasına akıllıca bakışı öldüreceğini, ahlâkî eğitim için önemini kaybedeceğini savunmuştur.

Pragmatik eğitimin program alanında dikkati çeken en önemli meselelerinden biri de gâye ile vasıta arasındaki ilişkidir.

Çocuk, sâbit ve hazır bilgileri öğrenince, dikkat, vasıtalardan çok neticeler üzerine yönelecektir. Neticeler vasıtalardan ayrılmadığı için pragmatist, dikkatini daha çok vasıta üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Vasıtalar, önceden belirlenmiş neticeleri elde etmek için kullanılırsa, öğ-

57.Willam James, *age*, s.30-32.
58.Bkz. Edward C. Moore, *age*, s.257.

rencilerin seçme, karar verme fırsatları ellerinden alınmış olacak ve neticede demokratik insan yetiştirilemeyecektir. Vasıtaya verdiği önemden dolayıdır ki, tarihte Pragmatizm'in diğer bir ismi de "Instrumentalism" olmuştur. Pragmatik eğitim, değişmeyen vasıta, muhtevâ ve neticelerden nefret eder. Öğrenilecek şeyleri, öğrencinin tecrübelerinin dışında aramanın boş olduğunu savunur, öğrencinin karakteri ve şu andaki ihtiyaçları ile program arasında organik bir bağın kurulmasını ister. Onlar için bu bağ, motivasyonun yokluğunu telâfî edecektir.

Netice olarak diyebiliriz ki Pragmatizm, XX. asırda Amerika Birleşik Devletleri'nde en etkili felsefelerden biri olmuştur. O, sadece eğitime tesir etmemiş, aynı zamanda hukuk, sanat, ekonomi, psikoloji ve dini de etkilemiştir. Bu noktadan hareket ederek şu gerçeğe işaret edebiliriz: Bir felsefeyi doğduğu kültürden ayrı düşünmek doğru değildir. Onun için Pragmatizm mi Amerika toplumuna şekil verdi, yoksa Amerikan kültürü mü Pragmatizm'i yarattı? sorusunu cevaplandırmak oldukça zordur.

Pragmatizm, realitenin olmuş olanda değil, olmaya devam edecek olanda aranmasını okul ve öğretmene önerirken, kâinâtın açık-sonlu olduğunu vurguluyordu.

Değişme, Pragmatizm'in en önemli konularından biridir. Bir halden diğerine geçmeyi ifâde eden bu kavram, beraberinde hareket ve yeniliği de getirmektedir. Eğitim, öğrencinin yakın ve uzak çevresinde meydana gelen değişmeleri ve bu değişmelerin boyut ve ağırlığını ona göstermelidir. Kendini yenileyemeyen öğrenciye, maddî ve sosyal çevresinde meydana gelen ve gelecek olan değişmelere intibâk edemeyeceği hissettirilmelidir. Mademki kâinâtta var olan mânâ ve nizâm, insan tarafından okunduğu nisbette vardır; öyle ise, okul bu nizâmı okuyacak şekilde öğrenci yetiştirmelidir. Bu, öğretmenin öğrencilerine kazandıracağı metafizik tavırla başarılacaktır.

"Geleneksel okul programlarını takip etme yerine, öğrencilerin alâka duydukları meselelerin çözümü takip edilmelidir" diyen Pragmatistler, tabiat ve sosyal çevre ile karşılıklı etkileşimden doğan tecrübeyi, bilginin en önemli kaynağı olarak görmektedirler.

Değerlerin izâfî olduğunu iddia eden pragmatist filozoflar, ahlâkî kanunların ebedî olmadığını, kültür ve toplumlar değiştikçe onların da değişeceğini ve bu tip kuralların sosyal değişme ile yenilenmek için nasıl zorlandığını göstermeye çalışmışlardır. Bilgilerimizin geçerliliğini nasıl tayin ediyorsak, değer ölçülerini de aynı usûlle tesbit edebiliriz, demekle, değerlerin insanüstü bir kaynaktan geldiğini redddetmektedirler.

Öğretmen, hedef alınan yücelişe doğru ilerlerken, çocuk için gerekli olan şartları hazırlamalıdır. Bu ortam, çocuğun ham yetenek ve kabiliyetlerinin yeşereceği bir yer olmalıdır. Öğretmen, önyargı, önfikir ve şahsî ideallerini unutmalıdır

Problem çözerek öğrenme, konuyu talim ederek öğrenmeden daha önemli, daha etkili ve daha faydalıdır. Bilgi, gâye değildir; başımızdan geçen olayları çözmek için bir vasıtadır. Bu noktada öğretmenin görevi, yön vermekten ziyâde tavsiye etmektir. Okul, rekâbetten çok birlikte çalışmayı teşvik etmelidir; çünkü eğitim için sevgi ve arkadaşlık, rekâbet ve kişisel kazançtan daha faydalı, daha önemli ve daha tatmin edici neticelere ulaştırıcıdır.

Eğitim, tabiatın yolunu izlemelidir. Cemiyet, tabiata ne nisbette yaklaşır ve ona benzerse, o nisbette ideal eğitime ulaşabiliriz. Tabiî insanı yetiştirmek için bu benzeşme ve yaklaşım zarûrîdir.

D E M O K R A S İ

DEMOKRASİ

GİRİŞ

Demokrasinin anlamını, tarihi ile beraber yazmanın faydası vardır. Demokrasinin mânâsı ile tarihinin yakın ve derinden bir ilişkisi vardır. "İnsan"ların çoğalması ile "halk" kavramı gündeme gelmiştir. İdârenin olduğu yerde, idâreci ve halk kavramları telaffuz edilmeye başlanmıştır. Halkın idâreye uzanması, onu kontrol etmesi ve isteklerini ona uzatması, halk-idâre arasındaki kanalların oluşmasını temin etmeye başlamıştır. Halkın idârecilerle belli iletişim kanalları ile alâka kurması, siyâsî tarihin en zor işlerinden biri olmuştur. Bu zorlukların başında idârecilerin, halka rağmen halkı idâre etme istekleri ve halkın eğitilip kültürlü bir şekilde ne istediklerini ve ne yapacaklarını bilinçli bir şekilde bilmeleri gelmektedir.

Halkın idâre ile ilişki kanallarını; eylemi düşmanlığa, isyâna ve hasede çevirmeden kurması, büyük bir kültür ve beceri ister. İşte halkın bu kültür ve beceriyi kazanması da siyâsî oluşumların zorluğunu meydana getirmiştir. "Demokrasinin tarihi, medeniyetin tarihidir" diyenlere hak vermemiz doğru olacaktır sanırım. Harrold Laski, demokratik faaliyeti şöyle tanımlamaktadır: "Kendi varlığını gerçekleştirmek; bu gerçekleştirmeye engel olacak herşeyi ortadan kaldırmaktır"[1].

İnsanlık tarihi, Laski'nin yaptığı tanımda yer alan faaliyetlerin ilginç çatışmalarıyla doludur. İnsanoğlunun bu dünyaya gelişinin en önemli sebeplerinden biri, kendi cevherinde var olan güçleri geliştirmek, onlarla kendi hayatına yön vermek ve insanlığı zenginleştirmektir. Fakat birileri, onun bu faaliyetini kendisi için tehlikeli görmüş; elinden geldiğince engellemeye çalışmıştır; ama insan bu engelleri aşmanın yollarını durmadan aramıştır. Verdiği mücâdelenin adına demokrasi denmiştir. Kur'ân-ı

1.Harrold Laski, *"Democracy"*, Encyclopaedia of the Social Sciences, 1937, III, 8.76.

Kerîm'de geçen peygamberlerin serüvenleri, bu mücâdeleyi anlatmaktadır. İşte bu mücâdeleler, insanlık tarihini oluşturmuş ve medeniyete uzanan elleri daha uzaklara götürebilmiştir.

Politik gücün genişletilmesi, halkın iktidâr içinde bir sese sahip olması ve halkın kendisini gerçekleştirmesi gibi faaliyetler, siyâsî demokrasinin temellerini atmayı temin etmiştir[2].

Demokratik faaliyetin ilk kıpırdanışlarını Hindûlar'da görmekteyiz. Halk meclisleri, amme menfaatleri ve kişisel hürriyet gibi kavram ve müesseseler; insanların kardeşliği ve eşitliği gibi fikirler bunun şâhidi olmaktadır[3]. "Halkın mutluluğu, mahallî halk meclislerinin korunmasına bağlıdır" öğretisiyle Buda[4], doğudaki demokrasinin ilk ışıklarını veriyordu. Halk meclisleri ile halkın mutluluğu arasında bir ilişki kurmanın o dönem için ne denli çağdaş bir öğreti olduğunu göstermekte ve demokrasinin köklerinin ne kadar derinlere indiğini ispat etmektedir.

Uygulamada başarısız olsalar bile Çinliler, Hindûlar'a benzer fikirleri benimsiyorlardı. Mencius şöyle yazıyordu: "Bir devletin içinde en önemli unsur halktır ... en az önemi olanı da kraldır"[5]. Çinliler'in siyâsî düşünce tarihinde böylesi cesâretle ifâde edilen fikirler, pratikte yer bulmasa bile, insanlığın geleceğine bir zemin hazırlamada faydalı olmuştur. Halkı öne alma gibi, demokrasinin özünü teşkil eden prensibin o dönemde söylenmesi, siyâsî tarih için mânidârdır.

Demokrasinin ilk ciddî organizasyonu Yunan Site Devleti'nde ortaya çıkmıştır. Bu düzenlemelere zor da olsa demokratik faaliyet diyebiliriz. Zorluğun nedeni, halkın büyük çoğunluğunun köle olması idi[6].

Yunan düşünürlerinden Eflatun, demokrasi kelimesini kullanmıştır. Ona göre oligarşi düzeninde zengin olma hırsı ve doymak bitmeyen mal açlığı, demokrasiye gidişin ilk basamağını teşkil etmektedir. Mal yığma hırsı ile hareket edenlerle halk arasında büyük bir uçurum oluşur. Halk ile devleti idâre eden zenginler arasında büyük bir kavga çıkar. Kavgada fakirler, zengin olan düşmanlarını yenince demokrasi kurulur. Savaşı kazananlar devleti ve devlet işlerini eşit şartlarla paylaşırlar. Kurulan bu

2.Stella van Petten Henderson, *Introduction to Philosophy of Education,* Chicago 1957, s.143.
3.R.G. Gettell, *History of Political Thought,* s.27'den naklen bk.Henderson, *age,* s.144.
4.Henderson, *age,* s.144.
5.R.G. Gettell, *age,* s.28,29'dan naklen bk.Henderson, *age,* s.144.
6.Henderson, *age,* s.144.

düzende özgürlük havası eser. Serbestçe konuşan vatandaşlar, istediklerini de serbestçe yaparlar[7].

Eflatun, demokrasinin iyiliklerini ve kötülüklerini sıraladıktan sonra bu sisteme karşı menfî bir tavır takındığı görülmektedir. Belki de o, demokrasinin ne kadar dejenere edileceğini gördüğü için ona karşı iyimser olamamıştır. Ama onun özgürlüğü savunan, bir hoşgörü düzeni olduğunu da itiraf etmektedir.

Aristo, "İnsanı politik bir varlık olarak" kabul ettiği için demokrasiye daha ihtiyâtla yaklaşmaktaydı. Aristo, insanın insan olabilmesi için devlet yönetimine katılmasının gereğini görmüş; hâkimiyetin tamamen vatandaşlara ait olduğunu iddiâ etmiş, iktidârın herkesin refâhı için çalışmasını ön görmüştür[8].

Aristo, Eflatun'a nazaran daha fazla demokrasi taraftarı olarak görülmektedir; fakat o da Eflatun gibi, demokrasi fikrini oligarşi ile beraber açıklamaktadır. Anayasa fikri ile hareket eden Aristo, adâlet ve eşitlik kavramlarını tartışmıştır[9].

Eski Yunan'dan sonra insanlığın yaşadığı en büyük devrim İslâm'la olmuştur. Kur'ân-ı Kerîm belki de o zamâna kadar görülmemiş halk-idâreci ilişkisine derin ve kalıcı boyutlar getirmiştir. Kur'ân-ı Kerîm "hürriyet" fikrini öncelikle "İman" meselesinde, kulun irâdesine baskı yapılamayacağının ilkesini koydu (Yûnus, 99).

Bir idâreciye peygamber bile olsa, halkına danışma mecburiyetini getirdi (Âl-i İmrân, 159). Yüce Allah'ın bizzat kendisinin, kulların tercihine karışmadığını, tercihlerini kendi hür irâdeleriyle yaptıklarına dikkat çekti (İbrahim, 3; Nahl, 107).

Halîfelerin dar kapsamlı da olsa seçimle gelmeleri, biat sisteminin konması, demokrasinin o zamâna kadar hayata geçirilemeyen önemli temel değerlerini oluşturuyordu.

"Allah size istediğiniz her şeyden verdi" (İbrahim, 34) âyeti, Allah ile kul arasındaki ilişkiyi belirlerken, biz insanlara şu demokratik prensibi getiriyordu. Allah kullarının isteklerini yerine getirdiği gibi, idâreciler de halkın isteklerini yerine getirmelidir. Böylece Kur'ân-ı Kerîm, demokrasi tarihinin en önemli kanunlarını koymuş oluyordu. Adâlet, eşitlik, kardeşlik ve fazîlet gibi değerlerin hayata geçirilmesini zorunlu olarak istemesi ve gündeme getirmesi, nasıl sosyal bir din olduğunu ortaya koymuştur.

7.Eflatun, *Devlet,* çev. Sabahattin Eyüboğlu-M.Ali Cimcoz, İstanbul 1971, s.239-241.
8.Henderson, *age,* s.144.
9.Aristoteles, *Politika,* çev. Mete Tuncay, İstanbul 1975, s.109,111,117,118,128.

Kur'ân-ı Kerîm, "Ümmü'l Kitâb = Ana Kitap", yani "anayasa" kavramını, belki de insanlık tarihine dînî bir hava vererek getiren kitap olmuştur.

XIII. asırda Magna Charta, anayasal hükümetin temellerini attı. Bu asırlarda burjuva sınıfı ortaya çıkmış ve onun bütün üyeleri "hürriyet" uğruna mücâdele vermişlerdir[10]. İngiltere'de 1642 ve 1688 ihtilâlleri, parlamenter hükümetin kurulmasına sebep oldu. Bu asır, yani XVII. asır, ünlü filozof John Locke'un asrı olmuştur. Bu filozof "Sivil Hükümet" için, *Treatize* adlı eserini yazmıştır. Bu eser, 1688 Devrimi'nin felsefî müdâfaasını yapıyor, kralların İlâhî hakları hususundaki inancı zayıflatıyordu. Karşıt fikir olarak "insanın tabiî hakları" fikrini getiriyordu.

Sansürsüz basın için Milton, *Areopojitica* adlı eserini yazmıştır. Milton düşünce hürriyetinin ateşli savunucusu oldu. Bu konuda o şöyle diyordu: "İyi bir kitabı öldürmek, iyi bir insanı öldürmek kadar kötüdür. Bir insanı öldüren, mantıklı bir yaratığı, yani Allah'ın imajını öldürmüş olur. Fakat iyi bir kitabı tahrip eden bizzat aklı öldürmüş olur"[11].

Demokrasi fikri ve uygulamaları, çığ gibi büyüyen bir kartopunu andırarak gelişmiş ve zamanımıza kadar gelmiştir. Bu gelişim sürecinde parlamento, seçim, hürriyet, eşitlik, adâlet, istişâre, basın hürriyeti, insan hakları, anayasa gibi temel kavram ve değerler, yavaş yavaş hayata geçirilmiştir ve geçirilmektedir.

İslâm filozoflarından Fârâbî, "Medînetu'l-cemâ'iyye" kavramıyla "Demokratik Devlet" anlayışını gündeme getirmiştir. İslâm'ın siyâset felsefesini demokrasi anlayışıyla tanıştırmış oldu. Fârâbî demokratik devletin önemli özellikleri arasında hürriyeti, eşitliği, otoritenin, hürriyet ile eşitliği korumakla haklılık kazanacağı fikrini, imkânlar devleti olduğunu, sosyal grupların devlet hayatında bir zenginliği getireceğini saymaktadır[12].

A.DEMOKRASİNİN ÇEŞİTLERİ

Biz bu başlığa demokrasinin boyutları da diyebiliriz.

1 - Politik Demokrasi

Halkın, kendisini temsil edenler vasıtasıyla umûmun refâhını temin etmede gerekli olan ölçüleri sağlamasına "politik demokrasi" denmekte-

10.Henderson, *age,* 145-146.
11.Henderson, *age,* s.146.
12.el-Fârâbî, *Medînetu'l-Fâdıla,* Mısır ts., s.91; *Siyâsetu'l-Medeniyye,* Haydarâbâd 1345, s.69-71.

dir. Başka bir ifâdeyle halkın iktidârıdır; halk için halkın iktidârı. Azınlığın haklarını tam mânâsıyla tanıyan çoğunluğun iktidârıdır. Politik demokrasi, medenî hakları bütün vatandaşlara sağlamaktır. İdâre edenlerin, idâre edilenlerin hizmetçisi; sorumlusu ve umûmun refâhının temin edicisi olduğu demokrasidir.

2 - Ekonomik Demokrasi

Hayatını en iyi şekilde devam ettirmek için gerekli olan maddî imkânları kendi gayretleriyle kazanma fırsatına herkesin sahip olmasıdır. Bazı talihsizlikler sebebiyle hayatını kazanmakta yetersiz kalır, ya da yetersiz şartlar altında dünyaya gelirse, toplum ona gerekli ihtimâmı gösterecektir.

Her işçinin, üretimine yardım ettiği servetten makul ücret alması, içinde çalıştığı şartları belirlemede sesini çıkarması, ekonomik demokrasi demektir. Çalışan kişiye, servet birikimi için başkaları tarafından vasıta muâmelesinin yapılmadığı, bizzat gâye alarak görüldüğü ve ona göre muâmele edildiği düzene ekonomik demokrasi denilir.

3 - Sosyal Demokrasi

Irk, sınıf, renk ve inançtan dolayı imtiyâz, sınırlamalar ve baskıların olmadığı demokrasidir. Eğitim bakımından eşit ama aynîlik olmayan bir ilkeyi benimsemiştir. Hoşgörüsüzlüğü, hoş olmayan ayrılıkçılığı, ırkî gururu ve haksızlığın her çeşidini bertaraf etmektir. İnsanın mükemmel bir seviyeye ulaşması için her fırsata sahip olmasıdır. Herkese daha iyi bir hayatın sağlanmasıdır[13].

Demokrasiyi eğitime uyguladığımız zaman öne çıkan konuların başında şunlar gelmektedir:

B.İNSANIN TABİATI

İnsanı tanımadan, özelliklerini bilmeden eğitilemiyeceğini ilke olarak benimseyen eğitim sisteminin ilki demokrasi değildir; ama demokrasi bu yolu izlemekle çok önemli bir atılım yapmıştır.

13.Boyd Bode, *Democracy as a Way of Life,* New York 1937, s.4.

Henderson'a göre, insan tabiatını incelemek ve o tabiata inanmak demokrasinin kaynağını teşkil etmektedir. İşte bu araştırma ve inançtan politik bir doktrin doğmuştur[14].

İnsanın tabiatını incelemekten sosyal ve siyâsî yapıya bir geçişin yapılabilirliğini Lippmann şöyle açıklamaktadır. Batı dünyasının sosyal müesseseleri, akıllı ve hür oldukları için kendilerinin dokunulmazlığı olan şahıslar olarak kabul eden insanlar, evrenin ahlâkî nizâmını ve bu ahlâkî nizâm içindeki yerlerini kavramaya müsâit olduklarını ifâde etmektedirler. Bu nizâmın içinde hür olduklarını kabul etmekle de şunu kastediyorlar. Kendi görevlerini icrâ etmek ve haklarını hayata geçirmek gibi kişisel ahlâkî sorumlulukları vardır. Rasyonel nizâm içinde insanlığın birliği kavramından, Batı âlemi şu kanunu çıkardı: Bütün insanlar, oluşturdukları cemiyetler ve onlar arasındaki tüm otorite hukûka bağlıdır. Özel hukûkun tüm niteliği, evrenin aklî nizâmına ve insanın tabiatına uygunluğu ya da karşıtlığı, ona yakınlığı veya uzaklığına göre sorgulanabilir. Bu hukûk anlayışından, anayasal iktidârın halkı idâre etmesi ve sivil hukûkun müsâade fikri doğmuştur. Bu hukûk anlayışı üzerine Batı'nın sosyal müesseseleri kurulmuştur[15].

Böylece "insan tabiatı", demokratik nizâm içerisinde hem hukûkun ve hem de eğitimin merkezini teşkil etmiştir ve etmektedir. Hukûkun ve eğitimin sorgulanması yapılırken, dış tabiat kanunlarına ve insanın doğasına uygunluğu ve yakınlığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Demokratik olduğunu iddiâ eden bir toplum, insan tabiatı hakkında olumlu bir görüşe sahip olmalı ve ona dayanmalıdır[16]. Görüldüğü gibi Kelly, demokratik olmakla, insanın tabiatını tanıma ve ona dayanmayı aynı olarak kabul etmiştir. İkinciyi birincinin şartı olarak görmüştür. O zaman şu soruyu sormamız yerinde olacaktır. İnsan tabiatının sahip olduğu temel özellikler nelerdir? Henderson bunu beş maddede sıralamaktadır.

1.İnsan, akıl yürütmek, yaratmak ve ahlâkî farklılıklar gösterebilecek tarzda semboller kullanma kabiliyetine sahiptir.

2.Bu kabiliyetlerini kullanarak insan, kendisini hayvan seviyesinin üstüne çıkarabilir ve saygınlık kazanabilir.

3.Bütün normal insanlar bu kabiliyetlere en azından belli bir derecede sahiptirler.

14.Henderson, *age,* s.142

15.Walter Lippmann, *"Education and Western Civilization"*, American Scholar, Spring 1941, X,184.

16.Av Kelly, *Education and Democracy,* s.102.

4.En iyi sosyal organizasyon, insanın potansiyel güçlerini büyüten ve geliştiren organizasyondur.

5.Bu kabiliyetler geliştirilmeleri için çalıştırılmalıdırlar. Bu da eşit haklara sahip olmakla temin edilebilir; zira eşit haklar, ona uygun sorumluluklar yükleyecektir. Bu sorumluluklar, insanın kabiliyetlerini en iyi şekilde geliştirmek için gereklidirler. Hayatın her alanında bunu gerçekleştirmek için organize olan toplum, demokratik toplumdur[17].

John Dewey, Emerson'un şu sözlerini nakletmektedir: "Bir çocuğun eğitiminde iki önemli nokta şudur. Çocuğun doğasını göz önünde tutmak ve bunu bir tarafa bırakmaksızın tümünü eğitmek. Onun doğasını korumak, fakat taşkınlığı, yaramazlığı, hoyratlığı durdurmak, doğasını korumak ve o doğayı bilgi ile donatmak, kendi yolunda geliştirmek". Emerson, kolay ve rahat izlenecek bir yol seçmek yerine, çocukluğa ve gençliğe saygı göstermeyi önererek, öğretmenin; yaşamı, düşünmeyi ve çocuğun zaman içindeki sınırsız isteklerini, düşünceleri denemektedir. Zaman, yöntem, anlayış ve eylem gibi bütün büyük dersler ve Tanrı yardımı gerekir. Sade bunları düşünmek bile, yüksek karakter ve engin bilgiyi gerektirir[18].

Görüldüğü gibi Emerson, insan tabiatı, ona saygı, Tanrı yardımı, öğretmenin karakteri ve nihâyet bilgiyi gündeme getirmekle, eğitimin neyin üzerine cereyân edeceğini, nelerin kullanılacağını ve nelerin gerekli olduğunu vecîz bir şekilde açıklamıştır. İnsanın Tanrı eseri olduğunu düşünürsek, O'nun yardımı olmadan onu eğitmemiz mümkün olamayacaktır. İnsan tabiatını merkeze alınca, ona saygı ve bilgi ile yaklaşılmasını istemektedir. İnsan tabiatı gereği buna lâyıktır ve bunlarsız gelişip serpilmesi mümkün değildir. Bilgi, insanın tabiatına nüfuz etmemizi, onu derinden tanımamızı ve nelere muhtaç olduğunu net bir şekilde görmemizi temin ederken; saygı da, bu işlemleri yaparken tahrip etmememizi sağlayacaktır.

İnsan tabiatının eğitimi ilgilendiren en önemli boyutu "ferdî farklar"a sahip olmasıdır. "Doğuştan getirilen güçler her bireyde farklıdır ve bu güç farklılığını gösteren olgularla karşılaşmadıkça, hiç kimse bunu göremez, hesaba katamaz. Farklılık, güçlerin yalnızca yoğunluğundan değil, belki nitelik ve düzenlenmesindedir. Rousseau, her birey ayırdedici bir huyla doğar, der. Farklı eğilimli çocukları ayırdetmeden, aynı uğraş ve alıştırmalara yöneltiyoruz. Eğitimleri, onların özel eğilimlerini bozuyor, geriye donuk bir tekdüzelik kalıyor. Demektir ki, çabalarımızı doğanın

17.Henderson, *age*, s.143.
18.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. M. Salih Otaran, İstanbul 1996, s.53-54.

gerçek Tanrı vergisi varlıklarını cılız bırakmak yolunda harcadıktan sonra, o varlıkların yerine koyduğumuz yaşamı, kısa kuruntu ve parıltıların sönüp gittiğini, ezip yokettiğimiz doğal yeteneklerin canlanmadığını görüyoruz.

Sonunda insan doğasını işleme amacı, ilgilerin ve seçimlerin ortaya çıkmasını, gelişmesini ve yavaş yavaş küçülüp tükenmesini gözlemektir, denilebilir. Yeteneklerin tomurcuklanmaları ve çiçeklenmeleri düzensizdir. Hatta dört dörtlük düzenli oluşan bir gelişme de yoktur. Demiri tavında iken dövmek gerek. "Gelişme sürecinde kimi beden, kimi zihin tarafından sarkmalar olur. Çünkü gelişme kesinlikle bir kesimde süreli değildir, bir yanda durur, öteki yanda etkinlik gösterir. Doğuştan gelen büyük farklar içinde, gelişmenin doğal eşitsizliğindeki dinamik değerleri tanıyacak ve onlardan yararlanacak yöntemler, bu düzensizliği budama yoluyla elde edilecek bir düzenlemeye yeğ tutmakla, bedendeki değişimleri en sıkı bir şekilde izlemiş ve böylece en etkili olanı bulmuş olur"[19].

John Dewey, bireylerin birbirine uymayan özel güdü ve eğilimleri ile fizyolojik yeteneklerini, soyut ve ayırdedici yetenekler, bellek ve genelleme yetenekleri yerine koydu. Eğitimin insan doğası ile uyum öğretisi, gelişen modern biyoloji, fizyoloji ve psikoloji ile güçlendirildi. Gerçekte, doğrudan eğitim uğraşı ile sağlanan değişim, dönüşümün anlamı ne kadar büyük olursa olsun, doğa ile öğretilmemiş yetenekler, bu tür bakım ve geliştirmenin temeli ve ilk kaynaklarıdır[20]. John Dewey bunu ispat ederken, yeteneklerin aynı anadan olma köpeklerde bile farklı olduğunu iddiâ eden Rousseau'nun fikrini misâl olarak getirmektedir.

Yunan filozoflarından Eflatun, ferdî farklar meselesine şöyle dikkat çekmektedir: "Öyleyse mutlu delikanlı, çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların yaratılıştan neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın"[21].

Eflatun bu bakış açısıyla eğitime çok ilginç bir boyut kazandırmaktadır. Baskının çocukların neye yatkın olduklarını anlamaya engel olduğu ilkesine işaret etmektedir. Eğer çocuklara zor kullanmadan oyun oynar gibi hareket etmelerini temin edebilirsek, onların yaratılıştan sahip oldukları yetkinlikleri, yani ferdî farklarını anlamış olacağız.

John Dewey'nin bize naklettiğine göre Eflatun, eğitimin ilk işi olarak ferdî farkları teşhîs etmeyi öngörmektedir. John Dewey bunu şöyle

19.Donaldson, *Growth of Pain,* s.356'dan naklen bk.John Dewey, *age,* s.110.
20.John Dewey, *age,* s.111.
21.Eflatun, *Devlet,*, s.221 (537a).

nakletmektedir: "Eğitim felsefesinin temel ilkesi ve ilk işi, insanın neye yatkın olduğunu bulmak, onu yeteneği yönünde son basamağa çıkacak biçimde eğitmektir. Çünkü, bu yolda olan gelişme, toplumsal gereksinmelerin en iyi ve âhenkli biçimde doyumunu da sağlar"[22].

Eflatun psikolojik esastan hareketle eğitime, oradan da sosyal gereksinimlerin doyumuna ulaşmaktadır. İnsanın neye yatkın olduğunu teşhîs etmek, İlâhî kaderin tesbitidir. Bu tesbitle, eğitimin ilk görevini belirlemektedir. Mevcut kabiliyeti, ulaşacağı nihâî noktaya ulaştırmak ve bu sayede eğitimin sosyal görevini yerine getirmesini sağlamaktır. O da, onun, hayatın her alanında giderilmesi ve doyurulması gerekli olan ihtiyaçlarını gidermektir. Böylece Eflatun, insanın fıtratından hareket ederek, toplumsal doyumun temininde gidilecek yolu, aşılacak yokuşları ve çıkılacak basamakları belirlemiş olmaktadır.

Eflatun ferdî farkların tesbitini niçin istiyordu? sorusuna Dewey şöyle cevap vermektedir: "Çünkü değişim ve ilerlemeyi ancak farklılık oluşturur"[23]. Sosyal hayatın değişimi, bilimsel çalışmaların ve insan kültürünün ilerlemesi, farklı kabiliyetlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşecektir. Hayatın farklı ihtiyaçlarını ancak farklı kabiliyetler karşılayacaktır. Farklılıklar birbirini takip ederken, gelişme, değişim ve ilerleme de ardısıra gelecektir.

İslâm düşünürlerinden Fârâbî de eğitim anlayışının merkezine "insanın doğası"nı koymaktadır. O da, insan doğasının en önemli boyutu olarak ferdî farkları görmüştür. Ona göre, "insan tabiatı bütün fertlerde aynı değildir ve onlar zihnî ve ruhî özellikleriyle birbirlerinden farklıdırlar. Bazıları ilk makûleleri kolaylıkla anlamaya yatkınken, diğerleri onları doğrudan doğruya anlayamazlar. Diğer bir kısmı da bu makûleleri anlamaya yaratılıştan yatkındır. Çünkü her insan, yaratılışı gereği, eşit olmayan güçler ve farklı ön hazırlıklara sahiptirler. Onun içindir ki, bazıları ilk makûlelerin hiçbirini anlayamaz, bazıları da anlaşılması gerekenden başka türlü anlar; diğerleri de onları oldukları gibi anlarlar.

Üçüncü grup noksanlıktan uzaktırlar. Onların tabiatı birbirine benzer. Onlar için müşterek olan düşünce, iş ve davranışlara müşterek olan fıtratlarıyla yönelirler"[24].

Fârâbî de psikolojik yapıdan hareketle düşünce, iş ve davranış alanına varmaktadır. Farklı yeteneklerin farklı düşüneceğini, farklı iş üretе-

22.John Dewey, *age*, s.288.
23.John Dewey, *age*, s.87.
24.el-Fârâbî, *Siyâse*, s.44,45; *Medîne*, s.76;*Tahsîl*, s.36-37.

ceğini ve farklı davranış biçimi sergileyeceğini gören Fârâbî, benzer özelliklere sahip olanların aynı alanlara yöneleceklerini söylemekle de modern eğitime katkıda bulunmaktadır: "Bir işi yapmak için gerekli olan bilgiyi alma yeteneği, iki kişide aynı olabilir. Bunlardan biri, o işle ilgili herşeyi ortaya koyarken, diğeri daha azını ortaya koyacak şekilde yaratılmış olabilir. Diğer taraftan, bir işte gerekli olan şeyleri ortaya çıkarmada eşit kabiliyeti olan kişilerin, biri daha süratli, ötekisi daha yavaş olabilir. Hatta ikisi aynı hızla olmalarına rağmen, biri daha değerli olanı, diğeri daha az değerde olanı ortaya koyma bakımından hızlı olurlar. Miktar, sürat ve değer bakımından aynı yetkinlikte olmalarına rağmen, biri sahip olduğunu diğer insanlara öğretme ve rehberlik etme gücüne sahip iken, ötekisi öğretme ve rehberlikten yoksundur[25]. Biri bazı hususlarda başkalarına faydalı olurken, bazıları da faydalı olamaz[26].

Fârâbî, insanların neden farklı yatkınlıklarla yaratıldığının nedenini psikolojik tahlîlle açıklamaktadır. "Bu farklı yaratılışlar, insanlara doğal olarak yatkın oldukları şeyi kolayca yapabilmeleri için verilmiştir. Bir insan kendi isteğine bırakılır ve dışardan bir itici güç onu harekete geçirmezse, kendisinin yatkın olduğu şeye yönelir. Dış güç, onu yatkınlığının zıddı olan bir işe doğru harekete geçirirse, bu sefer de ona doğru hareket eder; fakat bu işi zorlama ve güçlükle yapar. Zamanla kazanacağı alışkanlık, ona bu işi kolaylaştırır. Belli bir yatkınlıkla yaratılmış insanlar, bu durumlarını çok zor değiştirir, hatta bazıları için imkânsız olur"[27].

Fârâbî, bu tahlîli ile eğitimdeki verimlilik ilkesine dikkat çekmek istemiştir. Eğitimde verimli neticelere ulaşabilmek için, insanları yetenek ve kabiliyetlerine göre eğitmek gerekir. Kabiliyetlerinin ve yeteneklerinin zıddına eğitilen insanlardan verim almak zor olduğu gibi, eğitimi çıkmaza sokabiliriz. Bu bir bakıma şeftali meyvası vermeye yatkın olan ağaçtan, armut devşirme kadar gülünç ve tabiata aykırı bir davranış olacaktır.

Fârâbî'ye göre, "Her insanın doğasında belli bir amaç vardır. Bu amaca ulaşması için eğitime muhtaçtır. Yatkın oldukları şeylerin doruğuna ulaşmak veya ona yakın bir seviyeye gelmeleri için eğitilirler. Bazı insanlar, bazı işlerde üstün yeteneğe sahiptirler; eğitilmediklerinde o yetenekleri kaybolup gider. Bazan da kötü şeylerle eğitilenler, kötü davranışlarda en yükseğe çıkarlar"[28].

25.el-Fârâbî, *Siyâse,* s.45.
26.el-Fârâbî, *Medîne,* s.80.
27.el-Fârâbî, *Siyâse,* s.46.
28.el-Fârâbî, *Siyâse,* s.46.

Fârâbî, verâset mi, eğitim mi daha etkilidir meselesini, ferdî farklar konusunu ele alarak cevaplandırmaktadır. İnsanların doğuştan farklı yeteneklerle yaratıldığını kabul ettiği gibi, eğitim olmadan bu yeteneklerin zamanla solup gideceğini de savunmaktadır. "Eğitimin işi, kabiliyetleri ulaşabilecekleri son noktaya veya ona yakın bir noktaya ulaştırmaktır" fikri ile de Eflatun'a yanaşmaktadır.

İslâm mutasavvıf düşünürlerinden Nesefî de ferdî farklar psikolojisine dikkat çekmektedir. Onun bu hususta görüşü şöyledir: Bütün insanlar aynı istidat ve kabiliyette yaratılmamışlardır. Bu bakımdan insanlar, birbirlerinden farklıdırlar. İnsanların kabiliyet bakımından birbirlerinden farklı oluşları, iki nedene bağlıdır. Bunlardan birincisi yaratılıştandır; ikincisi de sonradandır. Yaratılış itibâriyle insanlar arasındaki farklılaşma, insan irâdesinin ve gayretinin dışındadır. Fakat daha sonraki farklar, irâde ve çalışma mahsûlüdür[29].

Yaratılıştan itibâren insanla beraber olan husûsiyet ve istidâtlar sonradan yapılan çalışmalarla değiştirilemez[30].

İnsanların neden farklı yaratıldıklarını açıklarken Nesefî, çok gerçekçi davranmaktadır. Ona göre, mizâcın farklı olması, zaman ve mekânın etkisi ve dünya nizâmının gerektirdiği bir hususun olmasıdır. Her insanın kendine göre bir iş gücü ve kabiliyeti vardır. Şehirlinin yanında köylünün olması, çeşitli iş bölümlerine göre insanların sınıflandırılması, hayat şartlarının gerektirdiği bir hususturu. Eğer Allah herkesi aynı istidât ve kabiliyette yaratsaydı, dünya nizâmı kurulamazdı. Zira her insanın kabiliyet ve istidâdı, bu dünyada ifâ edeceği göreve göre tayin edilmiştir. Görüldüğü gibi ferdî farklar psikolojisini dikkate alan Nesefî[31], iş bölümünü bu psikolojinin temeli olarak görmektedir.

"Ferdî farklılıklar" konusunu İbn Sînâ da detaylı bir şekilde açıklamaktadır. "İnsanlık" kavramı, tüm insanları içine olan ortak bir kavramdır. İnsan neslinin bütün fertlerini aynı seviye ve boyutu ile kapsayan bir mânâ ifâde etmektedir. İnsanlık denen ve tek bir mâhiyeti ifâde eden bu kavram, ayrı ayrı insanlara taksim edildiğinde değişiklikler göstererek çoğalır ve devam eder. Nicelik, nitelik, yer ve konum bakımından farklılıklar göstermeye başlar[32]. Nefis, bedenle birleşince, kendi ferdiyetini ka-

29.Nesefî, *Beyânü't-Tenzîl,* vr. 27a'dan naklen bk. İbrahim Düzen *Azîz Nesefî'ye göre Allah, Kâinat ve İnsan,* Ankara 1991, s.150.

30.Nesefî, *age,* vr.28a'dan naklen bk.İbrahim Düzen, *age,* s.150.

31.Nesefî, *Keşfu'l-hasâis,* nşr. Ahmed Damgani, Tahran 1965, s.113-114 ve *İnsânı-ı Kâmil,* 1962, s.90-91'den naklen bk. İbrahim Düzen, *age,* s.151-152.

32.İbn Sînâ, *eş-Şifâ, Kitâbu'n-Nefs,* Kâhire 1960, s.58-59'dan naklen bk.Abdurrahman Dodurgalı, *İbn Sînâ Felsefesinde Eğitim,* İstanbul 1995.

zanır ve bu ferdîlikten dolayı da birbirine benzeyen iki şahsiyete rastlamak mümkün olmaz. Bu durum, nefislerin ayrı ayrı bedenlere girip, bu bedenler sebebiyle farklı mizâçlar meydana getirmelerinin neticesidir[33].

İbn Sînâ ferdî farklılıkları, Allah'ın insanlara sunduğu bir nimet olarak görmektedir. Herkesin yetenek ve kabiliyetleri aynı ve eşit olsaydı, yarışma ortamı şiddetli olacak, haset ve kin duyguları artacak, sosyal hayatta fesat ortaya çıkacaktı. İşte ferdî farklılıklar bu fesadı dengeleyerek, sosyal gerginliği asgarî seviyeye düşürerek hayatın devamını temin etmektedir. Bunun neticesinde bazıları idâreci, bazıları da idâre edilenler sınıfında yer almışlardır. Sosyal düzen bu şekilde kurulmuş ve bozgunculuk önlenmiştir. İbn Sînâ biraz daha ileri giderek ferdî farklılıkların, insanların birbirine ihtiyaç duymasına neden olduğu ve bunun neticesinde de dostlukların oluşmasına sebep olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaç olmasaydı, insanlar birbirlerine minnet etmeyecek ve birbirlerini sevmeyeceklerdi.

Ferdî farklılıklar, toplumların kendi kendilerine yetmelerinin ve devamlılıklarını sağlamalarının esası olmaktadır. İnsanın kendisinde olmayan yetenek ve kabiliyetler sebebiyle elde edemediği bazı imkânları, o yeteneklere sahip olanlardan temin etmesi, onlara minnet ve sevgi duymasına yol açar. İnsanlar arasında mutlak bir eşitliğin olamayacağına inanan İbn Sînâ, mutlak eşitliğin insanlığı mahva götüreceğine dikkat çekmektedir[34].

Öğretim programlarında, çocuğun ferdî farklılıklara göre ele alınması ilkesini getirmektedir. Meselâ edebiyâtın bazı konularını kolaylıkla öğrenen çocuklar, diğer bazı konularını zorlukla öğrenebilirler. Eğitimci bunu dikkate alarak programını hazırlamalıdır[35].

İbn Sînâ, meslek seçimi ve insanların toplumda elde edecekleri statülerin, ferdî farklılıklara dayandığını iddia etmektedir[36].

Görüldüğü gibi, İbn Sînâ da ferdî farklılıkların toplum hayatına ne faydalar temin ettiğini ve onlarsız olamayacağını asırlar önce görebilmiş, eğitim felsefesinin temeline yerleştirmiştir.

İslâm ve Batı düşünürleri, "insanın ferdî farklar" dediğimiz bu doğal özelliğini görmüş ve faydalarını tartışmışlardır. Ama onu bu şekilde

---

33.Mehmet Aydın, "İbn Sînâ'nın Mutluluk Anlayışı", *"İbn Sina" Doğumunun Bininci Yıl Armağanı*, Ankara 1984, s.439.

34.İbn Sînâ, *Kitâbü's-Siyâse*. Beyrut 1911, s.4'ten naklen bk.Abdurrahman Dodurgalı, *İbn Sînâ Felsefesinde Eğitim*, s.23.

35.İbn Sînâ, *Kitâbü's-Siyâse*, s.14.

36.İbn Sînâ, *Kitâbü's-Siyâse*, 5.10; *eş-Şifâ, İlâhiyât*, s.453.

yaratan Yüce Allah meseleyi nasıl anlatmaktadır? Bu soruyu cevaplandırabilmemiz için Kur'ân-ı Kerîm'e başvurmamız gerekiyor.

Yüce Allah Zuhruf Sûresi'nin 32. âyetinde şöyle buyurmaktadır: "Rabbinin rahmetini onlar mı taksim ediyorlar? Dünya hayatında geçimlerini aralarında biz taksim ettik ve onlardan bazısını diğer bazısına kat kat üstün kıldık ki, biri diğerine iş gördürebilsin. Rabbinin rahmeti, onların toplayıp yığdıklarından daha hayırlıdır". Âyet-i kerîmede geçen "birini birinden üstün kıldık" ifâdesini Beydâvî, rızık ve diğerlerinde farklı yaptık; Hâzin, mal olarak farklı kıldık; İbn Abbâs, mal ve çocuk; Nesefî ise güç, zenginlik, fakirlik mânâlarına almışlardır. Fahruddîn Râzî, insanlar arasındaki bu "ferdî farklılıklar"ı şöyle açıklamaktadır: Kuvvetlilik, zayıflık; bilen-bilmeyen; mâhir olan-olmayan; şöhretli-şöhretsiz gibi hususlarda meydana çıkmaktadır[37].

Bütün müfessirlerin ittifâk ettikleri husus ise, insanların farklı yaratılmalarının nedenleridir. İnsanları birbirlerinden farklı yarattık; zira, "birbirlerini istihdâm etsinler". Yüce Allah burada insanları farklı yaratmasının sebebini göstermektedir. Biz buna "İstihdâm Politikası" diyoruz. Dünya hayatında, birinin iş veren, diğerinin emeği ile çalışan; birinin idâreci, diğerinin idâre edilen olabilmesi ve dünya hayatının düzenli yürümesi için bu gereklidir. Yüce Allah'ın "biribirlerini istihdâm etmeleri için" ifâdesi buna işaret etmektedir.

Şimdi âyette yer alan "rahmet" kavramını izâh edebiliriz:

1.Bir önceki, yani 31. âyette yer alan konuyu dikkate alınca "peygamberlik müessesesi", yani "vahiy" demek olur. Âyet şöyledir: "Bir de şunu söylediler: Şu Kur'ân, iki şehirden birindeki büyük bir adama indirilmeli değil miydi?" Bu âyetten hemen sonra gelen 32. âyetteki "rahmet"in ne olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. O da "Kur'ân'dır". Bu mânâdan hareketle diyebiliriz ki Yüce Allah, farklı yarattığı insanlara, farklı görevler verir. Kur'ân'ı gönderirken bu farklı yapıya sahip insanı seçmiştir.

2.Âyette yer alan "rahmet" kavramı, yine aynı âyette geçen "maîşet" kavramı ile açıklanırsa, o zaman hayatın devamını temin eden maddî imkânlar mânâsını ifâde etmiş olur. Bütün müfessirler bu konuda ittifâk halindedirler. Âyetin sonunda yer alan "Biribirlerini istihdâm etmek için" ifâdesi de buna delîl olarak getirilebilir. "İstihdâm" kavramı, ekonomik bir kavramdır. Farklılıklar, ekonomik boyuttaki iş bölümünü temin etmek için Yüce Allah tarafından konmuştur.

37.Fahruddîn Râzî, *age*, XIX,521.

3.Âyette yer alan "rahmet" kavramını, psikolojik olarak mânâlandırmamız da mümkündür. Râzî'nin dediği "mahâretlilik-aptallık" kavramı, bu yorumumuz için bir temel teşkil eder. Süleyman Ateş, kabiliyet ve akıl[38] bakımından insanların farklı yaratıldığı yorumunu yaparken, Râzî'nin desteğine sahipti. Müfessirler, "rahmet" kavramına yetenek, kabiliyet ve akıl derken, meseleyi izâh etmeden yorumlarına son vermektedirler.

Bize göre "rahmet" ve "maîşet" kavramları arasında psikolojik bir alâka kurulabilir. Şöyle ki; insan maîşetini kabiliyetleri ile kazanacaktır. Ekonomik hayatın temelinde insan olduğuna göre, bu hayatı insanın kabiliyet ve yetenekleri oluşturmakta ve yönlendirmektedir. Öyle ise, "rahmet", Yüce Allah'ın insana verdiği akıl ve yetenekleridir. En büyük nimet bunlar olduğuna göre ve insan maîşetini bunlarla kazandığına göre Râzî, haklı olarak "mahâret" kelimesiyle mânâlandırmıştır.

Diğer taraftan, âyetin sonunda yer alan "istihdâm" kavramına siyâsî mânâ vermemiz de mümkündür. O zaman, "biribirlerini idâre etmeleri için" denilebilir. Üstün zekâlılar toplumu idâre edecek, diğerleri de idâre edilen olacaktır. Aynı sûrenin 33. âyetinde bu mânâyı yakalamamız mümkün olabilir. Herkes kabiliyet bakımından eşit olsaydı, kimse kimseyi istihdâm edemez; kimse kimsenin idârecisi olamaz ve dünya düzeni yok olup giderdi. Bütün dünya insanlarının dâhî ya da aptal olduğunu, hepsinin büyük zengin olduğunu tasavvur edersek, kim kimi idâre edecek ve kim kimi bir işte istihdâm edecektir? İşte bu ferdî farklılıklardır ki, dünya hayatının yürümesini, düzenini, ve dengesini temin etmektedir.

Ferdî farklılıkların eğitimle ilişkilerini kurunca önemli ilkeler meydana gelmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Herkesi aynı metotla, aynı seviyeye ulaştırmamız mümkün değildir. Kimin hangi yetenek ve kabiliyete sahip olduğunu tesbit edip eğitim uygulamalarını yapanlar, eğitimde başarıya ulaşacak ve insandan verimli neticeler alacaklardır. İnsanın doğası ile sosyal hayat arasındaki ilişkiyi iyi tesbit etmekte yarar vardır. Üstün zekâlı insanlara farklı bir eğitim uygulamak, İlâhî kadere saygı duymak ve onlardan yeterince istifâde etmeyi ifâde eder. Toplumların ve genel mânâda insanlığın gelişimi, herkese yetenek ve kabiliyetine göre eğitim uygulamaya bağlıdır. Ferdî farklılıklar, toplum hayatındaki iş bölümünde yerlerin iyi tesbit edilmesini zorunlu kılmaktadır. Yeteneklerine göre işi tesbit eden toplumlar, eğitimden yeterince istifâde ediyor ve eğitim de sosyal görevini yerine getiriyor demektir. Demokrasinin bu anla-

38.Süleyman Ateş, *age*, VIII,250.

yışıdır ki, İslâm eğitimine yaklaşıyor, insandan yeterince istifâde etmeyi temin edebiliyor. İnsanı tanımak ve ona göre eğitimi uygulamak fikrinde demokrasi, İslâm'a yaklaşmaktadır.

İnsan tabiatını dikkate alarak eğitim uygulamalarını gerçekleştirme esası, Yüce Allah'ın emridir. İnsana rağmen eğitim olamayacağını belirleyen Rum Sûresi'nin 30. âyeti şöyledir: "Sen yüzünü hanîf olan kanuna (dîne), Allah insanları hangi fıtrat (doğa) üzerine yaratmış ise, ona çevir. Allah'ın yaratışında değişme yoktur. İşte dosdoğru kanun budur; fakat insanların çoğu bilmezler".

Âyette yer alan "din" kavramı, kanun anlamına gelmektedir. Bu kavramı, âyetin kendisi mânâlandırmaktadır. Din, fıtrat, yani Allah'ın yaratışı anlamını ifâde etmektedir. Yüce Allah'ın insana bahşettiği doğa, değişmeyen bir kanundur. Bu kanunu dikkate alarak eğitim uygulamalarını yapmak için Hz. Peygamber'e emir vermektedir. "Yüzünü hanîf dîne çevir"den maksat, "fıtrat kanununa dikkat et" demektir. İnsanın doğasını dikkate almadan, peygamber de eğitim uygulaması yapamaz. İnsanın doğasını eğitimin merkezine koyan bu âyet, modern eğitimin, hatta demokratik eğitimin temelini atmıştır. Tüm eğitim faaliyetinin sınırlarını tesbit eden, yönlendiren ve yanlışlarını ortaya çıkaran insanın doğasıdır. İşte o doğa diğer taraftan, İslâm dininin eğitim anlayışını da belirlemekte ve İlâhî vahyin ve eğitiminin esasını teşkil etmektedir.

C.DEMOKRATİK PRENSİP, DEĞERLER ve EĞİTİM

Her eğitim sistemi gibi demokrasinin de bir değerler anlayışı vardır. Yalnız demokrasi, değerlerin kaynağını konu olarak ele almamaktadır. O sadece, değerlerin eğitime yansıması ve bu yansımadaki engellerin doğurduğu problemleri ele almaktadır. Şimdi, demokrasinin yücelttiği değerleri sıra ile ele alabiliriz:

1 - Bilgi

Demokrasi, bilginin kaynağından ve değerinden daha çok hayattaki yararlılığı ile ilgilenmektedir. Demokratik eğitim felsefesinde bilgi, dirençli bir zekâ becerisinin içeriği olarak ele alınmaktadır[39]. Dewey'nin buradaki "zekâ becerisi" kavramından, bir eylemi yapma, bitirme gücü-

39.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s.172.

nün kastedildiği bilinmelidir. Böylece Dewey, zekâ ürünü olan bir işin ürünü olarak nitelendirdiği bilgiyi, ders araçlarına ve varlıklara yaklaştıran bir güç olarak da görmektedir. Ona göre, çoğalan ve aktarılan bilgilerin aracılığı ile kişinin varlıklarla olan yakınlığı derinleşir[40].

Demokratik eğitim anlayışında bilgi söz konusu olunca, geçmiş ile hâl arasında bir bağlantı kurulur. Gelişme süresini canlı tutabilmek ve gelecekteki canlılığını sürdürmek, eğitici ders konularının görevi olmalıdır. Ama canlı, bugünü yaşayabilir. Bugün ise tamamen geçmişten gelen birşey değildir, fakat az çok onun ortaya koyduğu bir şeydir. Geçmişin ortaya koyduğu ürünlerin üzerinde çalışmak, bugünü anlamamıza ne denli yardım edecektir. Geçmişin mirası, bilgisi, ancak bugüne katıldığı zaman büyük anlam taşır, yoksa anlamsız kalmaya mahkûmdur. Geçmişe ait kayıtları ve eserlerin kalıntılarını eğitim-öğretimin belli başlı araçları saymak, geçmişle bugün arasındaki yaşamsal bağı koparacak bir yanılgıdır; geçmişi bugünün rakîbi sayma, bugünü de geçmişin az çok değersiz bir taklitçisi durumuna sokar. Bu gibi durumlarda kültür, bir süs, bir övünç, bir koruma yeri olur. İnsanlar günümüzün ham kalmış yönlerini olgunlaştırmak için, önerdiği dayanaklardan yararlanacak yerde, bu hamlıklardan kaçarak, geçmişin imgesel saflıklarında yaşarlar.

Geçmişin geçmiş olması, günümüzün tüm niteliklerini içine alamamasındandır. İlerleyen günümüz, geçmişi içerdiği gibi, onu kendi işleyişine yön vermek için kullanır. Geçmiş, günümüze arkasını dönünce, artık geçmişin bozuntularını taşıyarak ona dönmesinin yolu yoktur[41].

Kısaca diyebiliriz ki John Dewey, yaşadığımız şu andaki hayat, istenildiği bir şekilde insana mutluluk verecekse, hizmet edilmeye değerdir; bu hizmete katıldığı nisbette geçmişin bir değeri olacaktır. İşte o zaman, bilginin geçmişe yönelik boyutunu ele almak, onunla ilgilenmek ve onu araştırmalarımızın alanı haline getirmekte bir haklılık payı olacak ve geçmişin bilgisini güncelleştirmek sûretiyle ona canlılık vermiş olacaktır. Şu andaki hayatımıza yarayan ve problemlerimizin çözümüne katkıda bulunan bilgi, canlılığını devam ettiriyor demektir.

John Dewey başka bir bakış açısıyla gelenekler hakkında şu izâhı yapmaktadır: Geleneklerin yargıları içinde kalan bir toplum, onların gelişmelerini yüreklendirmez. Tersine onları yok etme eğilimi gösterir. Böyle bir toplumda, tüm varlıkları farklı gören kişi, karakterce kuşku du-

40.John Dewey, *age*, s.172.
41.John Dewey, *age*, s.74-75.

yulan biri olur. Böyle kimseler için, düşüncelerinde direnme, kendilerini yok edici bir durum halini alır[42].

Bize göre bu görüşüyle John Dewey, geleneklerin hâkim olduğu toplumla, geleneklere hâkim olan toplum arasındaki farkı göstermeye çalışmaktadır. İkincinin izâhına girmedi, ama birincinin izâhından buna gitme imkânını vermektedir.

Geleneklerin yargıları acımasızdır. Topluma hâkim olmak, kendilerini inanç halinde sunmak ve vazgeçilmezliklerini kabul etmek sevdasını her zaman taşırlar. Onun için yeni bir atılım getiren, yeni bir bakış açısı ile olaylara bakan ve dâimâ yeniyi yakalamaya çalışan beyinlerle mücâdele verir ve fırsatını yakaladığında ölümüne saldırı yapmaktan geri kalmaz. Toplumların pek çoğu bu mücâdele ve savaşlar neticesinde çökmüş ve tarih sahnesinden çekilmişlerdir. Geleneklerin değişmeyen bu yargıları, ısırıp zehirini akıtacak atılımcı bir beyin bulamadığı dönemlerde, kendi kendilerini ısırıp zehirlerler ve böylece kendi hayatlarına son verirler. Yeni bir kabuk değişimi ile, özünü muhafaza ederek geleceğin dünyasına uzanma sevdasında olan gelenekler, yenilik getiren düşüncelerin düşmanı değil, tam tersine destekleyicisi olur; çünkü bilir ki kendi hayatını bu desteğe borçludur. Yeni ile geçmişin gelenek yargılarının arasındaki barışın tesis edilmesi, belki de dünyanın ve eğitim faaliyetlerinin en zor işi olmuştur. Bunu yapan toplumlar, medeniyette öne geçmiş, insanlığa çok derin, köklü ve faydalı bir miras bırakmışlardır.

Kısaca diyebiliriz ki, demokratik eğitim anlayışında "bilgi", yaşanmakta olan hayatın problemlerini çözen, geçmişin kültürünü gelişme, değişme ve yenilik için engel olmaktan kurtaran, geleneksel yargının kendi kendisini zehirlemesini önleyen bir güç olarak görülmektedir.

İslâmî eğitim anlayışında "bilgi", temel değerlerden biridir. Bilgi insanın önünü aydınlatan bir nur ve takip edilmesi gerekli olan bir rehber niteliğini taşımaktadır. Ferdi ve toplumu olgunlaştıran, hayatta kalmasını temin eden, hayvanla insanı birbirinden ayıran, yeniliği, gelişmeyi ve değişimi sağlayan bir güç olarak görülmektedir. Yaşayan insana ve onun toplumuna "fayda veren" bir rahmet ve bir bereket olmaktadır.

a) Kur'ân'a göre bilgi, insanın şerefini yüceltir. Mücâdele Sûresi'nin 11. âyeti şöyledir. "Allah, sizden inananların ve kendilerine ilim verilenlerin derecelerini yükseltir". Âyette üç kavram yer almaktadır "iman", "bilgi" ve "derecenin yükseltilmesi". Böylece bilginin insana sağladığı en önemli değer ortaya çıkmaktadır.

42.John Dewey, *age*, s.276-277.

Zümer Sûresi'nin 9. âyetinde yer alan şu ilke, "bilgi"nin ne denli güçlü bir özelliğe sahip olduğunu göstermeye yeterlidir. Âyet şöyledir: "Bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?" İnsanlar arasında farklılığı ortaya çıkaran şey "bilgi" olmaktadır. Demek ki Yüce Allah, bilgi sahibi insana farklı bir değer vermekte ve onu yücelere erdirmektedir.

Diğer taraftan "bilgi" sayesinde insanın meleklere üstünlük sağladığı görülmektedir. Bakara Sûresi'nin 31- 34. âyetlerinde Yüce Allah, Hz. Âdem'e isimleri öğretince, o bilgilerin melekler tarafından verilmesini istemiş, melekler bunu yerine getiremeyince, Hz. Âdem'in vermesini ister. Hz. Âdem istenileni yerine getirince, meleklerin ona secde etmesini ister. Bu bize şunu ifâde etmektedir. Bilgiye boyun eğilir ve saygı duyulur; üstünlük bilgidedir. Bilgide güçlü olan toplumlar saygındırlar. Diğer toplumların onlara boyun eğmesi doğaldır. Bilgi ferde ve toplumlara, saygı duyulacak bir güç, bir yücelik ve bir şeref temin etmektedir. Bilgi bunu, netlik ve kalite kazandırması ile sağlamaktadır.

İmâm Gazzâlî, Beyhakî'den naklettiği bir habere göre, "Kesinlikle hikmet, şerefli olanın şerefini arttırır, köleleri de melekler seviyesine yükseltir"[43]. Yine İmâm Gazzâlî'nin, İmâm Mâlik'ten naklettiği bir görüş şöyledir: "İlim, fazla okuyup rivâyet etmek değildir. Belki Yüce Allah'ın dilediği kimseye verdiği bir nurdur. İlme olan bu saygı ve değer, Allah'ın yüceliğini iyice bilmeye bir delîldir"[44].

Görüldüğü gibi İmâm Mâlik, bir şeyi ezberleyip nakletmeyi ilim olarak görmemekte, onu bir İlâhî nur olarak değerlendirmektedir. Nur, yeniden ve devamlı üreten bir ışık hüzmesidir. Başkalarının ürettiği bilgileri nakletmekle şeref kazanılmaz; şeref, yeni bir şey üretmekle elde edilir. Güneşin ışınlarını yansıtan bir gezegenin şerefi ile güneşin şerefi arasındaki fark ne ise, başkasının fikirlerini aktarmakla, kendisinin bizzat ürettiklerini verme arasındaki şeref de odur. İmâm Mâlik, ışıkta taklit olmayacağı için, bilgide de nakilciliği ilim olarak kabul etmemektedir.

b) Bilginin değeri, sağladığı fayda ile ölçülür. "Bilginin görevi", ferdin gelişmesinde ve beşerî münâsebetlere sağladığı düzenle topluma getireceği mutluluktur. Bilgi, baştan aşağı fayda ile doludur. Fayda temin etmeyen bilgiye, bilgi denilemez. Fayda arttıkça, bilginin değeri de artar. Ahkâf Sûresi'nin 26. âyetinde, bilgiyi insana temin eden kulak, göz ve gönülün insana "fayda" temin edemediğinden bahsedilmektedir.

43.Gazzâlî, *İhyâ*, çev. Ahmet Serdaroğlu, İstanbul 1975, I,17.
44.Gazzâlî, *age*, I,72.

İsrâ Sûresi'nin 36. âyetinde ise şöyle buyurulmaktadır: "Hakkında bilgi bulunmayan şeyin ardına düşme; çünkü kulak, göz ve gönül, bunların hepsi ondan sorumludur".

Peşine gidilecek önemli mânevî değerlerden biri, bilgidir. Bilgi, ardısıra ameli götürür. Bu gidişin ve takibin sorumlusu, insanın duyu organlarıdır, demekle Yüce Allah, bilginin "duyum" denen hammaddelerinin nereden geldiğine işaret etmektedir. Bilgi, insanın gideceği yolu gösteren, onu aydınlatan ve insana önemli sorumluluklar yükleyen bir gücü ifâde etmektedir.

Sahâbeden biri Hz. Peygamber'e gelip şu istekte bulunur: "Ey Allah'ın Nebîsi! Faydalanacağım ve bana fayda verecek bir şeyi bana öğret!"[45] Hz. Peygamber'in yetiştirdiği toplumun fertleri, o devirde bile, fayda verecek bir şeyin öğrenilmesi gerektiğinin bilincindeydi. Başka bir hadîste ise şöyle geçmektedir: "Ey Allah'ım! Bana öğrettiğinle bana fayda ver, bana fayda verecek olanı öğret, ilmimi artır"[46].

Bilginin fayda verebilmesi için pratiğe dönüşmesi gerekmektedir. Amel, bilginin ürünü olduğuna göre, temin edeceği fayda da amel olmaktadır. İnsan davranışı ile bilgiyi birleştirince, ahlâk ortaya çıkmaktadır. Ahlâkın temelini bilgi oluşturursa, bilinç kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bilgisiz ahlâk, taklitten öteye geçemez. İşte davranışlardaki bu bilinç, bilginin sağladığı fayda olmaktadır.

"Amacı olan ve başkalarıyla ortak çalışmayı içeren bir uğraş içinde öğrenilmiş, kullanılmış bilgi, bilinçli olarak ahlâklı sayılsa da sayılmasa da, ahlâk bilgisidir. Çünkü bu bilgi, toplumsal ilgi doğurur. Bu bilgiyi işlevde etkin kılmakla zekâ ortaya çıkar. Aydın anlayışlı bilinçlilik, zihnin bir işe hiç bölünmeden bağlanması, içtenlik, uzak görüşlülük, benimsenen düşüncenin sonuçlarına katlanan, sorumluluğun üstlenilmesi gibi, bunların hepsi ahlâkî nitelikler ve yeterliliklerdir. Baskıya dayalı öğütlere uyma ve boyun eğmeleri ahlâklı olmakla bir sayma, ahlâk değerlerini görmezden gelmemize neden olabilir"[47].

2 - Din

Demokrasinin temellerinden biri de dindir. Demokrasi, dinin şu esaslarını benimsemektedir.

a) İnsan ölümsüz bir ruha sahiptir,

45.Müslim, *Birr,* 131, Ahmed b. Hanbel, IV, 420.
46.Tirmizî, *Da'avât,* 139; İbn Mâce, *Mukaddime,* 23, *Duâ,* 2.
47.John Dewey, *age,* s.332.

b) Bütün insanlar kardeştir,
c) İnsan onur ve değere sahiptir.

Demokrasinin din anlayışına göre, bu değerler dînî inancın özünü teşkil etmektedirler[48].

Emerson, demokratik eğitim anlayışı ile din arasındaki ilişkiye tam İslâmî bir açıdan bakmaktadır: "Zaman, yöntem, anlayış, eylem gibi bütün büyük dersler ve Tanrı yardımı gerekir. Sadece onu kullanmayı düşünmek bile yüksek karakter ve engin bilgiyi gerektirir"[49].

"Onu tamamlayıp içine de ruhumdan üfürdüğüm zaman..." (Sâd, 72) âyetinden anlıyoruz ki, insanda Yüce Allah'tan gelen bir ruh vardır. Allah'tan geldiğine göre, geçici olamaz, yani ölümsüzdür. Bu ilke, eğitime şöyle yansıyacaktır: İnsanı sonsuz bir hayat beklemektedir. Onu bu hayatta mutlu olacak bir şekilde yetiştirmek, eğitimin en büyük ve uzun vâdeli bir amacı olmalıdır. Ölümsüz ruh, geçici fikirlerle tatmîn edilemez, kalıcı fikirlere ihtiyâcı vardır.

Bunlar da Yüce Allah'ın sonsuz ilminden gelen dînî prensiplerdir. İnsan ruhu nereden geldi ise, oranın bilgisiyle doyuma ulaşır; kendisini ve bu dünyayı aşabilir. O sonsuz bilgi olmadan, insanın eğitimi donuk, bereketsiz, boyutsuz, renksiz, tatmînsiz, gelişmeye kapalı, kendini göremeyen bir durum arzedecektir. Böylece İslâm'ın asırlar önce belirlediği bu esası, demokratik eğitim benimsemiş durumdadır. Bunda Hıristiyanlığın etkisinin olduğunu kabul etmek de yerinde bir tutum olacaktır.

Kur'ân-ı Kerîm, "Ey Âdemoğulları!..."(A'râf, 31) ve "Ey insanlar! Doğrusu biz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık" (Hucurât, 13) derken, insanların başlangıçta bir anne ve bir babadan geldiklerine işaret etmektedir. Ayrılıklar sonradan meydana gelmiştir. Bunun eğitime getireceği prensip ne olacaktır? Eğitim ferdî farkları işlerken, geliştirirken, diğer taraftan da onları kaynaştırmayı hedef almalıdır. İnsanların kardeş olduğu fikrini işlemeden, birlik-beraberliği kurmak ve gerçekleştirmek mümkün olmayacaktır. Düşmanlıkları, bölünmeleri ve kavgaları ortadan kaldırmak, ya da en aza indirmek için dinin bu esaslarını öğretmek ve insanın ruhuna işlemek en doğru yol olacaktır. Bu ilkede de demokratik eğitim felsefesi, Kur'ân'a yaklaşmaktadır. Bu yaklaşım biçimi de, insan düşüncesi ile İlâhî vahyin aynı noktaya doğru akıp gidebileceğine delîl teşkil etmektedir.

48.Henderson, *age*, s.143.
49.John Dewey, *age*, s.54.

"Hakîkaten biz, insanı şân ve şeref sahibi kıldık"(İsrâ, 70) ve "İncire, zeytine, Sînâ Dağı'na ve şu emîn beldeye yemin ederim ki, biz insanı en güzel biçimde yarattık" (Tîn, 1-4) diyen Kur'ân-ı Kerîm, insanın bir şeref ve bir değere sahip olduğuna dikkat çekmek istemiştir.

Bu görüşten hareket ederek eğitime getirilecek ilke şudur: İnsanın şerefi ve değeri korunabilecek ve hayata geçirilebilecek bir şekilde eğitilmesi gerekir. İşte mesele, bu şeref ve değerin nasıl korunacağı meselesidir. Kur'ân muhtelif âyetleriyle buna çözüm getirmektedir. Yukarıda geçen İsrâ Sûresi'nin 70. âyetinin devamına baktığımızda, iki önemli kanunla karşılaşmaktayız. Bunlardan birincisi: "Onları karada ve denizde taşıdık" esasıdır. Bu esastan şunu anlıyoruz: İnsanoğlu bilgisini teknolojiye çevirerek karada ve denizde vasıtalarla yol alabilmesini temin edecek kapasitededir. Bu kapasitesini hayata geçirmekle değer kazanmaktadır. Böylece bilgisini teknolojiye dönüştürmesi, insanın hem şerefini ve hem de değerini arttırmaktadır. İkincisi de: "Kendilerine helâl rızıklar verdik" ilkesidir. Helâl lokma, insanın asâletini temin eder; bunun tersi de insanın asâletini, yani şeref ve değerini tahrip eder. Bir aileye veya topluma şeref, helâl lokma ve helâl sütle gelir.

Böylece Kur'ân demokrasiden farklı olarak, insanın onuruna ve değerinin kaynağına inerek eğitime hedef göstermektedir. Eğitim, bilgiyi teknolojiye döndürecek değişimi temin eder ve insana "kul hakkı"nın önemini öğretirse, insanın değerini ve onurunu ortaya çıkarmış olacaktır. Neticede İslâm ile demokrasinin ortak noktasına gelinmiş olacaktır.

Diğer taraftan Kur'ân, insanın değerini ve şerefini başka bir alanda aramaktadır. Kulak, göz ve kalp görevlerini yerine getirdiğinde insan şeref kazanırken, bu görevlerini ihmâl ettiklerinde, A'râf Sûresi'nin 179. âyetine göre, insan İlâhî bilgiyi takip ettiğinde yüceleceği, nefsinin arzularına uyduğunda ise hayvanlaşacağı dile getirilmektedir. Kısaca diyebiliriz ki Kur'ân'a göre insan, insanı insan yapan vasıfların işlenmesiyle şeref ve değer kazanacaktır. Eğitim, insanın bu seviyeye getirilebilecek vasıflarla yaratıldığına inanacak ve bu inancı takip etmek için faaliyetini sürdürecektir. Dînî inancın cevherini teşkil eden bu esaslara sırt çeviren bir eğitim anlayışı demokratik olamaz.

Emerson biraz daha ileri giderek, Allah'ın yardımı olmaksızın mükemmel bir eğitim olamayacağına dikkat çekmiştir. Allah'ın yardımını almak ve onu kullanmak için yüksek bir karakter ve engin bilgiye ihtiyaç vardır, fikriyle Emerson, tamamen İslâmî bir anlayışa yaklaşmış ve onu demokratik eğitimin temeli haline getirmiştir. Kur'ân-ı Kerîm'de pek çok âyet buna işaret etmektedir. Ebeveynler peygamber bile olsalar, Allah'ın

yardımını aramaktan ve bu konuda duâ etmekten geri durmamışlardır. Bu bize şunu gösteriyor: Peygamberler bile çocuklarına, İlâhî yardım olmaksızın mükemmel bir eğitim veremeyeceklerini anlamışlar ve bu anlayışın doğruluğunu göstermek için Yüce Allah insanlara Kur'ân'da bunu anlatmıştır.

İbrahim Sûresi'nin 40. âyeti, Hz.İbrahim'in kendisinin ve çocuklarının eğitimi için Yüce Allah'a nasıl yalvardığına dikkat çekmektedir. Âyet şöyledir: "Ey Rabbim! Beni ve soyumdan gelecekleri, namazı devamlı kılanlardan eyle! Ey Rabbimiz! Duâmı kabul eyle!" Çocuğuna ibâdet eğitimi vermekte, yani din eğitimi yapmakta Yüce Allah'ın yardımını dilemekle Hz.İbrahim, eğitimde İlâhî yardımın önemini vurgulamış olmaktadır. Aynı duânın başka bir boyutuyla, Furkân Sûresi'nin 74. âyetinde yer aldığını görüyoruz. Âyet şöyledir: "Rabbimiz! Bize gözümüzü aydınlatacak eşler ve nesiller ver ve bizi takvâ sahiplerine önder kıl, derler".

Kısaca diyebiliriz ki, Allah'ın yardımını temin etmek ve onun eğitim faaliyetine yansımasını sağlamak, eğitimcilerin büyük bir şahsiyet ve derin bilgiye sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Şahsiyeti gelişmemiş, dar kafalı ve derin bilgiye sahip olmayan eğitimciler bunun önemini anlayamaz ve neticede eğitimin ruhsuz kalmasına sebep olurlar.

3 - Hürriyet

"Özgürlük" kavramı ile ifâde edilmeye çalışılan hürriyet, bütün eğitim felsefelerinde merkezî bir yer işgâl etmektedir. Hürriyetin ne olduğu, ona niçin değer verildiği, onun insanda doğuştan var olup olmadığı, sonradan kazanılıp kazanılmadığı, eğitim faaliyeti için bir amaç ya da araç olarak yer alıp alamayacağı, ardısıra sorumluluğu getireceği gibi konular, tüm eğitim felsefelerinin uğraşısı olmuştur. Bu mâhiyeti ile hürriyet, dînî alanın da temel uğraşılarından olmuş, din üzerine kafa yoran mütefekkirlerin değer vermelerine mazhar olmuştur.

İnsanların, başka bir menfaat uğruna hürriyetten vaz geçmeleri mümkün müdür? Hürriyet uğruna savaş vermek kadar kutsal bir görev var mıdır? İnsanlar hürriyeti, bütün mâhiyeti, fert ve toplumlar için vaz geçilmezliği ile tanımayı ve anlamayı dert edinmiş midirler? Yoksa hürriyet, ferdin iç âleminden kopup gelen ve topluma yayılan, olmazsa olmaz ağırlığında bir güç ve mânevî bir oluşum mudur?

Bu soruları çoğaltmamız mümkündür. Bize göre hürriyet, kendi kendine sınır koyan ve insanın doğuşundan getirdiği mânevî bir haz, bir güç, bir bilinç ve bir öğretici oluşumların bütünüdür. Kendini sınırlama-

yan hürriyet, anarşiye dönüşür. Bazı bağlardan, kayıtlardan sınırlamalardan ayrılmayı kendine gıda edinen hürriyet, kendisine pusu kuran bağlara, kayıtlara ve sınırlara tutsak olmaya aday olabilir. Kayıtsız hürriyeti tutku haline getirenler, farkına varmadan çeşitli kayıtların tutsağı haline gelebilirler. Belki de insanlık, hürriyetin tutkusu içinde, hürriyetsizliğe tutsak olmuştur. Acaba, insanlığın en temel sorunu bu mudur? John Dewey'nin dediği gibi, hürriyet başkalarıyla bir olma ve dayanışmadan doğan faydalarla kıyaslanabilir mi?[50] Çoğalan bu sorular eğitim alanına götürülünce; John Dewey, köle ve özgür diye ayrılan eğitim faaliyetlerinden bahsetmektedir. Her iki eğitimin biribirine karşı olduğunu, birinin makineleşmiş diğerinin de özgür veya akla dayalı olduğuna dikkat çekmektedir.

John Dewey, her iki eğitimden insanların kazanımlarını şöyle sıralamaktadır. "Köle yetiştiren makineleşmiş eğitimde, insanlara bir şeyler oluşturma yeteneği edindirmek için uygun alıştırmalar yaptırılır. Edinilen yetenekle mekanik âletler kullanılarak insanların hizmetini güden makinemsi araçlar oluşur. Bu eğitim, yalnızca teknik becerileri amaçlayan alışkanlıkları edindirir; uygulamaya dönük bir uğraş ve yinelemedir. İnsanı uyarıcı, düşünmeyi geliştirici değildir. Özgür eğitim, belli amaçlar doğrultusunda akıl yürütmeyi geliştirir; olanı tanıma, az bilgi ile pratik işler yapma ve üretme gibi.

Bunlar akılla bulunan ve gereksinmeleri en iyi biçimde karşılayan olanaklardır. Aristo, mekanik beceri öğretmeyle özgür eğitimin arasına çektiği kalın bir çizgi ile bunları birbirinden ayırır. Öyle ki müzikte, heykelde yaratıcılığı, özgür eğitim alanında; uygulayıcıyı da, beceri öğretimi içinde görür. Çünkü bu yaratmalar, fiziksel öğeleri, işlevleri ve uygulamalarda görülen sonuçları da içerir. Örneğin müzik eğitimini tartışırken, gençlerin müzik âleti çalmalarının neden gerekeceğini bir eğitim problemi olarak ortaya atar[51].

Demokratik eğitim, özgür eğitim ile makineleşmiş, yani düşünceyi dışlayan eğitim gibi ikiliği ortadan kaldırmak istemektedir. Düşünceyi herkes için bir kılavuz yapmak, iş yapmaktan çok iş görmeyi öne çıkarıp bunun sorumluluğunu yüklenecek ve neticede onun ödüllerini alacak insanları yetiştiren eğitim programlarına destek çıkmaktadır.

İslâm eğitim anlayışında "hürriyet" çok boyutlu bir yapıya sahiptir. İnsanın Yüce Allah'ın irâdesine karşı hürriyeti ve bir de insanın insana karşı olan hürriyeti olarak ele alınmaktadır. İlâhî eğitimde hürriyet, insa-

50.John Dewey, *Freedom and Culture,* çev. Orhan Burlan, İstanbul 1989, s.11.
51.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim,* s.236-237.

nın seçme hakkı olarak yer almaktadır. Kur'ân'a göre, ferdin seçme hürriyetinin olduğu yerde iman ve ahlâktan bahsedilebilir. Zorla ne iman, ne küfür ve ne de ahlâk söz konusudur. "Hürriyet" değerinin yer almadığı bir eğitimde fazîlet belirlenemez, öğretilemez ve ortaya çıkarılamaz. Zorla insanları fazîletli yapamadığımız gibi, zorla ahlâksız da yapamayız.

Yüce Allah Yûnus Sûresi'nin 99. âyetinde şöyle buyurmaktadır: "Eğer Rabbin dileseydi, yeryüzündekilerin hepsi elbette iman ederlerdi. O halde sen, inanmaları için insanları zorlayacak mısın?"

Bu âyet, İslâm eğitiminin hürriyet anlayışını formüle etmektedir. Hz. Peygamber'e, insanlara iman etmeleri için zorlamanın yanlış olacağını, kulun imanı seçme konusunda seçeneğine müdâhale etmediğini söyleyerek, insanın irâdesine, yani seçme hürriyetine ne denli değer verdiğini ifâde etmektedir. Yüce Allah, niçin insanın irâdesini serbest bırakmıştır, sorusuna cevabı da Bakara Sûresi'nin 256. âyetinde buluyoruz. Âyet şöyledir: "Dinde zorlama yoktur. Doğru ile yanlış birbirinden ayrılmıştır". Bu âyetten anlıyoruz ki, doğru bilgi, hürriyetin temeli olmaktadır. Doğru bilgiye sahip olamayan insanlar, kendilerini hür hissetseler bile, gerçekte hür değillerdir. Bilen insan, din konusunda bile zorlanamaz. İşte eğitim, doğru ile yanlışı, hak ile batılı, iyi ile kötüyü birbirinden ayırdıktan sonra, insanı hür bırakmalıdır. Bu uygulama, Yüce Allah'ın bir metodudur. Bir bakıma hürriyet, insanın bilgisiyle eş anlamlı, eş zamanlı ve eş değerlidir. Câhil insan veya insanlar, hürriyeti anlayamaz, tadamaz ve onu hayata geçiremez. İşte bu mânâda hürriyet, bilginin yanı başında yer almakta, varlığını onunla sürdürmekte ve onunla insanlığı kucaklamaktadır. İslâmî eğitim, hukûkî kölelikten önce, cehâletin köleliğine dikkat çekmekte ve onun dehşetini gündeme getirmektedir.

Kur'ân-ı Kerîm hürriyeti, öncelikle insanın iç âleminde aramakta ve ona psikolojik bir boyut kazandırmaktadır. Câhilâne, nefsini tanrı edinen insanın hürriyetsizliğinden bahsetmektedir. Câsiye Sûresi'nin 23. âyetinde, nefsini tanrı edinen insandan bahsedilmektedir. Bu bir bakıma, nefsinin tutsağı haline gelen, irâdesini ona teslim eden ve onun kulu olan insan psikolojisini anlatmaktadır. İşte hürriyet, nefsine köle olmaktan kurtuluştur. Böylece, Kur'ân üç türlü hürriyetten bahsetmiş olmaktadır:

1.İlâhî irâdenin karşısında insanın hürriyeti,

2.Toplumsal ilişkilerde insanın hürriyeti ki biz buna ahlâkî ve hukûkî hürriyet diyoruz.

3.İnsanın kendi iç âlemindeki aklın ve irâdenin bağımsızlığını ifâde eden psikolojik hürriyet.

İslâm eğitimi bu üç hürriyeti birlikte ele alır; psikolojik hürriyeti diğerlerinin temeli olarak görür. Kendi iç âleminde hür irâde ve hür düşünceyi gerçekleştirip, nefsin zincirlerinden kurtulamayan insanın, diğer hürriyetlerden verimli bir netice alması mümkün değildir.

Râgıb el-Isfahânî bu konuya şöyle açıklık getirmektedir: "Fena duygu, kötü arzu ve istekler, insan şahsiyetinde bulunan putlardır. İnsanın bu arzulara kulluk yapmaktan uzak kalması gerçekten güçtür"[52].

Psikolojik hürriyeti Mevlânâ, çok daha derinlemesine bir anlayışla açıklamaktadır. Mevlânâ düşünceyi kuşa benzetmektedir. Onu hapsetmek için vurulan zincir ve kurulan tuzakları kırıp mekânsızlık âlemine uçmasını istemektedir. Ona göre, düşünce bütün bağ ve etkilerden kurtulunca, İlâhî aşk şarabında yıkanır, arınır ve saflaşır. Her iki dünyanın derdinden coşar, İlâhî aşk şarabı gibi köpürür, tortularını dipte bırakır ve küpün ağzına çıkıverir. Canı, toprak denen bedenden arıtır, miraca çıkar ve orada yurt edinir. O mekânda kendinden geçer, varlığından soyunur, çırılçıplak olur, zira o bilir ki, çıplakların süsü, giyimi ve kuşamı güneştir[53].

Kur'ân-ı Kerîm, insanın seçeneğine dayanan davranışlara ahlâklı veya ahlâksızlık değerini takdîr etmekte ve tercihine dayanan imanı ve imansızlığı belirlemektedir. İmana, iman denebilmesi için, onda kulun seçeneği olmalıdır. Zorla imansızlık olmadığı gibi, zorla yaptırılan bir davranış ahlâkî olmaz. Zorla yapılan davranışa da ahlâksızlık denemez.

Hepimizin özgürlüğe ihtiyacı vardır. Thoreau: "Kuşlar kafeste hiçbir zaman şarkı söylemezler" diyor. Biz de söylemeyiz. Öğrenmek için özgür olmak zorundasınız. Deney yapmak, araştırmak, yanlışlar yapmak için özgür olmalısınız; öğrenme böyle olur. Ben sizin yanlışlarınızı anlayabilir, kendi yanlışlarımdan da yararlanabilirim. İşin gizi, aynı yanlışı yinelememektir. Ama denemek ve araştırmak için özgür olmalıyım. Bana bu olanağı verin. Var olmama, kendim olmama ve gereksinme duyma sevincini bulmama izin verin. Kendi sorunlarınızı bana yüklemeyin. Bırakın, kendi sorunlarımı bulup, çözümleyeyim. Bunların yanı sıra insanın, öğrenmek, değişmek ve dolayısıyla oluşmak için özgürlüğe gereksinmesi vardır. Öğrenmek için özgür olmalısınız"[54].

Buscaglıa'nin bu açıklamasından anlıyoruz ki, özgürlüğün olmadığı yerde "yanlış" davranıştan bahsedilemez. "Doğru" ve "yanlış" değer-

52.Isfahânî, *Tafsîlu'n-Neş'eteyn ve Tahsîlu's-Sa'âdeteyn,* Mısır 1323, s.35.
53.Mevlânâ, *Dîvân-ı Kebîr,* I,256, b.2408; 2413'den naklen bk.Mustafa Usta, *Dîvân-ı Kebîr'de Mevlânâ'nın Eğitim Görüşü,* Istanbul 1995, s.89.
54.Leo Buscaglıa, *Yaşamak, Sevmek ve Öğrenmek,* çev. Nesrin Kasap, İstanbul 1989, s.48-49, 67.

leri, özgürlüğün bulunduğu bir ortamda yer alabilirler. Öğrenim de özgürlüğün olduğu yerde hayat bulur. Özgürlüğün olmadığı yerde, şartlandırma ve şartsız kabullenme vardır. Böylece eğitim ile hürriyet arasında derin bir bağın olduğuna dikkat çekmek istemiştir.

Buscaglıa "kimlik" ile özgürlük arasındaki bağı da şöyle anlatmaktadır. "Benliğimizin, kendi oluşturduğumuz bu kişiliğin de özümüz olduğunu sanırız. Ama bu kişiliği sizin oluşturmadığınızı söylememe izin verin. Onu birisi oluşturmuştur, sizin için. Kim olmanız, ya da olmamanız gerektiğini, nasıl davranmanız, nasıl koklamanız gerektiğini ve yaptığınız birçok şeyi nasıl yapmanız gerektiğini, size hep çevrenizdeki insanlar söylemiştir. Şöyle biraz duraklayıp Asyalılar'ın dediğini yapmak ne güzel olur: "Benliğinizi masanın üzerine bırakın". Kimliğinizin dışına çıkın, onu ardınızda bırakın. "Sen burada bekle biraz" deyin ona. Yeni iletiler alabilmenin tek yolu budur. Kimlik, "kimliğini" korumak için çevresinde kocaman duvarlar örer ve bunlara gerçeklik adını verir. Bu duvarlar, kafes içindeki kimliğe uygun olmayan bir şeyin içeriye alınmasına izin vermez.

Dolayısıyla yeni bir algı içeriye girdiğinde, kimliği istediği biçime dönüşür. Böylece, çoğumuz yaşamımızı, görmek istediğimizi görerek, duymak istediğimizi duyarak, koklamak istediğimizi koklayarak geçiririz, başka bir şey görülmez olur. Oysa herşey oradadır. Onları görebilmek için yapmamız gereken, onların içeri girmesine izin vermek, onlara dokunmak, onları tatmak, çiğnemek, kucaklamak kısacası duyumsamaktır (bizim istediğimiz gibi değil, oldukları biçimde)[55].

"Hakîkat"ı anlamak için, meseleleri olduğu gibi görmeyi öğrenmek ve sonra kendi kimliğini oluşturup onun farkına varmak, insanın ihtiyaç duyduğu en önemli oluşumlardan biridir. "İnsanlara ufuklarda ve kendi nefislerinde âyetlerimizi göstereceğiz ki, Kur'ân'ın gerçek olduğu onlara iyice belli olsun" (Fussilet, 53). "Ufuk" kavramı, dış âlemi; "nefis" kavramı ise insanın iç âlemini, yani kimliğini ifâde etmektedir. Bu iki âlemin olduğu gibi görünmesiyledir ki, Kur'ân'ın hakîkat olduğu anlaşılabilsin. İnsan bu iki âlemin âyetlerini, yani kanunlarını ve oluşumlarını bizzat görerek, din âleminin hakîkatını yakalayabilecektir. Dış âlemin kanunlarını iç âlemine götürüp, ikisinin arasındaki mutâbakat, hakîkata ulaştıracaktır.

Dış ve iç âlemimizin kanunlarını başkalarının gördüğü gibi görmek, hürriyetin yok olması demektir. Bu hürriyetin yokluğu da, hakîkatın an-

55.Leo Buscaglıa, *age*, s.110.

laşılmamasına götürecektir. Hürriyet ile hakîkatı anlamak arasında derin ve kuvvetli bir bağ vardır.

İnsanın hürriyetini elinden alan ve onu köleleştiren diğer bir güç de "alışkanlıklar"dır. Çevre, işlek alışkanlıklarımız için bir tür kaldıraç görevi görür, diyen John Dewey, intibâkı eylemlerimizin çevreye uyumu olduğu kadar, çevrenin de eylemlerimize uymasıdır, şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre, ilkel bir kabîle, açık bir çölde yaşar, oraya kendini uydurur. Fakat onun uyumu, herşeyi olduğu gibi kabullenmeyi, olaylara ilgi göstermeyerek onlara uymayı, en büyük bir teslimiyeti ve kullanma yolunda bir denetim ile köleliği gerektirir. Yerleşik uygar bir toplum düşünelim. O da çevresine uyar, ekip biçmek ve hayvan yetiştirmek için çevreyi araştırır, bu koşullar altında zenginleşir; orada yetişenleri özenle ayıklar, seçer. Sonuç olarak, yabanıl tomurcuklar bir gül olur. İlkel insan sadece alışır; yerleşik uygar insan, alışkanlıkları ile çevresini değiştirir.

Alışkanlığın değişmezliği, bizim nesneler üzerindeki egemenliğimizi anlamaktan çok bir şeyin bizim üzerimizdeki değişmez egemenliğini gösterir. Alışkanlıkların akılla ilişkisi azaldıkça, katı davranış biçimlerine dönüşürler veya bizi kendilerinin köleleri yaparlar. Bu tür alışkanlıklarda düşünme ve eleştiri yoktur. Kötü alışkanlıklar, bilgili ve dengeli karar sonuçlarına çok aykırı düşen davranışlardır. Rutin hale gelen tek düze alışkanlıklar, bizim egemen olmadığımız, onların egemenlikleri altına girdiğimiz alışkanlıklardır; esnekliği ortadan kaldırırlar. Bunlar, değişme gücünün tükendiğini işaret ederler[56].

Bizi bizden alan, irâdemizin gücünü ve faaliyet alanını iyice daraltan kör alışkanlıklar, insan hürriyetinin amansız düşmanıdırlar. Onlar, bizim hâkimiyetimizi değil, dış âlemin bizim üzerimizdeki hâkimiyetini kolaylaştırırlar. Yeni düşüncelerle çevremizi değiştirme yerine, durağanlığı, çürümeyi ve yok olup gitmeyi hazırlayan güçler haline gelirler. Aklın, bilincin ve irâdenin bulunmadığı alışkanlıklar, eğitimi ve öğretimi engelleyen ve yararını ortadan kaldıran zararlı davranışlardır.

4 - Eşitlik

Eşitlik meselesi, insanlığın ilk zamanlarından beri halk ve felsefî seviyede kabul görmüş bir prensiptir. Bu prensip, demokrasinin temelini oluşturan düşüncede önemli bir yer işgâl etmektedir. Eşitlik ilkesini bo-

56.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s.49-51.

zan toplumlar, bu yanlış uygulama ve anlayışlarının bedelini çok ağır ödemişlerdir.

Propper, sofist olan Antiphon'un şu sözlerini bize nakletmektedir: "Asîl doğanlara hürmet eder ve prestij gösteririz; fakat âdî olanlara asla göstermeyiz. Bu durum vahşî alışkanlıklarımızın neticesidir. Yunan da olsak barbar da olsak, hepimiz fıtrî vasıflarımıza göre eşit seviyede yaratılmışız. Tıpkı, hepimizin havayı, ağız ve burun delikleriyle teneffüs etmemiz gibi..."[57].

Antiphon, maddî nimetlerden biri olan havayı eşit mânâda teneffüs ederken, sosyal nimetlerden neden eşit mânâda istifâde etmediğimize dikkat çekmekle, insanların doğduğu toplum ve toplumdaki sınıflara göre değerlendirilip, eşit olmadıklarına hüküm vermenin ne kadar vahşî bir düşünce olduğunu dile getirmektedir.

Propper bunu "sosyal mukâvele"nin olumlu delili olarak görür. Antiphon'un eşitlik anlayışına Plato karşı çıkmış; Aristo da belli bir ölçüde benimsememiştir. Aristo, eşitliği âdil toplumun temel unsuru olarak savunmaktadır, ama aynı zamanda sınıfların içinde eşitlik kavramını ileri sürerken, sınıflararası yani erkekle kadının, köle ile hür insanın eşitliğini savunmamakta ve şunu iddia etmektedir. Adâletsizlik sadece eşit olanlara, eşit davranmamaktan kaynaklanmaz, aynı zamanda eşit olmayanlara eşit davranmaktan da kaynaklanır. Politikanın değişmez ilkesi, nisbete göre eşitliktir[58].

Bu eşitlik fikri, daha sonraları, "Herkes Allah nazarında eşittir" şeklindeki Hıristiyanlık görüşüyle desteklenmiştir. Din ile felsefenin birbirinden zorlukla ayrıldığı dönemde filozoflar da bunu benimsemişlerdi. Daha sonra eşitlik fikrine dinden ziyâde akılda bir temel bulunulmaya çalışılmıştır. Meselâ Spinoza şöyle diyordu: "Aklın idâre ettiği insanlar, kendileri için istemedikleri hiçbir şeyi diğer insanlar için de istemezler"[59].

Aristoteles'in eşitlik anlayışı, daha çok ekonomik ve kamu düzeninin yürütülmesinde geçerli görülmektedir. Zira, emek sarfederek bir değer üretmekte farklı olan insanlara, ürettikleri değere göre farklı ücret vermek gerekir. Onlar insan olma yönünden eşittirler diye, aynı ücreti vermek haksızlık olur ve böylece adâlet çiğnenir. Herkes çalıştığı ve ürettiği oranda ücret alırsa, adâlet temin edilmiş olacaktır.

57.K. Propper, *The Open Society and its Enemies,* London 1945, I,69-70.
58.Av Kelly, *age,* s.33-34 (*Politics, Para.*. 1307'den nakil).
59.Av Kelly, *age,* s.34.

Diğer taraftan kamu görevleri, bütün insanların eşit olması fikrinden hareket edilerek dağıtılamaz, tam tersine bilgili, yetenekli ve o işe ehil olan seçilmeli, ona verilmelidir. Asıl eşitsizliğin, ehil olana emânetin verilmemesi ile ortaya çıkacağı bilinmelidir. Bu açıdan bakınca Aristoteles haklı görülmektedir.

Hıristiyanlığın öne sürdüğü, "Bütün insanlar Allah nazarında eşittir" fikri de, insanın vasıflarının farklılığı ortaya çıkmadan önce sadece insan olarak bakınca doğru olacaktır. Allah'ın yaratığı olarak tüm insanlar, O'nun nazarında eşittir. Farklılıkları, daha sonraları iman ve amel ile ortaya çıkmaktadır. İman etmeyen ve iyi amelde bulunmayan ile bunları yapana eşit davranılmayacağı bir gerçektir. Asıl eşitsizlik, bu iki insana aynı davranmak olacaktır.

Spinoza'nın akla dayandırdığı eşitlik anlayışı da ahlâkî bir görüntü vermektedir. "Komşusu aç yatarken kendisi tok yatan bizden değildir" hadîsi de, bu ahlâkî ilkeyi vermektedir.

"İnsan şahsiyetinin sonsuz farklılığını kabul edersek, ikiz kardeşlerin bile keyfiyet bakımından benzer olmadıkları görülecektir. Öyle ise iki kişi arasında dâimâ farklılıklar olacaktır. Bu da farklı muâmelenin haklılığını ortaya çıkaracaktır. Bu farklılıkların pek çoğunu ilgisizmiş gibi dışarda bırakmayı isteyebiliriz; fakat hukûkî eşitlik ilkesi, kendi kendine eşitlikle ilgili bir ölçüt koyamaz. Ve bu durum sonu gelmeyen bir dizi tartışma başlatır"[60]. Böylece Lukas, eşitlik fikrinin tartışıldığı yerde ferdî farklar psikolojisinin gündeme geleceğini ve onlarsız eşitlik anlayışının çözülemeyeceğini iddia etmiştir.

Kur'ân-ı Kerîm, farklılıkları tanıyan ve o farklılıklar içinde eşitliği arayan bir kural getirmektedir. Farklılıkları gözardı eden bir eşitlik fikrinden yana değildir. Zuhruf Sûresi'nin 32. âyetinde Yüce Allah, ekonomik ve psikolojik farklılıkların İlâhî kaynaklı olduğunu ve bu farklılıkları neden takdîr ettiğini belirler. Âyet şöyledir: "Rabbinin rahmetini onlar mı taksim ediyorlar? Dünya hayatında onların geçimliklerini aralarında biz paylaştırdık. Birbirlerini istihdâm edebilmeleri için, kimini ötekine derecelerle üstün kıldık".

Eğer insanlar aynı zekâ seviyesinde ve aynı ekonomik düzeyde olsalardı, ne idâre edilen ve idâre eden ve ne de iş veren ve çalışan olurdu; neticede dünya hayatı dururdu. Sosyal hayatta iş bölümünün gerçekleşmesi ve insanların farklı mesleklere yerleşmeleri, bu ferdî farklılıklara bağlıdır. İstihdâm politikasının gerçekleşebilmesi için, insanları psikolojik

60.J. R. Lucas, *"Against Eguality"*, Philosophy, 1965 vol. XL, no, 154, s.297.

ve ekonomik bakımdan farklı yarattığını ifâde eden Yüce Allah, eşitliği kimlerin sağlayacağını Nahl Sûresi'nin 71. âyetinde şöyle belirlemektedir. "Rızıkta, kiminizi kiminize üstün kıldı. Zengin olanlar, istihdâm ettiklerine haklarını vermezler ki aralarında eşitlik meydana gelsin". Görüldüğü gibi ekonomik hayatta insanların farklı oluşu İlâhi kaderken, eşitliği sağlamayı kulun irâdesine bırakmıştır.

Her işveren çalıştırdığı insanlara, geçimlerini temin edecek kadar gelir sağlamalıdır. Başka bir ifâdeyle insanlar ekonomik bakımdan farklı olabilirler, ama geçim standardı bakımından, yani yaşam bakımından izâfî de olsa eşitlik olmalıdır. Âyette geçen "Sevâ" kavramı, eşitlik demektir. Çalışan insanlar, çalıştıkları ölçüde karşılık aldıklarında, eşitlik sağlanmış olacaktır. Sarfedilen emeğin karşılığı verilince, eşitlik sağlanmış olmaktadır. Âyette de bu eşitliğe dikkat çekilmektedir.

Eğitimde eşitlik ise, her öğrenciye çalışması ile gösterdiği başarıya göre karşılık verilmesidir. Öğrencinin verdiği bilgi bir değerdir; o değere denk bir değerle karşılık vermek, demokratik eğitimde eşitlik ilkesini teşkil etmektedir. Üstün yetenekli gençleri, farklı bir eğitimden geçirmek ve onların ulaşacakları nihâî noktaya varmalarını temin etmek, demokratik eğitimin ana hedefidir. Herkese hakkını vermek olan adâlet; ancak demokratik eğitimin eşitlik anlayışı ile gerçekleştirilebilir.

Demokratik eğitimin önem verdiği diğer değerler şunlardır: Dürüstlük, dostluk, sadâkat, güçlü irâde. Bu değerler, İslâmî eğitimin de temel değerlerini teşkil etmektedirler. İffet, ahde vefâ, cömertlik, sevgi, saygı, hoşgörü ve fedâkarlık gibi toplumsal hayatın hamurunu teşkil eden değerler de eğitimin, bireylere kazandırılması zorunlu olan ahlâkî değerlerdir. Eğitim, bu değerlersiz, sosyal görevini yerine getiremez.

D.DEMOKRASİ ve İNSAN HAKLARI

1 - Hayat Hakkı

İnsanın tabiî hakları meselesi, modern demokratik düşüncenin çok önemli bir konusunu teşkil etmiştir. Bu doktrinin özü, insan tabiatına saygı göstermek ve değer vermektir. Bu da, bütün sosyal düzenlemelerin temelini oluşturmuştur. Bunun formüle edilmesinde, fertle toplumun arasındaki ilişkinin doğru anlaşılması gerekmektedir. İnsanın hakları, onun doğasının üzerine bina edilmelidir[61].

61.Henderson, *age*, s.146.

İnsan haklarını onun doğasından çıkartma fikri, insanlık tarihi için önemli bir devrimi teşkil etmiştir. Bu ilkeyi belki de ilk defa kutsal kitaplar koymuştur. Mâide Sûresi'nin 32. âyetinde Yüce Allah şöyle buyurmaktadır: "İşte bu yüzdendir ki, İsrâiloğulları'na şöyle yazmıştık: Kim bir cana veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya karşılık olmaksızın bir cana kıyarsa, bütün insanları öldürmüş gibi olur; her kim bir cana hayat verirse, bütün insanlara hayat vermiş olur".

Bir ferdin hayatını bütün insanlığa denk gören Tevrat'taki bu âyet, Kur'ân'da da yer almaktadır. Bütün insanları bir insanın şahsında görecek kadar, insana saygı duyan bu kutsal kitaplar, belki de demokrasinin bu ilkesinin ilk kaynakları olmuşlardır. Biz buna hayat hakkı da diyebiliriz. İslâm, sadece insanın hayatına saygı gösterme ilkesini getirmemiştir; aynı zamanda can taşıyan her varlığın hayatına saygı gösterme prensibini de koymuştur. En'âm Sûresi'nin 151. âyeti ile Furkân Sûresi'nin 68. âyetinde yer alan, "Allah'ın kutsal saydığı nefse haksız yere kıymazlar" ibâresinin içindeki "nefs" kavramı, sadece insanı değil, can taşıyan bitki ve hayvanları da kapsamına almaktadır. Böylece Kur'ân, cana saygıyı bitkiden, hayvana, oradan insana doğru genişletmektedir.

2 - Eğitim Hakkı

Demokratik toplumda eğitim bir haktır. Başka bir ifâdeyle bir insan hakkıdır. Bu hakkı elde edebilecek şekilde plan ve programın yapılması, ferdin devlet üzerindeki hakkıdır. Böyle bir hakkın içinde eğitim, bilgiyi özümsemekten daha çok, bir gelişme olarak algılanmalıdır[62].

İnsanın öğretime tâbi tutulması, ki Allah insana bu hakkı tanımaktadır. Bu hakkı yerine getirmesi için Allah insanları kutsal kitaplar vasıtasıyla eğitime tâbi tutmaktadır. Hz. Âdem'e "Âdem'e isimleri öğretti" âyetiyle Yüce Allah, bu hakkı yerine getirmektedir. Hz. Âdem'e öğretimle; Hz. Muhammed'e de okumakla, yani öğretimle başlamaktadır.

Bu kural bize neyi öğütlemektedir. Doğurulan çocuğun, önce ebeveyn sonra da toplumun üzerinde doğan hakkının en önde gelenlerinden biri de öğrenim hakkıdır. Demokrasinin bunu ön görmesiyle, İslâm'a yaklaştığını söylememiz doğru olacaktır, sanırım. Tâhâ Sûresi'nin 24,43-44. âyetleri bize Yüce Allah'a şirk koşacak kadar ileri giden Firavun'un eğitim ve öğretime tâbi tutulmadan, o hakkının yerine getirilmeden cezâlandırılamayacağını hatırlatmaktadır. Bilgilendirilmeden insanların cezâ-

62.Av Kelly, *age,* s.108.

landırılmaları, Kur'ân'a göre doğru olmamaktadır. Cezâlandırılacak kişinin, cezâlandırana, "Bunu bana öğretmedin" deme hakkı doğacaktır.

Eşitlik prensibi, eğitim hakkında da yer almaktadır. Av Kelly bunu şöyle açıklamaktadır: Bütün öğrenciler, kendilerine uygun bir eğitimin hazırlanmasında eşit hakka sahiptirler. Demokrasiye teslimiyet, eşitliğin liyâkat kavramından ziyade, demokratik kavramına uygun bir teslimiyeti gerekli kılmaktadır. Bu da bizi, bütün öğrencilere uygun bir program hazırlamaya bağlamaktadır. Eşit haklara bağlı demokratik eğitim, zihinsel olduğu kadar ahlâkî, sosyal ve siyâsî önceliklere göre, bütün öğrencileri geliştirmeyi ana hedef olarak alan bir programı gerekli kılmaktadır. Eğitimin sosyal mühendislik için bir imtiyâz ve vasıta olmaktan ziyâde bir "insan hakkı" olmasının sebebi de budur[63].

Rosenthal bu hakkı "ihtiyaç" kavramı üzerine oturtarak, konuya daha sağlam bir temel bulmaya çalışmaktadır. Bu konudaki fikri şöyledir: "Gerçek bir toplum, toplum olarak kendini devam ettirmek istiyorsa, evrensel eğitime ihtiyacı vardır"[64]. Bu kısa cümlesinde Rosenthal, çok önemli üç konuyu bir araya getirmektedir. Birincisi "toplumun bekâsı", ikincisi "evrensel eğitim", üçüncüsü de "ihtiyaç"tır. Fertlerin temel ihtiyaçları olduğu gibi, toplumların da temel ihtiyaçları vardır. Beslenme ve barınma, ferdin temel ihtiyaçları arasında yer alır. Toplumun da hayatını devam ettirebilme ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç ancak evrensel eğitim uygulamalarıyla tatmîn edilebilir. İşte bu tatmîn, bir hak doğurmaktadır.

Rosenthal "eğitim hakkı"nı daha geniş boyutlara taşımakta, iyiliklerin paylaşımı ve kazanılmasına kadar uzatmaktadır. O, şöyle diyor: "Demokrasi nizâmının cevherinin bir bölümü, eşitlik anlamında bütün üyelerin *iyiliklerde* pay sahibi olmalarını sağlamaktır. Demokratik toplumun üyelerine eğitimin yardımı, toplum uğruna bir görev olarak görülmelidir. Bu yardım, hükümetin ya da başka bir aracının *lütfu* olarak benimsenmemelidir"[65].

Demek ki Rosenthal, iyiliklerin paylaşımı ve bu paylaşımda toplumun ya da hükümetin yardımı, eğitim hakkına götürmektedir. Başka bir ifâdeyle eğitim, idârenin halka olan bir lütfu değil, halkın hakkını teslim etmektir. Devlet olmanın gereği de bu hakkı yerine getirmekle ortaya çıkacaktır. İyiliklerin paylaşımı bir kültür meselesidir ve bu kültürün bütün toplumun katmanlarına yayılabilmesi için de halkın öğrenim hakkının

63.Av Kelly, *age,* s.108.
64.S.Rosenthal, *Democracy and Education a Deweyan Approach,* Educational Theory, vol. 43, no 4, s.385.
65.S.Rosenthal, *agm,* s.385.

teslim edilmesi gerekir. Herkesin iyiliğin ne olduğunu, ondan nasıl pay alınacağını bilmesi ve ona saygı duyması gerekir.

3 - Adâlet

Eflatun, amaç, iyi ve adâlet gibi üç temel kavram arasında kurduğu ilişkilerle bu konuya ışık tutmaktadır.

Ona göre, toplumun amacı bilinmelidir. Aksi takdirde, geçici heveslerin, kaza ve rastlantıların elinde kalırız. Neticede, iyiyi yakalamak için gerekli olan sosyal organizasyonların yapılmasındaki ölçüte sahip olamayız. Ferdî ve toplumsal düzenlemelerin ana çizgisi olan eylemlerin uygun biçimde sınırlanması ve dağıtımı denen adâlet hakkında hiçbir anlayışı elde edemeyiz. En büyük son ve kalıcı olan "iyi"nin bilgisine ulaşmakta engellerle karşılaşırız. Bu tür bilgi, ancak âdil ve âhenkli bir sosyal düzende korunabilir. Düzensiz ve dağınık, yani adâletin yaşanmadığı bir toplumda tek yönlü model ve standartlar oluşur. Bu şartlar altında bireyin zihinsel uyum ve sağlamlığa erişmesi imkânsız hale gelir. Eğitim, en sonunda işe, kurumların, âdetlerin ve yuvaların verdiği örneklerle başlar. Bunlar eğitimin halkla paylaşıldığı, ancak âdil bir devlette var olabilir ve ancak hak ile öğretilmiş, eğitilmiş zihinler, varlığın amacını tanıma gücüne varır[66].

Görüldüğü gibi, herkesin kapasitesini ve bulunduğu çevreye göre eğitimden payını alması, hem hukûkta ve hem de eğitimde adâletin uygulanmasına bağlı olmaktadır. Buna biz adâlet hakkı diyoruz. Âdil bir düzen, güçlü bir eğitim; güçlü bir eğitim de güçlü zihinler ve şahsiyetler yetiştirecektir. Âdil olmayan bir toplumda, güçlü zihin yetiştirilmez.

Demokrasinin en önemli meselelerinden biri, ferdin hürriyeti ile sosyal adâletin yaptırımlarının arasını kaynaştırmak olmuştur[67].

Hürriyet ile adâlet, birbirini dengeleyen iki önemli hakkı teşkil etmektedir. Adâletsiz hürriyet, anarşi; hürriyetsiz adâlet de etkisiz kalmaya mahkûmdur. Hukûkî ve sosyal alandan, eğitim alanına bunların aktarımı, demokrasinin topluma yayılmasını temin edecektir.

4 - Haksızlığa Uğrayanın Hakkını Arama Hakkı

Tabiî insan haklarının arasında yer alan, "Zulme karşı koyma" hakkı, demokrasinin de İslâm'ın da ana direklerinden birini oluşturmak-

66.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim,* s.86.
67.Raul de Rossy de Sales, *The Making of Tomorrow,* New York 1942, s.224.

tadır. Nisâ Sûresi'nin 148. âyetinde Yüce Allah, kötü sözün açığa vurulmasını istememektedir. Fakat bunun bir tek istisnâsı vardır, o da "zulme uğrayanın" hakkını aramasıdır. Biz buna, *zulme uğrayanın hakkını arama hakkı* diyoruz. Âyet şöyledir; "Allah kötü sözün açıkça söylenmesini sevmez; ancak haksızlığa uğrayan başka. Allah herşeyi işitici ve bilicidir".

Bu hak, insanlık tarihi kadar eski olan bir haktır, ama bunu İlâhî beğeni, yani değerlendirme ile birleştiren Kur'ân olmuştur. Bu hak, eğitimden topluma yayılmalıdır. Kur'ân bir eğitim kitabı olduğuna göre, oradan tüm insanlığa yayıldığına şâhit oluyoruz.

5 - Kendi Şahsiyetini Geliştirme Hakkı

İnsanı diğer canlılardan ayıran, kendi şahsiyetinin farkında olması, onu idrâk etmesi ve kendi fiillerine hâkim olmasıdır. "Kendi varlığının şuurunda olan insan, çevresinde cereyân eden hâdiseleri, olguları müşâhede etme kabiliyetine sahiptir. Bu kabiliyeti sayesinde insan, bu olguları maddî yönü itibâriyle müşâhade edip, bunlardan belli sonuçlar çıkarabilmekte, belli yargılara varabilmektedir"[68].

Evrenin varoluş sebebini teşkil eden insanın amacı, kendi şahsiyetini serbestçe tekâmül ettirmektir. Çağdaş anayasalarda kendi şahsiyetini serbestçe tekâmül ettirme imkânının temini, devletin amacı olarak tayin edilmiştir. İnsanın şahsiyetini tekâmül ettirmesi, muhâtabı olduğu davranış normlarına uygun bir şekilde hayatını yönlendirmesiyle mümkündür. Dolayısıyla bu tekâmül, keyfî ve tesadüfî bir şekilde değil, her insan için ancak şuurlu bir şekilde icrâ edilecek bir görevdir, bir yükümlülüktür. İnsan şahsiyetinin bu tekâmülü, ancak bir toplum ortamı içindeki fiil ve davranışlarıyla mümkündür[69].

İzzet Özgenç'in, "Şahsiyetin tekâmülü" kavramı ile ifâde ettiği bu hak, eğitimde "Şahsiyetin gelişimi" olarak yer almaktadır. İslâm ve demokrasinin birbirlerine yaklaştıkları en önemli konulardan biri de budur.

Demokratik doğrultuda yapılan bir eğitimde, çocuk yeterli ve sosyal zihinli bir insan olur. Kendi işlerini, kendisinin ve başkalarının menfaatine düzenler. Başkalarıyla beraber çalışmaya kendisini alıştırır. Dünyayı geliştirmek için yaşayacak, başkalarının mutluluğu için de on-

---

68.Eduard Dreher, *Die Willen Streitheit,* München 1987, s.380'den naklen bk.İzzet Özgenç, "İnsan Haklarının Felsefî Temeli", *Insan Hakları Sempozyumu,* İstanbul 1994, s.42.

69.İzzet Özgenç, *agm,* s.42-43.

lara yardım edecek. Bu hayatı mümkün kılacak kanunlara, davranışlarını uyarlayacaktır. Artan bir tempo ile hür ve bağımsız bir insan olacaktır. Her halde her çocuğa uygun olan eğitim budur; çünkü bu eğitim insan tabiatının ihtiyaçlarına ve gizli güçlerine dayanmaktadır[70]. Demokratik hayatta, anlamlı bir paylaşımın gerektirdiği zihnî ve ahlâkî vasıfları geliştirme fırsatını bütün toplumun üyelerine sağlamak eğitimin ana görevidir[71].

İşte eğitimin görevleri arasında yer alan, çocuğun şahsiyetini geliştirme olgusu, çocuğun eğitim hakkı olmaktadır. Çocuğun, öğrencinin, geniş anlamda insanın şahsiyetini geliştirmesi için, ona uygun bir sosyal ve hukûkî ortam hazırlamak, onun doğal bir hakkı olmaktadır.

Demokratik ve İslâmî eğitim anlayışı, ferdin şahsiyetinin gelişim hakkından, toplumun ve dünyanın gelişimine doğru bir çizgiyi izlemektedir. Eğitimi ve hayatı bir gelişme olarak gören İslâm ve Demokrasi, hür ve bağımsız gelişen ferdin şahsiyetinden, insanlığın çok istifâde edeceği fikrine varmaktadır[72].

Kur'ân-ı Kerîm, insan şahsiyetinin bağımsız olarak gelişmesi konusunda pek çok açıklamalar getirmektedir. Dünyayı bir sınıf olarak düşünürsek, orada çeşitli inanç ve düşüncelerin yer alması, Yüce Allah'ın bu hakkı insanlara asırlarca önce tanıdığı fikrini yakalamamıza yardım edecektir. Dayatma inanç ve fikirlerle şahsiyetin hür ve bağımsız gelişimi temin edilemeyeceği için, Yüce Allah kimseye dayatmamaktadır[73].

E.METOTLAR

Her eğitim felsefesi sistemi gibi, demokrasinin de bir metot anlayışı vardır. Zaten eğitim sistemlerini birbirinden ayıran önemli özelliklerden biri, metot anlayışlarıdır. Demokrasi metotlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

1 - Düşünme

Doğru düşünme sanatını öğrencilere öğretmek, eğitimin başarısını belirleyen en büyük faaliyettir. Okulda doğru düşünme alışkanlıklarını edinmenin öneminden şüphe etmek mümkün değildir.

70.Henderson, *age*, s.180.

71.Wilfred Carr, "Education for Democracy a Philosophical Analysis of the National Curriculum", *Journal of Philosophy of Education*, 1991'a, vol. 25, no:2, s.185.

72.Geniş bilgi için bk. John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s.52-53.

73.Bu konuda Yûnus Sûresi'nin 99. âyeti örnek gösterilebilir.

John Dewey, düşünmenin, metotların temelini oluşturduğunu anlatırken şöyle der: "Düşünme ve düşünmeyi geliştirmek, yaşamda ve evren hakkında daha çok bilgili olma alanında kendince birşey edinmektir. Fakat üzerinde düşünülmeden ve kullanılacak amaçlar arasında bağlantı olmadan edinilen beceri anlamsızdır. Sonuçta bu durum insanı, otoriter kimseler tarafından denetlenen, göreneğe dayalı alışkanlıklar içinde kalmaya zorlar. Denetleyenler, ne yaptıklarını bilen, ama başarıları için o kadar inceden inceye vicdânlı düşünmeyenlerdir. Düşünülmeden yapılan eylem ve denemeden doğmayan bilgi ölüdür.

Bilgiye özendirme, bir yandan kendini beğenmeyi de öğrettiğinden, iyilik kaynağı olan zekânın gelişmesine çok büyük bir engel oluşturur. Öğrenme ve öğretim, yöntemlerinde dayanıklı bir gelişmeye erişmek için tek doğru yol, düşünmeyi yüreklendiren ve onu test etme koşulları üzerinde yoğunlaşmaktır. Düşünme, akıllıca öğrenmenin, zekâyı kullanmanın ve zihni ödüllendiren öğrenmenin yöntemidir. Akılda tutulması gerekli olan şey, düşünmenin kendi başına bir yöntem olmasıdır ve düşünme akıllıca yapılan deneyim akımının yöntemidir"[74].

John Dewey, düşüncenin yönlendirdiği amelin bir değer taşıdığı, onsuz amellerin sîneye yük olduğu fikrindedir. Düşüncenin olmadığı yerdeki boşluğu, insanı köleleştirecek güçler dolduracaktır. Geçmişin görenekleri, alışkanlıkları ve otoriteleri, gösterilen başarılara kayıtsız kalacak, yeni şeylere ters bakacak ve böylece düşünme yerine, başkasının fikrine teslim olmayı teşvik edecektir. Düşünmeden yapılan eylemi ve denemeden elde edilen bilgiyi ölüye benzeten John Dewey, bu bakış açısı ile İslâm'a yaklaşmaktadır. Düşünce ile eylem arasındaki bağlantıyı kuran ve ikisinin birbirinin olmazsa olmazlığını ilan eden İslâm'dır.

Bakara Sûresi'nin 219. âyetinde, eylemle düşünce arasındaki ilişkiyi Yüce Allah anlatırken, düşüncenin devreye girmesini hedeflemektedir. Kumar ve içki içmenin ne olduğunu ve infâk eyleminin ne önem taşıdığını Yüce Allah açıklamaktadır. Bunu niye açıkladığını şöyle belirtmektedir: "Allah size âyetleri böyle açıklar ki, düşünesiniz". Yüce Allah eğitimci olduğuna göre, eylemlerin üzerinde düşüncenin etkisini ve düşüncenin yer aldığı eylemin önemini vurgulamaktadır. Bir eylemi yasaklarken, insan düşüncesini harekete geçirip, bilinçli bir şekilde yerine getirilmesini temin etmek, eğitim için önemlidir.

En'âm Sûresi'nin 50. âyetinde ise, kör ile görenin farkının, ancak düşünce sayesinde anlaşılacağı beyân edilmektedir. Âyet şöyledir: "De

74.John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s.143.

ki, kör ile gören hiç bir olur mu? Hiç düşünmez misiniz?" Gönül gözü ile, gönülün kör olması meselesi, ancak düşünce ile tesbit edilebilir. "Fark" ancak düşünce sayesinde fark edilebilir. Bu tesbitin, beşerî düşünce sayesinde yapılmasını isteyen Yüce Allah, insanın düşünme kapasitesinin harekete geçirilmesini, kendi eğitiminin hedefi olarak belirlemektedir.

Düşüncenin bir de insanın kendi iç âlemine kıvrılması vardır. Rum Sûresi'nin 8. âyetinde bu kıvrılışa işaret edilmektedir. Âyet şöyledir: "Kendi nefisleri hakkında düşünmediler mi? "İnsanı en çok olgunlaştıran bu düşüncenin olduğunu söylemekte yarar vardır. İnsan kendi hakkında düşünüp anladıktan sonra, dış âlemin yaratılış keyfiyetini ve yaratıcısını anlaması daha kolay olacaktır. Böylece Yüce Allah, düşünceyi insanın kendi iç âleminden kaldırarak, dış âleme ve oradan âhirete yöneltmektedir. Kısaca düşüncenin yörüngesini, yani takip edeceği yolu da tesbit etmektedir. İnsan kendi iç âlemindeki oluşumlar üzerinde düşünüp, oradaki fırtınaların şiddetini, yönünü ve ağırlığını tanıyınca, dış âlemi ve âhireti daha iyi anlayacak ve imana gidecektir. Bu iman, bir dayatma ile yahut bir dış etkiyle değil, insanın kendi düşüncesiyle oluşmasının zarûretini de gündeme getirmektedir.

Kur'ân'a göre düşünce kendiliğinden oluşmaz, o bir eğitim meselesidir. Nahl Sûresi'nin 44. âyeti buna işaret etmektedir. Âyet şöyledir: "Apaçık mucize ve kitaplarla, insanlara ne indirildiğini açıklaman için ve düşünüp anlasınlar diye, sana da bu Kur'ân'ı indirdik". Âyet düşünmek için, önceden delillerle ve kitaplarla açıklamanın yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Delil ve kitaplarla Kur'ân açıklanacak ve oradan insanlar düşünmeyi yakalayacaklardır. Eğitimsiz, öğretimsiz, doğru düşünme kapasitesini geliştirmemizin imkânı yoktur.

Düşünce ile eylem arasındaki ilişkiyi Fâtır Sûresi'nin 10. âyetinde derinlemesine görmemiz mümkün olacaktır. Âyet şöyledir: "Kim şeref isterse bilsin ki, şerefin hepsi Allah'ındır. Ona ancak güzel düşünceler yükselir. O güzel düşünceleri de Allah'a iyi amel ulaştırır".

Âyette yer alan "kelime" kavramı, düşünce demektir. Çünkü kelimeler, düşünceleri ifâde etmektedir. Temiz düşünce, doğru düşünce demektir. Doğru düşünmenin en önemli özelliği, yücelere ermesidir. Fakat onu Allah'a götürecek olan vasıta da eylem, yani ameldir. Peki doğru düşünce ile iyi amel birleşince Allah'a yücelen insan oradan ne alıp getirecektir? İşte âyet buna dikkat çekerek, oradan şeref alacağına işaret etmektedir. Onun içindir ki âyet, şeref, düşünce ve iyi eylemi bir

araya getirmiş, aralarındaki bağı belirlemiş, biribirlerine olan ihtiyaçlarını tesbit etmiştir.

Demokratik anlayışa göre, kırıntı bilgileri öğrenme, eğitimdeki gelişmenin düşmanıdır. Bu bilgiler hem düşünme fırsatını kaldırır ve hem de düşünmeyi zora sokar. Hiç kimse gübrelik üzerinde ev yapamaz. Hiç düşünmeden, yoklamadan herşeyi kafasına dolduran öğrenci, bir iş yapmaya kalkınca, bilgiler engel olur; düşünemez, şaşkına döner. Problemi çözmeye elverişli bilgiyi seçme alışkanlığı yoktur. Kullanabileceği ölçüte de sahip değildir[75].

John Dewey "küçümsenecek bilgi" kavramı ile, Mevlânâ'nın "yarıbuçuk bilgi" kavramını ifâde etmiş gibi olmaktadır. Bu iki düşünür, bilginin tam ve doğru olmasına dikkat çekmeleri ile, Kur'ân'daki temiz ve doğru düşünce ilkesine yaklaşmış olmaktadırlar. Biz şunu anlıyoruz ki, doğru düşünce, doğru bilgi doğurur; o doğru bilgi bir sonraki doğru düşünceyi doğuracaktır ve böylece sonu gelmeyen bir oluşum zinciri ile fert ve toplumlar, güzele, doğruya ve şerefe uzanacaklardır. Doğru düşüncenin diğer bir ürünü de yeniliktir; zaten bir yerde yenilik varsa o, düşüncenin ürünü olduğuna şâhitlik eder. Doğru düşünme sanatını öğrenenler, yenilikten yana oburdurlar. Karanlıkta yol alan bir ışık gibi, daha ilerisini ve daha uzakları aydınlatmaya sevdâlı bir ışık, karanlıkları aydınlatmaya tutkulu bir âşıktır doğru düşünme. Doğru düşünme, bağımsızlığın tadı ile beslenen bir zihin boyutudur.

2 - Deney ve Gözlem

Eğitim ve öğretim faaliyetinde deneyin yeri tartışılmazdır. Deney hem bilgiyi kesinleştiriyor, hem de insanı tatmîn ediyor. Bir fikrin ispatı için gözlemin ve deneyin yerini belirleyen ilk hareketlerden biri, Kur'ân tarafından başlatılmıştır. Gözlemin Kur'ân'daki yeri çok büyüktür. Yüce Allah Fussilet Sûresi'nin 53. âyetinde, kendi eğitiminde gözlem metoduna ne denli önem verdiğini ortaya koymaktadır. Âyet şöyledir: "İnsanlara ufuklarda ve kendi nefislerinde âyetlerimizi göstereceğiz ki, Kur'ân'ın gerçek olduğu onlara iyice belli olsun".

Âyet bize şunun kanun olduğunu ve öğretimde uygulanmasının önemini öğretmektedir. Bir şeyin "hakîkat" olduğunu ispat için "gözlem" yaptırılmalıdır. Gözlemsiz hakîkatı belirlemek, ortaya çıkarmak ve insanın onu kabûlünü sağlamak çok zordur. Âyet, Kur'ân'ın hak olduğunu ispatlarken gözlem metoduna başvurmaktadır. Birisi dış

75.John Dewey, *age*, s.148.

gözlem, diğeri de iç gözlemdir. Tabiat kitabını okuyarak, Kur'ân gibi bir kitabın hak olduğuna giden bir gözlem metodu izlenmektedir. Yüce Allah "onlara göstereceğim" ifâdesiyle, "Onlara gözlem yaptıracağım" demektedir. Diğer taraftan Hz.İbrahim'in iman etmesi olayında gözlemin yer almasına şâhit olmaktayız. Âyet şöyledir: "Böylece biz, kesin iman edenlerden olması için İbrahim'e göklerin ve yerin melekûtunu gösteriyorduk" (En'âm, 75).

Âyette yer alan "göstermek" kavramı, öğretici için geçerlidir. Öğrenci için de görmek, yani gözlemlemek önemli olmaktadır. İmana giden yolda, göklerin ve yerin temel kanunlarının gözlenmesi, ilk hareket noktası olmaktadır.

Bakara Sûresi'nin 260. âyetinde de deneyin öğretim ve eğitimdeki önemini görmekteyiz. Hz.İbrahim ölüyü nasıl dirilttiğini Yüce Allah'tan kendisine "göstermesini" isteyince, Yüce Allah ona inanmıyor musun, diye sormuş, o da kalbinin tatmîn olması için bunu istediğini beyân etmiştir. Sonra Yüce Allah, ona dört kuş almasını; onları kendisine alıştırmasını ve sonra onlardan parçaları dağlara bırakmasını emretmiştir. Bu deneyden sonra onları çağırınca kendisine geleceklerini söylemiştir. Öldükten sonra dirilme konusunda kalbin tatmîne ulaşması, böyle bir deneyi gerekli kılmıştır.

Mevlânâ gözlem metodunun önemini şöyle belirlemektedir: "Güzelin sanatına bak, gönüllere gelen vahyini seyret. Tümden görüş ışığı kesil, ne gelirse bakış-görüş zevkinden gelir"[76]. "Birisi buzu görse aslı nedir, bilmez; fakat sonunda buzun su olduğunu gördü mü, buzun aslı hakkında artık şüphesi kalmaz"[77].

Gözlem, araştırmayı zevkli hale getirir; şüpheyi ortadan kaldırır ve imanı tatmîn seviyesine ulaştırır. Mevlânâ, öğretmeni Tebrîzli Şems'den bunu istemektedir[78].

John Dewey, deneyimle bitkinin büyümesi arasında bir bağlantı kurarak, konunun önemini şöyle anlatmaktadır: Deneyim sürecinin nasıl işlediği yolundaki düşünme, bize o deneyimin daha başarılı sürdürülebilmesi için sağlanması veya değiştirilmesi gereken öğeleri bildirir. Ayrıntılı bir deyişle, bu demektir ki, kişi pek çok bitkinin gelişmesini dikkatle gözlerse, kiminin iyi geliştiğini, kiminin küçük kaldığını veya hiç bitmediğini görerek, bir bitkinin istenilen biçimde gelişebilmesi için uygun

76.Mevlânâ, *Dîvân-ı Kebîr*, VII,421, b.5479.
77.Mevlânâ, *age*, I,177, b.1671.
78.Mevlânâ, *age*, II,169, b.1359.

olan koşulları bulacaktır. Bu koşulların sıralı, düzenli biçimde söylenmesi, bitkinin gelişme şeklini veya yöntemini belirlemiş olur. Bir bitkinin büyümesi ile bir deneyimin verimli gelişmesi arasında hiçbir fark yoktur[79].

Öğrenci, kendisi bir şeyler yapar ve yaptıklarından ortaya çıkan problemler üzerinde tartışırsa, orada vurdumduymaz öğretim biçimleri uygulansa bile, öğrencilerin merak ve araştırmalarında doluluk ve içtenlik görülür; problemler için bulunan çözüm yolları da çeşitli ve ustaca olur[80].

Böylece Kur'ân-ı Kerîm'de görerek ve deneyerek öğrenme ve iman etme ilkesi, John Dewey'de yaparak öğrenme şeklinde görülmektedir.

3 - Tenkit Metodu

Bir öğretim faaliyetinin gelişmeye ve yeniliğe açık olması için, yapılmış olanların doğruluğu ve faydalılığı tartışılmaya açık olmalıdır. Bu tartışma olmadıkça, yenileşmenin, değişimin ve gelişimin olması imkân dâhilinde değildir.

Kur'ân'ın eğitim anlayışında bu tenkit metodu önemli bir yer işgâl etmektedir. Zuhruf Sûresi'nin 22-24. âyetleri bunu açık bir şekilde göstermektedir. Âyetler şöyledir: "Hayır! Sadece biz babalarımızı bir yol üzerinde bulduk, biz de onların izinde gidiyoruz derler". "Senden önce de hangi memlekete uyarıcı göndermişsek mutlaka oranın varlıklıları: 'Babalarımızı bir yol üzerinde bulduk, biz de onların izlerine uyarız', derlerdi; 'Ben size, babalarınızı üzerinde bulduğunuzdan daha doğrusunu getirmişsem' deyince, dediler ki: 'Doğrusu biz sizinle gönderilen şeyi inkâr ediyoruz". Her üç âyetten şu gerçeği anlıyoruz: Geçmiş nesillerin yaptıkları, gelecek nesiller için bir din haline dönüşmektedir. Bu din veya yol, öylesine tabulaşmaktadır ki, tenkide kapalı bir duruma dönüşmektedir. İnsan birşeyi tenkit ederken, daha iyiyi, güzeli ve doğruyu hedef almalıdır.

Bakara Sûresi'nin 170. âyetinde, aklı çalışmayanların ve doğru yolu bulamayanların; Mâide Sûresi'nin 104. âyetinde, bilmeyen insanların yoluna uyulamayacağı, aklın, bilginin bulunmadığı bir eylemin tenkit edilebileceği gerçeğini gündeme getirmektedirler. Tenkit edemeyen zihinler, daha doğru olana ve daha güzele lâyık değillerdir. Onların insanlığa verecekleri bir değer ve yapacakları bir katkı yoktur.

79.John Dewey, *age*, s.157.
80.John Dewey, *age*, s.146.

John Dewey bu konuyu şöyle açıklamaktadır: "Tarihsel uygulamada yanılgı iki yönde işlemiştir. Bir yerde geleneksel dersleri ve öğretim metotlarını akıllıca eleştiriye ve gereksinimleri düzeltmelere karşı kapamış olmasıdır. Haklarında "disiplinseldir" denilerek, onları tüm soruşturma ve incelemelerden uzak tutmuştur. Yaşamda kullanılmalarını gerektirecek yeterli neden bulunmadığını veya kendini eğitme ve kültürleme konusunda gerçek yardımı olmadığını göstermek yeterli olmamıştır. "Disiplinsel" olmaları niteliği, sorulacak her soruyu boğmuş, her kuşkuyu egemenliği altına almış ve konuyu akıl tartışması alanının dışına çıkarmıştır. Sav (iddiâ), doğası yönünden denetlenemezdi. Hatta çocuğun derslerine bağlılığı gevşese veya zekâ kendi yönünde ilerleme gücünü yitirdiğinden, disiplin eylemsel olarak gerçekleşmese, kusur programın veya öğretim yöntemlerinin değil, çocuğun olurdu. Öğrencinin başarısızlığı, daha çok disipline gereksinimi olduğuna kanıt sayılır ve eski öğretim yöntemlerinin saklanmasının nedenini oluştururdu. Sorumluluk eğitimciden alınıp öğrenciye yüklenmişti. Çünkü ders konusu, içeriği testlerle yoklanacak şeylerden oluşmamıştı. Onun özel bir gereksinmeyi karşılayıp karşılamadığı veya özel bir amaca dönük olup olmadığını göstermeye gerek yoktu. Ders içeriği, genel olarak amacına yönelikti. Eğer bu yönde başarı yetersizse, nedeni disiplinli olma istek ve irâdesinin bireyde bulunmamasıydı.

Diğer yönden eğitim; kurma, yapma ve başarı gücünün gelişimi sayılacak yerde, disiplin kavramına karşıt alınıyordu. Az önce gördüğümüz gibi irâde, geleceğe, bekleyen sonuçların elde edilmesine dönük bir tutum ve eylem biçimlerinin olası sonuçlarını açık ve kapsamlı kestirmedir ve paylaşılan kimi sonuçlarla etkin bir özdeşmedir. İrâde veya gücün yalnızca bir *kendini zorlama* sayılması, ancak varolan maddelere uygulanabilecek donanmış bir zihin olduğu şeklinde tanımlanmasının sonucudur. İnsan elindekini önündekilere kendini ya verecek ya da vermeyecektir. Ana konu ne kadar önemsizse, bireyin alışkanlık ve tercihlerinden o kadar az ilgi görecektir ve zihnin ona istek duyması için de o kadar fazla çabaya ve dolayısıyla da o kadar fazla irâdeli disipline gerek duyulacaktır. İnsanın ilgi duyduğu şeyde yapılacak bir şeyler olduğu için konuya katılması, bu görüşe göre, disiplinli bir davranış değildir, hatta yapıcı güç istenilen yönde artsa bile. Eğitimin hatırı için, uygulamanın hatırı için uygulama, tek başına disiplinle ilgilidir. Bu söz konusu olan şey tatsız bir biçimde sunulduğu zaman daha fazla olasıdır; çünkü disiplinin değeri ve görev olduğunun bilinmesi dışında hiçbir gücü yoktur. Bunun mantıklı

olduğunu anlatan bir Amerikan gülmece yazarının deyişiyle, "Çocuk hoşlanmadıkça, ne öğretirseniz öğretin, farketmeyecektir"[81].

Görüldüğü gibi, daha iyi ve daha güzeli yakalamanın gıdası ve itici gücü "tenkit etmek"tir. Tenkidi ikiye ayırmakta yarar vardır.

a) Başkalarından alınan bilgilerin tenkit edilmesi; şu ana kadar ilgilendiğimiz bu tenkittir.

b) Kendi kendini tenkit etmek. Ferdin kendisini kritize etmesi kadar fazîletli bir faaliyet yoktur eğitimde. Kıyâme Sûresi'nin ikinci âyetinde, kendini kınayan, yani tenkit eden nefisten bahsedilmektedir. Âyet şöyledir: "Ve nefs-i levvâmeye yemin ederim". Yaptığı işlerden dolayı kendisini tenkit edip, doğru yapmadığını anlayan ve keşke şöyle yapsaydım, diyen nefistir. Bu, bu dünyada olacağı gibi, âhirette de olacaktır. Yanlışlığını ve eksikliğini görüp kendini tenkit etme fazîletini belirleyen bu bilinç, üzerine Yüce Allah'ın yemin etmesiyle değerini ortaya koymaktadır.

Yaptığı şer işlerden dolayı kendini kınayan, yapmadıklarına üzülen nefistir[82]. Kâmil insan olma yolunda ilk merhaleyi, ilk değişimi gösteren bu nefis, ferdî psikolojinin oluşumunu ifâde etmektedir. Kendisini tenkit edemeyen fert, başkasını tenkit etme hakkına sahip değildir. Öğrencilere kendi kafalarındaki fikirleri ve dünyaya bakış açılarını tenkit edebilme ahlâkını kazandırmak kadar eğitim başarısını delillendiren bir faaliyet olabilir mi? Eğer insan başkasını tenkit etmekten, kendini tenkit etme zamanı ve fırsatı bulamıyorsa, kendini olgunlaştırması ve yenilemesi mümkün olamayacaktır. Zihnindeki fikir ve bilgilerin, yanlış olanını ve işe yaramıyanını tesbit edip atabilen kişi, artık taklit zincirinden kurtulmuş; geleceğe, yeniye, doğruya ve güzele açık hale gelmiş demektir. İşte eğitilmesi en kolay olan bu zihindir.

F.PROGRAM

Demokratik eğitim felsefesini diğer eğitim felsefesi sistemlerinden ayıran temel özellik, programında amaçladığı şeydir. Bu amacı ile İslâm'a tam anlamıyla yaklaşmaktadır. "Eğitim, öncelikle insancıl, ancak ondan sonra meslekî olmalıdır"[83]. John Dewey de bu ilkeyi başkasından almış, ama kimden aldığını söylememiştir.

81.John Dewey, *age*, s.126-127.
82.İbn Kesîr, Tefsîr, IV,448'den naklen bk.Süleyman Ateş, *age*, X,170.
83.John Dewey, *age*, s.180.

Biz bundan şunu anlıyoruz: Eğitim programı öylesine hazırlanmalı ve çocuğa verilmelidir ki, çocuğa insan olduğunu hatırlatacak, bütün dünya insanlığına saygı duyacak, onları sevecek ve dünya insanlığı uğruna bir şeyler yapacak şahsiyette yetiştirecektir.

John Dewey'e göre, demokratik toplumun varlığının devamı, insancıl ölçütlerin, düzenlenecek ders programında yaygın ve özgün kullanılmasına bağlıdır. Demokraside, eğitim konularının seçiminde, halk için kısmen yararlı görüşler ve sınırlı bir grubun alacağı yüksek öğrenim, bu sınıfın dışında üstün sayılan sınıfın geleneklerinin etkisinden kurtulamaz, gelişemez"[84].

Demek ki, eğitim programı bütün insanlığı hedef almalıdır. Millî sınırları aşacak evrensel değerleri verebilmeli ve öğrenciye kazandırabilmelidir. Şimdi demokrasinin bu anlayışının temellerini arayabiliriz. İnsanlığın var oluş nedenini tesbit eden ve pek çok ilkesini, o insanlığın mutluluğu için koyan Kur'ân-ı Kerîm'in programındaki konuları, insanlığın gelişmesine tahsis ettiğini görüyoruz. Demek ki, meslekten önce insanlık fikri, demokrasiden önce gerçek dinlerde de yer almıştır.

İlâhî eğitimin öncelik verdiği bu ilkeyi, Âl-i İmrân Sûresi'nin 110. âyetinde görmekteyiz. Âyet şöyledir: "Siz insanlığın iyiliği için çıkarılmış hayırlı bir topluluksunuz; doğru olanı emreder, yanlış olandan alıkoyarsınız ve Allah'a inanırsınız". Âyette yer alan "uhricet" kavramı, yetiştirilmiş anlamını ifâde etmektedir. Yetiştirmek de tam anlamıyla bir eğitim kavramıdır. İnsanlık uğruna, iyi olanı emreden ve kötüden sakındıran hayırlı bir toplumun yetiştirilmesi, İlâhî eğitimin programını ve amacını teşkil etmektedir.

Böylece eğitimin yetiştireceği kişilerin insanlığı kucaklayacak ve onlara faydalı olanı öğretecek ve kötünün ne olduğunu bildirip sakındıracak bir şahsiyette olmalarının zarûretini ifâde etmektedir. Aynı mânâyı Bakara Sûresi'nin 143. âyetinde de görmekteyiz. Âyet şöyledir: "Ve böylece sizin dengeli ve ölçülü bir toplum olmanızı istedik ki tüm insanlığın huzûrunda hakîkatin şâhitleri olasınız ve peygamber de sizin huzûrunuzda ona şâhitlik yapsın".

Âyetteki "şâhit" kavramı, örnek olmayı ve problemleri çözmeyi ifâde etmektedir. Mahkemede şâhit ne yapıyorsa, dâvânın çözümünü temin ediyorsa, müslümanın da insanlığın problemlerini çözecek bir şahsiyette olması gerektiğini ifâde etmektedir. Müslüman, problem yaratmaz, aksine problemleri çözer.

84.John Dewey, *age*, s.180.

Onun içindir ki Kur'ân-ı Kerîm, insana insanlığını ve insanlığa hizmet etmeyi öğretmek için gönderilmiştir. "İnsanlığa rahmet olmak" kavramı bunu ifâde etmektedir. Kur'ân'da tabiat bilimleri ile sosyal bilimlerin en büyük hedeflerinden biri insanlığa hizmet ve onu saâdete ulaştırmaktır.

Öğretimin insanlığa açılan kapısı ve boyutundan sonra, normal derslere geçebiliriz. Öğretim programının başta gelen derslerinden biri tarihtir. Tarih ile coğrafya arasında kurulacak ilişki, demokratik eğitim için çok önemlidir. Bu konuda John Dewey şöyle demektedir: "Bir etkinliğin yalnızca fiziksel niteliğinin yanında, kendisinde toplayabileceği anlam zenginliği arasındaki farktan daha çarpıcı birşey yoktur"[85]. John Dewey bu görüşünü açıklarken, yıldızları teleskopla seyreden bir çocukla, bir gök bilginini örnek gösterir. İkisi de aynı işi yapmaktadır. Fakat gök bilgini yeni bir yıldız keşfedince, çocuğun gözleminden çok farklı bir mânâ kazanmaktadır.

Biz buna şu anlamı verebiliriz: Her gözlem, her bakış, bilgi açısından bir önem taşımaz; yakaladığı mânâ o bakışı önemli hale getirir ve diğerinden ayırır. John Dewey'nin bu fikrini asırlar önce Kur'ân-ı Kerîm şöyle ifâde etmiştir: "Onları doğru yola çağırırsanız, işitmezler. Onların sana baktıklarını sanırsın, oysa onlar görmezler".

Âyette yer alan *nazar* (bakma) ile *basar* (görme) kavramlarının, başka bir ifâde ile fiillerinin birbirinden farklı olduğu ifâde edilmektedir. Her bakan şahıs göremeyebilir. Görmek için aklm, yani kalbin harekete geçmesi gerekir. Baktığı şeyde bir mânâ görebilen adam, görüyor demektir. Görmek, bir anlam ve bir yeniliğin keşfidir. Herkesin gördüğü şeyi görmek, basîreti ifâde etmemektedir. Basîret denen görme fiili, ince mânâları yakalamak için derinliğine inmek demektir. Düşünce olmadan o inceliklere inmek ve onları yakalayıp bilgi alanına çıkarmak imkânsızdır. Başkalarının hazır olarak verdiği düşüncelerle bu fiil gerçekleştirilemez. Her görme, doğum sancılarından sonra dünyaya gelen mucize bir çocuk gibidir. Her çocuk, doğuran kadına bir mânâ verir ve kendisi de bir mucize hüviyetini taşır ve bir yeni varlık olduğunu ifâde eder. Yumurta ile sperme, çok farklı bir mânâ kazandırır. Basîret de bu doğum olayı gibi hem görene mânâ kazandırır ve hem de mucize olabilecek yeni bilgilerin doğmasına sebep olur. Bilinenler, yeni bir anlam kazanarak daha da zenginleşirler.

85.John Dewey, *age*, s.194.

John Dewey, coğrafya ve tarih dersleri için şöyle bir açıklamada bulunmaktadır: "Doğaldır ki coğrafya ve tarih, önceden hazırlanmış ders programları uyarınca belletilir ve kişi onları okula gönderildiği için öğrenir. Bu dersler kolayca, gündelik yaşantı ve denemelerden uzak, yabancı bir alay sözcüğün bellenmesi durumuna dönüşür. Etkinlik bölünmeye uğrar, birbirinden ayrı bir evren kurulur. Programa bağımlı etkinlik, bölümlere ayrılmıştır. Hiçbir dönüşüm ve aktarma görülmez; olağan deneme, bağıntı ve ilişkileri bularak, anlamını genişletemez ve üzerinde çalışılanlar canlandırılamaz, yaşanılan etkinliğe karışarak gerçekleşemez. Hatta yaşantı ve deneyim küçülür, varlığını koruyamaz. Daha sonra da deviniminden birşeyler yitirir ve önerilere karşı duyarlılığı kalmaz; özümlenmemiş bilgi yığını altında ezilir ve bir köşeye itilir. Bilgileri zenginleştiren uyanıklığı ve uyumlu tepkiler üretme yumuşaklığı yok olur. Yaşamın doğal ilgilerinden uzak, kuru kuruya bilgi toplama, kafayı odunlaştırır; yumuşaklığını yok eder"[86].

John Dewey'nin net bir şekilde ortaya koyduğu, dışardan verilen bilgiye karşı öğrencinin zihni pasif bir tavır aldığında hayatın küçüleceği gerçeği, bize göre hem ferdî ve hem de toplumsal boyutları içermektedir. Hazır bilgiye bağlı kalan, taklîdi benimseyen ve düşünür yetiştiremeyen toplumların hayatı küçülür ve zamanla medeniyetin dışına itilir; neticede yıkılıp tarihe gömülür. "Taşıma su ile değirmen dönmez" tekerlemesini buna uyarladığımızda, taşıma bilgilerle dünya hayatı yürümez, gerçeğine varmamız mümkündür. Başkalarının düşünceleriyle öğretim faaliyetini sürdürenler, başkasının parası ile hayatını sürdürenlere benzerler. Dâimâ ezik, itilmiş ve yerde sürünür hale gelirler. Dâimâ muhtaç olan bu insanlar, hayata ne katabilir ve medeniyete ne ilâve edebilirler? Kur'ân bu insanı şöyle tanımlamaktadır: "Şimdi yüzüstü sürünen mi doğru gider, yoksa doğru yolda düzgün yürüyen mi?" (Mülk, 22)

Fahruddîn Râzî buna bazı âlimlerin tefsîri ile yaklaşarak şöyle söyler: "Bu şekilde zor belâ yürüyen, cehâlet ve şaşkınlık üzere olan kimsenin yürümesi, kesin bilgi ve yakînî ilim ile malum bir yöne doğru gidenin yürüyüşü gibi olmaz"[87].

Fikir üretemeyen, dışardan aldığı bilgilere yenilerini ilâve edemeyenler, bir milletin hayat kaderini yüklenemez ve dâimâ yüzüstü sürünürler. Hayatın problemleri altında ezilmeye mahkûm olurlar. Yüzüstü sürünen insanların ufku geniş değildir; uzak hedefe sahip olmadıkları için uzun vâdeli düşünemezler. Uçan kuşla bir sürüngen arasındaki fark ne

86.John Dewey, *age*, s.195.
87.Fahruddîn Râzî, *age*, XXII,27.

ise, yeni düşünce üretenlerle bunu yapamayanlar arasındaki fark da odur. Âyet buna işaret etmektedir.

İşte coğrafya ile tarih dersi bu şekilde öğretildiğinde, insanı doğal çevresiyle ve geçmiş kültürüyle kaynaştırıp, yeni tecrübeler, bilinç ve bağlantılar kazanmasını temin edecektir. Kur'ân bu etkinliği şöyle açıklamaktadır: "Yeryüzünü gezip dolaşmadılar mı ki, böylece düşünecek kalplere, işitecek kulaklara sahip olsunlar? Hakîkat şudur ki, yalnız kafa gözleri kör olmaz, fakat sînelerdeki kalpler kör olur".

Bu âyet coğrafya ile tarihi birleştirdiği gibi, duyulan bilgi ile bizzat kişinin ürettiği bilginin kaynaşmasını da ifâde etmektedir. Başkalarının anlattığı tarihî bilgiler ile, o bilgilerin geçtiği coğrafyanın yapısı hakkındaki mâlûmât hiçbir zaman yeterli değildir. Kişinin, düşünecek, yani âyete göre akledecek bir kalbinin harekete geçmesi gerekir. Kafa gözünün görmesi de yeterli değildir; sînedeki kalbin faaliyet göstermesi lazımdır. İşte coğrafya ve tarih dersleri, öğrencilerin düşünme kapasitelerini harekete geçirdiği zaman faydalı olacak ve böylece program hedefine ulaşacaktır.

John Dewey, coğrafya öğretimi hakkında şu görüşü beyân etmektedir: "Coğrafya öğrenmek demek, olağan eylemin yerini, doğal bağıntı ve ilişkilerini anlayabilme gücünü edinme demektir. Tarih öğrenmede asıl olan, insancıl bağlantı ve ilişkileri tanıyabilme gücünü edinmedir. Belirlenmiş bir biçim altında coğrafya denen ders, içinde yaşadığımız doğal ortam hakkında, diğer insanların denemeleri ile bulunmuş olan olgu ve ilkelerin tümüdür. Bizim yaşamımızın özel eylem ve yaşantıları, ancak o bütünlük ile olan bağıntı ve ilişkilerle açıklanabilir. Belli bir biçime sokulmuş tarih de böyledir. O da yaşamımızın kendileri ile birlikte olduğumuz sosyal grupların etkinlikleri ve acıları hakkında bilinen algılardan oluşmuştur. Bizim gelenek ve kurumlarımız, ancak tarih ile açıklanabilir ve aydınlanmış olur"[88].

Coğrafya dersi, insana vatan duygusunu aşılar ve devlet kurmak için gerekli olan toprak hakkında bilgiler verir. Böylece coğrafya, siyâsî teşkîlâtlanmanın üzerinde yapıldığı toprak ile ilişkiyi belirler. Yeryüzünün kutsal toprakları hakkında bilgi verir. Tâhâ Sûresi'nin 12. âyeti şöyledir: "Benim ben! Senin Rabbin! Öyleyse artık pabuçlarını çıkar! Ve bil ki sen iki kez kutlu kılınmış vâdîdesin"[89].

88.John Dewey, *age*, s.196.

89.Bazı müfessirler "tuvâ" kelimesini kutlu kılınan vâdînin ismi olduğunu söylemişlerdir. Fakat Zemahşerî, "tuvâ" kavramını "iki kere yapılan" mânâsına

Toprağın kendisi kutsal değildir, ama o toprakların üzerinde insanların yaşadıkları serüven ve hâtıraların önemi ve insanlığa bıraktığı kültür bakımından kutsal hale gelebilir.

Beled Sûresi'nin 1-2. âyetleri de kutsal bir yere yemin edildiğini göstermektedir. "Ben bu beldeyi tanıklığa çağırırım. Senin serbestçe yaşadığın bu beldeyi". Mekke'nin kutsallığı Kur'ân'da defalarca geçmektedir. Âyette geçen belde kavramının Mekke olduğu söylenebileceği gibi, sûrenin daha sonraki âyetlerinin muhtevâsına bakınca, buradaki "beled" kavramı, insanlık yurdunu ifâde etmektedir. O zaman ikinci âyette yer alan "Sen" ifâdesi de genel anlamda insanı ifâde etmektedir. O takdirde Bakara Sûresi'nin 22. âyetinde yer alan, "Yeryüzünü sizin için bir döşek, semâyı da bir bina yaptı" ifâdesini de içine almaktadır.

İşte coğrafya dersi, insanın barınağı olan, insanlık yurdu ve onun kutsallığı hakkında bilgi verirken, aynı zamanda tarihî olgularla da irtibât kurarak sosyal hâdiselerle coğrafî çevrenin karşılıklı etkileşimini ortaya koyacaktır. O zaman tarih ile coğrafya dersleri, durağan değil dinamik, yani doğurgan olacaktır. Kur'ân ve demokratik eğitim felsefesinde bu iki ders, günümüzün problemlerini çözmek için ışık tutacak nitelikte okutulmasının gereği vurgulanmaktadır. Aksi takdirde bilgi yığını olmaktan ileri gidemeyecek, geleceğe ışık tutamayacak, insanların zihninde bir yük olarak kalacaktır. Coğrafî çevrenin edebiyâta ve insan muhayyilesine ne denli etkili olduğunu görerek anlatmanın, dersler arasındaki bağlantıların kurulmasını sağlayacaktır.

Dil, geometri, matematik, astronomi, fizik, topografya, politika, ticâret gibi derslerin birleştikleri noktaları bularak verilmeleri sayesindedir ki insana yardımcı olacaklardır.

Kur'ân'ın lafzı statik, yani durağan; mânâca ise dinamik, yani doğurgandır. Onu kıyâmete kadar taşıyacak yönü de budur. Onun bu özelliği bize şu prensibi öğretmektedir. Programdaki dersler statik olabilir, fakat öğretilen bilgilerin doğurgan olması gerekir. Yeniden yeniye, güzelden güzele açık ve sevdâlı olmayan öğretiler, çürümeye mahkûmdur.

G.AMAÇLAR

Her eğitim felsefesi sisteminin amaçları gibi, demokratik eğitim felsefesinin de amaçları vardır.

---

almıştır. O zaman "iki kere kutsanmış, yani iki kere kutlu kılınmış" demek olur. Fahruddîn Râzî de Zemahşerî'nin görüşünü nakletmektedir.

Demokrasi bir iyi hayat vasıtasıdır. Amacı, insan şahsiyetidir. Demokrasi insan şahsiyetinin iyi bir şekilde gelişmesini temin edecek yegâne sosyal organizasyondur[90]. İnsan şahsiyetine saygı ve ona iyi bir hayat sunma gibi çok önemli ve ciddî faaliyet ancak demokratik bir sosyal organizasyon sayesinde gerçekleşebilir. Bu noktada İslâm ile demokrasi buluşmaktadır. İnsan şahsiyetine yakışır iyi bir hayatı ona temin edecek bir sosyal oluşumun gerçekleşmesini amaç edinen İslâm, bu bakımdan demokratik organizasyonun temellerini atmıştır. İyi hayatın, insan şahsiyetinin gelişmesine bağlı olduğunu belki de ilk haykıran Kur'ân'dır. "İyi hayat" kavramını göreceliken kurtaran, insan şahsiyetinin geliştirilmesidir. Bu gelişimdir ki, iyi hayatı müşahhas hale getirmektedir.

Demokratik eğitimin amaçlarını şu şekilde tesbit edebiliriz.

1 - Yetenekleri Keşfetmek

İnsanların hepsi aynı düzeydeki yetenek ve kabiliyetlerle dünyaya gelmemektedirler. Onların hangi işe yatkın olduklarını ve hangi yeteneğe sahip olduklarını tesbit etmek, eğitimin ana amaçlarından birini teşkil etmektedir. John Dewey bunu şöyle açıklamaktadır: "Kişinin hangi işe elverişli olduğunu belirleyerek kendince o işi yapmasına uygun bir ortam sağlamak, mutlu olmanın anahtarını vermek demektir. Bireyin, yaşamda gerçek işini bulamamasından veya olayların sürüklenişi ile yapısına uygun olmayan bir işe atılmış olmasından daha kötü bir durum olamaz. Özverili çalışmada, kişinin eğitim ve yeteneklerinin işine tümü ile uyarlı ve etkin olduğu zaman, sürtüşme en aza indiği gibi, doyum da tepe noktasına erişir. Bu durum, yapılan şeyin eksiksizliği, uygunluğu, o işi yapanların, hizmeti en iyi biçimde gördüklerini diğerlerine anlatmış olur"[91].

John Dewey, mutluluk ile kişinin yeteneklerine uygun bir meslek edinmesi arasında bir ilişki kurması, demokratik eğitim felsefesinin İslâm eğitim anlayışına en yakın olduğu çizgiyi oluşturmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm bu ilkeyi şöyle tesbit etmektedir. "Ey Rabbimiz! Güç yetiremeyeceğimiz yükleri bize taşıtma" (Bakara, 286). İnsan kabiliyetlerinin taşıyacağı yükü tesbit etmek, İlâhî eğitim faaliyetinin en önemli amaçlarından birini teşkil etmektedir. Zaten aynı âyetin başında şu İlâhî ifâde yer almaktadır: "Allah hiç kimseye taşıyabileceğinden daha fazlasını yüklemez". Demek ki herkesin kabiliyet ve yetenekleri farklı olduğu için üstleneceği yük de farklı olacaktır. Âyetin bu kısmı, evrensel eğitim kanu-

90.Henderson, *age*, s.183.
91.John Dewey, *age*, s.288.

nunu vermektedir. Kapasiteyi aşan yük, işteki kaliteyı ve o insanın mutluluğunu küçültür. Yeteneklerin keşfedilmesi, işlerin ona göre dağıtılması, toplumsal gelişmenin itici gücü olacaktır. Aslında Yüce Allah'ın koyduğu bu kural, yine kendisinin önceden belirlediği fıtrat kanununa uyma ameliyesidir. Yüce Allah Rum Sûresi'nin 30. âyetinde, dikkat edilmesi gerekli olan fıtrat kanununun önemli kısmını bu durum teşkil etmektedir.

Eflatun da aynı konuya dikkat çekmektedir. Bu konudaki fikri şöyledir: "Eğitim felsefesinin temel ilkesi ve ilk işi, insanın neye yatkın olduğunu bulmak, onu yeteneği yönünde son basamağa çıkacak biçimde eğitmektir. Çünkü bu yolda olan gelişme, toplumsal gereksinmelerin en iyi ve âhenkli biçimde doyumunu da sağlar"[92].

Eğitim faaliyetinde sarfedilen emeğin boşa gitmemesi ve bu faaliyetin verimli neticeler alması için insanların yeteneklerinin ve temâyüllerinin neye doğru olduğunun tesbit edilmesi gereklidir.

2 - İlgi Uyandırmak

Öğrencilerin ilgisini uyandıramayan bir eğitim-öğretim faaliyeti başarılı olamaz. Hemen hemen dünyanın bütün eğitimcileri bunda ittifâk etmektedirler. Bu konuda John Dewey şöyle demektedir. "İlgi ile amaçlar; ilişki ile maksat birbiriyle zorunlu ilintilidir"[93]. Biz bundan şunu anlıyoruz, kişide ilgi uyandırmak, ilgi duyduğu şeyi onun için bir amaç haline getirmektir. İlgi duyulmayan şey, amaç olamaz. Bir şey ne kadar çekici ve faydalı ise, kişide o nisbette bir ilgi uyandırır. Kişinin bir nesneye ya da davranışa karşı ilgisini uyandırmakta başka bir şey kullanılabilir; örneğin ödül. Ama, arada bir ödül olmaksızın o nesne veya davranışın kendisi tarafından kişide ilgi uyandırması, konunun başka bir boyutunu teşkil etmektedir. O zaman eğitim faaliyeti, o şey hakkında kişiyi net ve kesin bir şekilde bilgilendirmelidir.

3 - Birlikte Çalışmayı Öğretmek

Ferdî çalışmaların, toplumun gelişmesine beklenilen yardımı yapması zordur. Onun için demokratik eğitim felsefesi, birlikte çalışmanın önemi üzerinde durmuş ve bunu eğitime amaç olarak tesbit etmiştir.

Stella van Petten bu amacı şöyle açıklamaktadır. "Çocuk yeterli, sosyal düşünceli, kendisinin ve başkalarının menfaatini, işlerini düzenle-

92.John Dewey, *age*, s.288.
93.John Dewey, *age*, s.118.

yebilecek bir duruma gelmelidir. Bunu başarabilmesi için de bu dünyayı geliştirme uğruna başkalarıyla birlikte çalışma görevini benimsemeli, bereketli bir hayat yaşamak için başkalarına yardım etmeli, böyle bir hayatı gerçekleştirecek kanunlarla uyum içinde olmalıdır. Bu kişi, giderek hür ve bağımsız bir insan olacaktır. Dünyanın herhangi bir yerindeki çocuk için en uygun eğitim budur; çünkü bu eğitim insan fıtratının ihtiyaçlarına ve potansiyeline dayanmaktadır"[94].

Demokratik eğitim felsefesinin amaçlarından birini tesbit ederken, nasıl bir insan yetiştireceği sorusunun cevâbına baş vurmamız gerekmektedir. İnsanlığı ve bu dünyayı geliştirmek için başkalarıyla birlikte çalışacak bir insan. Bu amaç aynı zamanda İslâm'ın gerçekleştirmek istediği bir amaçtır. Düşüncesiyle, çalışmalarıyla ve gönlüyle dünyaya ve dünya insanlığına açık olan, düşmanlık duyguları beslemeden onlarla müşterek olarak çalışma ruhuna sahip olan bu insan, dünyaya mutluluk verecek, cenneti bu dünyada yaşama bahtiyârlığına erdirecektir.

4 - Eğitimin Amacı Eğitimin Kendisidir

Demokratik bir toplum ve dünyayı oluşturmaya çalışan demokratik eğitimin amaçlarının başında yine kendisi gelmektedir. Demokratik eğitim felsefesinde, eğitimin bizzat kendisi, kendisinin amacı olmaktadır.

Demokratik eğitim felsefesinin temsilcilerinden olan John Dewey bunu şöyle anlatmaktadır: "Eğitimin amaçlarını aradığımızda, eğitim sürecinin dışında ve eğitimin kendisine bağlı, bağımlı olacağı bir amaç aramayacağız. Bizim düşünme düzenimizin tümü buna engeldir. Daha çok amaçların içinde bulundukları işlev ve sürece içten içe bağımlılıkları ile yine onların dıştan olması arasındaki çelişkiyi düşüneceğiz. Sosyal ilişkiler âdil bir düzen içinde bulunmadıkça, bu sonuncu durum oluşur. Çünkü o durumda, tüm sosyal grubun kimi amaçları dıştan saptanmış olacaktır. Saptanmış amaçlar, özgür gelişmenin kendisine özgü denemelerinden doğmaz. Bir amacın içeriğini, dıştan belirlenmiş biçimde değil, bulunduğu etkinliğe göre tanımlamak ve belirlemektir"[95].

Özgürlük ağacını dikmek, büyütmek ve ürününden istifâde etmek için eğitime dışarıdan yapılacak dayatmalarla amaç tayin etmek yerine, eğitimin faaliyet alanına göre kendi kendine amaç belirlemesi daha doğru olacaktır. Bu açıdan, demokratik eğitim felsefesiyle Kur'ân aynı kulvarda yürümektedirler. Kur'ân'ın eğitim anlayışında, hammadde

94.Henderson, *age*, s.180.
95.John Dewey, *age*, s.96.

olarak ele aldığı insanın doğası, bizzat amacı belirlemektedir. İnsanın doğası, eğitimin hem sınırlarını belirler ve hem de amacını tesbit eder. Yüce Allah bile, kendi yarattığı bu doğaya göre eğitimin kurallarını ve amaçlarını belirlemektedir. Kendisinin yarattığı kanuna kendisi uymaktadır. Bunun en açık örneğini şu âyette görmekteyiz: "Allah yüklerinizi hafifletmek ister, zira insan zayıf yaratılmıştır" (Nisâ, 28).

Âyette Yüce Allah'ın isteği, yani amacı insanın yükünü hafifletmektir. Bunun nedeni de insanın doğasındaki zayıflıktır. Aslında onu, o şekilde yaratan da odur. Daha önceden yarattığı o kanuna uymak için eğitiminin amacını belirlemektedir. İnsanı eğitirken, dışardan bir amaç tayin etme yerine, insanın doğasından bunu çıkarmak sağlıklı, verimli ve insana uygun bir eğitim için en uygun yol olacaktır.

NETİCE

Halkın kendi varlığını gerçekleştirmesi ve bunu yaparken araya giren engelleri ortadan kaldırma faaliyeti olan demokrasi, insanlığın başlangıcına kadar inen bir tarihe sahiptir. Kendi hür irâdesiyle düşüncelerini ifâde edip, kendi şahsiyetini ve insanlığı geliştirmek ve zenginleştirmek gibi ulvî bir davânın hayata geçirilmesi için tüm engelleri ortadan kaldırma denen demokrasi, sanki tohumlarını kutsal kitaplardan ödünç almıştır. Çünkü peygamberler de, insanların haklarını gaspeden, onların isteklerine kulaklarını tıkayan ve onların düşüncelerini kendileri için tehlikeli gören engellere karşı mücâdele vermiş ve ezilen kitlelerin haklarını savunmuşlardır. Bunu yaparken Allah tarafından görevlendirildiklerini söylemekle ve faaliyetlerinin kendileri için değil Allah için olduğunu belirtmekle, ibâdet yaptıklarını vurguluyorlardı.

İşte bu noktadan bakınca, demokrasi kültürünün çekirdeğindeki benzerlik, bize insanlık düşüncesinin Kur'ân'a doğru aktığı fikrini çağrıştırmaktadır. Halk meclisleri ile halkın mutluluğu arasında bir bağlantının kurulduğu dönemler, demokrasinin hayata geçirilmesine bir nevi can olmuştur. Devlet içinde en önemli unsurun halk olduğunu haykırmak gibi kutsal bir düşünce, demokrasi bayrağını göndere çekmenin ilk hareketlerini teşkil ediyordu.

"İnsanın insan olabilmesi için devlet yönetimine katılmalıdır" fikrini ileri süren Aristo, idârecileri, halkın refâhı uğruna çalışan hizmetçiler olduğunu söyleyecek kadar asîl bir düşüncenin yardımıyla, demokrasinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Büyük halk kitlelerinin ezildiği ve zulme uğradığı bir dönemde, idârecilerin halka danışmasını bir ibâdet haline getiren Kur'ân-ı Kerîm, insanın irâde ve seçeneğine sonsuz bir değer atfederek, bu faaliyetin Allah tarafından benimsendiğini insanlığa ilan etmiştir. Yüce Allah'ın kullarının isteklerini dikkate aldığını, onların isteklerini yerine getirdiğini ve getireceğini ilân eden âyetler, idâreci-halk ilişkisinde temel kanunları ve evrensel ilkeleri koyuyordu. "Anayasa" kavramını ilk defa ortaya atan Kur'ân, hukûkun üstünlüğünü dünyaya ilân etmiştir.

Demokrasi fikri zamanımıza kadar, bir kartopu gibi yuvarlanıp çığ haline geldi ve bağrında parlamento, seçim, hürriyet, eşitlik, adâlet, istişâre, basın hürriyeti, insan hakları, anayasa gibi olmazsa hayatın olamayacağı temel değerleri besledi ve taşıdı.

Demokratik devletin bir imkânlar devleti olduğunu, sosyal grupların devletin hayatında bir zenginliği getireceğini öne süren Fârâbî, demokrasi ile İslâm felsefesini tanıştırıp ona bir derinlik kazandırmıştır.

Halkın iktidârı fikriyle politik demokrasi; şahsî teşebbüsü, fakirlerin gözetimi ve hakkını alamayan işçilerin sesini çıkarması düşüncesiyle ekonomik demokrasi; ırk, sınıf, renk, inanç farklılığı gibi sınırlamaları kaldırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini getirmekle de sosyal demokrasi doğmuş oldu. İnsan tabiatını esas alan demokrasi, insanlığın birliği fikrini bu esasla geliştirmiş ve geliştirmektedir.

Bilgiyi, dîni, hürriyeti, eşitliği evrensel değerler olarak alan demokrasi, hayat hakkı, eğitim hakkı, adâlet, zulme karşı koymak, kendi şahsiyetini geliştirme gibi temel insan haklarını da öne çıkarmaktadır.

Düşünme, deney ve gözlem ve tenkit metodunu benimseyen demokrasi, programında insancıl olmanın yollarını aradıktan sonra mesleğe yönelmeyi ön görmektedir. İnsanı öncelikle insan yaptıktan ve onun gönlünü insanlığa açtıktan sonra, meslekî eğitimi vermenin önemli bir devrim olduğunu görmekte yarar vardır. Bu değişimi ilk defa İslâm getirmiştir. Tüm varlıkları, Allah'ın yaratıkları olduklarından dolayı sevmek fikrini benimseyen İslâm, eğitime çok ciddî bir bakış açısı getirmiş, daha sonra demokrasi de aynı çizgiyi işlemiştir. İlâhî eğitim de insanları eğitirken, tüm insanlığın faydasını hedef olarak almaktadır. Programdaki derslerin bu uğurda okutulmasını ön gören demokratik eğitim felsefesi, yetenekleri keşfetmeyi, ilgi uyandırmayı, birlikte çalışmayı ve kendisini amaç edinmeyi, amaçları arasına almaktadır. Böylece demokratik eğitimin insan tabiatına en uygun bir eğitim şekli olduğu ortaya çıkmıştır.

NETİCE

Kökleri felsefe tarihinin en derinlerine inen idealist felsefenin bir eğitim anlayışı vardır. İnsanlığın mânevî değerlerini yücelten ve onların insan hayatına örülmesini isteyen idealist eğitim felsefesi, insan tabiatını ve onun amaçladığı nihâî realiteyi araştırmayı öne çıkarmaktadır.

Çocuğu mânevî âlemin bir parçası olarak gören idealist eğitim felsefesi, onun potansiyel güçlerini geliştirmeyi ve kâinâtla insanın ilişkisini kurmayı eğitim faaliyeti olarak takdîm etmektedir.

Bilginin insanın zihnine dışarıdan sokulamayacağını, onun aslında orada olduğunu, öğretimin onu ortaya çıkaracağını iddia eden bazı idealistlere karşı Kur'ân ve İslâm filozofları, doğuştan bilgi getirmediğimizi, bilgiyi sonradan öğrendiğimiz fikrini savunmaktadırlar.

Eğitimin amacı, hür, Allah'ını bilen, memleketine saygı duyan, zihnen gelişmiş ve nefsini kontrol altına alan insanları yetiştirmektir. İnsanı bir tabiat varlığı olmaktan kurtarıp, onu yücelere götüren bir faaliyet ve programı izleyen eğitim, öğrencilerin şahsiyetini ihyâ etmekle sorumludur.

Tabiatı izlemeyi eğitimin temeli olarak alan realist eğitim, objeler arasındaki ilişkiyi yüceltmiş ve bunun matematikle yapılacağını ve yapılmasını öngörmüştür. Madde âlemini araştırmakla yola çıkan realist eğitim, insanın ruhunda tecellî eden Allah'ı araştırma noktasında son bulacağını iddia etmiştir. Dinci, klasik ve bilimci realistlerin yanında akılcılar da vardır. Eğitimin cok yönlü olmasını isteyen bır kısım realistler, eski ile yeninin ilişkisini kurarak faaliyetini sürdürebileceğine inanmaktadırlar.

İslâm ve Batılı eğitimcilerin bir kısmı, üstün yeteneğe sahip çocukların ayrı eğitilmesini savunmaktadırlar.

Fazîletli insanı yetiştirmeyi eğitim faaliyetinin temeline koyan Fârâbî ve J. Locke, din eğitimine de önem vermektedirler. Dar ve sâbit kafalılıktan hoşlanmayan bu filozoflar, eğitimi kafaları açma faaliyeti olarak tanımlamaktadırlar; zihnî ve bedenî disiplini öne çıkarmaktadırlar. Kendi kendini kontrol vasıtasıyla ahlâkı ayakta tutmaya çok önem vermişlerdir.

Birbirinden ayrılan bazı realistler, tabiatın en iyi okunacak kitap olduğu düşüncesinde birleşmektedirler.

Değerler konusunda birbirlerine yaklaşan İslâm ve Batılı realistlerin bu benzerliklerini, İslâm kültürünün Batı'ya taşınması şeklinde yorumlamamız mümkündür. Bununla beraber aralarında büyük farkların olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklılıkları, Batı toplumlarının geçirdiği hızlı değişime bağlayabiliriz.

"Varlığı" konu alan eğitim felsefesi, İslâm felsefesinden doğmasına rağmen, gelişip yayılmasını ve sistemleşmesini Batı felsefesinde bulmuştur. Batı'da Allah'a inanan ve inanmayan varoluşçu filozoflara rastladık. Allah'ı reddedecek kadar sivri uca kaçan filozoflarla, ona inanan filozofların bilgi, değerler ve metafizik konularında büyük farklılıklarının olacağı bir gerçektir.

Genel kavramlardan ziyâde, özellerle uğraşan varoluşçuluk, kendisini bir krizler felsefesi olarak takdîm etmektedir. İslâm ve Batı varoluşçularının ittifâk ettikeri temel mesele, varoluşumuzun sebebini araştırmak ve bir hayat felsefesi kurmaktır.

Varoluşçu felsefenin Allah'sız kanadını temsîl eden J. Paul Sartre, aklın gücünü küçümsemiş ve faaliyet alanını daraltmıştır. Ona göre akıl, hayatın sırlarını ve problemlerini çözmekte yeterli değildir. Oysaki İslâm filozofları, aklın, hayatın sırlarını çözmekle sorumlu olduğu fikrini öne sürmektedirler. Varoluşçuluk aşkın, subjektiflik, ümitsizlik, varlık ve yokluk kavramları üzerinde derinlemesine durmaktadırlar.

Tatmînsizliği ihtiyacın en önemli tecrübesi olarak gören varoluşçular, insanın dâimâ Allah fikrine ihtiyaç içinde olduğunu savunmaktadırlar. Kendisinden daha büyük bir güce sahip olanı bulma çabası içinde olan insan, ihtiyacın tecrübesini aşmayı amaçlamaktadır.

Bilim ve teknolojinin tatmîn edemeyeceği bu aşkın varlık isteği, ancak mânevî bir oluşumla doyurulabilir. Bu fikri ileri süren Jaspers, dünyevî varlığa hiç güvenmemektedir. İç huzûru arayan dinci varoluşçularla İslâm filozofları, Allah'sız varoluşçularla ters düşmektediler.

J. Paul Sartre, subjektiflik kavramı ile insanın diğer bütün varlıklardan önce var olduğu, varlığın özden önce geldiği, insanın kendisini anlayana kadar birşey olamayacağı esaslarını felsefeye sokmuştur. Ferdin hürriyetini ifâde eden sübjektiflik, varoluşçuluğun derin anlamını taşımaktadır. "Hürriyetin var olduğu yerde sorumluluk vardır" diyen varoluşçular, hürriyeti seçenek olarak görmüş ve seçenekle tüm insanlığın seçimini kasdetmişlerdir. "İnsan seçerken bütün insanlığı seçmelidir" şeklindeki varoluşçu prensip, Kur'ân'ın Âl-i İmrân Sûresi'nin 110. âyetinde çok önceden ifâde edilmiştir.

J. Paul Sartre gibi filozoflar, insanın bir doğası olduğuna inanmaktadırlar. Bu doğayı kabul etmek kötümserliktir ve eğitimin elini kolunu bağlamaktır. Değişim, gelişme ve bir halden bir hale geçişin imkânsızlığını savunmaktır. Kur'ân'da insanın bir doğası olduğunu, ama bu doğanın değişime karşı olmadığını tesbit ettik.

Varlık ve yokluk meseleleri, varoluşçu felsefenin ana konularından biridir. Bu konuda varlık ile yokluğu derinlemesine ele alan Mevlânâ, en doyurucu fikirleri ortaya koymuş, onun bu konudaki fikirlerinin eğitime en yakın olduğunu tesbit ettik. J. Paul Sartre, yokluktan kaçarken, Mevlânâ, yokluktan varlığı çıkışın önemi üzerinde durmaktadır.

Varoluşçuların bir kısmı, insanın kendisini tanımlamasına yardım etmeyeceği için deneysel bilgiye güvenmemektedirler. Kierkegard, Jaspers ve Marcel akla saldırırken, sezgisel bilgiyi yüeltmektedirler. İnsanı yücelere götürecek olan güç, sezgisel bilgidir.

Değerleri, mutluluk ve izâfî diye iki kısma ayıran varoluşçuluk, iyinin mutlak, kötünün ise izâfî olduğunu öne sürmektedirler. Allah, toplum ve ferdin irâdesini, değerlerin kaynağı olarak tesbit eden varoluşçuluk, sevgiyi ana değer olaak kabullenmektedir. Hürriyet denen değer, insanın eylemini, eğitim ve varlığın temelini teşkîl etmektedir.

Kaderci ve yazgıcı olarak vasıflandırılan dinci varoluşçular, Yüce Allah'ın insana seçme hürriyetini verdiğini savunmaktadırlar. Varoluşçu eğitimciler, dînin doğru anlaşılıp ve doğru anlatılmasını istemektedirler. Öğrencinin kendi kabiliyet ve yeteneklerinin farkına varıp, onları geliştirmesinde eğitim ona yardım etmelidir. İnsanın kendine dönüp, kendini yakalamasını ve aşmasını, durmadan yeninin peşinden koşmasını eğitime amaç olarak veren varoluşçuluk, bu konuda İslâmî düşüncenin izlerini taşımaktadır.

"Amel" kavramının peşine düşen pragmatist felsefe, realitenin olmuş olanda değil, olmaya devam edende aranması fikrini savunmaktadır.

Kâinâtın açık-sonlu olduğunu iddia eden bu felsefe, değişmeyi en önemli mesele olarak görmektedir. Onun içindir ki eğitim, öğrencinin yakın ve uzak çevresindeki değişimleri ona göstermeli, boyut ve derinliklerini öğretmelidir. Kendisini yenilemeyen öğrencilerin, durmadan değişen çevrelerine intibâk edemeyecekleri gerçeğini öne çıkarmaktadırlar. Kâinâttaki mânâ ve düzen, insan tarafından okunduğu zaman bir değer taşıyacaktır. Eğitimde konuyu çözerek öğrenme, başkasından hazır bilgi alarak öğrenmeden daha önemlidir. Rekâbetten çok, birlikte çalışmayı teşvîk etmek, sevgi ve arkadaşlık için önemlidir.

Tabiatın yolunu izleyen eğitim, cemiyeti tabiata yaklaştıracak, tabîî insanı yetiştirme fırsatını bulacaktır.

İnsanlığın başlangıcına kadar inen demokrasi fikri ve onun oluşturduğu eğitim anlayışı, insanın gelişmesine ve ilerlemesine engel olan şeyleri ortadan kaldırma faaliyetidir. İnsanın hür irâdesini, düşüncesini ve teşebbüsünü kullanarak insanlığın gelişmesini ve zenginleşmesini temin etmekte karşılaşacağı engelleri ortadan kaldırma fikrini demokrasi, kutsal kitaplardan ödünç almıştır.

İşte demokratik eğitim ile dinlerin özünü teşkîl eden bu çekirdek fikir, demokratik kültürü dinden uzaklaştırma yerine dîne yaklaştırmaktadır. Devletin içinde en önemli unsurun halk olduğunu söylemekle demokrasi, fazîletin bayrağını göndere çekmiştir. Bu düşünce, insanın insanlığının ancak devlet yönetimine katılmakla elde edileceği fikrini müjdeliyordu. İdârecileri halkın hizmetçisi olarak ilân eden Hz. Muhammed ile Aristo, insanlığa demokratik ve İslâmî fazîletin ruhunu aşılıyorlardı. İnsanların idâreci adına baskı ve zulme uğradığı dönemlerde, halka danışmayı bir ilke olarak alan Kur'ân, insanın irâde ve seçeneğine çok büyük bir değer atfediyordu.

Demokrasi fikri zamanımıza kadar, bir kartopu gibi yuvarlanıp çığ haline geldi ve bağrında parlamento, seçim, hürriyet, eşitlik, adâlet, istişâre, basın hürriyeti, insan hakları, anayasa gibi olmazsa hayatın olamayacağı temel değerleri besledi ve taşıdı.

Demokratik devletin bir imkânlar devleti olduğunu, sosyal grupların devletin hayatında bir zenginliği getireceğini öne süren Fârâbî, demokrasi ile İslâm felsefesini tanıştırıp ona bir derinlik kazandırmıştır.

Halkın iktidârı fikriyle politik demokrasi; şahsî teşebbüsü, fakîrlerin gözetimi ve hakkını alamayan işçilerin sesini çıkarması düşüncesiyle ekonomik demokrasi; ırk, sınıf, renk, inanç farklılığı gibi sınırlamaları kaldırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini getirmekle de sosyal demokrasi

doğmuş oldu. İnsan tabiatını esas alan demokrasi, insanlığın birliği fikrini bu esasla geliştirmiş ve geliştirmektedir.

Bilgiyi, dîni, hürriyeti, eşitliği evrensel değerler olarak alan demokrasi, hayat hakkı, eğitim hakkı, adâlet, zulme karşı koymak, kendi şahsiyetini geliştirme gibi temel insan haklarını da öne çıkarmaktadır.

Düşünme, deney ve gözlem ve tenkit metodunu benimseyen demokrasi, programında insancıl olmanın yollarını aradıktan sonra mesleğe yönelmeyi ön görmektedir. İnsanı öncelikle insan yaptıktan ve onun gönlünü insanlığa açtıktan sonra, meslekî eğitimi vermenin önemli bir devrim olduğunu görmekte yarar vardır. Bu değişimi ilk defa İslâm getirmiştir. Tüm varlıkları, Allah'ın yaratıkları olduklarından dolayı sevmek fikrini benimseyen İslâm, eğitime çok ciddî bir bakış açısı getirmiş, daha sonra demokrasi de aynı çizgiyi işlemiştir. İlâhî eğitim de insanları eğitirken, tüm insanlığın faydasını hedef olarak almaktadır. Programdaki derslerin bu uğurda okutulmasını ön gören demokratik eğitim felsefesi, yetenekleri keşfetmeyi, ilgi uyandırmayı, birlikte çalışmayı ve kendisini amaç edinmeyi, amaçları arasına almaktadır. Böylece demokratik eğitimin insan tabiatına en uygun bir eğitim şekli olduğu ortaya çıkmıştır.

BİBLİYOGRAFYA

BİBLİYOGRAFYA

Abdulhamid, İrfan; *İslâmda İtikâdî Mezhepler ve Akaid Esasları,* trc. M. Saim Yeprem, İstanbul 1981.

Abdullah Fârûqî; "Educational Ideas of Iqbal", *Iqbal Review,* 4,1 (1963).

Abdurrahman Badawi; "Muhammed ibn Zakariya al-Razi", *A History of Müslim Philosophy*, Weisbaden 1973.

Arasteh, A.Reza; *Rumi The Persian, The Sufi,* London 1972.

Aristo; *Ethica Nicomachea,* translated by W.D.Rose, New York 1941.

Aristoteles; *Politika,* çev. Mete Tuncay, İstanbul 1975.

Atay, Hüseyin; *İbn Sînâ'da Varlık Nazariyesi,* Ankara 1983.

Atiyeh, George N.; *Al-Kindî, The Philosopher of the Arabs,* Rewalpindi 1966.

Attâr, Ferîdüddîn; *Pendnâme,* çev. M. Nuri Gençosman, İstanbul 1968.

Aydın, Mehmet; "İbn Sînâ'nın Mutluluk Anlayışı", *"İbn Sina" Doğumunun Bininci Yıl Armağanı,* Ankara 1984.

Barnes, Hazel E.; *An Existentialist Ethics,* Chicago 1985.

Bayles, Ernest E.; *Pragmatism in Education,* New York 1966.

Bayraklı, Bayraktar; *İslâm'da Eğitim,* İstanbul 1989.

_____; "The Philosophy of Education of al-Fârâbî", *Hamdard Islamicus,* vol.X/3, Autumn 1987.

Bode, Boyd; *Democracy as a Way of Life,* New York 1937.

Boyd, William - King, Edmund J.; *The History of Western Education*, London 1977.

Brubacher, John S.; *Modern Philosophies of Education* , New York 1969.

Buscaglıa, Leo; *Yaşamak, Sevmek ve Öğrenmek,* çev. Nesrin Kasap, İstanbul 1989.

Cankin, Paul K.; *Puritans and Pragmatists Eight Eminent American Thinkers,* New York 1968.

Carr, Wilfred; *"Education for Democracy a Philosophical Analysis of the National Curriculum",* Journal of Philosophy of Education 1991.

Childs, John L.; *American Education,* New York 1971.

Dewey, John; *Democracy and Education,* New York 1961.
_____; *Demokrasi ve Eğitim,* çev. M. Salih Otaran, İstanbul 1996.
_____; *Freedom and Culture,* çev. Orhan Burlan, İstanbul 1989.
_____; *Interest, Discipline, Method and Subject Matter in Education.*

Dodurgalı, Abdurrahman; *İbn Sînâ Felsefesinde Eğitim,* İstanbul 1995.

Düzen, İbrahim; *Azîz Nesefî'ye göre Allah, Kâinat ve İnsan,* Ankara 1991.

Eflatun, *Devlet,* çev. Sabahattin Eyüboğlu - M.Ali Cimcoz, İstanbul 1971.

el-Endelûsî, Mûsâ b. Meymûn el-Kurtubî; *Delâletu'l-Hâirîn,* tahkîk Hüseyin Atay, Ankara 1974.

el-Fârâbî, "Aristo Felsefesi", *Fârâbînin Üç Eseri,* trc. Hüseyin Atay, Ankara 1974.
_____; *Kitâbu'l-Mille,* Beyrut 1968.
_____; *Kitâbu Tahsîlu's-sa'âde,* Haydarâbâd 1345.
_____; *Medînetu'l-Fâdıla,* Mısır ts.
_____; *Medinetu'l-Fâdıla,* Leiden 1980.
_____; *Mesâilü Müteferrika,* Haydarâbâd 1344.
_____; *Siyâsetu'l-Medeniyye,* Haydarâbâd 1346.
_____; *Tahsîlu's-Sa'âde,* Haydarâbâd h.1345.

el-Fârûqî, Ismail R.; *Tawhid Its Imphations for Thought and Life,* Kualalumpur 1982.

el-Mâturîdî, *Kitabu't Tevhîd,* nşr.Fethullah Huleyf, 1970.

Frost, S.E.; *Historical and Philosophical Foundations of Western Education,* New York 1966.

Gazzâlî, *el-Munkız mine'd-Dalal,* trc. komisyon, İstanbul 1963.
_____; *el-Munkiz Mine'd-Dalâl,* Mısır 1303.
_____; *İhyâ,* Beyrut ts.
_____; *İhyâ,* çev. Ahmet Serdaroğlu, İstanbul 1975.

Hammond, Robert; *The Philosophy of Alfarabi and its Influence on Mediaval thought,* Pittsburgh 1961.

Hanry, Scofield; *The Philosophy of Education an Introduction,* Great Britain 1972.

Henderson, Stella van Petten; *Introduction to Philosophy of Education,* Chicago 1957.

Isfahânî, *Tafsîlu'n-Neş'eteyn ve Tahsîlu's-Sa'âdeteyn,* Mısır 1323.

İbn Fâris, *Mu'cemu Makâsıd el-Luga,*

İbn Meymûn, *Delâletu'l-Hâirin* (hazırlayan ve Arapça'ya çeviren: Hüseyin Atay), Ankara 1974.

İbn Sînâ, *el-İlâhiyât,* Mısır 1938.

_____; *eş-Şifâ, İlâhiyât,* nşr. G. Anawati, Sa'îd Zâyed, Kâhire 1960.

İbn Teymiye, *İbn Teymiye Külliyâtı,* İstanbul 1987.

İsfahânî,*Tahsîlu'n-Neş'eteyn ve Tahsîlu's-Sa'âdeteyn,* Mısır 1323.

İslam Ansiklopedisi, İstanbul 1965.

James, William; *Pragmatism,* Cambridge 1978.

Kanad, Halil Fikret; *Pedagoji Tarihi,* İstanbul 1963.

Keklik, Nihat; "İbni Sînâ'ya Göre Çocukta ve Gençlerde Mutedil Mizacın Şartları", *"İbn Sînâ" Doğumunun Bininci Yıl Armağanı,* Ankara 1984.

Kneller, George F.; *Existentialism and Education,* New York 1958.

_____; *Introduction to the Philosophy of Education,* New York 1971.

Konuk, Ahmed Avni; *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi,* İstanbul 1990.

Laski, Harrold; "Democracy", *Encyclopaedia of the Social Sciences,* 1937.

Lippmann, Walter; "Education and Western Civilization", *American Scholar,* Spring 1941.

Locke's Essay Concerning Human Understanding, (selected by Mary Whiton Calkins), Amerika 1933.

Lucas, J.R.; "Against Eguality", *Philosophy,* vol.XL, 1965.

Madkour, İbrahim; "Şifâ'nın Metafizik(fizikten sonrası)ine Giriş", *İbn Sînâ Doğumunun Bininci Yıl Armağanı,* çev. Mübahat Türker Kuyel, Ankara 1984.

Magill, Frank; *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasiği,* çev. Vahap Mutal, İstanbul 1971.

Mâverdî; *Edebu'd Dünya ve'd-Din,* Beyrut ts.

Mevlânâ; *Dîvân-ı Kebîr,* haz. Abdülbâkî Gölpınarlı, İstanbul 1958.

_____; *Fihi Ma Fih,* çev. M. Ülker Anbarcıoğlu, İstanbul 1974.

_____; *Mesnevi ve Şerhi,* şerheden Abdülbaki Gölpınarlı, İstanbul 1985.

Min Valiuddin, M.A.; *Mu'tazilism (A History of Müslim Philosophy)* Weisbaden 1973.

Moore, Edward C.; *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey,* New York 1961.

Morris, Van Cleve; *Existentialism in Education,* New York 1966.

Nesefî, *Keşfu'l-hasâis,* nşr. Ahmed Damgani, Tahran 1965.

Nicholson, Reynold A.; *The Masnawi of Jalaluddin Rumi,* Cambridge 1937.

Novack, George; *Pragmatism Versus Marxism,* New York 1978.

Osmon-Craver, Philosophical Foundations of Education, Amerika 1981.

Özgenç, İzzet; "İnsan Haklarının Felsefî Temeli", *İnsan Hakları Sempozyumu,* İstanbul 1994.

Patka, Frederick; *Existentialist Thinkers and Thought,* New York 1962.

Propper, K.; *The Open Society and its Enemies,* London 1945.

Rosenthal, S.; *Democracy and Education a Deweyan Approach,* Educational Theory, vol. 43, no 4.

Russell, Bertrand; *Education and the Good Life,* New York 1929.

Sales, Raul de Rossy de; *The Making of Tomorrow,* New York 1942.

Sartre, Jean Paul; *Being and Nothingness,*

_____; *Existentialism and Humanism,* İngilizce'ye çev. Philip Mairet, London 1955.

_____; *Materyalizm ve Devrim,* çev. Emin Elçin, İstanbul 1962.

Scofield, Hanry; *The Philosophy of Education,* Great Biritan 1972.

Sherif, M. M., *A History of Muslim Philosophy,* Weisbaden 1973.

Tâcu'l-'Arûs, Kuveyt.

Usta, Mustafa; *Dîvân-ı Kebîr'de Mevlânâ'nın Eğitim Görüşü,* Istanbul 1995.

Ülken, Hilmi Ziya; *İslâm Felsefesi,* Ankara 1967.

Weber, Alfred; *Felsefe Tarihi,* çev. H. Vehbi Eralp, İstanbul 1949.

William, Body - Edmund, J. King; *The History of Western Education,* London 1975.

Woods, R.G., *An Introduction to Philosophy of Education,* London 1975.

Yazır, "Elmalılı" M. Hamdi, *Hak Dîni Kur'ân Dili,* İstanbul 1968.

Yûsuf Ali, A.; *The Holy Qur'an,* America 1983.

Zernucî, *Ta'lîmu'l-Mute'allim,* İstanbul 1292.

KARMA DİZİN

A

Abese Sûresi 62, 170

Âb-ı Hayât = İlâhî Bilgi 25

açık-sonlu; — fikri 165; — kavramı 165; — realite 165

adâlet 29, 123, 182, 197, 198, 222, 224, 227, 246, 250, 251; — hakkı 227; —siz hürriyet 227; —sizlik 222

Hz. Âdem 116, 127, 128, 212, 225; —'in günâhı 30

âdil; — düzen 227; — toplum 222

âfâkî (objektif) 37

ağırlık (el-asgâl) 43

ahde vefâ 224

âhiret 31, 48, 76, 80, 98, 106, 113, 128, 141, 142, 154, 165, 231, 236; — âlemi 112

Ahkâf Sûresi 212

ahlâk 29, 32, 33, 40, 68, 70, 72, 74, 75, 78, 79, 85, 87, 99, 105, 135, 139, 146, 147, 175, 183, 213, 218, 248; — alanı 129; — anlayışı 99; — bilgisi 213; — değerleri 213; — eğitimi 78, 85, 188; — gelişimi 78; — görüşü 72; —ın kaynağı 70; —ın temel prensipleri 69; —ın temeli 147; —ın varlığı 70; — ilkeleri 33; — kanunu 69; — konusu 147; — kuralları 33, 181, 184; —lı cemiyet 130; —lı insan 78, 213; — nizâmı 32; —sızlık 104, 129, 218, 219; —sızlık değeri 219; — terbiyesi 188

ahlâkî 78, 146, 219, 223, 226; — alan 120; — davranışlar 135, 148, 184; — değerler 30, 39, 71, 74, 219, 224; — değerler safhası 147; — eğitim 184, 190; — emirler 142; — erdemler 30, 184; — farklılıklar 200; — fazîletler 67, 69, 80; — gelişim 99; — hastalık 70; — hüküm 71; — hüküm verme 180; — hürriyet 218; — ilkeler 33, 223; — inanç 149; — kanunlar 191; — karakter 40; — mânâ 74; — nitelikler 213; — nizâm 200; — ölçüler 178; — seçme 135; — sorumluluklar 200; — şahsiyet 129, 184; — tavırlar 183; — varlık 146; — vasıflar 229; — yön 184

Ahzâb Sûresi 177

aile 39; — ocağı 81; — üyesi 76

akademik; — araştırma 181; — düzey 149; — konu 149

akâid ilimleri 86

Akıl (=en-nazar) 65

akıl 20, 21, 22, 23, 24, 27, 32, 38, 40, 43, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 87, 93, 94, 110, 115, 116, 117, 120, 131, 132, 143, 144, 145, 157, 159, 165, 177, 187, 198, 208, 217, 218, 221, 222, 223, 234, 230, 238, 248, 249; —a göre var olan varlıklar 91; —cı realizm 48; —cılar 247; — dışı düşünce temâyülleri 64; — dışı varlık 109;— edecek bir kalp 240; — eğitimi 64; — gözü 112;

— gücü 57; —ı çalışmayanlar 234, 71, 87, 154; —ın gücü 248; —ın hazînesi 166; —ın semâsı 101; —ın sezgisi 144; —ın varlığı 70; —ın yetersizliği 117; — tartışması 235; — yürütme 56, 200, 217; —-hayat ilişkisi 157
akıllı 200; ; —ca eleştiri 235; — ca öğrenme 230; — hareket 69; — varlıklar 43, 69, 109
akl-ı heyûlânî = the material intellect = maddî akıl 27
akl-ı küll 145
aklî 172; — bilgi 22, 27, 115, 116, 117, 120, 121, 143, 144, 145; — cephe 68; — genellemeler 116; — ilimler 86; — kuvvetleri 27; — nizâmı 200; — yön 68
Hz. Ali 32
Âl-i İmrân Sûresi 62, 102, 158, 237, 249
alâka 79, 80, 81, 119, 120, 142, 176, 184, 185, 191; — uyandırma 80, 82, 84, 184; — yaratma 78
Alcott, Bronson 187
âlem 53, 106, 112, 140, 143, 157, 166, 168, 220; —ler 103; — şümûl ahlâk 74; — şümûl ahlâk kanunu 69; — şümûl iyi ,0
âletler 108
alışkanlık 204, 221, 232, 235; — formasyonu 68; —lar 187, 221, 222, 230
âlimler 84, 239
Allah 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 51, 52, 54, 57, 61, 62, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 179, 197, 198, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 251; —'a dönüş fikri 114; —'a ibâdet 130; —'a iman 130, 143; —'a inanma 139, 157; —'a inanmayan 248; —'a tevekkül 38; —'a kulluk 18; — fikri 99, 100, 157, 248; —'ı inkâr 141; —'ın cemâli 31; —'ın cevheri 24; —'ın hidâyeti 73; —'ın hikmeti 131; —'ın ilmi 152; —'ın inâyeti 31; —'ın irâdesi 143; —'ın kemâl sıfatı 31; —'ın kudreti 38; —'ın rahmeti 106; —'ın sıfatları 102; —'ın unutulması kavramı 114; —'ın varlığı 32, 130, 137, 160; —'ın yardımı 69, 215, 216; — inancı 49; — mefhûmu 64; — rahmeti 109; — rızâsı 177; —'sız ahlâk 99; —'sız felsefesi 100; —'sız insan 138, 160; —'sız sistem 28; —'sız varoluşçuluk 100, 102, 248; — ve madde arasındaki ilişki 21
amel 31, 163, 164; —in kanunu 163; — kavramı 249; —ler 163, 230
Amerika 38, 41, 236; — Birleşik Devletleri 191; —lılar 164; —n idealistleri 38; —n kültürü 191; — toplumu 191
Ampirizm 93, 164
anarşi 227
Anaximander 142
anayasa 198, 246, 250; — fikri 197; — kavramı 246; —l hükümeti 198; —l iktidâr 200
ancılık doktrini 169
Ankebût Sûresi 176
anlama gücü 120
anlatma (=tefhîm) metodu 83, 87
anlayış 41; — duygusu 85
ansiklopedistler 150
Antiphon 222
apriori 53, 148; — sebepler 189
Aquinas, Thomas 51, 57, 59, 60, 61, 69, 87; — felsefesi 48
A'râf Sûresi 172, 215
Arapça 91
araştırma 233; —lar 234
araz 52, 55, 113
Aristo 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 163, 165, 166, 169, 189, 197, 217, 222, 223, 245, 250; —cular 53; — felsefesi 48, 51, 67; —'nun form kavramı 55, 56
asâlet şuuru 48
astronomi (el-a'zamu'l-mutaharrike elleti hiye'l-ecsâmu's-semâviyye) 43

astronomi 85, 86, 241
Asyalılar 220
aşağılık duygusu 82
aşk 131, 144
aşkın 96, 97, 98, 157; — anlayışı 98; — fikri 96; — gâyeler 156; — kavramı 94, 155, 248; — konusu 157; —lık ihtiyârı 139; — panlaogizmi 93; — tesiri 131; — varlık 94, 96, 97, 143, 157; — varlık isteği 248
atasözü 81
ateist varoluşçular 142
Ateş, Süleyman 208
atom 52; — çağı 48; —lar 52
Augustine 24, 26, 30, 34, 35, 40, 41
ayaltı âlemi 21
âyet 249; —-i kerîme 207
ayn âlemi 112
ayrılıkçılık 199
A. Yûsuf Ali 140

B
Babil 127
Bacon, Francis 53, 54, 60, 61, 62, 64, 77, 78; —'ın bilgi nazariyesi 60; —'ın felsefesi 48
bağımlı 20
bağımsız 229, 244; —lık 232; — realite 83; — varlık 167
Bakara Sûresi 72, 73, 77, 113, 122, 212, 218, 230, 233, 234, 237, 241
Bakhtyar Huseyn Sıddıqı 70
bâkî 37
barınma 226
Barnes 147
basar (görme) kavramı 238
basın hürriyeti 198, 246, 250
basîret 144, 238
basit fikirler 49
Batı 17, 22, 27, 72, 85, 87, 92, 156, 248; — âlemi 47, 62, 174, 179, 200; — Avrupa 48; — dünyası 47, 200; — düşünürleri 156; — eğitim felsefesi 18, 37, 38, 79; — eğitimcileri 66, 76; — felsefesi 19, 248; — geleneği 22; — Hıristiyan dini 48; — idealist eğitim felsefesi 37; — idealist felsefesi 33; — insanı 48, 114; — milletleri 48; —'nın sosyal müesseseleri 200; — toplumları 248; — varoluşçuları 94, 248; — varoluşçuluğu 92, 93, 124; — varoluşçuluk felsefesi 92
bâtıl 35, 70, 218
Batılı 82; — bilimci realistler 78; — çağdaş eğitimciler 38; — dinci realistler 69, 71, 73; — düşünürler 157, 159, 206; — eğitim felsefeciler 179; — eğitimciler 17, 42, 65, 247; — filozoflar 17, 79, 87, 107, 147, 157; — Hıristiyan dinci realistler 74; — idealist eğitimciler 21, 38; — idealist filozoflar 21, 38; — klasik realistler 74; — modern idealist eğitimciler 43; — modern idealistler 43, 44; — oryentalistler 41; — pragmatistler 171; — realist filozoflar 61, 81, 83, 86, 87, 248; — varoluşçu filozoflar 92, 124, 125, 140, 157, 159, 160, 248
bâtınî şuur 94
Bâtınîler 53
beden 20, 24, 25, 51, 56, 68, 73, 80, 81, 82, 87, 111, 123, 131, 132, 145, 153, 156, 170, 202, 205; — eğitimi 81, 82; —î disiplin 248; —î engeller 24; —î ve hissî sağlık 22; —ler 206
Being and Nothingness (Varlık ve Yokluk) 106
belâgat 85
belde kavramı 241
Beled Sûresi 241
beled kavramı 241
bellek 202
belleme gücü 120
benlik 109, 110, 113, 114, 118, 131, 220; — ağacı 109
Bergson 117, 144
Berkeley 18, 20, 28, 32, 189
beslenme 226
beş duyu 91; — organı 62, 63, 65
beşerî; — bilinç 107; — cüz'î bilgi 145; — değer 118; — düşünce 231; — evrensellik 155; — fıtrat 142; — ilişkiler 152, 212; — realite 100; — sübjektivite 101, 158; — teşebbüs 155
Beydâvî 207
Beyhakî 212
The Bhagavad-Gita 22
biat sistemi 197
The Bible = İncil 22
bilen ve bilinen ikiliği 143
bilgi 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36, 38, 42, 44, 48, 56, 57, 60, 61,

62, 63, 64, 65, 66, 73, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 93, 95, 97, 102, 103, 110, 116, 117, 118, 120, 121, 132, 140, 143, 144, 145, 150, 151, 159, 164, 174, 175, 176, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 201, 204, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 225, 227, 230, 232, 234, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 250, 251; — aktarımı 83; — alanları 150,238; — anlayışı 150, 174; — derecesi 110; — elde etme 189; — hazînesi 65, 174; —in ulaştığı hakîkatler 174; — kaynakları 116, 175; — konusu 248; —ler 27, 43, 60, 61, 84, 110, 121, 145, 157, 191, 212, 232, 236, 238, 239, 240, 241; — nazariyesi 22, 25, 34, 56, 57, 65, 79, 118, 175; —nin değeri 22, 116, 212; —nin doğruluğu 174; —nin kaynağı 18, 22, 27, 56, 57, 63, 70, 119, 175, 209; —nin objektifliği 118; —nin oluşumu 63; —nin subjektifliği 118; —nin teşekkülü 56, 64; — öğretimi 41; — sahibi 43, 145, 150, 212, 223; —siz ahlâk 213; —sizlik 126; — toplama 239; —ye özendirme 230; — yığını 116, 239, 241
bilgisayar 18
bilim 50, 53, 54, 78, 94, 95, 98, 116, 148, 157, 165, 179, 248; —ler 53, 119, 120
bilimci 95, 168; — realist 54; — realistler 54, 55, 64, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 247; — realizm 53, 54, 55
bilimsel 172, 181; — araştırma 50, 75; — bilgi 116, 144; — çalışmalar 203; — gelişmeler 148; — inkılap 53, 179; — metot 186, 190; — realizm 48, 54, 48; — sorular 50; — varsayımlar 117
bilinç 93, 95, 96, 97, 102, 107, 116, 118, 129, 138, 139, 147, 149, 150, 160, 184, 213, 216, 221, 236, 240; — alanı 84, 174; —ler 147; —li 230; —lilik 95, 213
1688 Devrimi 198
birey 201, 242; —ler 202, 224
birlik 131; —te çalışmayı öğretmek 243
biyolog 190
biyoloji 44, 85, 150, 160, 202
biyolojik 95; — sosyal çevre 165; — yapı 156, 172
Bizans dönemi 165
Brahmanizm 17
Buda 196
Burak 109, 159
burjuva sınıfı 198
burjuvazi 100
Buscaglıa 219, 220
Butler, J. Donald 38, 40
büyüme kavramı 155

C
ca'alnâ kavramı 137
Câbir 64, 66
Callicles 72
can 20, 25, 111, 123, 126, 219; — gözü 154; —sız âlem 107
Candide 41
canlı; — fenomen 107; —lar âlemi 171
Câsiye Sûresi 77, 218
cebrîlik 134
Cebriyye; — fırkası 54; — okulu 71, 135
cedel = tartışma) metodu 42, 83
cehâlet 24, 32, 71, 239
cemiyet 186, 192; —e saygı 22; — hayatı 188; —ler 186, 200
cesâret 180
cevher 50, 52, 55, 76, 79, 99, 100, 101, 102, 113, 136, 157, 167, 195, 215, 226; — araz ilişkisi 102; — kavramı 99; —ler 24, 117, 137
Cogito ergo sum = düşünüyorum öyleyse varım 28
coğrafî çevre 241
coğrafya 85, 86, 87, 150, 238, 239, 240; — dersi 240, 241; — öğretimi 240
Comenius (Batılı realistlerden) 65, 76, 81, 86
Comte, Auguste 179
cömertlik 32, 224
Cübbâî 71, 72
Cürcânî, Seyyid Şerîf 64
cüz'î; — akıl 145; — irâde 106, 128

Ç
çağdaş; — anayasalar 228; — değer anlayışı 122; — öğreti 196; — problemler 183; — realizm 54, 55
çağrışım safhası 84
çevre 176, 181, 183, 184, 221, 228, 240; —sel değişmeler 183
Çin'deki Taoizm, 17

Çinliler 196
çocuğu merkeze alma görüşü 187
çoğunluğun iktidârı 199
çok çalışma alışkanlıkları 41
çokluk 107

D
Darwin 165
davranış; — bilimciler 152; — kanalları 132; —lar 66, 147, 173
değer 30, 32, 33, 67, 72, 92, 94, 111, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 141, 146, 159, 176, 177, 178, 179, 180, 190, 204, 211, 212, 214, 215, 216, 222, 224, 230, 234; — anlayışı 72, 122, 128; — hükümleri 122; —in kaynağı 148, 215; — kavramı 124, 138; —li 31; — ölçüleri 191; — yaratıcı 147; — yargıları 133
değerler 28, 29, 30, 32, 33, 34, 48, 56, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 84, 87, 93, 94, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 135, 138, 142, 146, 147, 148, 155, 157, 159, 160, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 191, 197, 198, 209, 214, 224, 249; — alanı 146; — âlemi 124, 126; — anlayışı 146, 209; —in değişebilirliği 178; —in değişkenliği 178; —in en üstünü 32; —in izâfîliği 121, 122, 249; —in kaynağı 68, 124, 125, 127, 129, 159, 178, 209, 249; —in yapısı 68; — konusu 248 — silsilesi 148
değişme 19, 59, 105, 122, 141, 158, 165, 169, 170, 171, 172, 178, 179, 181, 182, 189, 191, 202, 203, 211, 215, 234, 236, 246, 251; — gücü 221; —ler 171, 172, 183, 191; —me 171; —yen değerler 122
Dehriyyûn diye anılan maddeciler 53
The Deity = Ulûhiyet 28
Democracy and Education (John Dewey'nin eseri) 175, 181, 182
demokrasi 195, 196, 197, 198, 199, 200, 208, 209, 213, 214, 215, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 237, 242, 245, 246, 250, 251; — anlayışı 198; — fikri 197, 198, 246, 250; — kültürü 245; — metotları 229; —nin boyutları 198; —nin kökleri 196; — nizâmı 226; — tarihi 197
demokratik 200, 226, 228; — anlayış 232; — değerler 209; — devlet 198, 246, 250; — eğitim 209, 214, 215, 217, 224, 226, 238, 242, 244, 246, 250, 251; — eğitim anlayışı 210, 211, 214, 229; — eğitim felsefesi 209, 214, 236, 241, 242, 243, 244, 246, 251; — faaliyet 196; — fazîlet 250; — hayat 229; — insan 191; — kültür 250; — nizâm 200; — organizasyon 242; — prensip 197, 209; — sosyal organizasyon 242; — toplum 183, 201, 225, 226, 237, 244
denetleyenler 230
deney 22, 115, 116, 159, 174, 179, 230, 232, 233, 239, 246, 251; —im 233, 234, 239; —im süreci 233
deneyci 54 , 117; — felsefe 189; —ler 28
deneysel; — bilgi 115, 116, 159, 249; — delil 124; —lik 95; — yaratıcı faaliyet 187
denge 67, 68, 70, 73, 98; —li insan 74; — mefhumu 56
dert 94
Descartes 27, 28, 38, 100, 102
despair (ümitsizlik) 103
determinist; — hipotezler 166; —ler (cebriyeciler) 135, 136
devamlılık 19
Devlet (Eflatun'un eseri) 23
devlet 21, 126, 196, 225, 226, 227, 240, 245, 246, 250; —e olan sadâkat 21; —in amacı 228; — hayatı 198; — işleri 196; — yönetimi 197, 245, 250
devrim 197, 225, 246, 251
Dewey, John 125, 128, 165, 167, 169, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 201, 202, 203, 209, 210, 211, 217, 221, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244
dış; —âlem 97, 98, 150, 154, 166, 167, 169, 220, 221, 231; —deki âyetler 97; — duyumlar 164; — gözlem 232; —ımızdaki varlık kavramı 97; — motivasyon 81; — objeler 65; — objelerin gözlemi 64; — realite 166
dialektik 49; — metot 40, 83
Diderot 100
dil 241; —bilgisi 44; — kabiliyeti 141; — putu 78

din 17, 30, 32, 33, 34, 39, 47, 60, 68, 75, 77, 78, 94, 96, 146, 148, 149, 150, 160, 163, 175, 191, 209, 213, 214, 216, 218, 222, 234, 246, 249, 250, 251; — adamı 48; — alanı 23, 149, 150; — âlemi 220; — eğitimi 18, 87, 149, 216, 248; — farkı 17; — ilimleri 86; —in aslı 32, 250; — kavramı, 209; —ler 77, 142, 149, 164; — sevdâsı 134
dinamik; — değerler 202; — nesneler 166
dinci; — filozoflar 149; — rasyonalizm 164;— realist eğitim anlayışı 76; — realistler 51, 54, 65, 69, 75, 76, 129, 137, 247; — realizm 48, 53, 77; — varoluşçular 129, 130, 137, 138, 142, 143, 160, 248, 249
dînî 138, 142, 146; — alan 120, 216; — anlayış 28, 48; — araştırmalar 53; — değerler 29; — değer safhası 147; — görüşler 179; — hava 198; — idealizm 24; — inanc 143, 149, 214, 215; — öğretiler 36; — prensipler 75, 214; — realizm 48, 57; — serpiliş 149; — şahsiyet 184; — tavır 149; — temeller 146; — terbiye 75; — varoluşçular 142
disiplin 235; — kavramı 235
diyalektik 23; — metot 23, 24, 40, 41
dogma 53; —lar 190
doğal; — eşitsizlik 202; — fazîlet 68; — özellik 206; — yetenekler 202
doğru 232, 234, 236; — bilgi 218, 232; — değerler 219; — düşünce 231, 232; — düşünme 231, 232; — düşünme sanatı 229, 232; —luk 180, 234; — yol 74
doğu 196; — (İslâm) dünyası 47; — kültürü 87
doğuştan; — (=garîzî) akıl 32, 69; — bilgi 247
doktrın 102, 105, 224
dokunma yeteneği 59
dokuz küre 21
Dostoyevski 138
dudak kabıliyeti 141
duygu 93, 98, 149, 153; — âlemi 111, 114; — derecesi 110; — gözü 120, 159; — lar 95, 97, 116, 181
duygusal 186; — etki 152; — hayat 182; — lık 186
duyu; — bilgisi 64, 240; — idrâki 56; — kabiliyetleri 120; — mâlumâtı 56; — organı 26, 57, 59, 63; — organları 25, 26, 27, 57, 59, 63, 65, 77, 213; — tecrübelerimiz 65
duyular 23, 26, 27, 28; —âlemi 27, 34; —üstü âlem 20
duyulur; — cisimler 59; — nesneler 57; — nesnelerin görüntülerini (=rusûmu'l-mahsûsât) 56
duyum 27, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 87, 213; — bilgisi 57, 87; — kuvveti 59; —lar 26, 27, 57, 59, 63, 70, 87, 164; — organı 57, 88; — tecrübesi 59, 84
dünya; — dinleri 149; — eğitimcileri 140; — hayatı 207, 208, 223; — nizâmı 205
dünyevî; — alâka 24; — düşünce 24; — ilimler 86; — ruh 17; — varlık 98, 157, 248
düşünce 30, 31, 42, 47, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 69, 73, 95, 96, 97, 101, 103, 109, 110, 112, 113, 114, 119, 145, 146, 157, 158, 163, 166, 167, 175, 178, 180, 183, 184, 187, 188, 203, 213, 214, 217, 219, 221, 222, 230, 231, 232, 238, 244, 246, 250; — alanı 47; — ameliyesi 28; — birliği 188; — dünyası 166; — erdemi 184; — farklılıkları 163, 188; — hürriyeti 198; — ırmağı 128; — kanalları 132; —ler 48, 87, 112, 132, 181, 188, 189, 201, 211, 221, 229, 231, 238, 239, 245; —li eylem 187; —nin yörüngesi 231; — pınarı 160; — tarihi 47; — tarzı 165, 189
düşünme 33, 51, 73, 80, 103, 114, 187, 188, 191, 201, 217, 221, 229, 230, 231, 232, 233, 246, 251; — düzeni 244; — erdemi 30, 184; — fırsatı 232; — kabiliyeti 43, 50; — kapasitesi 240; — metotları 230
düşünür 35, 113, 123, 154, 160, 232, 239; —ler 40, 132, 140, 159, 171
düzenlilik 167, 202

E

ebedî 33, 55, 54, 66, 72, 169, 178, 191; — hakîkatler 23; — hayat 20, 77; —lik 52, 77; — Rabb 109; — saâdet 31; — varlık 51, 93, 169
Ebedî Gözlemci (Allah) 49
Ebedî Ruh 20

Ebû Nuaym 35
edebiyât 44, 78, 85, 150, 151, 160, 206, 241
Education and The Good Life 82
Eflatun 17, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 40, 48, 49, 55, 68, 76, 81, 83, 196, 197, 202, 203, 205, 227, 243; —culuk 64; —'un felsefesi 48; —'un idealist değerler anlayışı 29; —'un idealleri 56
egemen 221; —lik 221, 235
eğilimler 202
eğitici 106; — ders konuları 210; — tecrübe 181
eğitim 19, 21, 22, 25, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 91, 92, 94, 97, 98, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 121, 129, 131, 132, 139, 140, 148, 151, 153, 155, 157, 158, 160, 164, 165, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251; — alanı 114, 171, 217, 227; — anlayışı 60, 87, 94, 103, 112, 118, 121, 130, 141, 148, 164, 171, 203, 209, 215, 247, 250; — başarısı 236; —ci 19, 29, 78, 82, 86, 139, 151, 171, 181, 184, 206, 216, 230, 235, 243; —de fırsat eşitliği 246, 250; — düşüncesi 113; — faaliyeti 133, 152, 172, 185, 209, 210, 211, 217, 216, 243, 247; — felsefecileri 164; — felsefesi 17, 36, 48, 50, 84, 183, 184, 203, 206, 216, 243, 248; — felsefesi sistemleri 229, 236, 241; — geleneği 174; — görüşü 54; — hakkı 225, 226, 229, 246, 251; — ilkeleri 94, 96; —in ahlâkî etkisi 183; —in gâyesi 116, 153, 172, 245; —in kuralları 245; —in sosyal cephesi 185; — kavramı 237; — kitabı 228; — konuları 237; — meselesi 231; — metodu 188; — programı 87, 217, 237; — sahası 23; — sanatı 110, 159; — sistemi 188, 199, 209, 229; — süreci 244; — tezgahı 114; — uygulamaları 208, 209
ekonomi 87, 191
ekonomik 207, 222, 224; — anlayış 48; — boyut 207; — 199, 246, 250; — düzey 223; — farklılıklar 223; — hayat 172, 208, 224; — problemler 182; — şartlar 147
elem 81, 94, 147; — duygusu 80; — veren şeyler 57
Elmalılı Hamdi Yazır 37
Emerson 201, 214, 215
en üst değer 31, 33, 72
en yüksek; — ahlâkî ilke 40; — gâye 34; — iyi 30, 33
En'âm Sûresi 63, 73, 105, 177, 225, 230
Enbiyâ Sûresi 170
endişe 94
enerji 165
Hz. Enes 86
enfüsî (subjektif) 37
Entity = Maddî Varlık 18
epistemolojik 151
Epistomology = Bilgi Kuramı 22
Eski Elea filozofu 19
Eski Yunan 29, 31, 32, 34, 36, 42, 164, 165, 197
eski 113; - öğretim yöntemleri 235; — pedagoji 152
Essentialism 119
estetik; — değerler 74, 135 147, 149; — mânâ 74
Eş'arî 71; — okulu 71
eşit; — hak 226; — haklar 201, 226; — kabiliyet 204; — olanlar 222; —sizlik 223
eşitlik 196, 197, 198, 221, 222, 223, 224, 226, 246, 250, 251; — anlayışı 222, 223, 224; — fikri 222, 223; — ilkesi 221· — kavramı 222; — prensibi 226
etkinlik 180
evren 239; —in varoluş sebebi 228
Evrensel Self = Allah 38
evrensel 49, 121, 142, 166, 178; — ahlâk ölçüleri 74; — değerler 155, 237, 246, 251; — eğitim 226; — eğitim kanunu 242; — geçerlilikler 29; — hakîkatler 23; — ilkeler 246; — iyi 71; — kavramlar 100, 117; — kelimeler 117; — kötü 71; —lik

155; — özellikler 49, 55; — ruh 38, 52; — zihin 167, 169
Existentialism and Humanism 146
Existentialism in Education 139
experimentalist eğitim felsefesi 152, 155
experimentalizm 99, 155
eylem 95, 163, 184, 185, 201, 209, 214, 227, 230, 231, 234, 240; —ler 97
ezelî 33, 55; — değerler 29
Ezelî Varlık 151

F
faal akıl 21, 27, 41, 76, 168
Fahreddîn Râzî 52, 53, 64, 115, 127, 128, 208, 239
fânî 37; —lik 94
Fârâbî 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 30, 31, 35, 36, 41, 43, 51, 52, 56, 57, 59, 61, 68, 69, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 123, 124, 125, 159, 165, 170, 172, 173, 177, 178, 180, 182, 184, 185, 198, 203, 204, 205, 246, 248, 250; —'nin bilgi nazariyesi 27
faraziye 174
farklı; — ihtiyaçlar 203; — kabiliyetler 203; —lıklar 203, 207, 212, 232; — mizâçlar 206; — yaratılışlar 204; — yatkınlıklar 204; — yetenekler 203, 205
farz 177; — ilimler 43
Faslu'l-makâl 80
Fâtır Sûresi 231
fayda 212, 213, 246, 251; —cılar 178, 164; —lar 217; —lı 57, 204, 237; —lılık 234
fazîlet 67, 68, 74, 75, 77, 80, 141, 177, 197, 218, 236, 250; — anlayışı 67; —in kaynağı 70; —ler 67, 68, 69, 70, 80; —lerin üssü 70; —li insan 87, 248
fedâkarlık 224
felsefe 17, 22, 34, 37, 50, 51, 53, 54, 60, 78, 85, 86, 92, 94, 96, 97, 141, 142, 151, 163, 191, 222, 249, 250; — putu 78; — tarihi 247
felsefî 39; — açı 101; — anlam 22; — araştırma 98; — çözüm tarzı 55; — düşünme tarzı 53; — gelenek 164; — görüşü 28; — hikmet 34; — idealizm 93; — imân 143; — izah tarzı 53; — muhtevâ 151; — müdâfaası 198; — okul 117; — öğretiler 36; — realizm 49; — seviye 221; — sistemler 93, 94, 117; — sorular 53, 55; — tarz 50; — tavır 50; — temâyüller 164; — zıtlıklar 55
fenâ (yokluk) 113
fenomenler 151
fenomenoloji 151; —k metot 151, 160; —k ontoloji 151
ferd 54, 68, 79, 92, 95, 116, 118, 119 120, 134, 140, 141, 143, 180, 181, 186, 189, 211, 212, 224, 225, 227, 236; —in gelişimi 190, 212; —in hürriyeti 158, 249; —in irâdesi 54, 159, 249; —in seçme hürriyeti 155, 218; —in şahsiyeti 173, 229; —in temel ihtiyaçları 226; —iyetçilik 37; —ler 71, 103, 140, 184, 189, 203, 213, 216, 232; —ler arası subjektiflik 103
ferdî; — boyutlar 239; — çalışmalar 243; — düzenlemeler 227; — farklar 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 214, 223; — farklar psikolojisi 205, 223; — hayat 139; — hüküm 118; —lik 55; — psikoloji 236; — sübjektiflik 103; — sübjektivizm 120, 177; — süje 101
Ferîduddîn-i Attâr 25, 35
fezâ çağı 48
fıtrat 50, 51, 66, 67, 69, 100, 104, 105, 106, 157, 158, 185, 187, 203, 209, 243
fıtrî; — akıl 63; — özellikler 69; — temâyül 73; — vasıflar 222
Fîhi Ma Fih 35
fiil 52; —î duyumlar 59
fikir 26, 28, 59, 104, 164, 180, 186, 189, 198, 239; — birliği 186; — eğitimi 82; —î seviye 84; —ler 27, 28, 33, 34, 35, 43, 49, 55, 61, 66, 76, 79, 84, 87, 124, 156, 157, 158, 159, 167, 174, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 196, 212, 214, 236, 229
filozof 22, 23, 31, 35, 36, 62, 64, 67, 69, 70, 71, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 124, 139, 163, 175, 177, 180, 184, 198; —lar 25, 28, 53, 55, 56, 60, 72, 78, 82, 83, 85, 115, 124, 125, 128, 130, 169, 171, 180, 189, 222, 248, 249
Firavun 225
fizik 44, 85, 86, 95, 119, 241; —çi 190; — ötesi 64; — ötesi âlem 73, 86

fizikî; — âlem 26; — çevre 54; — değişmeler 171; — özellikler 50; — tabiat 72; — yapı 169¢ — zaaf 71
fiziksel; — nitelik 238; — öğeler 217; — pozitivizm 93
fizyoloji 18, 202; —k yetenekler 202
form 49, 50, 51, 52, 55, 59; — kavramı 51; —lar (küllîler, fikirler ya da cevherler) 49, 51
Frobel 33, 34, 86, 87, 174
Frost, S.E. 85
Furkân Sûresi 73, 216, 225, 232
Fussilet Sûresi 37, 97
Fusûsu'l-Medenî 80

G
gayb âlemi 24, 112
Gazzâlî (İmâm) 20, 24, 25, 27, 31, 35, 36, 43, 57, 61, 62, 63, 70, 79, 81, 82, 86, 87, 165, 168, 174, 175 212; — felsefesi 63
geçici; — benlik 110; —lik 94; — varlık 109
geçmiş; —in bilgisi 210; — kültür 211, 240; — nesiller 234; — olgular 163
gelecek nesiller 234
gelenek 211; — ler 210, 211, 237, 240; — otoriteleri 48
geleneksel; — değerler 148; — dersler 235; — imân 148; — okul programları 191; — yargı 211
gelişim 158, 173, 182, 208, 229, 234, 235, 242; — hakkı 229; — süreci 198
gelişme 105, 156, 171, 180, 181, 182, 183, 189, 190, 202, 203, 210, 211, 214, 225, 230, 232, 234, 242, 243
geliştirme 172, 226
genel; — eğitim 188; — fikirler 84; — kanunlar 62
genelleme; — safhası 84; —ler 66
Gentile, Giovanni 38
geometri 43, 85, 86, 146, 241
gerçek 29, 97, 116, 117, 118, 171, 174, 180, 183, 186, 190, 191; — âlem 166; — benlik 129, 131; — bilgi 23, 25, 26, 27, 35, 65, 144, 145, 146; — dinler 237; — eğitim 34; — fikirler 27; — hayat 188; — hayat hâdiseleri 179; — hürriyet 138; —ler 171, 188, 190; —lik 220
gizli otoriteler 48
gölgeler mağarası 23
gönül; — aynası 112; — gözü 120, 159, 231; — kaynağı 112
görenekler 230
görme; — kabiliyeti 140; — yeteneği 59, 140, 141
görünen âlem 112
görüntüler âlemi 25
görüş ışığı 233
göstermek kavramı 233
gözlem 60, 61, 62, 63, 64, 66, 175, 232, 233, 238, 246, 251; — metodu 232, 233; —ci nazariye 150; —lemek 233
Graham, Billy 143
grup 60, 186; — hareketleri 152
güç; — şuuru 48; —ler âlemi, 166; —lü irâde 224
günâh 24, 94, 106; —kâr 106; —sız 106
güven 104, 106; — bağı 139; — besleme 139; — duygusu 139
güvenilir bilgi 22
güzel 29, 232, 233, 234, 236, 241; — düşünceler 231; —likler 29, 69, 76

H
haber (=al-ahbâr) 65
Habil 145
Hac Sûresi 63, 170
Hadîd Sûresi 177
hadîs 176, 213, 223; —ler 175
hâdiseler 188
hâfıza 173; — gücü 59
el-Hâfıza, el-Zakirah = Memory 26, 59
Hak = Allah 35, 36; —'ın hakîkatı 36
hak 70, 218, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 246, 250
hakîkat 34, 35, 36, 37, 53, 57, 65, 71, 76, 83, 87, 93, 95, 98, 99, 101, 102, 103, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 146, 150, 174, 179, 180, 186, 189, 190, 220, 232, 237, 245; — aşkı 75; — bilgisi 25; —ler 40, 41, 120; — nazariyesi 179, 190
hakîkî; — benlik 110; — bilgi 144; — varlık 93, 96
hâkimiyet 197, 221; — isteği 82
haksızlık 228; —a uğrayanın hakkını arama hakkı 227
halîfeler 197
Hall, Stanley 174, 187

halk 196, 197, 198, 199, 200, 221, 226, 227, 237, 245, 246, 250; —ın iktidârı 199, 246, 250; —ın istekleri 197; —ın mutluluğu 196, 245; —ın öğrenim hakkı 226; —ın refâhı 245; —-idâreci ilişkisi 197; — kitleleri 246; — meclisleri 196, 245
ham; — nesneler 107; —lık 110
hanîf 209; — dîn 209
haram 150
hareket 165, 169, 170, 172, 182, 191
Harris, William T. (Amerikan filozof ve eğitimcisi) 38, 44
haşir olayı 106
hatırlama doktrini 26
Havvâ 116
hayâl 83, 93, 111, 122; — gücü (=el-muhayyile) 56; —ler 111, 112; — sürüleri 112; — ve düşünceler 112
hayat 92, 93, 94, 103, 157, 166, 171, 181, 188, 197, 199, 203, 206, 210, 214, 215, 218, 225, 226, 228, 229, 239, 245, 246, 250; — felsefesi 93, 94, 157, 248; — hakkı 224, 225, 246, 251; — kaderi 239; — kavramı 113; — şartları 205; — tecrübesi 187; — vasıtası 242; — problemleri 239
haz = lezzet 31, 80, 81, 98; — veren şeyler 57
Hâzin 207
Hegel 19, 33, 36, 38, 40, 93, 124; —ciler 20, 38, 41
Heidegger 100, 108, 114, 115, 130, 136, 142, 151, 159
helâl 150
Henderson 72, 200
Herbart, F 78, 79, 83, 84, 86, 87; —'ın öğretim metodu 84
Hıristiyan 30; — dinci idealistler 29; — dinci realistler 69, 74, 129; — düşüncesi 29; — eğitimcileri 40; — felsefesi 51; — filozofları 30, 40; — idealistleri 19, 20, 36; — ilâhiyâtı 51; — inançları 20; —lar 22, 177; —lığın ortodoks görüşü 20; —lık 48, 165, 214, 222, 223
Hızır 35
hiçlik 110, 136, 160
hidâyet 141
hikmet 17, 40, 68, 72, 73, 75; — sahibi varlık 51
Hindistan 17
Hindûlar 22, 196, 196
hipotezler 164
hissî temâyüller 118
Historical and Philosophical Foundation of Western Education 85
A History of Muslim Philosophy 70
hizmet duygusu 22
Holderlin 114, 115
horluk 111
Horne 38, 44
hoşgörü 224; — düzeni 197
Howinson 163
hukûk 191, 200, 227; — bilgisi 87; —î eşitlik ilkesi 223; —î hürriyet 218; —î kölelik 218; —î ortam 229; —î ve sosyal alan 227; —un üstünlüğü 246
Human Nature and Conduct (John Dewey'nin eseri) 180, 184
Humanizm 165
Hume, David 53, 61, 189
huzursuzluk 94
hüküm 178; —ler 65
hükümet 226
hümanist; — çizgi 189; — varoluşçu eğitim felsefesi 148
hümanizm 156
hür 20, 72, 104, 107, 119, 128, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 160, 175, 179, 182, 200, 218, 222, 229, 244; — bırakılma 140; — düşünce 77, 219; — eylem 96; — fikirli 60; — hareketler 69, 138; — insan 133, 190; — irâde 20, 197, 219, 245; — irâde taraftarları 135, 136; —lük 133; — olan özellikler 120; — olma 160; — seçim 124; — varlık 119, 143
hürriyet 69, 94, 103, 120, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 158, 160, 178, 179, 198, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 246, 249, 250, 251; — anlayışı 139, 218; — atmosferi 139; — bilinci 72; — değeri 160; — felsefesi 138; — fikri 197; — konusu 138; —ler 133, 219; — meselesi 140; —siz adâlet 227; —sizlik 217, 218; — tecrübesi 141

I
The Idol of Market Place 60
The Idol of the Den 60

The Idol of the Theatre 60
The Idol of the Tribe 60, 77
Instrumentalism 191
Introduction to Philosophy of Education (Henderson'un eseri) 72
ırk 199, 246, 250
ışık bilgisi (menâzır) 43, 85

İ
ibâdet 245, 246; — eğitimi 216; — şekilleri 149
ibdâ 165
iblis 111, 127
İbn Abbâs 207
İbn Arabî 92, 152
İbn Bacce 71
İbn Meymûn 125, 177
İbn Miskeveyh 70
İbn Rüşd 80
İbn Sînâ 18,21, 40, 53, 63, 71, 86, 115, 124, 158, 159, 165, 168,205, 206
İbn Teymiyye 92
Hz. İbrahim 63, 147, 216, 233
İbrahim Sûresi 216
iç âlem 97, 98, 99, 112, 133, 149, 154, 216, 218, 220, 231; —ler 150
iç; — benlik 154; —e bakış 118; — gözlem 233; —güdü 182; — huzur 98, 99; — varlık 130
içki içme 230
idâre 196, 200, 208, 222, 226; — bilgisi 87; — edenler 199, 223; — edilenler 199, 206, 207, 208, 223
idâreci 197, 206, 207, 208; —-halk ilişkisi 246; —ler 197, 245, 246, 250
ide (form) 23, 49
ideal; — âlemi 44; — eğitim 192; —ler 93, 181; — okul 149
idealist; — bilgi anlayışı 22; — değerler 28; — düşünce 47; — düşünürler 32; — eğitim 17, 21, 34, 39, 40, 42, 43; — eğitim felsefesi 33, 34, 42, 44, 247; — eğitim sistemi 17; — eğitimciler 29, 39, 40, 43, 44; — eğitimin bilgi nazariyesi 22; — felsefe 17, 47, 48, 76, 247; — filozoflar 19, 28, 34, 180; — gelenek 22; —ler 19, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 32, 39, 40, 41, 42, 44, 66, 72, 247; — metafiziğin meseleleri 21; — metafizik 17, 38; — öğretmen 39
idealizm 17, 19, 40, 42, 47, 48, 56, 157, 167; — geleneği 28
ideler âlemi 23
idrâk; — edilme 56; — etme 228; — seviyesi 84
iffet 180, 224
ihtimâl 104, 148, 155, 158; —ler 117, 189
ihtisâslaşma metodu 40
ihtisâslaşmış; — bilgi 40; — eğitim 188
ihtiyaç 98, 108, 109, 142, 149, 157, 175, 176, 180, 206, 220, 226; — kavramı 92; —lar 114, 117, 146, 176, 189, 191, 203, 232, 235
ihtiyâr 134
İhyâ 27, 35, 43, 63, 79, 81
iki âlem 114
İkinci Dünya Savaşı 188
iktidâr 196, 197
İlâhî 51, 131, 178, 223, 242; — âlem 24; — anlayış 100; — aşk 109, 131, 158; — aşk şarabı 219; — beğeni 228; — bilgi (ilm-i ledün) 18, 35, 86, 145, 150, 215; — deniz 109, 159; — din 47; — düşünce 99; — eğitim 37, 150, 217, 237, 246, 251; — eğitim faaliyeti 242; — eğitimin programı 237; — etkiler 66; — haklar 198; — hedef 98; — ışık 120, 145; — ifâde 102, 177; — ihsân 70; — ilham 145; — irâde 32, 54, 218; — kader 203, 208, 224; — kanun 71; — kaynak 125; — kaza 152; — kontrol 31; — kötü 177; — kudret âlemi 24; — lütuf 74; — nizâm 63, 73; — nur 27, 36, 114, 120, 212; — ödül 103, 142;— öğreti 110; — öğretimin metotları 41; — sevgi 131; — ezgi 64; — vahiy 18, 65, 66, 71, 209, 214; — yaratış 54; — yardım 69, 216
ilâhiyatçı 86
ilâh; —lar 142; —lık 152
ilerleme 203
iletişim 94, 130, 131
ilgi; — uyandırmak 243, 246, 251; —ler 210
ilhâm 120, 145; —î bilgi 145; — yolu 73
ilim 36, 50, 86, 212; — adamları 22, 83, 168; —ci realizm 48; —ler 85, 86
ilkeler 180, 208, 240
ilk günâh 69; — prensibi 74
İlk Madde 52
ilk öğretim 186, 190

İlk Varlık = Allah 24
ilmî; — araştırmalar 48; — çözüm 53 — konular 43; — realizm 54; — sorular 55
imân 24, 73, 75, 106, 128, 130, 133, 138, 139, 142, 143, 144, 149, 164, 184, 211, 218, 219, 223, 231, 233; — etme 234; — konusu 106; —lı 106; —lılık 106; — meselesi 197; —sız 106; —sızlık 106, 219
imkânlar 108; — devleti 198, 246, 250; — varlığı 39
imtiyâz 199
inanan varoluşçular 142, 156
inanç 185, 211; — anlayışı 99; — duygusu 106; — farklılığı 246, 250; —lar 147, 148, 149, 156, 163, 174, 185, 186, 229
inanmayan varoluşçular 142, 143, 156
inatçılık 185
İncil 41
infâk eylemi 230
İngiliz; —ce 107; — deneyci felsefeleri 164; — filozofu 61, 75, 81
İngiltere 198
inkâr 126, 128
insan 94, 249, 250; — aklı 21, 69, 143; — âlemi 24, 70; —a saygı 225; — bilimi 85; — doğası 202, 203; — düşüncesi 28, 230; — eğitimi 66, 86, 99, 214; — fıtratı 43, 100, 148,177; — fıtratının ihtiyaçları 244; — hakkı 225, 226; — hakları 198, 224, 225, 245, 246, 250; — hayâli 159; — hayatı 225, 247; — hürriyeti 137, 143, 146, 160, 221; —-ı kâmil 131; —ın bilinci 95; -ın değeri 99, 102, 215; —ın doğası 203, 204, 208, 209, 245; —ın fiilleri 176; —ın gelişmesi 250; —ın iyiliği 104; —ın kaderi 19, 50; —ın mânevî varlık olduğu 21; —ın rûhî cephesi 56; —ın seçeneği 250; —ın tabiî hakları 198, 224; —ın tecrübî varlığının kuşatıcısı 95; — irâdesi 30, 31, 54, 149, 177, 205, 218, 250; — kalbi 79; — kültürü 203; — psikolojisi 218; — ruhu 24, 68, 140, 142, 214; — şahsiyeti 19, 39, 114, 182, 223, 228, 229, 242; — tabiatı 44, 72, 200, 201, 203, 209, 246, 247, 251; — tabiatına saygı 224; — tabiatının ihtiyaçları 229; — tecrübesi 98; — varlığı 96, 109, 146, 151; — zihni 28, 57, 63, 65, 74, 77, 79, 124, 167
İnsan Sûresi 179
insanî; — bilgi 145; — eğitim 37; — değerler 177; — kültür 93
insanlık 49, 50, 65, 73, 102, 141, 197, 228, 234, 237, 238, 244, 245, 246, 250, 251; — düşüncesi 245; — fikri 237; —ın birliği 246, 251; — kavramı 205; — tarihi 225, 228; — yurdu 241
intellektüalizm 93
intibâk 221
İqbâl 175, 176, 182, 187, 173
irâde 20, 69, 72, 73, 74, 79, 85, 96, 139, 178, 205, 217, 218, 221, 235, 246; — eğitimi 74; — kuvveti 40; —li disiplin 235
irâdî; — davranışlar 125, 177; — temâyüller 118
İsfahânî 37, 38
İslâm 42, 50, 54, 73, 74, 102, 141, 146, 150, 164, 165, 197, 209, 214, 215, 225, 227, 228, 229, 230, 236, 242, 244, 246, 251; — âlemi 53; — anlayışı 74, 103; — Dîni 74, 209; — dinci realistleri 74; — düşüncesi 71, 91, 92, 94, 102, 106, 157, 158; — düşünürleri 21, 31, 32, 35, 43, 65, 87, 93, 108, 120, 121, 123, 129, 131, 140, 144, 147, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 183, 187, 203, 206; — eğitim anlayışı 217, 242; — eğitim felsefesi 36, 37, 38, 79, 185; — eğitimcileri 17, 18, 38, 39, 42, 43, 44, 165, 175, 247; — eğitimi 18, 37, 75, 77, 103, 141, 184, 185, 209, 218, 219; — felsefesi 22, 94, 246, 248, 250; — filozofları 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 51, 52, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 94, 124, 125, 127, 128, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 185, 198, 247, 248; —'ın siyâset felsefesi 198; —'ın sosyal görüşü 171; — kelâmcıları 169; — kültürü 248; — mutasavvıfları 19, 205; — realistleri 74, 75, 87, 248; — varoluşçuları 92, 125, 157, 248; — varoluşçuluğu 92, 93; — varoluşçuluk felsefesi 92

İslâmî 214; — anlayış 215; — düşünce 249; — eğitim 218, 224; — eğitim anlayışı 211, 229; — fazîlet 250
İsrâ Sûresi 21, 73, 213, 215
İsrâiloğulları 33, 225
istihdâm; — kavramı 207, 208; — politikası 207, 223
istişâre 198, 246, 250
işitme; — kabiliyeti 140; — yeteneği 59
iyi 29, 30, 31, 32, 33, 57, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 80, 101, 122, 123, 124, 125, 129, 138, 140, 159, 177, 178, 198, 218, 227, 234, 236, 237, 249; — alışkanlıklar 67; — değerler 124; — eylemi 231; — hayat kavramı 242; — kavramı 29; —ler 122; —nin âlemi 24; —nin bilgisi 227
iyilik 32, 71, 73, 76, 102, 137, 180, 227; — kaynağı 230; —ler 69, 226; —lerin paylaşımı 226
iyimser 104, 105, 106, 197; — felsefesi 103, 158
izâfî 121, 122, 124, 159, 191; — değerler 121, 122, 159; —lik 117, 122
İzzet Özgenç 228

J
James, William 164, 165, 166, 167, 169, 171, 174, 175, 179, 180, 189
Jansen, Cornelius 78
Jaspers 94, 95, 96, 97, 98, 99, 116, 130, 131, 139, 143, 157, 159, 248, 249

K
Kabil 145
kabiliyetler 156, 242
kader 50, 55, 69, 94, 123, 126, 127; — anlayışı 50, 105; —ci 138, 160, 249; — görüşü 179; — inancı 50
Kadı 115
Kaf Sûresı 77, 112, 169
kafa gözü 64, 240
kâfir 134; —ler 134; —lik 122, 134
kahraman 105, 158; —lık 105
kâinât 21, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 63, 76, 111, 165, 166, 169, 170, 171, 173, 180, 191, 247, 250; —ın mâhiyeti 19; —ın ebedîliği 165; —ın realitesi 51; —taki nizâmın varlığı 171
kalb 19, 24, 35, 36, 39, 70, 79, 82, 125, 133, 238, 240; — eğitimi 39; — gözü 63, 64, 82; — kavramı 79
Kalem Sûresi 74
kâmil insan 236
kamu; — düzeni 222; — görevleri 223; —nun görüşü 68
Kant 20, 26, 28, 33, 36, 40, 100, 143, 144, 178; — felsefesi 100; —'ın idealizmi 28
kanun 168; — koyma kâbiliyeti 30; — koyucu 156
karakter 125, 201; — eğitimi 40; — gelişimi 39, 40, 78
karamsarlık 103
karanlıklar âlemi 23
karar 94, 101; — kabiliyeti 141
kardeşlik 196, 197
kateşizm 149
katılım 152; — metodu 152, 160
kavram 100; —lar 94
kaygı tecrübesi 141
keder 94
kelâmcılar 115
kelime; — kavramı 231; —ler 231
Kelly, Av 200, 226
kemâl 69; —e ulaşma 105, 141, 142
kendi; — başına varlık 107; — hürriyeti 22; — kendini bir işe verme ahlâkı 105; — kendini eğitme usûlü 43; — şahsiyetini geliştirme hakkı 228; —ne yabancılaşma 94; —ni aldatma 94; —ni aşma 155; —ni aşma kavramı 155; —ni bil ilkesi 42; —ni bilme 36, 37, 38, 42; —ni gerçekleştirme 155; —ni seç 116; —si için varlık 107
kesbî (sonradan kazanılan) akıl 63
kesin; — bilgi 239; — delil (=el-burhân, el-yakîn) 83
kırıntı bilgiler 232
Kıyâme Sûresi 236
kıyâmet 241
kıyas 83
Kierkegaard 99, 116, 119, 120, 129, 138, 145, 146, 147, 153, 157, 159, 249
kilise 48
Kilpatrik, William Heard 186
kimlik 220
kimyager 190
el-Kindî 125, 165, 169, 170, 172, 177, 180
kişide ilgi uyandırmak 243
kişilik 220
kişisel; — etki 152; — hürriyet 139, 196; — kabiliyetler 160; — katılım

metodu 152; — sorumluluk 20; — tecrübeler 141, 164
klasik; — eserler 43; — idealistler 36; — realistler 51, 53, 65, 66, 69, 71, 74, 77, 247; — realizm 48
Kneller, George F. 19, 48, 75
koklama yeteneği 59
Konuk, Ahmed Avni 152
konuşma yeteneği 140
korkak 104, 105, 158; —lık 105; — tabiat 104
korkma psikolojisi 110
korku 94, 105, 106, 110, 136, 158; — duygusu 106; —lar 106; — tecrübesi 141
kozmolojik 166
köle 196, 217, 218, 222; —ler 212; —leştirecek güçler 230; —lik 218, 221
kör; — alışkanlıklar 221; —lük 141
kötü 30, 31, 32, 39, 57, 60, 67, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 101, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 140, 154, 159, 176, 177, 178, 198, 218, 237, 249; — alışkanlıklar 221; — davranışlar 125, 204; — fiili 128; — kavramı 29; —lük 69, 71, 73, 80, 121, 122, 125, 126, 127, 159, 197; —nün kaynağı 73, 129
kötümser 105, 158; —lik 105, 106, 134, 158
krizler felsefesi 92, 157, 248
kul 106, 127, 128, 130, 131, 133, 197; — hakkı 215; —lar 197, 246; —luk 132, 133, 160; —luk ilişkisi 142; —un fiilleri 54; —un imamı 218; —un irâdesi 54, 127, 142, 197, 224
kumar 230
Kur'ân 37, 39, 44, 102, 106, 115, 128, 130, 140, 141, 142, 156, 158, 159, 168, 169, 170, 175, 176, 177, 179, 185, 207, 211, 214, 215, 216, 218, 220, 225, 226, 228, 231, 232, 233, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 250; —'ın eğitim anlayışı 234, 244
Kur'ân-ı Kerîm 18, 19, 21, 22, 25, 27, 36, 39, 41, 42, 62, 63, 72, 73, 77, 86, 91, 97, 98, 103, 106, 127, 128, 129, 137, 140, 141, 149, 150, 159, 160, 167, 195, 197, 198, 207, 214, 215, 218, 219, 223, 229, 234, 237, 238, 242, 246
Kur'ânî; — anlam 17, 97, 105; — düşünce 105; — eğitim 137
kurtuluş 74, 94
Kuşatıcı 94, 95, 96; —lık 94
kutsal 225, 241, 245; — fıtrat 142; — kitaplar 87, 128, 225, 245, 250; —lık 241; — miras 148; — topraklar 240
kuvve 52
kuvvetli zihin 68
küçük; — el sanatları 43; — varlıklar 114
küçümsenecek bilgi kavramı 232
küllî; — akıl 155; — ilkeler 56; —ler 51; — modeller 55; — özellikler 49
kültür 39, 87, 123, 133, 178, 182, 191, 210, 226, 241; — aktarımı 181, 182; —el 138; —el başarılar 54; — farkı 17; — kaynakları 188; —leme 235; —ler 36, 39; — mahsûlü 64; — mirası 22, 55, 66, 132
küreler 21

L
laboratuvar 179; — okulu 186
laik; — realistler 75; — realizm 48; — varoluşçular 149
Laski 195
Leibnitz doktrini 100
liberal eğitim 40, 190; — programı 190
liderler 171
Lippmann 200
lisansüstü öğretim 85
Locke, John 53, 57, 61, 63, 64, 75, 78, 79, 81, 87, 174, 189, 198, 248; —'un felsefesi 48
lojik 151
Lukas 223

M
Ma'rifetu'n-Nefs (kendini bilmek) 37
madde 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 70, 71, 75, 76, 99, 100, 122, 165, 166, 167, 168, 169, 172; — âlemi 19, 23, 24, 25, 30, 34, 36, 51, 170, 247; — kavramı 99; —nin ebedîliği 52; —nin evrensel özellikleri 167; —nin ezelîliği 52
maddî; — akıl 27; — alâkalar 41; — âlem 25, 36, 60, 167, 171; — beden 26; — çevre 54, 191, 175, 176; — değerler 28, 149; — değişme 59; — evren 17; — faktör 57, 87; — (=dünyevî) ilimler 86, 87;

— imkânlar 98, 157, 199, 207; — kişilik 29; — nesneler 49, 86; — nimetler 222; — olanlar 85; — olmayan varlıklar 20, 28, 49, 85; — özellikler 95; — realite 117, 166; — saha 171; — uyarıcılar 59, 173; — varlıklar 23, 38, 84, 153; — vücud 166; — yönler 44, 50, 228
Magna Charta 198
mahallî halk meclisleri 196
mahâret 208; —lilik-aptallık kavramı 208
maîşet kavramı 207, 208
Mâide Sûresi 77, 131, 225, 234
Mâlik (İmâm) 212
mânâ âlemi 154
mânevî; — alan 54; — âlem 21, 25, 37, 44, 74, 247; — değerler 28, 44, 213, 247; — değişme 59; — faktör 57, 87; — hayatımız 32; — (uhrevî) ilimler 86, 87; — kader 21; — kanunları 34; — kişilik 29; — nizâm 28, 32; — oluşum 248; — özellikler 95; — şekil 59; — tabiat 38; — unsur 29; — varlıklar 30, 38; — yapı 111; — yön 44
mantık 55, 164; — ilimleri 86; —î bakım 118; —î ilişkiler 167; —î metot 66, 83; —î zorunluluk 136; —î yön 116
Marcel, Gabriel 98, 116, 130, 131, 138, 139, 159, 249
Maritain 69
Marx 41
matematik 23, 43, 44, 55, 85, 86, 119, 150, 160, 241, 247; —sel tahlîl 55
materyalist 93, 166; — felsefe 17, 47, 64, 167
materyalizm 18, 93, 102, 157, 167
Mâturîdî 65, 71, 72
Mâverdî 32, 69
Mead 175
medenî; — haklar 199; — toplum 181; —yet 196, 211, 239
Medîne 80
Medînetu'l-cemâ'iyye kavramı 198
el-Medînetu'l-Fâdıla 27
mekanik (el-hiyel) 43, 85; — dersleri 86
mekânsızlık âlemi 219
Mekke 241
melek 31; —ler 212; —leştirme 31
meleke 177; —ler 125
melekût 233
memleket 234; —e saygı 22
Mencius 196
Meryem Ana 152
meslek; — seçimi 206; — eğitim 246, 251
Mesnevî 131
metafizik 17, 18, 19, 34, 48, 53, 56, 75, 85, 86, 94, 106, 157, 164, 165, 168, 169, 171; — âlem 38, 44, 166; — anlayış 54, 57, 164, 166; — bilgi 84, 94; — boyut 99, 138; —çiler 19; — düşünceler 171; — eğitim anlayışı 21, 169; — görüşler 164, 179; — idealizm 93; — konusu 248; — meseleler 43, 94; — mücerretçilik 164; — tavır 36, 171, 191
metotlar 40, 43
Mevlânâ 25, 31, 32, 35, 93, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 144, 145, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 170, 174, 175, 183, 219, 232, 233, 249
Mi'râc 109, 110
Mill, John Stuart 53
millet 118, 119, 124, 137, 155, 239; — farkı 17; — kültürü 181; —ler 123, 124, 155; —lerarası çatışmalar 148
millî çatışmalar 148
Milton 87, 198
mistik; — sezgi 64; — tecrübeler 164
modeller 55; — prosesi 55
modern 50; — Batılı dinci idealistler 41; — Batılı filozoflar 31; — bilimler 62, 119; — çağ 92; — demokratik düşünce 224; — eğitim 50, 204; — hayat 140; — idealist 28; — idealist eğitim felsefesi 36; — idealistler 32, 34, 36, 41; — idealizm 27; — insan 148; — öğrenciler 40; — realizm 60; — şüphecilik 148; — varoluşçular 143; — varoluşçuluk 92
monistik panteizm 93
Morris, Van Cleve 92, 139
motivasyon 184, 191
mucize 231
el-mufekkira (cogitative) 26, 59
muhâfazakar 60
Hz. Muhammed 39, 74, 103, 175, 176, 177, 209, 213, 218, 225, 250
el-muhayyile (imagination) 59, 65
Muhyiddîn Arabî 125, 126

mukaddes kitaplar 18, 47
Mu'minûn Sûresi 77
el-Munkız mine'd-Dalâl 27
Hz. Mûsâ 33, 35
mûsikî, 43
Musul 127
el-Mutahayyile 26
mutasavvıflar 25, 37
Mutezile 71, 115; — okulu 71, 72
mutlak 20, 38, 68, 117, 121, 124, 143, 144, 159, 165, 177, 178, 179, 180; — ahlâk kuralları 72, 74; —çı idealizm 124; —çılık 124; — değerler 17, 29, 30, 31, 42, 121, 123, 124, 140, 159; — determinizm 71; — eşitlik 206; — fazîlet 68; — fikirler 29, 42; — hakîkatler 29, 32, 36, 60, 102, 121; — imkân 107; — iyi 71; — kötü 71, 121, 159; —lık 122, 124, 159; — madde 52; —mekân 52; — metot 42; — neticeler 189; — oluşlar 123; — sorumluluk 137; — varlık 110, 121, 146; — zaman 52; — zihin 148
Mutlak Emirler = Categoric Imperatives 33
Mutlak Ruh = Absolute Spirit 19
mutluluk 180, 249
mutsuzluk 140
Mü'minûn Sûresi 72
Mücâdele Sûresi 211
mücerret 20; — düşünce 119; — düşünce tarzı 164
müfessirler 207, 208
Mülk Sûresi 113
Mürselât 62
müsbet bilim 36
Müslüman 32, 102, 137, 237; — eğitimciler 21; — idealistler 41; —lar 22, 102, 137; — realistler 74; — toplum 137
müşahhas; — vücut 108; — kavramı 84
mütefekkirler 216
müzik 85; — âleti 217; — eğitimi 217; — kabiliyeti 86
My Pedagogic Creed (John Dewey'nin eseri) 184, 188

N

Nahl Sûresi 26, 177, 224, 231
nakilcilik 212
en-Nâs kavramı 137
naturalistler 176, 179, 182
Naturalizm 165
nazar (bakma) kavramı 238
nazarî 120; — erdem 184; — görüşler 179; —ye 92
Nebî 213
Necm Sûresi 63, 86
nefis 19, 24, 36, 37, 38, 39, 43, 134, 142, 154, 175, 205, 218, 219, 225, 236, 247; —i temizleme 142; —in arzuları 25; —in bilinmesi 38; — kavramı 84, 220, 225; —ler 37, 126, 206, 231, 232; — terbiyesi 39
nefs-i levvâme 236
Neo-Platonist 34
Nesefî 205, 207
nesne 83, 107, 123, 130, 140, 143, 147, 148, 172, 173, 243; —ler 27, 28, 49, 65, 75, 86, 95, 107, 114, 117, 126, 131, 166, 167, 172, 188; —lerin hakîkatı 57
nesnellik 130
Nîsâ Sûresi 129
Nicomachean Ethics 66, 67
Nietzsche 72, 142
nihâî 142, 148; — başarı 104; — fikir 28; — gâye 38; — gerçek 49; — mânevî realite 21; — ealite 19, 28, 38, 44, 49, 53, 247
Nisâ Sûresi 73,98, 228
nizâm 168, 169, 191, 200
noksan; — bilgi 144; —lık 69, 110, 159
Nominalism 164
not tutma usûlü 42
Nûr Sûresi 106, 212
nutk kavramı 31
nükleer fizikçi 188

O

obje (nesne) 63, 64, 102, 139, 148; —ler 62, 64, 247
objektif 54, 108, 116, 118, 120, 148, 166, 167, 170, 176, 177, 180; — aklî bilim 143; — âlem 97; — bilgi 159; — değeri 144; — dünya 107; — düşünce 120; — hakîkat 117; — kurallar 147; — realite 98, 167; — vâkıa 118; — varlık 55, 97; — vücut 107; — zihin 18
okul 32, 39, 54, 65, 74, 76, 77, 78, 118, 149, 150, 176, 181, 182, 183, 187, 188, 190, 191, 192, 229, 239; —lar 40, 44, 48, 86; — programı 176, 187

oligarşi 197; —- düzeni 196
olumsuz emirler 33
on akıl 21
ontoloji 151
ontolojik 168; — açı 107; — nizâm 168
optik 86
organik bağ 191
organizasyon 196, 201
organize toplum 139
orta öğretim 186, 190
Ortaçağ kilise anlayışı 39
Osmon-Craver 48, 78
Oswald 163
otomatik eylemler 181
otorite 186, 198; —ler 230; —ye dayanan bilgi 22
oyun 82

Ö
öğrenci 22, 25, 28, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 54, 66, 83, 84, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 119, 121, 132, 145, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 159, 160, 171, 172, 176, 179, 180, 181, 186, 188, 191, 224, 229, 232, 233, 234, 235, 237, 239 249, 250; —ler 18, 21, 22, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 55, 73, 83, 84, 112, 132, 139, 144, 152, 160, 171, 176, 182, 186, 189, 190, 191, 226, 229, 234, 236, 240, 243, 247, 250; — şahsiyeti 171, 173
öğrenim 84, 85, 220; — hakkı 225
öğrenme 187, 189, 192, 219, 230, 232, 234; — kabiliyeti 68
öğretici 120, 233; — oluşumlar 216
öğretiler 93, 196, 241
öğretim 41, 42, 67, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 140, 150, 156, 160, 171, 175, 181, 184, 186, 187, 204, 210, 221, 225, 230, 231, 232, 233, 238, 247; — biçimleri 234; — faaliyeti 145, 232, 234, 239, 243; — ilkeleri 35; — metodu 41, 187; — programları 85, 206, 238; — yolu 64; — yöntemleri 235
öğretmen 22, 33, 38, 39, 42, 44, 66, 80, 81, 84, 116, 118, 132, 145, 151, 152, 153, 154, 171, 176, 184, 186, 188, 189, 191, 192, 201, 233; —in bilgisi 132; —in karakteri 201; —ler 18, 22, 73, 86, 112, 144, 160; —-öğrenci arasındaki ilişkiler 131
ölü; — fikirler 60; — kültür 187
ölüm 94, 98; —süzlük 98, 113; —süzlük duygusu 98; —süzlük tutkusu 98
öneriler 239
önermeler 83
önfikir 192
önyargı 190, 192
özel 49; — hukûk 200; —ler 51, 56, 60, 62, 66, 93, 157, 164; — unsurlar 49; — vasıflar 50
özgür 217, 219; — eğitim 217; — eğitim alanı 217; — gelişme 244; —lük 197, 216, 219, 220, 244
öznel tecrübeler 141

P
Parker, Francis W. 174, 187
parlamenter hükümet 198
parlamento 198, 246, 250
Parmenides 19
Parry, Ralph Barton 53
pasif akıl 27
St. Paul 29
Petten, Stella van 243
pattern kavramı 56
Peirce, Charles 163, 165, 166, 167, 169, 171, 179, 185, 186
Pendnâme = Öğüt Kitabı 25, 35
perişanlık 94
pesimist (kötümser) 104
Pestalozzi 66, 86, 87, 174
peygamber 129, 133, 149, 150, 153, 197, 209, 215, 237; —ler 31, 128, 133, 196, 216, 245; —lik 64, 133; —lik müessesesi 160, 207
Peygamberimiz 35, 86, 175, 177
Philopponus 165
Philosophical Foundations of Education 78
pısırıklık felsefesi 105
pîrlerin bilgisi 120
Plato 22, 165, 222; —'nun Mağara Benzetmesi 23; —nik anlam 28
Plotinus 165
politik; — demokrasi 198, 199, 246, 250; — doktrin 200; — felsefeler 179; — güc 196; — varlık 197
politika 87, 222, 241
Polybius 163
Popular Science Monthly 163
potansiyel varlık 98
pozitif 117; — varlık 136
Pozitivizm 157, 164

pragma 163
pragmatik; — bilgi 173; — değerler 176; — düşünce 168; — eğitim 164, 171, 181, 184, 185, 190, 191; — eğitimin progresiv kanadı 171; — metafizik 164; — metot 189
pragmatist 179, 180, 189, 190; — bilimci 169; — düşünürler 179; — eğitim sistemi 179; — eğitimciler 174, 185; — felsefe 249; — filozoflar 125, 182, 191; —ler 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 187, 188, 189, 191
pragmatizm 155, 157, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 182, 187, 189, 190, 191; — anlayışı 163
pratik 120, 164; — akıl 36, 144; — bilgi 29; — sonuçlar 189; — ve tecrübevî hayat 163
problem çözme 187
Proculus 165
prograssivist eğitim felsefesi 152
Prograssivizm 164
proje 186, 187, 188; —ler 186; — metodu 42, 186, 187
Propper 222
Proust 104
psikanalistler 82
psikoloji 18, 44, 78, 85, 86, 191, 202, 205
psikolojik 95, 111, 184, 208, 223; — boyut 218; — esas 203; — faaliyet 118; — farklılıklar 223; — hürriyet 218, 219; — işlem 117; — tahlîl 204; — verâset 30; — yapı 111, 169, 172, 184, 203

R

Rabb 63, 73, 105, 127, 128, 207, 216, 218, 223, 240, 242; —inin rahmeti 207
Racine 104
radikal 189; — deneycilik 180
Ra'd Sûresi 70, 73
Râgıb el-Isfahânî 219
Rahmân 128
rahmet 208; — kavramı 207, 208
Rasyonalistler 28
rasyonalizm 93, 157, 164
rasyonel nizâm 200
Ratke 81
Râzî : bk. Fahreddîn Râzî
realist; — bilgi kuramı 56, 60; — çağ 48; — çizgi 35, 64, 68; — değerler 66; — değerler anlayışı 72; — düşünce 47; — eğitim 75, 78, 84, 247; — eğitim anlayışı 48, 56, 61; — eğitim felsefesi 48, 73, 82; — eğitimciler 65, 66, 76, 87; — felsefe 47, 48, 49, 53, 56, 83; — filozoflar 53, 75, 78, 82, 83, 180; —ler 55, 56, 63, 66, 73, 150, 247, 248; — metafizik 49, 55; — tavır 76
realite 17, 49, 50, 52, 55, 66, 72, 95, 96, 99, 117, 118, 120, 143, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 180, 191, 249; —nin niteliği 19
realizm 48, 53, 56, 84; —in eğitim anlayışı 55
renk âlemi 111
rezâlet 67, 141, 177; —ler 69
Rosenthal 226
Rousseau, J.J. 174, 175, 179, 201, 202
Royce 33
ruh 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 42, 51, 53, 54, 67, 68, 73, 74, 80, 85, 86, 93, 95, 96, 122, 116, 168, 213, 214; —bilim 28; — eğitimi 81; — gerçeği 79; — hali 137; — kavramı 51; —lar âlemi 24; —sal 175; —un kurtuluşu 78; —un mânevîliği 20; —un ölümsüzlüğü 20
Ruhbâniyet 177
rûhî 53; — özellikler 203; — dinleniş 117; — kuvvetler 76; — yön 95
Rûm Sûresi 37, 50, 62, 86, 106, 170, 209, 231, 243
Rus eğitimcileri 76
Russell, Bertrand 53, 55, 82, 83; —'in felsefesi 48
rüyâ âlemi 25

S

sabır 32, 41
sâbit; — bilgiler 77, 190; — çevre 183; — değerler 181; — prensipler 189
sadâkat 40, 224; — duygusu 33
saf; — akıl 36, 57, 64, 117, 143; — gerçek 117; — ruh 76
sahâbe 213
sanat 44, 191; — eseri 104, 135; —kâr 104, 135
sapıklık 126

Sartre, Jean Paul 92, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 119, 125, 126, 128, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 146, 147, 148, 151, 153, 155, 157, 158, 160, 248, 249; —'ın sübjektiflik anlayışı 102
saygı 201, 212, 224, 225, 227
Schofield, Hanry 33
scholastic (doğmatik düşünce) 48
The School of Infancy 81
Schopenhauer 19
sebep 165, 170; —lilik anlayışı 170
seçenek 246
seçim 197, 198, 202, 246, 250; — yapma 101, 179
seçme 73, 135, 178; — bilinci 153; — eylemi 135; — gücü 73; — hakkı 160, 179, 218; — hürriyeti 128, 134, 218, 249
sefâlet 94
self (nefs) 38, 101; —ler topluluğu 38; — tabiatı 175
Self-Realisation (kendini gerçekleştirmek) 37
selîm fıtrat 71
semâvî; — alan 164; — cisimler 76; — dîn 17, 164
Semûd kavmi 141
serbest irâde 54, 70; — taraftarları 135
servet şuuru 48
Sevâ kavramı 224
sevgi 104, 129, 130, 131, 132, 144, 159, 224, 249
sezgi 41, 93, 116, 117, 118, 120, 144; — bilgisi 22; —sel bilgi 117, 120, 121, 143, 145, 159, 249
Shiller 174
Sînâ Dağı 215
Sibernetikçiler 18
sistematik bilgi 83, 116, 159
sivil; — hukûk 200; — hükümet 198
siyâset 23, 43, 85, 150, 160; — ilmi 85
Siyâsetu'l-Medeniyye 184
siyâsî 208; — anlayış 48; — demokrasi 196; — durum 172; — düşünce tarihi 196; — gelişme 76; — problemler 182; — tarih 196; — teşkîlâtlanma 240; — yapı 200
sofist 222
Sokrates 23, 25, 26, 29, 116, 189
sonlu zihin 28
sonradan kazanılan (=mükteseb) akıl 32, 69
sonsuz; — ideal 38; — realite 95; — varlık 93; — ve sonlu ikiliği 21
sorumlu 140, 146
sorumluluk 94, 137, 141, 146, 158, 201, 213, 216, 217, 235; —lar 201; — ölçütü 155
sorumsuz 135
sosyal 184; — adâlet 227; — alan 188; — âlem 171; — anlayış 48; — bilimler 190, 238; — çevre 54, 173, 175, 176, 184, 191; — değişmeler 171; — demokrasi 199, 246, 250; — din 197; — durum 172; — düşünce 243; — düzen 206, 227; — düzenlemeler 224; — gâyeler 182, 188; — gelişmeler 148; — gereksinimler 203; — gerginlik 206; — görev 203, 208, 224; — gruplar 198, 240, 246, 250; — hâdiseler 22, 241; — hayat 119, 138, 175, 181, 183, 185, 188, 203, 206, 208, 223; — ihtiyaçlar 173; — ilişkiler 179, 244; — mukâvele 222; — müesseseler 72, 186, 200; — mühendislik 226; — nimetler 222; — oluşum 242; — organizasyonlar 201, 227, 242; — ortam 229; — problemler 182; — psikologlar 152; — saha 171; — sübjektiflik 177; — şartlar 92, 147, 189; — tarih 119; — tecrübe 173, 175; — varlık 185; — yapı 172, 179, 200; — yenilenme 182; — zihinli 228
soyut; — özellikler 84; — varlıklar 76
söz ve iknâ metodu 80
Spencer, Herbert 75, 78, 82
Spinoza 222, 223
spor; — faaliyetleri 82; — kabiliyeti 86
statik intibâk 183
Stoa 64
sudûr = taşıp yayılma 21, 165; — nazariyesi 21
Sumner, William G. 72
sûfîler 112
Sûretleri Verici=Vâhibu's-Suver 21
sübjektif 99, 116, 117, 118, 147, 150, 166, 167, 176; — âlem 98; — bilinç 118; — düşünce 120; — düşünür 120; — idrâk 55; — mahiyeti 138; — tepkiler 166; — varlık 98, 146; — zihin 18

sübjektiflık 99, 101, 120, 150, 158, 177, 249; — âlemi 103; — ilkesi 101; — kavramı 157, 248, 249; — konusu 157; — meselesi 99
sübjektivizm 37, 101
sübût 92
Süleyman (a.s.) 125

Ş
şâhit kavramı 237
şahsî; — etki 152; — teşebbüs 246, 250; —yet 39, 62, 147, 175, 182, 228, 229, 237, 245; —yetin gelişimi 40, 228; —yetin tekâmülü kavramı 228; —yetini geliştirme 246, 251; —yetler 227
eş-Şem's Sûresi 39
şer 125; —rin kaynağı 125
şeref 111, 231, 232
şeytan 121
şiir 85
Şûrâ Sûresi 72, 176
şuur 95, 114, 147, 150, 153, 167, 181, 228; — hali 166
şühedâ kavramı 137
şüphe 54, 185, 186, 233; —ler 185, 186

T
tabiat 77, 86, 87, 173, 174, 175, 178, 185, 189, 191, 192, 199, 200, 203, 250; — âlemi 21; — bilimleri 17, 44, 190, 238; — hâdiseleri 22; —ın mânevî unsurları 21; — ilimleri 83, 86; — kanunları 20, 77, 168, 200; — kitabı 233; — nizâmı 168, 169; — üstü âlem 55; — üstü güçler 55; — ve tabiat üstü 19
tabiatçı; — ahlâk 74; —lık 174; — realizm 53, 48
tabiî; — cisimler 76; — insan 250; — insan hakları 227; — varlıklar 56, 59
Tabiiyyûn filozofları (Tabiatçılar) 72
Tâcu'l-'Arûs 91
Tâhâ Sûresi 170, 225, 240
tahayyül 80
tahlîlî 28
Tahsîlu's-Sa'âde 43, 68, 184
takdîr duygusu 85
taklid 77; —î bilgi 144; — putu 77
takrîr = anlatma metodu 42
takvâ sahipleri 216
talak 91
Tanrı 25, 133, 134, 145, 201, 218; — ilhâmı 145; — vergisi 202; — yardımı 201, 214
tarafsız bilgi 116
tarih 44, 238, 239, 240; — araştırmaları 163; — bilgisi 87; —çi 119; — dersi 240, 241; — öğrenme 240; — öğretimi 87
tarihî; — bilgiler 118, 240; — olgular 241; — uygulama 235
tasavvuf; — terimi 112; —î mânâ 35
tatma yeteneği 59
tatmînsizlik 157, 248
Tebrîzli Şems 233
tecrübe 60, 61, 63, 64, 66, 67, 72, 98, 118, 141, 166, 171, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 189, 191; —cilik 174; — hâdisesi 167; — kazandırma 78; — ler 63, 64, 66, 78, 121, 174, 175, 182, 191, 240
tecrübî 189; — bilgi 22; — metot 189; — yol 189
tefekkür 24
tefsîr 239
Tegâbûn Sûresi 130
tek yönlü bilgi 86
teknik 98; — beceriler 217; — gelişmeler 148; — ilimler 86; — pragmatizm 93
teknoloji 98, 148, 157, 182, 215, 248; —k ilke 140
temel; — değerler 66, 72, 211, 224, 246, 250; — eğitim 85; — ihtiyaçlar 226; — insan hakları 246, 251
temiz düşünce 231, 232
temyîz kudreti 27
tenbîh 81
tenkit 236; — etmek 236; — metodu 234, 246, 251
teolojik; — düşünme metodu 53; — meseleler 48
teori 102; — ve pratik eğitim 17
terbiye 106, 153; — edici 120
terkîbî = synthetic 28
tesâdüf 94; —î bilgi 146
teslimiyet 137
testler 235
Tevbe Sûresi 91
tevhîd 17, 32
Tevrat = The Torah 22, 178, 225
Thomism (felsefî anlayış) 51
Thoreau 219
Thrasymachus 72

tıp 43, 86
Tillich, Paul 142
tolerans 41, 134
toplum 60, 123, 125, 127, 129, 141, 159, 171, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 188, 200, 201, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 216, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 237; — hayatı 206, 208; — irâdesi 249; — kültürü 17; —lar 122, 123, 178, 191, 206, 208, 211, 212, 216, 222, 232, 239; —ların temel ihtiyaçları 226
toplumsal 176; — boyutlar 239; — doyum 203; — düzenlemeler 227; — gelişme 243; — gereksinmeler 203, 243; — hayat 224; — ilgi 213; —un kültürü 172; —un bekâsı 226; —un dinamikliği 123; —un gelişmesi 243; —un iyiliği 104
topografya 241
trajedi felsefesi 92
Treatize (eser adı) 198
Tûsî, Nâsıruddîn 70, 71, 82, 129, 178
tümden gerçeklik 126
tümdengelim (deduction) 60, 83
tümevarım; — metodu 60, 64; — yolu 62
Türk kültürü 81

U.Ü

ufuk kavramı, 220
uhrevî ilimler 86
uhricet kavramı 137, 237
ulûhiyet 28
Upanishad 22
utangaçlık 108
utanma duygusu 148, 158, 177
Utilitaryanism 164
uyarıcı obje 88
uyum 221; — kavramı 118; — öğretisi 202
ümitsizlik 103, 105, 134, 158; — felsefesi 103; — kavramı 248; — konusu 157
Ümmü'l Kitâb = Ana Kitap 198
üstün bilgi 123

V

vahiy 37, 41, 57, 64, 71, 73, 87, 94, 120, 145, 207; — bilgisi 22; —î bilgi 145; — kitapları 73; — sahibi 120, 145; — yolu 57, 87
varlık 23, 28, 50, 52, 53, 55, 59, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 124, 125, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 147, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 168, 170, 195, 218, 248, 225, 227, 228, 237, 239, 245; — âlemi 53, 95, 109, 111, 112, 124; —-cevher anlayışı 102; —-cevher ilişkisi 102; — denizi 159; — felsefesi 92, 138; — hapishanesi 111; — hürriyeti 131; —ın hakîkati 143; —ın temeli 249; — ile sübût 92; — ile yokluk 249; — ilmi 53; — kavramı 97, 99, 248; — konusu 157, 158; — meselesi 108, 114, 158; — problemi 53; — ve yokluk meseleleri 249
varlıklar 27, 34, 37, 49, 71, 111, 113, 133, 142, 147, 154, 157, 246, 249, 251; — âlemi 56, 169; —ın nihâî gâyesi 19
varlıksal; — düşünce 120; — hakîkat 120; — öncelik 166; — seçim 96
varoluş 92, 101, 107, 111, 114, 153, 157, 248; — anlayışı 99; — felsefesi 105; — gâyesi 177
varoluşçu 100, 104, 105, 118, 119, 155, 158; — ahlâk anlayışı 146; — anlayış 103; — bilgi 115; — değerler 121; — düşünce 103, 116, 158; — düşünce tarzı 157; — düşünürler 145; — eğitim 146, 149, 155, 156; — eğitim anlayışı 109, 132, 149, 150, 152, 153, 156, 160; — eğitimciler 249; — eğitim felsefesi 129, 155, 158; — eğitim programı 150; — felsefe 91, 94, 105, 106, 118, 130, 148, 248, 249; — filozoflar 119, 120, 121, 130, 138, 144, 151; —lar 92, 99, 102, 113, 115, 116, 117, 119, 121, 129, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 159, 160, 248, 249; — metafizik 94; — öğrenci 149; — prensip 249
varoluşçuluk 92, 93, 94, 99, 100, 101, 103, 118, 135, 137, 143, 156, 157, 158, 160, 248, 249; — felsefesi 94
Vâsıl ibn Atâ 71, 72
vatan duygusu 240

vazîfe; — duygusu 40; — ahlâkı 40
verimlilik ilkesi 204
vicdân 91, 230
Voltaire 41, 100
vücûd 37, 91, 107, 108, — kavramı 91, 107; — sağlığı 31

W
Weber , Alfred 30
Whitehead, Alfred N. 48, 53, 55, 78; —'in felsefesi 55; —'in model fikri 55

Y
Yahûdî; — filozofları 125; —ler 22
yakîn 35; —î ilim 239; —î şüphe 116, 159
yanlış değerler 219
yaparak öğrenme usûlü 187
Yaratıcı 28, 52, 62, 63, 97, 100, 102, 231; —lık 101
yaratılış 52, 62, 66, 68, 95, 111, 112, 113, 165, 200, 202, 203, 205, 209; — gâyesi 67; —= halk âlemi 24; —tan (gariz) getirdiğimiz akıl 175
yarıbuçuk bilgi kavramı 232
Yâsin Sûresi 32
yazgıcı 138, 160, 249
yazılı bilgi 150
yeni 112, 113, 160, 183, 241; — değerler anlayışı 47; — düşünce üretenler 240; —den doğma 113
yenileşme 170, 234; — hareketleri 170; —me 171
yenilik 113, 155, 156, 165, 169, 170, 171, 172, 182, 183, 191, 211, 232, 234, 238; —çi tavır 171; —ler 169, 171, 182
yetenek 243; —ler 108, 242, 243, 246, 251; —leri keşfetmek 242
yokluk 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 125, 158, 159, 170, 249; — alanı 111; — âlemi 111, 112; — çölü 112; — denizi 114; — kavramı 248; — konusu 157; —lar 110, 159; — meselesi 108, 114, 158
yoksulluk 111
yoktan yaratma fikri 165
yumuşaklık 32
Yunan 222; —ca 163; — düşünürleri 196, 202; — felsefesi 29; — Site Devleti 196; — tarihçisi 163
Yûnus Sûresi 86, 218
Yüce Allah : bk. Allah
yücelme 110, 141
yüksek; — ahlâk 139; — öğretim 40, 85, 237

Z
zaman 122, 169, 172
zannî fikirler 128
zararlı 57
ez-Zâriyât Sûresi 18, 62
zât kavramı 84
zekâ 235; — becerisi kavramı 209; —nın gelişmesi 230; —yı kullanma 230
Zernucî 38
zihin 18, 19, 24, 26, 43, 44, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 71, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 132, 139, 166, 167, 168, 173, 175, 183, 184, 202, 213, 227, 235, 236, 239, 241; — boyutu 232; — eğitimi 78; — faaliyeti 65, 67, 187; — hazînesi 84; —in mâhiyeti 18; —in yapısı 57; — kavramı 84; —ler 77, 80, 227, 234
zihinsel 226; — gelişim 22; — sağlamlık 227; — uyum 227
zihnî; — disiplin 248; — duyuş 117; — fazîlet 67; — görüş 70; — hayat 26, 59; — kabiliyetler 120; — özellikler 203; — spekülasyon 124; — tavırlar 183; — vasıflar 229; — ödüllendirme 230
zirâat 43
zor; — kullanma 81, 82; — metodu 80
zorlama metodu 75
Zuhruf Sûresi 207, 223, 234
zulme; — karşı koyma hakkı 227; — karşı koymak 246, 251; — uğrayanın hakkı 228; — uğrayanın hakkını arama hakkı 228
zulmet 24
Zümer Sûresi 176, 179, 212