Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

DOĞUBATI

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

DOĞUBATI

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

DOĞUBATI

Hilmi Ziya Ülken

Eğitim Felsefesi

DOĞUBATI

Yayına Hazırlayan
Gülseren Ülken

© Tüm hakları Doğu Batı Yayınları'na aittir.

1. Baskı: Milli Eğitim Basımevi, 1967
2. Baskı: Ülken Yayınları, 2001
3. Baskı: Doğu Batı Yayınları, Ocak 2013

Kapak Tasarım
Mr. Z & Z

Tasarım Uygulama
Aziz Tuna

Baskı
Tarcan Matbaacılık

Doğu Batı Yayınları
Ankara Merkez:
Yüksel Cad. 36/4 Kızılay/Ankara
Tel: 0 312 425 68 64 / 425 68 65

İstanbul Dağıtım:
Hobyar Mah. Narlıbahçe Sok. No:6
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: 0 212 243 47 11

www.dogubati.com

ISBN: 978-605-5063-07-8 / Sertifika No: 15036

Doğu Batı Yayınları-101 Eğitim-2

Kapak Resmi: *Hilmi Ziya Ülken*

Yayına Hazırlayan
Gülseren Ülken

© Tüm hakları Doğu Batı Yayınları'na aittir.

1. Baskı: Milli Eğitim Basımevi, 1967
2. Baskı: Ülken Yayınları, 2001
3. Baskı: Doğu Batı Yayınları, Ocak 2013

Kapak Tasarım
Mr. Z & Z

Tasarım Uygulama
Aziz Tuna

Baskı
Tarcan Matbaacılık

Doğu Batı Yayınları
Ankara Merkez:
Yüksel Cad. 36/4 Kızılay/Ankara
Tel: 0 312 425 68 64 / 425 68 65

İstanbul Dağıtım:
Hobyar Mah. Narlıbahçe Sok. No:6
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: 0 212 243 47 11

www.dogubati.com

ISBN: 978-605-5063-07-8 / Sertifika No: 15036

Doğu Batı Yayınları-101 Eğitim-2

Kapak Resmi: *Hilmi Ziya Ülken*

Yayına Hazırlayan
Gülseren Ülken

© Tüm hakları Doğu Batı Yayınları'na aittir.

1. Baskı: Milli Eğitim Basımevi, 1967
2. Baskı: Ülken Yayınları, 2001
3. Baskı: Doğu Batı Yayınları, Ocak 2013

Kapak Tasarım
Mr. Z & Z

Tasarım Uygulama
Aziz Tuna

Baskı
Tarcan Matbaacılık

Doğu Batı Yayınları
Ankara Merkez:
Yüksel Cad. 36/4 Kızılay/Ankara
Tel: 0 312 425 68 64 / 425 68 65

İstanbul Dağıtım:
Hobyar Mah. Narlıbahçe Sok. No:6
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: 0 212 243 47 11

www.dogubati.com

ISBN: 978-605-5063-07-8 / Sertifika No: 15036

Doğu Batı Yayınları-101 Eğitim-2

Kapak Resmi: *Hilmi Ziya Ülken*

Hilmi Ziya Ülken

İstanbul'da, 1901 yılında doğdu. Babası Mehmet Ziya Ülken kimyager doktordu. Anne tarafı Kazan'ın tanınmış müderrislerinden Kerim Hazret'e uzanır. İlk bilgileri aile dostu İbn-ül Emin Mahmut Kemal Bey'in sohbetlerinden alır. Hilmi Ziya, ilk öğrenimini "Tefeyyüz" mektebinde; orta öğrenimini İstanbul Sultanî'sinde tamamladı. Gençlik yıllarında ateşli bir Anadoluculuk taraftarıdır. 1919'da Reşat Kayı ile *Anadolu Dergisi*'ni çıkarır. *Anadolu'nun Bugünkü Vazifeleri* birçok eseri arasında ilkidir. 1921'de Mülkiye Mektebi'nden mezun oldu. Ardından İstanbul Edebiyat Fakültesi Beşeri Coğrafya Kürsüsü asistanlığına tayin edildi. Diğer bölümlerin derslerini takip ederek felsefe bölümünden ahlâk-sosyoloji ve felsefe tarihi sertifikaları aldı. Çeşitli liselerde tarih, felsefe, psikoloji ve coğrafya dersleri verdi. *Umumi İçtimaiyyat* ve *Türk Tefekkür Tarihi* kitaplarıyla ilgi çeken Ülken, 1933 yılında Berlin Üniversitesi Devlet Kütüphanesi'ne gönderildi. Türkiye'ye dönüşünden hemen sonra, Edebiyat Fakültesi Türk Tefekkür Tarihi doçentliğine atandı, 1936'da İçtimaî Doktrinler Tarihî öğretim üyesi oldu. 1940'da Von Aster'in isteğiyle Felsefe Profesörlüğüne, 1944'de İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü Sanat Tarihi Profesörlüğüne getirildi. 1957'de Ordinaryüs Profesör oldu. Yaşamının her safhası doymak bilmeyen bir iştihayla kitap ve kütüphanelerin arasında geçti. Yüzlerce makale yazdı, kitaplar hazırladı, çeviriler yaptı. Fransızca ve Türkçe kitap eleştirileri kaleme aldı. Dergiler yayımladı. Sabahattin Eyuboğlu ve Celalettin Ezine ile uzun zaman beraber çıkardıkları hümanist karakterdeki *İnsan* dergisi entelektüel kesimde ses getirdi. Hemen hemen ilgi göstermediği alan yoktu. Başta İslâm felsefesi, Türk tefekkür tarihi, doktrinler tarihi, sosyoloji, sistematik felsefe, bilim felsefesi, mantık, sanat, estetik derslerini okuttu, binlerce öğrenci yetiştirdi. Tüm bunların yanında o, tekdüze bir akademisyen profilinin dışındaydı. Sanatçı duyarlılığıyla *Posta Yolu*, *Şeytanla Konuşmalar*, *Yarım Adam* adlı romanlarını yazdı. Şiirle ilgilendi. Resimler çizdi. 1918-1920'lerde kara kalem; 1940-1945 yılları arasında yağlı boya ve 1967-1970 yıllarında kompozisyon çalışmaları yaptı. Hat sanatıyla uğraştı ve müzik bilgisi son derece genişti. Hilmi Ziya Ülken, 5 Haziran 1974'de yaşamını yitirmiştir.

Hilmi Ziya Ülken

İstanbul'da, 1901 yılında doğdu. Babası Mehmet Ziya Ülken kimyager doktordu. Anne tarafı Kazan'ın tanınmış müderrislerinden Kerim Hazret'e uzanır. İlk bilgileri aile dostu İbn-ül Emin Mahmut Kemal Bey'in sohbetlerinden alır. Hilmi Ziya, ilk öğrenimini "Tefeyyüz" mektebinde; orta öğrenimini İstanbul Sultanî'sinde tamamladı. Gençlik yıllarında ateşli bir Anadoluculuk taraftarıdır. 1919'da Reşat Kayı ile *Anadolu Dergisi*'ni çıkarır. *Anadolu'nun Bugünkü Vazifeleri* birçok eseri arasında ilkidir. 1921'de Mülkiye Mektebi'nden mezun oldu. Ardından İstanbul Edebiyat Fakültesi Beşeri Coğrafya Kürsüsü asistanlığına tayin edildi. Diğer bölümlerin derslerini takip ederek felsefe bölümünden ahlâk-sosyoloji ve felsefe tarihi sertifikaları aldı. Çeşitli liselerde tarih, felsefe, psikoloji ve coğrafya dersleri verdi. *Umumi İçtimaiyyat* ve *Türk Tefekkür Tarihi* kitaplarıyla ilgi çeken Ülken, 1933 yılında Berlin Üniversitesi Devlet Kütüphanesi'ne gönderildi. Türkiye'ye dönüşünden hemen sonra, Edebiyat Fakültesi Türk Tefekkür Tarihi doçentliğine atandı, 1936'da İçtimaî Doktrinler Tarihî öğretim üyesi oldu. 1940'da Von Aster'in isteğiyle Felsefe Profesörlüğüne, 1944'de İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü Sanat Tarihi Profesörlüğüne getirildi. 1957'de Ordinaryüs Profesör oldu. Yaşamının her safhası doymak bilmeyen bir iştihayla kitap ve kütüphanelerin arasında geçti. Yüzlerce makale yazdı, kitaplar hazırladı, çeviriler yaptı. Fransızca ve Türkçe kitap eleştirileri kaleme aldı. Dergiler yayımladı. Sabahattin Eyuboğlu ve Celalettin Ezine ile uzun zaman beraber çıkardıkları hümanist karakterdeki *İnsan* dergisi entelektüel kesimde ses getirdi. Hemen hemen ilgi göstermediği alan yoktu. Başta İslâm felsefesi, Türk tefekkür tarihi, doktrinler tarihi, sosyoloji, sistematik felsefe, bilim felsefesi, mantık, sanat, estetik derslerini okuttu, binlerce öğrenci yetiştirdi. Tüm bunların yanında o, tekdüze bir akademisyen profilinin dışındaydı. Sanatçı duyarlılığıyla *Posta Yolu*, *Şeytanla Konuşmalar*, *Yarım Adam* adlı romanlarını yazdı. Şiirle ilgilendi. Resimler çizdi. 1918-1920'lerde kara kalem; 1940-1945 yılları arasında yağlı boya ve 1967-1970 yıllarında kompozisyon çalışmaları yaptı. Hat sanatıyla uğraştı ve müzik bilgisi son derece genişti. Hilmi Ziya Ülken, 5 Haziran 1974'de yaşamını yitirmiştir.

Hilmi Ziya Ülken

İstanbul'da, 1901 yılında doğdu. Babası Mehmet Ziya Ülken kimyager doktordu. Anne tarafı Kazan'ın tanınmış müderrislerinden Kerim Hazret'e uzanır. İlk bilgileri aile dostu İbn-ül Emin Mahmut Kemal Bey'in sohbetlerinden alır. Hilmi Ziya, ilk öğrenimini "Tefeyyüz" mektebinde; orta öğrenimini İstanbul Sultanî'sinde tamamladı. Gençlik yıllarında ateşli bir Anadoluculuk taraftarıdır. 1919'da Reşat Kayı ile *Anadolu Dergisi*'ni çıkarır. *Anadolu'nun Bugünkü Vazifeleri* birçok eseri arasında ilkidir. 1921'de Mülkiye Mektebi'nden mezun oldu. Ardından İstanbul Edebiyat Fakültesi Beşeri Coğrafya Kürsüsü asistanlığına tayin edildi. Diğer bölümlerin derslerini takip ederek felsefe bölümünden ahlâk-sosyoloji ve felsefe tarihi sertifikaları aldı. Çeşitli liselerde tarih, felsefe, psikoloji ve coğrafya dersleri verdi. *Umumi İçtimaiyyat* ve *Türk Tefekkür Tarihi* kitaplarıyla ilgi çeken Ülken, 1933 yılında Berlin Üniversitesi Devlet Kütüphanesi'ne gönderildi. Türkiye'ye dönüşünden hemen sonra, Edebiyat Fakültesi Türk Tefekkür Tarihi doçentliğine atandı, 1936'da İçtimaî Doktrinler Tarihî öğretim üyesi oldu. 1940'da Von Aster'in isteğiyle Felsefe Profesörlüğüne, 1944'de İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü Sanat Tarihi Profesörlüğüne getirildi. 1957'de Ordinaryüs Profesör oldu. Yaşamının her safhası doymak bilmeyen bir iştihayla kitap ve kütüphanelerin arasında geçti. Yüzlerce makale yazdı, kitaplar hazırladı, çeviriler yaptı. Fransızca ve Türkçe kitap eleştirileri kaleme aldı. Dergiler yayımladı. Sabahattin Eyuboğlu ve Celalettin Ezine ile uzun zaman beraber çıkardıkları hümanist karakterdeki *İnsan* dergisi entelektüel kesimde ses getirdi. Hemen hemen ilgi göstermediği alan yoktu. Başta İslâm felsefesi, Türk tefekkür tarihi, doktrinler tarihi, sosyoloji, sistematik felsefe, bilim felsefesi, mantık, sanat, estetik derslerini okuttu, binlerce öğrenci yetiştirdi. Tüm bunların yanında o, tekdüze bir akademisyen profilinin dışındaydı. Sanatçı duyarlılığıyla *Posta Yolu*, *Şeytanla Konuşmalar*, *Yarım Adam* adlı romanlarını yazdı. Şiirle ilgilendi. Resimler çizdi. 1918-1920'lerde kara kalem; 1940-1945 yılları arasında yağlı boya ve 1967-1970 yıllarında kompozisyon çalışmaları yaptı. Hat sanatıyla uğraştı ve müzik bilgisi son derece genişti. Hilmi Ziya Ülken, 5 Haziran 1974'de yaşamını yitirmiştir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz 9
Eğitim Felsefesi (Giriş) 19
Doktrinlerin Tarihi I 27
Doktrinlerin Tarihi II 39
Doktrinlerin Tarihi III 51
İnsanın İki Yüzü I 65
İnsanın İki Yüzü II 73
Birey ve Toplum 83
Başkasında Var Olmak 99
Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler 109
İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim 126
Kültür Çevreleri ve Eğitim 160
Kültürün ve Eğitimin Konstantları 177
Eğitim Yaşları 198
Ortaöğretim Yaşı 258
Ortaöğretimde Değerler Eğitimi 297
Düşünce Mekanizması Eğitim 320
Beden Eğitimi 332
Sonuç 352
Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli 364
Teknik Terimler Cetveli 376
Özel Adlar Dizini 387

İÇİNDEKİLER

Önsöz 9
Eğitim Felsefesi (Giriş) 19
Doktrinlerin Tarihi I 27
Doktrinlerin Tarihi II 39
Doktrinlerin Tarihi III 51
İnsanın İki Yüzü I 65
İnsanın İki Yüzü II 73
Birey ve Toplum 83
Başkasında Var Olmak 99
Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler 109
İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim 126
Kültür Çevreleri ve Eğitim 160
Kültürün ve Eğitimin Konstantları 177
Eğitim Yaşları 198
Ortaöğretim Yaşı 258
Ortaöğretimde Değerler Eğitimi 297
Düşünce Mekanizması Eğitim 320
Beden Eğitimi 332
Sonuç 352
Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli 364
Teknik Terimler Cetveli 376
Özel Adlar Dizini 387

İÇİNDEKİLER

Önsöz 9
Eğitim Felsefesi (Giriş) 19
Doktrinlerin Tarihi I 27
Doktrinlerin Tarihi II 39
Doktrinlerin Tarihi III 51
İnsanın İki Yüzü I 65
İnsanın İki Yüzü II 73
Birey ve Toplum 83
Başkasında Var Olmak 99
Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler 109
İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim 126
Kültür Çevreleri ve Eğitim 160
Kültürün ve Eğitimin Konstantları 177
Eğitim Yaşları 198
Ortaöğretim Yaşı 258
Ortaöğretimde Değerler Eğitimi 297
Düşünce Mekanizması Eğitim 320
Beden Eğitimi 332
Sonuç 352
Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli 364
Teknik Terimler Cetveli 376
Özel Adlar Dizini 387

İÇİNDEKİLER

Önsöz 9
Eğitim Felsefesi (Giriş) 19
Doktrinlerin Tarihi I 27
Doktrinlerin Tarihi II 39
Doktrinlerin Tarihi III 51
İnsanın İki Yüzü I 65
İnsanın İki Yüzü II 73
Birey ve Toplum 83
Başkasında Var Olmak 99
Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler 109
İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim 126
Kültür Çevreleri ve Eğitim 160
Kültürün ve Eğitimin Konstantları 177
Eğitim Yaşları 198
Ortaöğretim Yaşı 258
Ortaöğretimde Değerler Eğitimi 297
Düşünce Mekanizması Eğitim 320
Beden Eğitimi 332
Sonuç 352
Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli 364
Teknik Terimler Cetveli 376
Özel Adlar Dizini 387

Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir. Hekim hastasının iyi olup olmadığını görür.[1] Kumandan ya zafer ya yenilişle neticeye ulaşır. Yalnız öğretmendir ki, zaferini görmek için birkaç nesil beklemek zorundadır. Ama bu bekleyiş hakiki bir değişme içindir. Bütün sanatlar, vakaların yüzünde işlediği halde, o insanın değişmesi denen büyük eser üzerinde işler. Bütün sanatlar işlerinin ödülünü yüzlerce misli aldıkları halde, o eserinin yüce gölgesinde unutulmuş kahraman olarak kalır, inkılâpları o yetiştirir, devrimleri o hazırlar, ilerinin tam kazancı için günün küçük kazançlarından vazgeçmesini yalnız o bilir, insanlığın zaferi tarih boyunca yarattığı kültürse, bu zaferin en gönülsüz ve fedaî "meçhul asker"i öğretmendir. Felsefe, kültür üzerinde düşünce olduğuna göre, onun en önemli cephesi eğitim ve öğretim felsefesi olmalıdır; insan, değişmez bir dünyada her şeyi hazır olarak bulduğuna inandığı zaman ne kültür değişmesi, ne onu değiştiren kuvvetler üzerinde düşünmüştür. Yalnız bizim çağımızdadır ki, kültür yaratışı insan düşüncesinin mihrakı, eğitim felsefesi felsefenin çatısı oldu.

İnsan bilimlerinde bu yüzyıla "Çocuk asrı" gözü ile bakılsa yanlış olmaz.[2] Rousseau'nun uzaktan haberciliğini ettiği devrim, Pedagojiden sonra Pedoloji, Pediatri, Çocuk psikolojisi, ilkeller sosyolojisi,

[1] John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, Çev.: Fatma Başaran, Fatma Varış, 1966.
[2] Angela Medici, *L'école et l'enfant*, VIII, PUF, 1955.

ÖNSÖZ

Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir. Hekim hastasının iyi olup olmadığını görür.[1] Kumandan ya zafer ya yenilişle neticeye ulaşır. Yalnız öğretmendir ki, zaferini görmek için birkaç nesil beklemek zorundadır. Ama bu bekleyiş hakiki bir değişme içindir. Bütün sanatlar, vakaların yüzünde işlediği halde, o insanın değişmesi denen büyük eser üzerinde işler. Bütün sanatlar işlerinin ödülünü yüzlerce misli aldıkları halde, o eserinin yüce gölgesinde unutulmuş kahraman olarak kalır, inkılâpları o yetiştirir, devrimleri o hazırlar, ilerinin tam kazancı için günün küçük kazançlarından vazgeçmesini yalnız o bilir, insanlığın zaferi tarih boyunca yarattığı kültürse, bu zaferin en gönülsüz ve fedaî "meçhul asker"i öğretmendir. Felsefe, kültür üzerinde düşünce olduğuna göre, onun en önemli cephesi eğitim ve öğretim felsefesi olmalıdır; insan, değişmez bir dünyada her şeyi hazır olarak bulduğuna inandığı zaman ne kültür değişmesi, ne onu değiştiren kuvvetler üzerinde düşünmüştür. Yalnız bizim çağımızdadır ki, kültür yaratışı insan düşüncesinin mihrakı, eğitim felsefesi felsefenin çatısı oldu.

İnsan bilimlerinde bu yüzyıla "Çocuk asrı" gözü ile bakılsa yanlış olmaz.[2] Rousseau'nun uzaktan haberciliğini ettiği devrim, Pedagojiden sonra Pedoloji, Pediatri, Çocuk psikolojisi, ilkeller sosyolojisi,

[1] John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, Çev.: Fatma Başaran, Fatma Varış, 1966.
[2] Angela Medici, *L'école et l'enfant*, VIII, PUF, 1955.

ÖNSÖZ

Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir. Hekim hastasının iyi olup olmadığını görür.[1] Kumandan ya zafer ya yenilişle neticeye ulaşır. Yalnız öğretmendir ki, zaferini görmek için birkaç nesil beklemek zorundadır. Ama bu bekleyiş hakiki bir değişme içindir. Bütün sanatlar, vakaların yüzünde işlediği halde, o insanın değişmesi denen büyük eser üzerinde işler. Bütün sanatlar işlerinin ödülünü yüzlerce misli aldıkları halde, o eserinin yüce gölgesinde unutulmuş kahraman olarak kalır, inkılâpları o yetiştirir, devrimleri o hazırlar, ilerinin tam kazancı için günün küçük kazançlarından vazgeçmesini yalnız o bilir, insanlığın zaferi tarih boyunca yarattığı kültürse, bu zaferin en gönülsüz ve fedaî "meçhul asker"i öğretmendir. Felsefe, kültür üzerinde düşünce olduğuna göre, onun en önemli cephesi eğitim ve öğretim felsefesi olmalıdır; insan, değişmez bir dünyada her şeyi hazır olarak bulduğuna inandığı zaman ne kültür değişmesi, ne onu değiştiren kuvvetler üzerinde düşünmüştür. Yalnız bizim çağımızdadır ki, kültür yaratışı insan düşüncesinin mihrakı, eğitim felsefesi felsefenin çatısı oldu.

İnsan bilimlerinde bu yüzyıla "Çocuk asrı" gözü ile bakılsa yanlış olmaz.[2] Rousseau'nun uzaktan haberciliğini ettiği devrim, Pedagojiden sonra Pedoloji, Pediatri, Çocuk psikolojisi, ilkeller sosyolojisi,

[1] John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, Çev.: Fatma Başaran, Fatma Varış, 1966.
[2] Angela Medici, *L'école et l'enfant*, VIII, PUF, 1955.

Eğitim psikolojisi, Eğitim sosyolojisi, Kültür antropolojisi, Felsefî antropoloji, Psikanaliz ve Çocuk edebiyatı ile art arda araştırmaları doğurdu. Çocuğa "şekilsiz insan", "nüfuz edilmez âlem", bütün damgaları alacak "balmumu", sosyalleşmemiş yaratık, yarı hayvan gözüyle bakıldığı günler çoktan geçti, insanlık tarihi eğer insan olmanın tarihi ise, o her şeyden önce Eğitim tarihi demektir.

Eğitim felsefesi insanı oluşu içinde ele alır. Bu oluşta o bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan- Âlem.[3] Biz buna Platon'un tabiri ile Dyade, özel olarak "kişi" diyoruz. Kişi, başkasıyla birlikle ve başkasıyla ilişkisinde anlaşılır. Bu ilişkiden sıyrılmış bir kişi düşünülemez, âlem ve insan bu kişinin iki yüzüdür. Onu ne kendi güçleri ile ne çevrenin etkisi ile anlayabiliriz. O güç + çevre diye ifade edilemez. Ancak bu ayrılmaz bütünde iki manzaranın ilişkisini, temsil yolu ile güç x çevre diye gösterebiliriz. Böyle bir ilişki güç ‹ çevre şeklini alabilir: buna içedönük; güç › çevre şeklini alabilir: buna dışadönük tip denir. Bu iki tip arasında sayısız dalgalanmalar, kararsızlıklar, devamlılıklar, iki kutba doğru aşırı gelişmeler olabilir. İnsanlar bu çeşitliliği gösterdiği gibi kavimler ve kültürler de buna benzer çeşitlilik gösterirler.[4] İnsanı böyle anlamak için eskiden beri alışılmış iki indirgemeci görüşten aynı derecede kaçınmalıdır: Bunlardan biri bireyci, hürriyetçi, verasetçi görüştür. İkincisi toplumcu, zaruretçi, dıştan tesirci görüştür. Fikir tarihi bu görüşlerin kavgasıyla doludur. Zamanımızda insanı aralarında paylaşamayan iki bilim, psikoloji ve sosyoloji bu çatışmayı müspet bilgi alanında devam ettiriyor. Sosyoloji onu dıştan tesire indirmek istiyor; ona göre eğitim eski nesillerin yeni nesillere öğrettiği şeydir, insan ondan önce bir balmumu'dur. Psikoloji her şeyi güçte, güçten fiile çıkmada arıyor: Bergson'un metafizik psikolojisinde, Psikanaliz'in determinist psikolojisinde, Piaget veya Wallon'un genetik psikolojisinde –açıklama tarzları her ne olursa olsun– hâkim doz içten dışa doğru açılıştır. Fakat teke indirgeme iddiası görünüştedir. Aslında ne biri ne öteki gerçeğe gözünü yumar. Durkheim, sert sosyolojik görüşüne rağmen, vakalarla karşılaşınca çocuk ruhunun hakkını veriyor. Hattâ onun eğitim fikirlerini aksettiren Paul Fauconnet şöyle diyor: "Geniş ölçüde psikoloji bilimine

[3] A. Vexliard, *Alloplastie et autoplastie* (XVIII[ème] Congrès intern. de Psychologie, 1966).

[4] Paul Grieger, *La caractérologie ethnique*, PUF, 1961.

10 *Önsöz*

Eğitim psikolojisi, Eğitim sosyolojisi, Kültür antropolojisi, Felsefî antropoloji, Psikanaliz ve Çocuk edebiyatı ile art arda araştırmaları doğurdu. Çocuğa "şekilsiz insan", "nüfuz edilmez âlem", bütün damgaları alacak "balmumu", sosyalleşmemiş yaratık, yarı hayvan gözüyle bakıldığı günler çoktan geçti, insanlık tarihi eğer insan olmanın tarihi ise, o her şeyden önce Eğitim tarihi demektir.

Eğitim felsefesi insanı oluşu içinde ele alır. Bu oluşta o bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan- Âlem.[3] Biz buna Platon'un tabiri ile Dyade, özel olarak "kişi" diyoruz. Kişi, başkasıyla birlikle ve başkasıyla ilişkisinde anlaşılır. Bu ilişkiden sıyrılmış bir kişi düşünülemez, âlem ve insan bu kişinin iki yüzüdür. Onu ne kendi güçleri ile ne çevrenin etkisi ile anlayabiliriz. O güç + çevre diye ifade edilemez. Ancak bu ayrılmaz bütünde iki manzaranın ilişkisini, temsil yolu ile güç x çevre diye gösterebiliriz. Böyle bir ilişki güç ‹ çevre şeklini alabilir: buna içedönük; güç › çevre şeklini alabilir: buna dışadönük tip denir. Bu iki tip arasında sayısız dalgalanmalar, kararsızlıklar, devamlılıklar, iki kutba doğru aşırı gelişmeler olabilir. İnsanlar bu çeşitliliği gösterdiği gibi kavimler ve kültürler de buna benzer çeşitlilik gösterirler.[4] İnsanı böyle anlamak için eskiden beri alışılmış iki indirgemeci görüşten aynı derecede kaçınmalıdır: Bunlardan biri bireyci, hürriyetçi, verasetçi görüştür. İkincisi toplumcu, zaruretçi, dıştan tesirci görüştür. Fikir tarihi bu görüşlerin kavgasıyla doludur. Zamanımızda insanı aralarında paylaşamayan iki bilim, psikoloji ve sosyoloji bu çatışmayı müspet bilgi alanında devam ettiriyor. Sosyoloji onu dıştan tesire indirmek istiyor; ona göre eğitim eski nesillerin yeni nesillere öğrettiği şeydir, insan ondan önce bir balmumu'dur. Psikoloji her şeyi güçte, güçten fiile çıkmada arıyor: Bergson'un metafizik psikolojisinde, Psikanaliz'in determinist psikolojisinde, Piaget veya Wallon'un genetik psikolojisinde –açıklama tarzları her ne olursa olsun– hâkim doz içten dışa doğru açılıştır. Fakat teke indirgeme iddiası görünüştedir. Aslında ne biri ne öteki gerçeğe gözünü yumar. Durkheim, sert sosyolojik görüşüne rağmen, vakalarla karşılaşınca çocuk ruhunun hakkını veriyor. Hattâ onun eğitim fikirlerini aksettiren Paul Fauconnet şöyle diyor: "Geniş ölçüde psikoloji bilimine

[3] A. Vexliard, *Alloplastie et autoplastie* (XVIII[ème] Congrès intern. de Psychologie, 1966).

[4] Paul Grieger, *La caractérologie ethnique*, PUF, 1961.

10 *Önsöz*

Eğitim psikolojisi, Eğitim sosyolojisi, Kültür antropolojisi, Felsefî antropoloji, Psikanaliz ve Çocuk edebiyatı ile art arda araştırmaları doğurdu. Çocuğa "şekilsiz insan", "nüfuz edilmez âlem", bütün damgaları alacak "balmumu", sosyalleşmemiş yaratık, yarı hayvan gözüyle bakıldığı günler çoktan geçti, insanlık tarihi eğer insan olmanın tarihi ise, o her şeyden önce Eğitim tarihi demektir.

Eğitim felsefesi insanı oluşu içinde ele alır. Bu oluşta o bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan- Âlem.[3] Biz buna Platon'un tabiri ile Dyade, özel olarak "kişi" diyoruz. Kişi, başkasıyla birlikle ve başkasıyla ilişkisinde anlaşılır. Bu ilişkiden sıyrılmış bir kişi düşünülemez, âlem ve insan bu kişinin iki yüzüdür. Onu ne kendi güçleri ile ne çevrenin etkisi ile anlayabiliriz. O güç + çevre diye ifade edilemez. Ancak bu ayrılmaz bütünde iki manzaranın ilişkisini, temsil yolu ile güç x çevre diye gösterebiliriz. Böyle bir ilişki güç ‹ çevre şeklini alabilir: buna içedönük; güç › çevre şeklini alabilir: buna dışadönük tip denir. Bu iki tip arasında sayısız dalgalanmalar, kararsızlıklar, devamlılıklar, iki kutba doğru aşırı gelişmeler olabilir. İnsanlar bu çeşitliliği gösterdiği gibi kavimler ve kültürler de buna benzer çeşitlilik gösterirler.[4] İnsanı böyle anlamak için eskiden beri alışılmış iki indirgemeci görüşten aynı derecede kaçınmalıdır: Bunlardan biri bireyci, hürriyetçi, verasetçi görüştür. İkincisi toplumcu, zaruretçi, dıştan tesirci görüştür. Fikir tarihi bu görüşlerin kavgasıyla doludur. Zamanımızda insanı aralarında paylaşamayan iki bilim, psikoloji ve sosyoloji bu çatışmayı müspet bilgi alanında devam ettiriyor. Sosyoloji onu dıştan tesire indirmek istiyor; ona göre eğitim eski nesillerin yeni nesillere öğrettiği şeydir, insan ondan önce bir balmumu'dur. Psikoloji her şeyi güçte, güçten fiile çıkmada arıyor: Bergson'un metafizik psikolojisinde, Psikanaliz'in determinist psikolojisinde, Piaget veya Wallon'un genetik psikolojisinde –açıklama tarzları her ne olursa olsun– hâkim doz içten dışa doğru açılıştır. Fakat teke indirgeme iddiası görünüştedir. Aslında ne biri ne öteki gerçeğe gözünü yumar. Durkheim, sert sosyolojik görüşüne rağmen, vakalarla karşılaşınca çocuk ruhunun hakkını veriyor. Hattâ onun eğitim fikirlerini aksettiren Paul Fauconnet şöyle diyor: "Geniş ölçüde psikoloji bilimine

[3] A. Vexliard, *Alloplastie et autoplastie* (XVIII[ème] Congrès intern. de Psychologie, 1966).

[4] Paul Grieger, *La caractérologie ethnique*, PUF, 1961.

giren bir eğitim ilminin varlığına Durkheim hiçbir zaman itiraz etmemiştir."[5] Nitekim psikologlar da vakalar önünde geriliyorlar; insan ruhunu çevreyle birlikte ele alma zarureti onları sosyal psikolojiye götürüyor.[6] İşin aslında bu suretle buhran ortadan kalkmıyor; çünkü, kişi olarak insanın bütünlüğü görülemiyor. Öyle ise konuyu baştan ele almak, insan bütünlüğünü felsefe ve kültür antropolojisi ışığında görmek lâzımdır. İnsanî varlığa vergi olan karakterler görülünce, çocuğu sosyalleşmemiş bir hayvan yavrusu gibi anlamadan vazgeçilecektir. O zaman ne toplum ve kültür insanüstü bir metafizik konu olacak, ne de insan yavrusu hayvan biyolojisi ve psikolojisi içinde incelenecek, hattâ ne de çocukta toplumdan önce açılmamış bir kapalı kutu, yalnız metafiziğin çözeceği bir "gizli hazine" görülecektir. Bu yeni ontolojik görüş kültürün olduğu kadar eğitimin de doğuşu ve gelişmesini anlamaya yarayacak birbirine yabancı ve çatışkan kalan eski açıklamaları insan – çevre diyalektiğinde birleştirecektir.

Öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreçtir: öğretim kafayı teşkil ediyor, eğitim ruhu ve karakteri yapıyor. Birisi bilgiyi, öteki değerleri veriyor. Fakat bilginin değerler arasında bir değer, kafanın ruhtan bir parça olduğu düşünülünce, öğretimin yine de eğitim içinde yer alacağı anlaşılır. Ancak bu bütünleşme onların kendi alanlarında ayrı metotlarla işlemesine engel olmaz. Filozoflar boşuna akıl mantığı ile kalp mantığını ayırmamışlar. Eğer kültürle medeniyet ayırışının bir anlamı varsa onu yalnız bu şekilde yorumlayabiliriz. Öğretim günümüzde eskileriyle ölçülemeyecek yeni vasıflar almıştır. Yirminci yüzyıl her şeyden önce sürat ve hızlı değişme devridir. Eskiden insanlar bir maksat için yer değiştirirdi. Şimdi yalnız hareket ve sürat zevki için yer değiştiriyor.[7] Bu sürat, teknik ve bilginin baş döndürecek bir hızla değişmesine ve modadan düşmesine sebep oluyor; bir makine daha eskimeden yenisi icat ediliyor. Tıp her gün yeni keşifler ve icatlarla daha dünkü usûlleri bırakıyor. Öteki bilimler için de iş aynı. Okulda öğrenilen şeyler hiçbir meslek adamının ömrünce ayakta kalması için yetemiyor. Bu hızlı değişmelere ayak uydurma kuvveti

[5] E. Durkheim et P. Fauconnet, *Education et sociologie*, Türk. çev. Memduh Seydol.

[6] Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de l'angl. par Avigdor-Coryell, 2 vols. 1957; Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Flammarion, 1963.

[7] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, PUF, 1967.

Hilmi Ziya Ülken 11

giren bir eğitim ilminin varlığına Durkheim hiçbir zaman itiraz etmemiştir."[5] Nitekim psikologlar da vakalar önünde geriliyorlar; insan ruhunu çevreyle birlikte ele alma zarureti onları sosyal psikolojiye götürüyor.[6] İşin aslında bu suretle buhran ortadan kalkmıyor; çünkü, kişi olarak insanın bütünlüğü görülemiyor. Öyle ise konuyu baştan ele almak, insan bütünlüğünü felsefe ve kültür antropolojisi ışığında görmek lâzımdır. İnsanî varlığa vergi olan karakterler görülünce, çocuğu sosyalleşmemiş bir hayvan yavrusu gibi anlamadan vazgeçilecektir. O zaman ne toplum ve kültür insanüstü bir metafizik konu olacak, ne de insan yavrusu hayvan biyolojisi ve psikolojisi içinde incelenecek, hattâ ne de çocukta toplumdan önce açılmamış bir kapalı kutu, yalnız metafiziğin çözeceği bir "gizli hazine" görülecektir. Bu yeni ontolojik görüş kültürün olduğu kadar eğitimin de doğuşu ve gelişmesini anlamaya yarayacak birbirine yabancı ve çatışkan kalan eski açıklamaları insan – çevre diyalektiğinde birleştirecektir.

Öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreçtir: öğretim kafayı teşkil ediyor, eğitim ruhu ve karakteri yapıyor. Birisi bilgiyi, öteki değerleri veriyor. Fakat bilginin değerler arasında bir değer, kafanın ruhtan bir parça olduğu düşünülünce, öğretimin yine de eğitim içinde yer alacağı anlaşılır. Ancak bu bütünleşme onların kendi alanlarında ayrı metotlarla işlemesine engel olmaz. Filozoflar boşuna akıl mantığı ile kalp mantığını ayırmamışlar. Eğer kültürle medeniyet ayırışının bir anlamı varsa onu yalnız bu şekilde yorumlayabiliriz. Öğretim günümüzde eskileriyle ölçülemeyecek yeni vasıflar almıştır. Yirminci yüzyıl her şeyden önce sürat ve hızlı değişme devridir. Eskiden insanlar bir maksat için yer değiştirirdi. Şimdi yalnız hareket ve sürat zevki için yer değiştiriyor.[7] Bu sürat, teknik ve bilginin baş döndürecek bir hızla değişmesine ve modadan düşmesine sebep oluyor; bir makine daha eskimeden yenisi icat ediliyor. Tıp her gün yeni keşifler ve icatlarla daha dünkü usûlleri bırakıyor. Öteki bilimler için de iş aynı. Okulda öğrenilen şeyler hiçbir meslek adamının ömrünce ayakta kalması için yetemiyor. Bu hızlı değişmelere ayak uydurma kuvveti

[5] E. Durkheim et P. Fauconnet, *Education et sociologie*, Türk. çev. Memduh Seydol.

[6] Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de l'angl. par Avigdor-Coryell, 2 vols. 1957; Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Flammarion, 1963.

[7] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, PUF, 1967.

Hilmi Ziya Ülken 11

giren bir eğitim ilminin varlığına Durkheim hiçbir zaman itiraz etmemiştir."[5] Nitekim psikologlar da vakalar önünde geriliyorlar; insan ruhunu çevreyle birlikte ele alma zarureti onları sosyal psikolojiye götürüyor.[6] İşin aslında bu suretle buhran ortadan kalkmıyor; çünkü, kişi olarak insanın bütünlüğü görülemiyor. Öyle ise konuyu baştan ele almak, insan bütünlüğünü felsefe ve kültür antropolojisi ışığında görmek lâzımdır. İnsanî varlığa vergi olan karakterler görülünce, çocuğu sosyalleşmemiş bir hayvan yavrusu gibi anlamadan vazgeçilecektir. O zaman ne toplum ve kültür insanüstü bir metafizik konu olacak, ne de insan yavrusu hayvan biyolojisi ve psikolojisi içinde incelenecek, hattâ ne de çocukta toplumdan önce açılmamış bir kapalı kutu, yalnız metafiziğin çözeceği bir "gizli hazine" görülecektir. Bu yeni ontolojik görüş kültürün olduğu kadar eğitimin de doğuşu ve gelişmesini anlamaya yarayacak birbirine yabancı ve çatışkan kalan eski açıklamaları insan – çevre diyalektiğinde birleştirecektir.

Öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreçtir: öğretim kafayı teşkil ediyor, eğitim ruhu ve karakteri yapıyor. Birisi bilgiyi, öteki değerleri veriyor. Fakat bilginin değerler arasında bir değer, kafanın ruhtan bir parça olduğu düşünülünce, öğretimin yine de eğitim içinde yer alacağı anlaşılır. Ancak bu bütünleşme onların kendi alanlarında ayrı metotlarla işlemesine engel olmaz. Filozoflar boşuna akıl mantığı ile kalp mantığını ayırmamışlar. Eğer kültürle medeniyet ayırışının bir anlamı varsa onu yalnız bu şekilde yorumlayabiliriz. Öğretim günümüzde eskileriyle ölçülemeyecek yeni vasıflar almıştır. Yirminci yüzyıl her şeyden önce sürat ve hızlı değişme devridir. Eskiden insanlar bir maksat için yer değiştirirdi. Şimdi yalnız hareket ve sürat zevki için yer değiştiriyor.[7] Bu sürat, teknik ve bilginin baş döndürecek bir hızla değişmesine ve modadan düşmesine sebep oluyor; bir makine daha eskimeden yenisi icat ediliyor. Tıp her gün yeni keşifler ve icatlarla daha dünkü usûlleri bırakıyor. Öteki bilimler için de iş aynı. Okulda öğrenilen şeyler hiçbir meslek adamının ömrünce ayakta kalması için yetemiyor. Bu hızlı değişmelere ayak uydurma kuvveti

[5] E. Durkheim et P. Fauconnet, *Education et sociologie*, Türk. çev. Memduh Seydol.

[6] Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de l'angl. par Avigdor-Coryell, 2 vols. 1957; Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Flammarion, 1963.

[7] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, PUF, 1967.

olmayanlar geride kalıyor ve yıkılıyorlar. Değişme ritmi okul içinde de tesir edecek ve programlar ona uygun olarak bir seviye yenileştirilecektir. Artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur. Tarih bilinci bütün bilgilerin anahtarı olmuştur ve dinamizm okul programlarının hâkim fikri olmalıdır.[8] Bu hızlı değişmelere, sürekli icatlar ve keşiflere uygun bir öğretimin de bazı kuralları olmalıdır. Gaston Berger'nin gösterdiği gibi, bu her şeyden önce sürat önünde reflekslerini iyi kullanan şoförün soğukkanlılığı olacaktır. Ondan sonra sabit bir düzen üzerinde işleyen akıl yerine, hareketli bir icat dinamizmine uygun yaratıcı hayal gücü lâzımdır. En sonra tehlike zevki ve cüretle dolu bir insanlık duygusu lâzımdır: laboratuvarların, uzak kıtaların, fezanın arayıcıları, kozmonotlar, mucitler, kâşifler bu yeni bilgi insanlığının kahramanları, bütün öğretimin örnek insanlarıdır. Öğretim, hiç değilse bu hıza ayak uydurarak, onların idealini tanıtarak gençliği o dinamizme alıştıracaktır. Yeni dünya öğretimde de yeni maharetler istiyor.

Öğretimin geleceğe doğru devamlı gergin ve dinamik olan bu atılışına karşı eğitim hızını geçmişten ve gelenekten alacaktır. O bütün kültürü ve değerleri yaşatacak, gelecek için yetişen insanın karakterini ve kişiliklerini buradan çıkaracaktır. Şüphesiz bilginin tarihi de bu gelenek arasında yer alır. Fakat onun rolü dil, sanat ve ahlâk eğitimi ile kişiliklerin kurulmasında olduğu kadar geleneğe bağlı değildir. Hattâ bilginin devrimci karakteri eskinin yerine yeniyi koyarken âdeta geleneği sarsar gibi görünür. Ama yine de bütün kuvvetini değerlerin temel geleneğinden almaktadır. Öğretim ve eğitimde bilinenle bilinmeyen, alışılmış ile beklenmedik yeni vaka arasında devamlı bir diyalektik ilişki kurulmalıdır. Okul çocuğunu bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalıdır. Bilinenler üzerinde işleyen zihin her an beklenmedik yeni vakalarla alışılmışlar arasında çatışmaya ve bundan doğacak yeni problemlere karşı açık olmalıdır. Hattâ denebilir ki okulun esaslı görevi, bu çatışmadan çıkmak üzere problemler ortaya koymak ve onları çözmeye çalışmak olacaktır. Genci hazır bilgiyi pasif bir alıcı, bir plâk olmaktan çıkararak onu devamlı surette yeni problemleri çözecek aktif bir çaba haline getirecektir. Öğretim ve eğitimin esası bunun için ne kendiliğin-

[8] Bilginin devamlı gelişmesine uygun bir program konusunu başka bir kitapta ele alacağız.

12 *Önsöz*

olmayanlar geride kalıyor ve yıkılıyorlar. Değişme ritmi okul içinde de tesir edecek ve programlar ona uygun olarak bir seviye yenileştirilecektir. Artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur. Tarih bilinci bütün bilgilerin anahtarı olmuştur ve dinamizm okul programlarının hâkim fikri olmalıdır.[8] Bu hızlı değişmelere, sürekli icatlar ve keşiflere uygun bir öğretimin de bazı kuralları olmalıdır. Gaston Berger'nin gösterdiği gibi, bu her şeyden önce sürat önünde reflekslerini iyi kullanan şoförün soğukkanlılığı olacaktır. Ondan sonra sabit bir düzen üzerinde işleyen akıl yerine, hareketli bir icat dinamizmine uygun yaratıcı hayal gücü lâzımdır. En sonra tehlike zevki ve cüretle dolu bir insanlık duygusu lâzımdır: laboratuvarların, uzak kıtaların, fezanın arayıcıları, kozmonotlar, mucitler, kâşifler bu yeni bilgi insanlığının kahramanları, bütün öğretimin örnek insanlarıdır. Öğretim, hiç değilse bu hıza ayak uydurarak, onların idealini tanıtarak gençliği o dinamizme alıştıracaktır. Yeni dünya öğretimde de yeni maharetler istiyor.

Öğretimin geleceğe doğru devamlı gergin ve dinamik olan bu atılışına karşı eğitim hızını geçmişten ve gelenekten alacaktır. O bütün kültürü ve değerleri yaşatacak, gelecek için yetişen insanın karakterini ve kişiliklerini buradan çıkaracaktır. Şüphesiz bilginin tarihi de bu gelenek arasında yer alır. Fakat onun rolü dil, sanat ve ahlâk eğitimi ile kişiliklerin kurulmasında olduğu kadar geleneğe bağlı değildir. Hattâ bilginin devrimci karakteri eskinin yerine yeniyi koyarken âdeta geleneği sarsar gibi görünür. Ama yine de bütün kuvvetini değerlerin temel geleneğinden almaktadır. Öğretim ve eğitimde bilinenle bilinmeyen, alışılmış ile beklenmedik yeni vaka arasında devamlı bir diyalektik ilişki kurulmalıdır. Okul çocuğunu bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalıdır. Bilinenler üzerinde işleyen zihin her an beklenmedik yeni vakalarla alışılmışlar arasında çatışmaya ve bundan doğacak yeni problemlere karşı açık olmalıdır. Hattâ denebilir ki okulun esaslı görevi, bu çatışmadan çıkmak üzere problemler ortaya koymak ve onları çözmeye çalışmak olacaktır. Genci hazır bilgiyi pasif bir alıcı, bir plâk olmaktan çıkararak onu devamlı surette yeni problemleri çözecek aktif bir çaba haline getirecektir. Öğretim ve eğitimin esası bunun için ne kendiliğin-

[8] Bilginin devamlı gelişmesine uygun bir program konusunu başka bir kitapta ele alacağız.

12 *Önsöz*

olmayanlar geride kalıyor ve yıkılıyorlar. Değişme ritmi okul içinde de tesir edecek ve programlar ona uygun olarak bir seviye yenileştirilecektir. Artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur. Tarih bilinci bütün bilgilerin anahtarı olmuştur ve dinamizm okul programlarının hâkim fikri olmalıdır.[8] Bu hızlı değişmelere, sürekli icatlar ve keşiflere uygun bir öğretimin de bazı kuralları olmalıdır. Gaston Berger'nin gösterdiği gibi, bu her şeyden önce sürat önünde reflekslerini iyi kullanan şoförün soğukkanlılığı olacaktır. Ondan sonra sabit bir düzen üzerinde işleyen akıl yerine, hareketli bir icat dinamizmine uygun yaratıcı hayal gücü lâzımdır. En sonra tehlike zevki ve cüretle dolu bir insanlık duygusu lâzımdır: laboratuvarların, uzak kıtaların, fezanın arayıcıları, kozmonotlar, mucitler, kâşifler bu yeni bilgi insanlığının kahramanları, bütün öğretimin örnek insanlarıdır. Öğretim, hiç değilse bu hıza ayak uydurarak, onların idealini tanıtarak gençliği o dinamizme alıştıracaktır. Yeni dünya öğretimde de yeni maharetler istiyor.

Öğretimin geleceğe doğru devamlı gergin ve dinamik olan bu atılışına karşı eğitim hızını geçmişten ve gelenekten alacaktır. O bütün kültürü ve değerleri yaşatacak, gelecek için yetişen insanın karakterini ve kişiliklerini buradan çıkaracaktır. Şüphesiz bilginin tarihi de bu gelenek arasında yer alır. Fakat onun rolü dil, sanat ve ahlâk eğitimi ile kişiliklerin kurulmasında olduğu kadar geleneğe bağlı değildir. Hattâ bilginin devrimci karakteri eskinin yerine yeniyi koyarken âdeta geleneği sarsar gibi görünür. Ama yine de bütün kuvvetini değerlerin temel geleneğinden almaktadır. Öğretim ve eğitimde bilinenle bilinmeyen, alışılmış ile beklenmedik yeni vaka arasında devamlı bir diyalektik ilişki kurulmalıdır. Okul çocuğunu bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalıdır. Bilinenler üzerinde işleyen zihin her an beklenmedik yeni vakalarla alışılmışlar arasında çatışmaya ve bundan doğacak yeni problemlere karşı açık olmalıdır. Hattâ denebilir ki okulun esaslı görevi, bu çatışmadan çıkmak üzere problemler ortaya koymak ve onları çözmeye çalışmak olacaktır. Genci hazır bilgiyi pasif bir alıcı, bir plâk olmaktan çıkararak onu devamlı surette yeni problemleri çözecek aktif bir çaba haline getirecektir. Öğretim ve eğitimin esası bunun için ne kendiliğin-

[8] Bilginin devamlı gelişmesine uygun bir program konusunu başka bir kitapta ele alacağız.

den gelişen bir ilgi, ne de dıştan verilen bir baskı ve egzersizdir. Fakat çocukla her an değişen çevre arasındaki beklenmedik vakaların doğurduğu devamlı problemleri çözme çabasıdır. Çocuğun yaradılış ve karakter özellikleri bu çaba içinde geliştikçe, bir ilgiler farklılaşması halindeki cetvel meydana gelecek ve çocuk kendi hayatının yolunu bu ilgiler cetveli içinde seçecektir.

Böyle bir seçme hiçbir çocuğun geride kalmış, intibaksız ve başarısız olmamasını sağlayacaktır.[9] Yeryüzündeki çok hızlı nüfus artışı ile aynı hıza uyamayan öğretim artışı arasında nispetsizlik bu intibaksızlığın bir sebebidir. Fakirlerin istedikleri tahsili alamamaları da ikinci bir intibaksızlık sebebidir. Fakat tahsilin eşitliği kaidesine göre[10] yapılan büyük fedakârlıklarla bunların bir gün önleneceği kabul edilebilir. Asıl mühim olan intibaksızlık tembellikten, zekâsızlıktan ileri gelenlerdir. Böyle bir durumda, G. Berger'nin dediği gibi, iki türlü hüküm verilebilir: Ya tembel çocuk sorumlu sayılır ve başarısızlıkla cezasını çeksin denir ya da ona psikolojik ve sosyal bakımdan bir hasta veya eksik kalmış gözüyle bakılır. Bunun için de toplum sorumlu sayılır. Aslında bu yorumlamalardan ikisi de yanlıştır. Onlar insanın karakterolojik tetkiki yapılmadan verilmiş toptan hükümlerdir. Okul yalnızca sınırlı bir zekâ veya hafıza anlayışına göre yapılmış bir "yarış sahası" olmamalıdır. İnsan zekâ ve hafızadan ibaret değildir. Hattâ zekâ ve hafızanın türlü çeşitleri vardır: Süratli hafıza, devamlı hafıza, hazırcevap hafıza, çabuk öğrenip çabuk unutan hafıza bu çeşitlerdendir. Nitekim somut konulara çevrilen zekâ, soyut problemleri kavrayan zekâ, muhakemeci veya sezgici zekâ o kadar ayrı tiplerdir ki bunlardan her birinden ayrı nitelikte başarı şekilleri doğar. Bu iki yeti dışında hayal gücünün, duyarlığın, duygululuğun o kadar ince ve farklı maharetleri vardır ki, onlardan her biri ayrı bir insanı, ayrı bir kabiliyet tohumunu taşımaktadır.

Le Senne'in karakterler sınıflamasına göre[11] eğitime çeşitlilik vermek isteyen pedagoglar bu tek hatlı yarış sisteminden kurtulma yolunu göstermektedirler.[12] Le Senne karakterlerin sınıflamasında heye-

[9] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, PUF, 1967.
[10] Pierre Juvigny, *Contre les discriminations, pour l'égalité devant l'éducation*, Thone, Liège, Unesco, 1962,
[11] Le Senne, *Traité de caractérologie.*
[12] P. Mesnard, *Education et caractère*, PUF, 1957.

Hilmi Ziya Ülken 13

den gelişen bir ilgi, ne de dıştan verilen bir baskı ve egzersizdir. Fakat çocukla her an değişen çevre arasındaki beklenmedik vakaların doğurduğu devamlı problemleri çözme çabasıdır. Çocuğun yaradılış ve karakter özellikleri bu çaba içinde geliştikçe, bir ilgiler farklılaşması halindeki cetvel meydana gelecek ve çocuk kendi hayatının yolunu bu ilgiler cetveli içinde seçecektir.

Böyle bir seçme hiçbir çocuğun geride kalmış, intibaksız ve başarısız olmamasını sağlayacaktır.[9] Yeryüzündeki çok hızlı nüfus artışı ile aynı hıza uyamayan öğretim artışı arasında nispetsizlik bu intibaksızlığın bir sebebidir. Fakirlerin istedikleri tahsili alamamaları da ikinci bir intibaksızlık sebebidir. Fakat tahsilin eşitliği kaidesine göre[10] yapılan büyük fedakârlıklarla bunların bir gün önleneceği kabul edilebilir. Asıl mühim olan intibaksızlık tembellikten, zekâsızlıktan ileri gelenlerdir. Böyle bir durumda, G. Berger'nin dediği gibi, iki türlü hüküm verilebilir: Ya tembel çocuk sorumlu sayılır ve başarısızlıkla cezasını çeksin denir ya da ona psikolojik ve sosyal bakımdan bir hasta veya eksik kalmış gözüyle bakılır. Bunun için de toplum sorumlu sayılır. Aslında bu yorumlamalardan ikisi de yanlıştır. Onlar insanın karakterolojik tetkiki yapılmadan verilmiş toptan hükümlerdir. Okul yalnızca sınırlı bir zekâ veya hafıza anlayışına göre yapılmış bir "yarış sahası" olmamalıdır. İnsan zekâ ve hafızadan ibaret değildir. Hattâ zekâ ve hafızanın türlü çeşitleri vardır: Süratli hafıza, devamlı hafıza, hazırcevap hafıza, çabuk öğrenip çabuk unutan hafıza bu çeşitlerdendir. Nitekim somut konulara çevrilen zekâ, soyut problemleri kavrayan zekâ, muhakemeci veya sezgici zekâ o kadar ayrı tiplerdir ki bunlardan her birinden ayrı nitelikte başarı şekilleri doğar. Bu iki yeti dışında hayal gücünün, duyarlığın, duygululuğun o kadar ince ve farklı maharetleri vardır ki, onlardan her biri ayrı bir insanı, ayrı bir kabiliyet tohumunu taşımaktadır.

Le Senne'in karakterler sınıflamasına göre[11] eğitime çeşitlilik vermek isteyen pedagoglar bu tek hatlı yarış sisteminden kurtulma yolunu göstermektedirler.[12] Le Senne karakterlerin sınıflamasında heye-

[9] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, PUF, 1967.
[10] Pierre Juvigny, *Contre les discriminations, pour l'égalité devant l'éducation*, Thone, Liège, Unesco, 1962,
[11] Le Senne, *Traité de caractérologie.*
[12] P. Mesnard, *Education et caractère*, PUF, 1957.

can ve faaliyet diye iki kriter alıyor. Buna göre başlıca sekiz çeşit buluyor ki, onların arasındaki ikinci derecede tiplerle bu sayı daha da yükselebilir: 1) heyecanlı-faal değil (ilk) sinirli; 2) heyecanlı-faal değil (ikinci) hisli; 3) heyecanlı-faal (ilk) öfkeli; 4) heyecanlı-faal (ikinci) ihtiraslı; 5) heyecansız-faal (ilk) piknik veya demevî; 6) heyecansız-faal (ikinci) flegmatik; 7) heyecansız-faal değil (ilk) şekilsiz; 8) heyecansız-faal değil (ikinci) duygusuz. Bu sınıflamada hiçbir kategoriye mutlak olarak başarısız gözüyle bakılamaz; yeter ki her birine göre öğretmen ayrı bir eğitim tarzı kullansın, birinin gelişmesi için lâzım gelen davranışı ötekinde kullanmasın. Meselâ sinirlinin hipofiz ve tiroid guddeleri fazla çalışır, uykusu düzensizdir. Özel bir gıda rejimine ihtiyacı vardır. Tikleri vardır, onlar özel telkinler ve usûllerle düzeltilebilir.[13] Enerji ihtiyatı sarfiyatından azdır. Devamlı çalışma gücünde değildir. Fakat önce gıda rejimi ile bu dengesizliğe karşı mücadele edilebilir. Sonra sinir gerginliği gevşetilebilir. Sinirlide imkânlar, ona cesaret vererek geliştirilebilir. Başarısızlıklarını cezalandırmadan ziyade, başarıları desteklenir. La Fontaine, Baudelaire, Mozart sinirli tiplerdir. Bunlar duyarlı, içedönüktür. Dıştan kuvvetsiz göründüğü halde kendi içinde ayrı bir âlemi vardır. Çevreden kaçar, yarışlara giremez ve ortalama bir yarışta başarısızlığa uğrar. Fakat bu karakter iyice tanınırsa, öğretmen ona karşı gereken davranışı alabilirse bu içe katlanmış insan yavaş yavaş açılır, cesareti artar, o vakte kadar verimsiz görünen birçok zihin yetileri işlemeye başlar. Hattâ kendisinden beklenmedik derecede başarı gösterebilir. Kierkegaard, Alfred de Vigny, hattâ Claude Bernard felsefede, şiirde, bilimde zirve olmuş birer duygusal idiler.

Şüphesiz sar'alılar, anormaller, geri zekâlılar bu sınıflamanın dışındadır.[14] Onların bile –doğuştan ahmaklar ve geri zekâlılar hariç– bir kısmı tedavi edilerek üstün seviyeye çıkarılabilir. Dostoyevski bir sar'alı idi. Fakat düzeltme imkânı olmayan geri zekâlılar bir yana bırakılırsa, okullarda "uyumsuz" sayılanların çoğu tutulan öğretim ve eğitim metotunun darlığından, okulun bir meslek yönteminden, karakterolojik tetkiklerden mahrum bulunmasından, okulların birer yarış yeri haline getirilmesinden, kabiliyetlere göre zümreleştirme yerine test veya numara usûllerinin zararlarından doğan okul kur-

[13] Serge Lebovici, *Les tics chez l'enfant*, Paideia, PUF, 1961.
[14] Serge Lebovici, *Les enfants déficients*, PUF.

14 *Önsöz*

can ve faaliyet diye iki kriter alıyor. Buna göre başlıca sekiz çeşit buluyor ki, onların arasındaki ikinci derecede tiplerle bu sayı daha da yükselebilir: 1) heyecanlı-faal değil (ilk) sinirli; 2) heyecanlı-faal değil (ikinci) hisli; 3) heyecanlı-faal (ilk) öfkeli; 4) heyecanlı-faal (ikinci) ihtiraslı; 5) heyecansız-faal (ilk) piknik veya demevî; 6) heyecansız-faal (ikinci) flegmatik; 7) heyecansız-faal değil (ilk) şekilsiz; 8) heyecansız-faal değil (ikinci) duygusuz. Bu sınıflamada hiçbir kategoriye mutlak olarak başarısız gözüyle bakılamaz; yeter ki her birine göre öğretmen ayrı bir eğitim tarzı kullansın, birinin gelişmesi için lâzım gelen davranışı ötekinde kullanmasın. Meselâ sinirlinin hipofiz ve tiroid guddeleri fazla çalışır, uykusu düzensizdir. Özel bir gıda rejimine ihtiyacı vardır. Tikleri vardır, onlar özel telkinler ve usûllerle düzeltilebilir.[13] Enerji ihtiyatı sarfiyatından azdır. Devamlı çalışma gücünde değildir. Fakat önce gıda rejimi ile bu dengesizliğe karşı mücadele edilebilir. Sonra sinir gerginliği gevşetilebilir. Sinirlide imkânlar, ona cesaret vererek geliştirilebilir. Başarısızlıklarını cezalandırmadan ziyade, başarıları desteklenir. La Fontaine, Baudelaire, Mozart sinirli tiplerdir. Bunlar duyarlı, içedönüktür. Dıştan kuvvetsiz göründüğü halde kendi içinde ayrı bir âlemi vardır. Çevreden kaçar, yarışlara giremez ve ortalama bir yarışta başarısızlığa uğrar. Fakat bu karakter iyice tanınırsa, öğretmen ona karşı gereken davranışı alabilirse bu içe katlanmış insan yavaş yavaş açılır, cesareti artar, o vakte kadar verimsiz görünen birçok zihin yetileri işlemeye başlar. Hattâ kendisinden beklenmedik derecede başarı gösterebilir. Kierkegaard, Alfred de Vigny, hattâ Claude Bernard felsefede, şiirde, bilimde zirve olmuş birer duygusal idiler.

Şüphesiz sar'alılar, anormaller, geri zekâlılar bu sınıflamanın dışındadır.[14] Onların bile –doğuştan ahmaklar ve geri zekâlılar hariç– bir kısmı tedavi edilerek üstün seviyeye çıkarılabilir. Dostoyevski bir sar'alı idi. Fakat düzeltme imkânı olmayan geri zekâlılar bir yana bırakılırsa, okullarda "uyumsuz" sayılanların çoğu tutulan öğretim ve eğitim metotunun darlığından, okulun bir meslek yönteminden, karakterolojik tetkiklerden mahrum bulunmasından, okulların birer yarış yeri haline getirilmesinden, kabiliyetlere göre zümreleştirme yerine test veya numara usûllerinin zararlarından doğan okul kur-

[13] Serge Lebovici, *Les tics chez l'enfant*, Paideia, PUF, 1961.
[14] Serge Lebovici, *Les enfants déficients*, PUF.

14 *Önsöz*

can ve faaliyet diye iki kriter alıyor. Buna göre başlıca sekiz çeşit buluyor ki, onların arasındaki ikinci derecede tiplerle bu sayı daha da yükselebilir: 1) heyecanlı-faal değil (ilk) sinirli; 2) heyecanlı-faal değil (ikinci) hisli; 3) heyecanlı-faal (ilk) öfkeli; 4) heyecanlı-faal (ikinci) ihtiraslı; 5) heyecansız-faal (ilk) piknik veya demevî; 6) heyecansız-faal (ikinci) flegmatik; 7) heyecansız-faal değil (ilk) şekilsiz; 8) heyecansız-faal değil (ikinci) duygusuz. Bu sınıflamada hiçbir kategoriye mutlak olarak başarısız gözüyle bakılamaz; yeter ki her birine göre öğretmen ayrı bir eğitim tarzı kullansın, birinin gelişmesi için lâzım gelen davranışı ötekinde kullanmasın. Meselâ sinirlinin hipofiz ve tiroid guddeleri fazla çalışır, uykusu düzensizdir. Özel bir gıda rejimine ihtiyacı vardır. Tikleri vardır, onlar özel telkinler ve usûllerle düzeltilebilir.[13] Enerji ihtiyatı sarfiyatından azdır. Devamlı çalışma gücünde değildir. Fakat önce gıda rejimi ile bu dengesizliğe karşı mücadele edilebilir. Sonra sinir gerginliği gevşetilebilir. Sinirlide imkânlar, ona cesaret vererek geliştirilebilir. Başarısızlıklarını cezalandırmadan ziyade, başarıları desteklenir. La Fontaine, Baudelaire, Mozart sinirli tiplerdir. Bunlar duyarlı, içedönüktür. Dıştan kuvvetsiz göründüğü halde kendi içinde ayrı bir âlemi vardır. Çevreden kaçar, yarışlara giremez ve ortalama bir yarışta başarısızlığa uğrar. Fakat bu karakter iyice tanınırsa, öğretmen ona karşı gereken davranışı alabilirse bu içe katlanmış insan yavaş yavaş açılır, cesareti artar, o vakte kadar verimsiz görünen birçok zihin yetileri işlemeye başlar. Hattâ kendisinden beklenmedik derecede başarı gösterebilir. Kierkegaard, Alfred de Vigny, hattâ Claude Bernard felsefede, şiirde, bilimde zirve olmuş birer duygusal idiler.

Şüphesiz sar'alılar, anormaller, geri zekâlılar bu sınıflamanın dışındadır.[14] Onların bile –doğuştan ahmaklar ve geri zekâlılar hariç– bir kısmı tedavi edilerek üstün seviyeye çıkarılabilir. Dostoyevski bir sar'alı idi. Fakat düzeltme imkânı olmayan geri zekâlılar bir yana bırakılırsa, okullarda "uyumsuz" sayılanların çoğu tutulan öğretim ve eğitim metotunun darlığından, okulun bir meslek yönteminden, karakterolojik tetkiklerden mahrum bulunmasından, okulların birer yarış yeri haline getirilmesinden, kabiliyetlere göre zümreleştirme yerine test veya numara usûllerinin zararlarından doğan okul kur-

[13] Serge Lebovici, *Les tics chez l'enfant*, Paideia, PUF, 1961.
[14] Serge Lebovici, *Les enfants déficients*, PUF.

banlarıdır. Halbuki tutulacak metotun çok şekilliliği ve öğretmenlerin bu yeni metotlara göre yetiştirilmesi sayesinde bu kurbanlardan pek çoğu kurtulabilir. Yalnız kurtulmakla kalmaz, eski ölçülerde toplum için kaybolmuş sayılabilecek pek çok gencin kendi hakiki yolunu bulduğu zaman memleket için üstün kabiliyetler olduğu görülür.

Bir kere kabiliyetlere göre zümrelenme yapıldıktan sonra, onlardan her birinde yarışma yine yer alabilir. Böyle bir yarışma aynı tip içindeki seçkinleşmeyi sağladığı için, zararlı değil faydalıdır. Zaten her yarışma veya gerilme bir dayanışma veya genişleme ile tamamlandığı zaman akranların birbirini aşma gayretleri, aynı zamanda birbirine yardım duygusuyla birlikte gelişir. Haset ve düşmanlık değil, yalnız beğenme ve idealleştirme şeklini alır. Her meslekteki başarının kafayla el arasında tam bir işbirliğinden doğacağını bilen genç tutacağı yolda maharet kadar bilgiye de değer verecek ve iyi bir marangoz iyi bir mühendis gibi kendi sanatının tekniği ile birlikte teorisi üzerinde de ciddiyetle çalışacaktır. Böyle düşününce, toplumu meydana getiren işlerden hiçbirinin ötekinden üstün sayılmasına imkân kalmaz. Yeter ki genç tutacağı işin sağlam ve en doğru olarak yapmasını öğrensin. Meslek seçen gençlere işler arasında bir şeref mertebelendirilmesi değil, nevi ne olursa olsun, en mükemmel ve en doğrusu olması tavsiye edilmelidir. Gençler bilmelidir ki doğru ve bilgili bir marangoz yetersiz ve eksik bir mimardan nispetsizce üstündür.

Böyle bir eğitim sistemi zekâ ve başka ruhî yetilerce ortalamanın üstünde olan çocukları elbette hesaba katacaktır.[15] Ancak onların yetiştirilmesinde bireysel farklara göre ayrı sınıflar açmaya, bir nevi kabiliyet aristokrasisi yaratmaya kalmak doğru olmaz. Bir zaman bu yolu Hitler Almanyası tutmaya kalkmıştı.[16] Bundan doğacak zarar yalnız demokrasi esaslarını çiğnemekle kalmaz, aynı zamanda bu çocukları ayırmak suretiyle yarışmanın en iyi eserlerinden faydalanmayı

[15] Raymond de Craecker, *Les enfants intellectuellement doués*, préf. de H. Piéron, PUF, 1951.

[16] National socialism idaresinde "üstün kabiliyetliler siyaseti" zihniyeti hüküm sürmekte idi. Bu maksatla a) National Politische Erziehungsanstallen, b) Adolph Hitler Schuien, c) Ordenburgen gibi teşkilâtlar yapılmış ve okullar açılmıştı. Bu sistem "üstün ırk" peşin hükmüne dayandığını, ayrıca iddiasının tam aksini yaparak birçok bakımlardan çıkmaza girdiğini işaret edelim.

Hilmi Ziya Ülken 15

banlarıdır. Halbuki tutulacak metotun çok şekilliliği ve öğretmenlerin bu yeni metotlara göre yetiştirilmesi sayesinde bu kurbanlardan pek çoğu kurtulabilir. Yalnız kurtulmakla kalmaz, eski ölçülerde toplum için kaybolmuş sayılabilecek pek çok gencin kendi hakiki yolunu bulduğu zaman memleket için üstün kabiliyetler olduğu görülür.

Bir kere kabiliyetlere göre zümrelenme yapıldıktan sonra, onlardan her birinde yarışma yine yer alabilir. Böyle bir yarışma aynı tip içindeki seçkinleşmeyi sağladığı için, zararlı değil faydalıdır. Zaten her yarışma veya gerilme bir dayanışma veya genişleme ile tamamlandığı zaman akranların birbirini aşma gayretleri, aynı zamanda birbirine yardım duygusuyla birlikte gelişir. Haset ve düşmanlık değil, yalnız beğenme ve idealleştirme şeklini alır. Her meslekteki başarının kafayla el arasında tam bir işbirliğinden doğacağını bilen genç tutacağı yolda maharet kadar bilgiye de değer verecek ve iyi bir marangoz iyi bir mühendis gibi kendi sanatının tekniği ile birlikte teorisi üzerinde de ciddiyetle çalışacaktır. Böyle düşününce, toplumu meydana getiren işlerden hiçbirinin ötekinden üstün sayılmasına imkân kalmaz. Yeter ki genç tutacağı işin sağlam ve en doğru olarak yapmasını öğrensin. Meslek seçen gençlere işler arasında bir şeref mertebelendirilmesi değil, nevi ne olursa olsun, en mükemmel ve en doğrusu olması tavsiye edilmelidir. Gençler bilmelidir ki doğru ve bilgili bir marangoz yetersiz ve eksik bir mimardan nispetsizce üstündür.

Böyle bir eğitim sistemi zekâ ve başka ruhî yetilerce ortalamanın üstünde olan çocukları elbette hesaba katacaktır.[15] Ancak onların yetiştirilmesinde bireysel farklara göre ayrı sınıflar açmaya, bir nevi kabiliyet aristokrasisi yaratmaya kalmak doğru olmaz. Bir zaman bu yolu Hitler Almanyası tutmaya kalkmıştı.[16] Bundan doğacak zarar yalnız demokrasi esaslarını çiğnemekle kalmaz, aynı zamanda bu çocukları ayırmak suretiyle yarışmanın en iyi eserlerinden faydalanmayı

[15] Raymond de Craecker, *Les enfants intellectuellement doués*, préf. de H. Piéron, PUF, 1951.

[16] National socialism idaresinde "üstün kabiliyetliler siyaseti" zihniyeti hüküm sürmekte idi. Bu maksatla a) National Politische Erziehungsanstallen, b) Adolph Hitler Schuien, c) Ordenburgen gibi teşkilâtlar yapılmış ve okullar açılmıştı. Bu sistem "üstün ırk" peşin hükmüne dayandığını, ayrıca iddiasının tam aksini yaparak birçok bakımlardan çıkmaza girdiğini işaret edelim.

da imkânsız hale getirir. Ayrıca, bazı özel Allah vergilerinden mutlaka büyük neticeler çıkacağı zannına da kapılmamalıdır. Yani "harika çocuk" anlayışı kötüye kullanılmamalıdır. Şüphesiz tarihte ve bugün harika çocuklar vardır; fakat onlar pek mahdut sayıdadır ve başarıları çok değişiktir. Müzik, resim, matematik ve dil verasetleri vardır. Bunlara aile çevrelerinin verdiği hazırlığı da katınca harika çocuklardan bazıları gerçekten büyük yaratıcı adayları olurlar. Fakat şartların hazırlanması bu başarı için yetmez. Çünkü bu yaratıcıyı hazırlayan ne yalnız Allah vergisi ne de çevrenin imkânlarıdır. İrade, karakter ve çaba, hattâ bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çaba yaratıcıyı meydana çıkarır. Kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilir.

Bu karakter teşkilinde, rastlanan türlü sapışları önleyecek vasıtalardan biri ruhla beden arasındaki dengenin kurulmasıdır. Aşırı içedönük, aşırı dışadönük tiplerde denge kurmak için ruh ve beden eğitimini bütün olarak ele almalıdır. Bu da eğitimde –hiçbir zaman düşkünlük derecesine getirmemek şartıyla– sporun ve izciliğin önemli bir yer olması ile sağlanabilir.[17]

Burada anlattığımız eğitim sistemi insanlık tarihinin tecrübelerinden faydalanarak, onun şimdiki ritmine uygun insanlar yetiştireceği için "insanî"dir. Her memlekette böyle bir yetişme o memleketin kendi kültüründen kuvvet alacağı, kendi tarihi, örf ve âdetlerinin kalıntılarından sıyrılarak, bugünkü varlığını kuran geleneğine dayanacağı için "milli"dir. Hiçbir gerçek milli eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde "insanî" olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken milli olmasın. Böyle olmayan eğitimler ya çağdaş medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş ve donmuş eğitimlerdir ki ölüme mahkûmdur yahut da belirli bir kültürde ifadesini bulamadığı için başka kültürleri taklit derecesinde kalan ve bundan dolayı kişilikten mahrum kozmopolit eğitimlerdir (ki neticede ötekinden farksızdır).

Bir eğitim sosyolojisi bize türlü seviyelerde öğretim krizinin doğurduğu neticeleri açıklar.[18] Jaccard böyle bir tetkikte sosyolojik anketlerde, kullanılan eğitim metotlarının darlığı yüzünden her neslin verdiği açığı, kayıpları gösteriyor ve meslek oryantasyonuna doğru

[17] B. Guillemain, *Le sport et l'éducation*, PUF, 1955.
[18] Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation* (Lausanne), Payot, 1962.

16 *Önsöz*

da imkânsız hale getirir. Ayrıca, bazı özel Allah vergilerinden mutlaka büyük neticeler çıkacağı zannına da kapılmamalıdır. Yani "harika çocuk" anlayışı kötüye kullanılmamalıdır. Şüphesiz tarihte ve bugün harika çocuklar vardır; fakat onlar pek mahdut sayıdadır ve başarıları çok değişiktir. Müzik, resim, matematik ve dil verasetleri vardır. Bunlara aile çevrelerinin verdiği hazırlığı da katınca harika çocuklardan bazıları gerçekten büyük yaratıcı adayları olurlar. Fakat şartların hazırlanması bu başarı için yetmez. Çünkü bu yaratıcıyı hazırlayan ne yalnız Allah vergisi ne de çevrenin imkânlarıdır. İrade, karakter ve çaba, hattâ bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çaba yaratıcıyı meydana çıkarır. Kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilir.

Bu karakter teşkilinde, rastlanan türlü sapışları önleyecek vasıtalardan biri ruhla beden arasındaki dengenin kurulmasıdır. Aşırı içedönük, aşırı dışadönük tiplerde denge kurmak için ruh ve beden eğitimini bütün olarak ele almalıdır. Bu da eğitimde –hiçbir zaman düşkünlük derecesine getirmemek şartıyla– sporun ve izciliğin önemli bir yer olması ile sağlanabilir.[17]

Burada anlattığımız eğitim sistemi insanlık tarihinin tecrübelerinden faydalanarak, onun şimdiki ritmine uygun insanlar yetiştireceği için "insanî"dir. Her memlekette böyle bir yetişme o memleketin kendi kültüründen kuvvet alacağı, kendi tarihi, örf ve âdetlerinin kalıntılarından sıyrılarak, bugünkü varlığını kuran geleneğine dayanacağı için "milli"dir. Hiçbir gerçek milli eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde "insanî" olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken milli olmasın. Böyle olmayan eğitimler ya çağdaş medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş ve donmuş eğitimlerdir ki ölüme mahkûmdur yahut da belirli bir kültürde ifadesini bulamadığı için başka kültürleri taklit derecesinde kalan ve bundan dolayı kişilikten mahrum kozmopolit eğitimlerdir (ki neticede ötekinden farksızdır).

Bir eğitim sosyolojisi bize türlü seviyelerde öğretim krizinin doğurduğu neticeleri açıklar.[18] Jaccard böyle bir tetkikte sosyolojik anketlerde, kullanılan eğitim metotlarının darlığı yüzünden her neslin verdiği açığı, kayıpları gösteriyor ve meslek oryantasyonuna doğru

[17] B. Guillemain, *Le sport et l'éducation*, PUF, 1955.
[18] Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation* (Lausanne), Payot, 1962.

16 *Önsöz*

da imkânsız hale getirir. Ayrıca, bazı özel Allah vergilerinden mutlaka büyük neticeler çıkacağı zannına da kapılmamalıdır. Yani "harika çocuk" anlayışı kötüye kullanılmamalıdır. Şüphesiz tarihte ve bugün harika çocuklar vardır; fakat onlar pek mahdut sayıdadır ve başarıları çok değişiktir. Müzik, resim, matematik ve dil verasetleri vardır. Bunlara aile çevrelerinin verdiği hazırlığı da katınca harika çocuklardan bazıları gerçekten büyük yaratıcı adayları olurlar. Fakat şartların hazırlanması bu başarı için yetmez. Çünkü bu yaratıcıyı hazırlayan ne yalnız Allah vergisi ne de çevrenin imkânlarıdır. İrade, karakter ve çaba, hattâ bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çaba yaratıcıyı meydana çıkarır. Kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilir.

Bu karakter teşkilinde, rastlanan türlü sapışları önleyecek vasıtalardan biri ruhla beden arasındaki dengenin kurulmasıdır. Aşırı içedönük, aşırı dışadönük tiplerde denge kurmak için ruh ve beden eğitimini bütün olarak ele almalıdır. Bu da eğitimde –hiçbir zaman düşkünlük derecesine getirmemek şartıyla– sporun ve izciliğin önemli bir yer olması ile sağlanabilir.[17]

Burada anlattığımız eğitim sistemi insanlık tarihinin tecrübelerinden faydalanarak, onun şimdiki ritmine uygun insanlar yetiştireceği için "insanî"dir. Her memlekette böyle bir yetişme o memleketin kendi kültüründen kuvvet alacağı, kendi tarihi, örf ve âdetlerinin kalıntılarından sıyrılarak, bugünkü varlığını kuran geleneğine dayanacağı için "milli"dir. Hiçbir gerçek milli eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde "insanî" olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken milli olmasın. Böyle olmayan eğitimler ya çağdaş medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş ve donmuş eğitimlerdir ki ölüme mahkûmdur yahut da belirli bir kültürde ifadesini bulamadığı için başka kültürleri taklit derecesinde kalan ve bundan dolayı kişilikten mahrum kozmopolit eğitimlerdir (ki neticede ötekinden farksızdır).

Bir eğitim sosyolojisi bize türlü seviyelerde öğretim krizinin doğurduğu neticeleri açıklar.[18] Jaccard böyle bir tetkikte sosyolojik anketlerde, kullanılan eğitim metotlarının darlığı yüzünden her neslin verdiği açığı, kayıpları gösteriyor ve meslek oryantasyonuna doğru

[17] B. Guillemain, *Le sport et l'éducation*, PUF, 1955.
[18] Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation* (Lausanne), Payot, 1962.

hangi yollardan girilebileceğini anlatıyor. Ortaöğretimden üniversitelere ve yüksek tahsile doğru akındaki kayıpları, test usûlünün ve giriş imtihan sisteminin yetmezliği yüzünden gençlerin meslek seçiminde tuttukları yanlış yollardan doğan zararları meydana koyuyor. Jaccard'ın Lausanne Üniversitesi'nde verdiği bu dersler daha çok Fransızca konuşan memleketlerdeki durumu göstermektedir. Verileri her ne olursa olsun böyle bir tetkik, sosyolog gözü ile istatistiklerde, genellemelerde kaldığı ve eğitimin özü olan asıl yetişmeye, insanî kişiye nüfuz edemediği için problemi yalnız bir cephesinden ele almakta ve eksik kalmaktadır.

Acaba tutulan eğitim sistemi nasıl adlandırılabilir? Bugünkü eğitim sistemlerinin bir kısmı ilerici, bir kısmı tutucu, bir kısmı gelenekçidir. İlerici olanlar geleneğe karşı cephe alırlar. Tutucular statükoyu saklamak isterler. Gelenekçiler İlkçağ'a kadar giderek eğitimin değişmez köklerini oradan çıkarmak isterler. Bu mesleklerden hiç birine tam olarak evet demek kabil değildir. Çünkü medeniyet ve kültür tarihinin bütün devrimlere rağmen sürekli bir gelişme içinde meydana geldiğini düşününce, gelenekle bağları kesmenin imkânsızlığı görülür. Fakat çağımızın yukarıda söylediğimiz şartları ve insan bilimlerinin bugünkü durumu düşünülünce, ilerici olmamak kabil değildir. Öyle görünüyor ki, eğitimde bu kutuplaşmalar lüzumsuzdur. Eğitim ve öğretim kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanır. Bunun için de kaynağı, tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesidir.[19]

30 Nisan 1967
Hilmi Ziya ÜLKEN

[19] Daha enteresan bir sosyolojik tetkik H. Piéron, G. Heuyer ve A. Sauvy' nin "Okul yaşındaki çocuklarda zihnî seviye" adıyla yayınladıkları anket-tir. Yazarlar burada veri olarak yaş, cinsiyet, oturulan yer, baba mesleği, aile çocuklarının sayısını ele alıyorlar. Baba mesleği dolayısıyla çocuğun zihnî kabiliyeti üzerindeki sosyo-ekonomik tesirini, çevreye göre ilerleme nispetini tetkik ediyorlar. "Geri" veya "şüpheli" çocukların çeşitli ortamlara dağılış nispetini araştırıyorlar. Anket 1944'te tatbik edilmiş ve 1950'de yayınlanmıştır. Anketçiler başlıca "komünün önemi" ve "aile hacmi" dedikleri iki faktör üzerinde duruyorlar. Ankette 6-12 yaşları arasındaki çocuklarda Binet ve Simon testleri kullanılmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 17

hangi yollardan girilebileceğini anlatıyor. Ortaöğretimden üniversitelere ve yüksek tahsile doğru akındaki kayıpları, test usûlünün ve giriş imtihan sisteminin yetmezliği yüzünden gençlerin meslek seçiminde tuttukları yanlış yollardan doğan zararları meydana koyuyor. Jaccard'ın Lausanne Üniversitesi'nde verdiği bu dersler daha çok Fransızca konuşan memleketlerdeki durumu göstermektedir. Verileri her ne olursa olsun böyle bir tetkik, sosyolog gözü ile istatistiklerde, genellemelerde kaldığı ve eğitimin özü olan asıl yetişmeye, insanî kişiye nüfuz edemediği için problemi yalnız bir cephesinden ele almakta ve eksik kalmaktadır.

Acaba tutulan eğitim sistemi nasıl adlandırılabilir? Bugünkü eğitim sistemlerinin bir kısmı ilerici, bir kısmı tutucu, bir kısmı gelenekçidir. İlerici olanlar geleneğe karşı cephe alırlar. Tutucular statükoyu saklamak isterler. Gelenekçiler İlkçağ'a kadar giderek eğitimin değişmez köklerini oradan çıkarmak isterler. Bu mesleklerden hiç birine tam olarak evet demek kabil değildir. Çünkü medeniyet ve kültür tarihinin bütün devrimlere rağmen sürekli bir gelişme içinde meydana geldiğini düşününce, gelenekle bağları kesmenin imkânsızlığı görülür. Fakat çağımızın yukarıda söylediğimiz şartları ve insan bilimlerinin bugünkü durumu düşünülünce, ilerici olmamak kabil değildir. Öyle görünüyor ki, eğitimde bu kutuplaşmalar lüzumsuzdur. Eğitim ve öğretim kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanır. Bunun için de kaynağı, tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesidir.[19]

30 Nisan 1967
Hilmi Ziya ÜLKEN

[19] Daha enteresan bir sosyolojik tetkik H. Piéron, G. Heuyer ve A. Sauvy' nin "Okul yaşındaki çocuklarda zihnî seviye" adıyla yayınladıkları anket-tir. Yazarlar burada veri olarak yaş, cinsiyet, oturulan yer, baba mesleği, aile çocuklarının sayısını ele alıyorlar. Baba mesleği dolayısıyla çocuğun zihnî kabiliyeti üzerindeki sosyo-ekonomik tesirini, çevreye göre ilerleme nispetini tetkik ediyorlar. "Geri" veya "şüpheli" çocukların çeşitli ortamlara dağılış nispetini araştırıyorlar. Anket 1944'te tatbik edilmiş ve 1950'de yayınlanmıştır. Anketçiler başlıca "komünün önemi" ve "aile hacmi" dedikleri iki faktör üzerinde duruyorlar. Ankette 6-12 yaşları arasındaki çocuklarda Binet ve Simon testleri kullanılmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 17

hangi yollardan girilebileceğini anlatıyor. Ortaöğretimden üniversitelere ve yüksek tahsile doğru akındaki kayıpları, test usûlünün ve giriş imtihan sisteminin yetmezliği yüzünden gençlerin meslek seçiminde tuttukları yanlış yollardan doğan zararları meydana koyuyor. Jaccard'ın Lausanne Üniversitesi'nde verdiği bu dersler daha çok Fransızca konuşan memleketlerdeki durumu göstermektedir. Verileri her ne olursa olsun böyle bir tetkik, sosyolog gözü ile istatistiklerde, genellemelerde kaldığı ve eğitimin özü olan asıl yetişmeye, insanî kişiye nüfuz edemediği için problemi yalnız bir cephesinden ele almakta ve eksik kalmaktadır.

Acaba tutulan eğitim sistemi nasıl adlandırılabilir? Bugünkü eğitim sistemlerinin bir kısmı ilerici, bir kısmı tutucu, bir kısmı gelenekçidir. İlerici olanlar geleneğe karşı cephe alırlar. Tutucular statükoyu saklamak isterler. Gelenekçiler İlkçağ'a kadar giderek eğitimin değişmez köklerini oradan çıkarmak isterler. Bu mesleklerden hiç birine tam olarak evet demek kabil değildir. Çünkü medeniyet ve kültür tarihinin bütün devrimlere rağmen sürekli bir gelişme içinde meydana geldiğini düşününce, gelenekle bağları kesmenin imkânsızlığı görülür. Fakat çağımızın yukarıda söylediğimiz şartları ve insan bilimlerinin bugünkü durumu düşünülünce, ilerici olmamak kabil değildir. Öyle görünüyor ki, eğitimde bu kutuplaşmalar lüzumsuzdur. Eğitim ve öğretim kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanır. Bunun için de kaynağı, tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesidir.[19]

30 Nisan 1967
Hilmi Ziya ÜLKEN

[19] Daha enteresan bir sosyolojik tetkik H. Piéron, G. Heuyer ve A. Sauvy' nin "Okul yaşındaki çocuklarda zihnî seviye" adıyla yayınladıkları anket-tir. Yazarlar burada veri olarak yaş, cinsiyet, oturulan yer, baba mesleği, aile çocuklarının sayısını ele alıyorlar. Baba mesleği dolayısıyla çocuğun zihnî kabiliyeti üzerindeki sosyo-ekonomik tesirini, çevreye göre ilerleme nispetini tetkik ediyorlar. "Geri" veya "şüpheli" çocukların çeşitli ortamlara dağılış nispetini araştırıyorlar. Anket 1944'te tatbik edilmiş ve 1950'de yayınlanmıştır. Anketçiler başlıca "komünün önemi" ve "aile hacmi" dedikleri iki faktör üzerinde duruyorlar. Ankette 6-12 yaşları arasındaki çocuklarda Binet ve Simon testleri kullanılmıştır.

Çocukluk insan gerçeğinin en önemli safhasıdır, insanlığın bütün gücü ve tohumu onda yaşamaktadır. Çocuğu tanımak, tarihi, medeniyeti, kültürü tanımak kadar güçtür. Bunun için çocuğun yetişmesinden başka bir şey olmayan eğitim insanın kendisi için yeryüzünde yaptığı işlerden en büyüğüdür. Fakat eğitim aslında beşikten mezara kadar uzanan bütün yaşları içine alır. Dinler, ahlâk sistemleri, felsefeler, her biri kendisine göre bir eğitim tarzı ileri sürmüşlerdir.[1] Büyük dinlerin kurdukları dünya düzeninde kutsal kitap olarak, âdet ve gelenek olarak eğitim her tarafta yer almıştır.[2] Dinlerin ilâhî emirle ileri sürdüğü eğitim şekilleri felsefe sistemlerinde düşünceler ve tavsiyeler halini almıştır. Bilimler bu tavsiyeleri, araştırmalara dayandırarak, daha az kategorik, daha ihtiyatlı bir şekle koymuştur. Buradan pedagoji, eğitim bilimi, çocuk psikolojisi, pedoloji, çocuk fizyolojisi vb. dalları meydana gelmiştir.[3] Pedagojinin tarihi belki de düşünce

[1] C. F. Potter, *Les Fondements des religions*, Payot, Paris, 1930.
[2] Başlıca Zend-Avesta (Fr., çevirisi Darmsteter) ile Eski ve Yeni Ahit'i, âdet ve gelenek olarak Dede Korkut kitabını söyleyebiliriz.
[3] *Pédagogie* bir teknik, *science de l'éducation* bir bilimdir. *Pédologie* veya çocuk psikolojisi, başlıca genetik psikoloji şeklinde Eğitim bilimi ve felsefesinin yardımcısıdır. *Pédiatrie* doğumdan 15 yaşına kadar çocuk hastalıkları ile uğraşan bir tıp dalıdır ki ötekilere yardım eder.

EĞİTİM FELSEFESİ
GİRİŞ

Çocukluk insan gerçeğinin en önemli safhasıdır, insanlığın bütün gücü ve tohumu onda yaşamaktadır. Çocuğu tanımak, tarihi, medeniyeti, kültürü tanımak kadar güçtür. Bunun için çocuğun yetişmesinden başka bir şey olmayan eğitim insanın kendisi için yeryüzünde yaptığı işlerden en büyüğüdür. Fakat eğitim aslında beşikten mezara kadar uzanan bütün yaşları içine alır. Dinler, ahlâk sistemleri, felsefeler, her biri kendisine göre bir eğitim tarzı ileri sürmüşlerdir.[1] Büyük dinlerin kurdukları dünya düzeninde kutsal kitap olarak, âdet ve gelenek olarak eğitim her tarafta yer almıştır.[2] Dinlerin ilâhî emirle ileri sürdüğü eğitim şekilleri felsefe sistemlerinde düşünceler ve tavsiyeler halini almıştır. Bilimler bu tavsiyeleri, araştırmalara dayandırarak, daha az kategorik, daha ihtiyatlı bir şekle koymuştur. Buradan pedagoji, eğitim bilimi, çocuk psikolojisi, pedoloji, çocuk fizyolojisi vb. dalları meydana gelmiştir.[3] Pedagojinin tarihi belki de düşünce

[1] C. F. Potter, *Les Fondements des religions*, Payot, Paris, 1930.
[2] Başlıca Zend-Avesta (Fr., çevirisi Darmsteter) ile Eski ve Yeni Ahit'i, âdet ve gelenek olarak Dede Korkut kitabını söyleyebiliriz.
[3] *Pédagogie* bir teknik, *science de l'éducation* bir bilimdir. *Pédologie* veya çocuk psikolojisi, başlıca genetik psikoloji şeklinde Eğitim bilimi ve felsefesinin yardımcısıdır. *Pédiatrie* doğumdan 15 yaşına kadar çocuk hastalıkları ile uğraşan bir tıp dalıdır ki ötekilere yardım eder.

tarihi kadar eskidir. Yalnız Yunan felsefesinde değil, Çin ve Hint felsefelerinde de düşüncenin uyandığı zamandan beri çocuk yetiştirme ve çocuğun maddi ve manevi gelişmesi üzerinde düşüncelere rastlanmaktadır. Bu yüzdendir ki Pedagoji tarihi yazanlar, bu bilgi dalının kurulduğu zamandan beri çocuk yetiştirmeye ait düşüncelerin uyandığı çok uzak zamanlardan başlamayı tercih ederler. Biz burada ne pedagoji tarihi yapmak ne de çocuk yetiştirme hakkında insanlığın başvurduğu bütün yolları gözden geçirmek fikrindeyiz. Maksadımız sadece eğitimin temelleri üzerinde düşünmektir. Bu da bizim bir teknik olarak pedagojiden olduğu kadar bir bilim olan çocuk psikolojisi veya eğitim psikolojisinden nispeten uzak kalmamıza sebep olacaktır.

İnsan kültür yaratan varlıktır. Öyle ise insan felsefesi her şeyden önce bir kültür felsefesidir. Fakat kültürün türlü manzaraları vardır: O bir yandan zaman içinde gelişmiş ve insanı geliştirmiştir; bu bakımdan insanı bir tarih felsefesi içinde incelemek doğru olur. Fakat kültürün bütün dalları ayrı ayrı ele alınabilir. O her ne kadar yaratıcı olarak insan ve yaratılmış olarak medeniyet halindeki "bütün"de görülürse de, bu bütünün meydana çıkışındaki türlü manzaraları yer yer incelemek yerinde olur. Çünkü insan ve kültür bütünü çok geniş bir alana yayılır:[4] Buna en küçük şekilde zümre, en büyük şeklinde insanlık diyoruz. Nitekim o çeşitli ifadeler alır; insanın el ve kafa emeği ile meydana getirdiği mahsul olarak kültür, teknik adını alır. Fakat duyuları ve duygusu ile yarattığı mahsul olarak sanat olur. Yine duyulardan başlayarak kavramlarla yarattığı mahsul olarak fikir ve bilim olur. Kültürün bütün bu manzaraları aynı etkinlikten (*faaliyetten*), yani insanla tabiatın münasebetinden doğmakta ve hepsinde insan, duyu verileri ve kavramlar halinde yaşadığı içkin (*immanent*) varlığı ifade etmektedir. Fakat insan bu içkin varlığı aşar, verilerin ötesine yönelir. Artık yarattığı şey kendi duyu verilerinden yapılmış değil, onların aracı ile aşkın bir âlemdir. Orada insan, hayatın ötesini, verilerin ötesini, yine bu veriler yardımı ile kavramak ister. Bunun sebebi insanın, şimdi görmediği, göremediği, artık göremeyeceği in-

[4] Eskiden ilkel kavimlerin maddi ve manevi kültürüyle uğraşan bilim etnolojiydi. Zamanımızda insanla çevrenin karşılıklı tesirini daha etraflı olarak ele almak üzere İngilizlerin tabiri ile sosyal antropoloji, Amerikalıların tabiri ile kültürel antropoloji doğmuştur.

20 *Eğitim Felsefesi*

tarihi kadar eskidir. Yalnız Yunan felsefesinde değil, Çin ve Hint felsefelerinde de düşüncenin uyandığı zamandan beri çocuk yetiştirme ve çocuğun maddi ve manevi gelişmesi üzerinde düşüncelere rastlanmaktadır. Bu yüzdendir ki Pedagoji tarihi yazanlar, bu bilgi dalının kurulduğu zamandan beri çocuk yetiştirmeye ait düşüncelerin uyandığı çok uzak zamanlardan başlamayı tercih ederler. Biz burada ne pedagoji tarihi yapmak ne de çocuk yetiştirme hakkında insanlığın başvurduğu bütün yolları gözden geçirmek fikrindeyiz. Maksadımız sadece eğitimin temelleri üzerinde düşünmektir. Bu da bizim bir teknik olarak pedagojiden olduğu kadar bir bilim olan çocuk psikolojisi veya eğitim psikolojisinden nispeten uzak kalmamıza sebep olacaktır.

İnsan kültür yaratan varlıktır. Öyle ise insan felsefesi her şeyden önce bir kültür felsefesidir. Fakat kültürün türlü manzaraları vardır: O bir yandan zaman içinde gelişmiş ve insanı geliştirmiştir; bu bakımdan insanı bir tarih felsefesi içinde incelemek doğru olur. Fakat kültürün bütün dalları ayrı ayrı ele alınabilir. O her ne kadar yaratıcı olarak insan ve yaratılmış olarak medeniyet halindeki "bütün"de görülürse de, bu bütünün meydana çıkışındaki türlü manzaraları yer yer incelemek yerinde olur. Çünkü insan ve kültür bütünü çok geniş bir alana yayılır:[4] Buna en küçük şekilde zümre, en büyük şeklinde insanlık diyoruz. Nitekim o çeşitli ifadeler alır; insanın el ve kafa emeği ile meydana getirdiği mahsul olarak kültür, teknik adını alır. Fakat duyuları ve duygusu ile yarattığı mahsul olarak sanat olur. Yine duyulardan başlayarak kavramlarla yarattığı mahsul olarak fikir ve bilim olur. Kültürün bütün bu manzaraları aynı etkinlikten (*faaliyetten*), yani insanla tabiatın münasebetinden doğmakta ve hepsinde insan, duyu verileri ve kavramlar halinde yaşadığı içkin (*immanent*) varlığı ifade etmektedir. Fakat insan bu içkin varlığı aşar, verilerin ötesine yönelir. Artık yarattığı şey kendi duyu verilerinden yapılmış değil, onların aracı ile aşkın bir âlemdir. Orada insan, hayatın ötesini, verilerin ötesini, yine bu veriler yardımı ile kavramak ister. Bunun sebebi insanın, şimdi görmediği, göremediği, artık göremeyeceği in-

[4] Eskiden ilkel kavimlerin maddi ve manevi kültürüyle uğraşan bilim etnolojiydi. Zamanımızda insanla çevrenin karşılıklı tesirini daha etraflı olarak ele almak üzere İngilizlerin tabiri ile sosyal antropoloji, Amerikalıların tabiri ile kültürel antropoloji doğmuştur.

sanlarla ve insanlıkla münasebet kurma zorunda olmasıdır. Bu münasebet kurma ihtiyacı insanın yalnız bilici değil, aynı zamanda inanıcı bir varlık olmasından ileri gelir. İnsan bilgisiyle tekniği, sanatı, bilimi kurduğu gibi, inancı ile de ahlâkı ve dini kurar. İnsan ahlâki varlıktır. Ahlâkın var olabilmesi için insanın insana inanması lâzımdır. Çünkü insanın bilgi alanı, yani duyu verileri *tecrübesi ve aklı* böyle bir inancın kurulması için yetemez. Sözünde durmak, doğru olmak, başkalarına sadık olmak için ne onları bilmek, ne de onlar tarafından bilinmek yeter. Bütün bu ahlâki fiiller insanın insana inanması ile mümkündür. Bunun için bir ahlâk bilimi hiçbir zaman mutlak ahlâki kuralın ve bir normatif ahlâkın yerini alamaz.[5]

Fakat insanın kültür yaratmada açtığı çığırlar bundan ibaret değildir. Bilgiye dayanan ve içkin değerler diyebileceğimiz kültür dalları ile inanca dayanan ve aşkın diyebileceğimiz kültür dalları birbirlerini tamamlayarak kültürün bütününü teşkil ederse de insanlar arası münasebetlerde bu kültür dallarının yayılışı her ikisinden ayrı yeni şekiller alır. Bunlara kültür değişiminin ölçüleri veya normları diyebiliriz. Her kültür gelişmesinde duyu verilerinin doğurduğu içkin kültür şekillerine dayanmayan bir aşkın kültür şekli olamaz. Yani her ahlâk ve her din kendi doğduğu kültürün tekniği, sanatı, fikri ile yakından ilgilidir. Nitekim bir kültür gelişmesinde inancın doğurduğu aşkın kültür şekillerine dayanmayan bir içkin kültür şekli de olamaz. Yani her teknik, her sanal, her fikir kendi doğduğu kültürün ahlâkı ve dini ile ilgilidir. Ahlâksız bir teknik ve bir sanat düşünülemez. Çünkü teknik insanlar arası münasebete dayanarak gelişir. Böyle bir münasebet ise insanın ahlâki varlığı ile yani insanların birbirine inanmasıyla gerçekleşir. Ahlâksız bir sanatın, hattâ ahlâka karşı bir sanatın olduğundan bahsedenler tamamen haksızdırlar.[6] Ancak ahlâkın belirli bir şekline, yani kültürün gelişmesinde rolünü kaybetmiş ve ölü kaideler halinde kalmış olan bir ahlâk kalıntısına karşı sanatın ve fikrin isya-

[5] Normatif ahlâk yerine bir science des moeurs kurma iddiası L. Lévy-Bruhl tarafından ileri sürülmüştür. Georges Gurvitch, *La morale théorique et la science des moeurs*'de bu fikre karşı vaziyet alıyor.

[6] Bunun tam misalini Oscar Wilde *Les intentions* adlı eserinde verdi. Buna karşı sanatın ahlâkla ilgili olduğunu savunanlar çoktur. Başlıca, L. Tolstoy, John Ruskin adlarını zikredelim. Türkiye'de Raif Necdet bu tezi Serveti Fünunculara karşı savundu.

Hilmi Ziya Ülken 21

sanlarla ve insanlıkla münasebet kurma zorunda olmasıdır. Bu münasebet kurma ihtiyacı insanın yalnız bilici değil, aynı zamanda inanıcı bir varlık olmasından ileri gelir. İnsan bilgisiyle tekniği, sanatı, bilimi kurduğu gibi, inancı ile de ahlâkı ve dini kurar. İnsan ahlâki varlıktır. Ahlâkın var olabilmesi için insanın insana inanması lâzımdır. Çünkü insanın bilgi alanı, yani duyu verileri *tecrübesi ve aklı* böyle bir inancın kurulması için yetemez. Sözünde durmak, doğru olmak, başkalarına sadık olmak için ne onları bilmek, ne de onlar tarafından bilinmek yeter. Bütün bu ahlâki fiiller insanın insana inanması ile mümkündür. Bunun için bir ahlâk bilimi hiçbir zaman mutlak ahlâki kuralın ve bir normatif ahlâkın yerini alamaz.[5]

Fakat insanın kültür yaratmada açtığı çığırlar bundan ibaret değildir. Bilgiye dayanan ve içkin değerler diyebileceğimiz kültür dalları ile inanca dayanan ve aşkın diyebileceğimiz kültür dalları birbirlerini tamamlayarak kültürün bütününü teşkil ederse de insanlar arası münasebetlerde bu kültür dallarının yayılışı her ikisinden ayrı yeni şekiller alır. Bunlara kültür değişiminin ölçüleri veya normları diyebiliriz. Her kültür gelişmesinde duyu verilerinin doğurduğu içkin kültür şekillerine dayanmayan bir aşkın kültür şekli olamaz. Yani her ahlâk ve her din kendi doğduğu kültürün tekniği, sanatı, fikri ile yakından ilgilidir. Nitekim bir kültür gelişmesinde inancın doğurduğu aşkın kültür şekillerine dayanmayan bir içkin kültür şekli de olamaz. Yani her teknik, her sanal, her fikir kendi doğduğu kültürün ahlâkı ve dini ile ilgilidir. Ahlâksız bir teknik ve bir sanat düşünülemez. Çünkü teknik insanlar arası münasebete dayanarak gelişir. Böyle bir münasebet ise insanın ahlâki varlığı ile yani insanların birbirine inanmasıyla gerçekleşir. Ahlâksız bir sanatın, hattâ ahlâka karşı bir sanatın olduğundan bahsedenler tamamen haksızdırlar.[6] Ancak ahlâkın belirli bir şekline, yani kültürün gelişmesinde rolünü kaybetmiş ve ölü kaideler halinde kalmış olan bir ahlâk kalıntısına karşı sanatın ve fikrin isya-

[5] Normatif ahlâk yerine bir science des moeurs kurma iddiası L. Lévy-Bruhl tarafından ileri sürülmüştür. Georges Gurvitch, *La morale théorique et la science des moeurs*'de bu fikre karşı vaziyet alıyor.

[6] Bunun tam misalini Oscar Wilde *Les intentions* adlı eserinde verdi. Buna karşı sanatın ahlâkla ilgili olduğunu savunanlar çoktur. Başlıca, L. Tolstoy, John Ruskin adlarını zikredelim. Türkiye'de Raif Necdet bu tezi Serveti Fünunculara karşı savundu.

nında bir anlam olabilir.[7] Fakat yeni doğan bir sanatın ve fikrin kendi kültür dünyası içinde hayat hakkı kazanması için kendi kültürünün gerektirdiği bir ahlâk inancına dayanmak zorundadır.[8] Din için de aynı şey söylenebilir mi? Eğer din yalnız tespit edilmiş âdetlere bağlı kalmadan ibaretse, hayır! Fakat din, her zaman yenileşen kültüre göre yeni şekiller almakta olan insanlığın kendi ötesi hakkındaki iştiyakları ile yaratıcı bir inanç ise, evet! Bu anlamda dinsiz bir kültür, dinsiz bir insan olmasına imkân yoktur. Bilim adamlarının, hattâ maddeci bir kültür kurmak isteyen Sovyet'lerin dahi kendi dinleri vardır.* İçkin ve aşkın değerlerden ibaret olan her kültür insanlar arası değişimler halinde gelişir. Bu değişimler ya duygular ve fikirlerin kelimeler yardımı ile değiştirilmesinden ibarettir ki, burada kültür dil normları ile ifade edilir.[9] Ya kültür mahsullerinin eşya halinde değiştirilmesi şeklini alır ki, o zaman kültür iktisat normları ile ifade edilir[10] ya da fikirler ve inançlar yasak edilmiş veya bırakılmış hareketler ve fiiller halinde değiştirilir ki, bu da kültürün hukuk normu halini alması demektir. Fakat hiçbir norm kendi başına bir gerçek değildir:[11] Dil, iktisat ve hukuk normlarının varlığı ancak konuşma ve yazıda, eşya değişiminde veya fiil ve hareket değişiminde işe karışan içkin ve aşkın kültür mahsullerinin varlığına bağlıdır. Yani kültür normları aslında insanlar arası değişime tâbi olan kültür mahsullerinin ifade ölçüleridir.

İnsanı, kültür yaratıcı varlık olarak görünce, onun bütününü tetkik etmek kadar bu yaratıştaki manzaralardan her birini ayrı ayrı göz önüne almak da zorunludur. Çünkü bu derece karmaşık bir yaratış sisteminin bütün halinde işleyişinin iyi anlaşılması, bu manzaralardan her birine ait etraflı görüşlere sahip olmakla sağlanabilir. Başka türlü

[7] Tevfik Fikret'in "Doksan Beşe Doğru" şiiri de böyle sayılabilir. Daha tam örneğini Nietzsche'nin eserlerinde görürüz.

[8] André Breton, *Manifeste du surréalisme*'de yalnız yeni bir sanatı değil, yeni bir ahlâkı savunuyor. Dante Alighieri, *Divina Comedia*'da devrinin ahlâki hicvini yaparken aynı zamanda yeni bir ahlâkı savunmakta idi.

* "Psychologie des religions séculières" (dans *Sociologie du communisme de Jules Monnerot*, ss. 277-312, Gallimard (1940).

[9] Vandries, *Le langage* (Evolution de l'Humanité serisinde). Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage*, édit. Albin Michel, Paris, 1956.

[10] M. Servet, "İş"in tarifi hakkında birkaç not (*Felsefe ve İçt. Mec.* 1927).

[11] Georges Gurvitch, *Sociologie juridique.*

22 *Eğitim Felsefesi*

nında bir anlam olabilir.[7] Fakat yeni doğan bir sanatın ve fikrin kendi kültür dünyası içinde hayat hakkı kazanması için kendi kültürünün gerektirdiği bir ahlâk inancına dayanmak zorundadır.[8] Din için de aynı şey söylenebilir mi? Eğer din yalnız tespit edilmiş âdetlere bağlı kalmadan ibaretse, hayır! Fakat din, her zaman yenileşen kültüre göre yeni şekiller almakta olan insanlığın kendi ötesi hakkındaki iştiyakları ile yaratıcı bir inanç ise, evet! Bu anlamda dinsiz bir kültür, dinsiz bir insan olmasına imkân yoktur. Bilim adamlarının, hattâ maddeci bir kültür kurmak isteyen Sovyet'lerin dahi kendi dinleri vardır.* İçkin ve aşkın değerlerden ibaret olan her kültür insanlar arası değişimler halinde gelişir. Bu değişimler ya duygular ve fikirlerin kelimeler yardımı ile değiştirilmesinden ibarettir ki, burada kültür dil normları ile ifade edilir.[9] Ya kültür mahsullerinin eşya halinde değiştirilmesi şeklini alır ki, o zaman kültür iktisat normları ile ifade edilir[10] ya da fikirler ve inançlar yasak edilmiş veya bırakılmış hareketler ve fiiller halinde değiştirilir ki, bu da kültürün hukuk normu halini alması demektir. Fakat hiçbir norm kendi başına bir gerçek değildir:[11] Dil, iktisat ve hukuk normlarının varlığı ancak konuşma ve yazıda, eşya değişiminde veya fiil ve hareket değişiminde işe karışan içkin ve aşkın kültür mahsullerinin varlığına bağlıdır. Yani kültür normları aslında insanlar arası değişime tâbi olan kültür mahsullerinin ifade ölçüleridir.

İnsanı, kültür yaratıcı varlık olarak görünce, onun bütününü tetkik etmek kadar bu yaratıştaki manzaralardan her birini ayrı ayrı göz önüne almak da zorunludur. Çünkü bu derece karmaşık bir yaratış sisteminin bütün halinde işleyişinin iyi anlaşılması, bu manzaralardan her birine ait etraflı görüşlere sahip olmakla sağlanabilir. Başka türlü

[7] Tevfik Fikret'in "Doksan Beşe Doğru" şiiri de böyle sayılabilir. Daha tam örneğini Nietzsche'nin eserlerinde görürüz.

[8] André Breton, *Manifeste du surréalisme*'de yalnız yeni bir sanatı değil, yeni bir ahlâkı savunuyor. Dante Alighieri, *Divina Comedia*'da devrinin ahlâki hicvini yaparken aynı zamanda yeni bir ahlâkı savunmakta idi.

* "Psychologie des religions séculières" (dans *Sociologie du communisme de Jules Monnerot*, ss. 277-312, Gallimard (1940).

[9] Vandries, *Le langage* (Evolution de l'Humanité serisinde). Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage*, édit. Albin Michel, Paris, 1956.

[10] M. Servet, "İş"in tarifi hakkında birkaç not (*Felsefe ve İçt. Mec.* 1927).

[11] Georges Gurvitch, *Sociologie juridique.*

de söyleyebiliriz: Kültür bütünü, yani bir insan felsefesi yapılmadan kültürün parçalarını ve her birinin birbirine göre aldığı yeri anlamak mümkün olmadığı gibi, bu karmaşık sistemin manzaralarından her birini etraflı olarak bilmedikçe de kültürün bütününü, yani bir insan felsefesini kurmak mümkün değildir.[12] Bütün ve parça ilişkisine bağlayacağımız böyle bir ilişkide nereden işe başlamalıdır? Bunu söylemek güçtür, insan araştırmaları o kadar çok ve aynı zamanda çok cephelidir ki, fikir tarihine bakınca her zaman bütünden parçalara ve parçalardan bütüne doğru gidildiği görülür. Fakat şu noktayı unutmamalıdır; bilgi dalları çoğaldıkça, insan ihtisasa doğru giderek her dalın bazen bir küçük kısmında ömür tükettikçe parçalar üzerindeki araştırma bütünün görülmesini güçleştirir. İş bölümünün ilerlemesi ve çağdaş bilimin bilgi dallarını birbirini göremeyecek kadar parçalara ayırması bu güçlüğü son haddine çıkarmıştır. Leibniz'in dediği gibi "Ağaçlar ormanın görülmesine engel olmakta"dır. Bunun için ihtisasın bu kadar alıp yürüdüğü bir devirde bilgi dallarının bütününe yukarıdan bakmak ve aralarındaki ilişkileri kavramak –ihtisasların getirdiği verilere dayanmak ve onların hakkını vermek şartıyla– bir zorunluluk halini almıştır. Felsefe ile teknik bilgi ve bilimin lüzumsuz çatışmaları bu suretle ortadan kalkabilir. İhtisası hiçe sayan ve kuru akıl yürütmeleri* üzerinde işleyen ansiklopedik felsefe çağları olduğu gibi, insan ve kültür bütününü görmeyi hiçe sayan ve parçalar içinde boğulan ihtisas bilgisi çağları da olmuştur. Fakat insanlık her çağda bu iki kutbun arasında senteze ulaşma çaresini aramıştır. Zamanımız bir yandan ihtisasların kılı kırk yardığı bir çağ olmakla birlikte, çoktandır unutulan hümanizm ihtiyacının uyandığı ve insan bütününü felsefenin temeli haline getirdiği bir çağ da olmaya başlamıştır. Bu iki akımın henüz daha birleşmiş oldukları söylenemez, insan felsefesini inkâr eden fizikçiler ve psikologlar eksik olmadığı gibi, madde ve hayat gerçeklerinin inceliklerine dalan bilgilerin getirdiklerine göz yuman veya onların gerçek yerini ikinci planda bırakmaya çalışan filozoflar da vardır. Fakat onlar bu kutuplaşma dünyasında ısrar ededursunlar bütün ve parça münasebetini kavrayan ve bilimle felsefeyi ayırmayan görüş de er geç ilerleyecektir.

---

[12] Bu konuya 3. bölümde doğrudan doğruya gireceğiz.

* Spéculation.

Hilmi Ziya Ülken 23

de söyleyebiliriz: Kültür bütünü, yani bir insan felsefesi yapılmadan kültürün parçalarını ve her birinin birbirine göre aldığı yeri anlamak mümkün olmadığı gibi, bu karmaşık sistemin manzaralarından her birini etraflı olarak bilmedikçe de kültürün bütününü, yani bir insan felsefesini kurmak mümkün değildir.[12] Bütün ve parça ilişkisine bağlayacağımız böyle bir ilişkide nereden işe başlamalıdır? Bunu söylemek güçtür, insan araştırmaları o kadar çok ve aynı zamanda çok cephelidir ki, fikir tarihine bakınca her zaman bütünden parçalara ve parçalardan bütüne doğru gidildiği görülür. Fakat şu noktayı unutmamalıdır; bilgi dalları çoğaldıkça, insan ihtisasa doğru giderek her dalın bazen bir küçük kısmında ömür tükettikçe parçalar üzerindeki araştırma bütünün görülmesini güçleştirir. İş bölümünün ilerlemesi ve çağdaş bilimin bilgi dallarını birbirini göremeyecek kadar parçalara ayırması bu güçlüğü son haddine çıkarmıştır. Leibniz'in dediği gibi "Ağaçlar ormanın görülmesine engel olmakta"dır. Bunun için ihtisasın bu kadar alıp yürüdüğü bir devirde bilgi dallarının bütününe yukarıdan bakmak ve aralarındaki ilişkileri kavramak –ihtisasların getirdiği verilere dayanmak ve onların hakkını vermek şartıyla– bir zorunluluk halini almıştır. Felsefe ile teknik bilgi ve bilimin lüzumsuz çatışmaları bu suretle ortadan kalkabilir. İhtisası hiçe sayan ve kuru akıl yürütmeleri* üzerinde işleyen ansiklopedik felsefe çağları olduğu gibi, insan ve kültür bütününü görmeyi hiçe sayan ve parçalar içinde boğulan ihtisas bilgisi çağları da olmuştur. Fakat insanlık her çağda bu iki kutbun arasında senteze ulaşma çaresini aramıştır. Zamanımız bir yandan ihtisasların kılı kırk yardığı bir çağ olmakla birlikte, çoktandır unutulan hümanizm ihtiyacının uyandığı ve insan bütününü felsefenin temeli haline getirdiği bir çağ da olmaya başlamıştır. Bu iki akımın henüz daha birleşmiş oldukları söylenemez, insan felsefesini inkâr eden fizikçiler ve psikologlar eksik olmadığı gibi, madde ve hayat gerçeklerinin inceliklerine dalan bilgilerin getirdiklerine göz yuman veya onların gerçek yerini ikinci planda bırakmaya çalışan filozoflar da vardır. Fakat onlar bu kutuplaşma dünyasında ısrar ededursunlar bütün ve parça münasebetini kavrayan ve bilimle felsefeyi ayırmayan görüş de er geç ilerleyecektir.

[12] Bu konuya 3. bölümde doğrudan doğruya gireceğiz.

* Spéculation.

Hilmi Ziya Ülken 23

de söyleyebiliriz: Kültür bütünü, yani bir insan felsefesi yapılmadan kültürün parçalarını ve her birinin birbirine göre aldığı yeri anlamak mümkün olmadığı gibi, bu karmaşık sistemin manzaralarından her birini etraflı olarak bilmedikçe de kültürün bütününü, yani bir insan felsefesini kurmak mümkün değildir.[12] Bütün ve parça ilişkisine bağlayacağımız böyle bir ilişkide nereden işe başlamalıdır? Bunu söylemek güçtür, insan araştırmaları o kadar çok ve aynı zamanda çok cephelidir ki, fikir tarihine bakınca her zaman bütünden parçalara ve parçalardan bütüne doğru gidildiği görülür. Fakat şu noktayı unutmamalıdır; bilgi dalları çoğaldıkça, insan ihtisasa doğru giderek her dalın bazen bir küçük kısmında ömür tükettikçe parçalar üzerindeki araştırma bütünün görülmesini güçleştirir. İş bölümünün ilerlemesi ve çağdaş bilimin bilgi dallarını birbirini göremeyecek kadar parçalara ayırması bu güçlüğü son haddine çıkarmıştır. Leibniz'in dediği gibi "Ağaçlar ormanın görülmesine engel olmakta"dır. Bunun için ihtisasın bu kadar alıp yürüdüğü bir devirde bilgi dallarının bütününe yukarıdan bakmak ve aralarındaki ilişkileri kavramak –ihtisasların getirdiği verilere dayanmak ve onların hakkını vermek şartıyla– bir zorunluluk halini almıştır. Felsefe ile teknik bilgi ve bilimin lüzumsuz çatışmaları bu suretle ortadan kalkabilir. İhtisası hiçe sayan ve kuru akıl yürütmeleri* üzerinde işleyen ansiklopedik felsefe çağları olduğu gibi, insan ve kültür bütününü görmeyi hiçe sayan ve parçalar içinde boğulan ihtisas bilgisi çağları da olmuştur. Fakat insanlık her çağda bu iki kutbun arasında senteze ulaşma çaresini aramıştır. Zamanımız bir yandan ihtisasların kılı kırk yardığı bir çağ olmakla birlikte, çoktandır unutulan hümanizm ihtiyacının uyandığı ve insan bütününü felsefenin temeli haline getirdiği bir çağ da olmaya başlamıştır. Bu iki akımın henüz daha birleşmiş oldukları söylenemez, insan felsefesini inkâr eden fizikçiler ve psikologlar eksik olmadığı gibi, madde ve hayat gerçeklerinin inceliklerine dalan bilgilerin getirdiklerine göz yuman veya onların gerçek yerini ikinci planda bırakmaya çalışan filozoflar da vardır. Fakat onlar bu kutuplaşma dünyasında ısrar ededursunlar bütün ve parça münasebetini kavrayan ve bilimle felsefeyi ayırmayan görüş de er geç ilerleyecektir.

[12] Bu konuya 3. bölümde doğrudan doğruya gireceğiz.

* Spéculation.

Hilmi Ziya Ülken 23

de söyleyebiliriz: Kültür bütünü, yani bir insan felsefesi yapılmadan kültürün parçalarını ve her birinin birbirine göre aldığı yeri anlamak mümkün olmadığı gibi, bu karmaşık sistemin manzaralarından her birini etraflı olarak bilmedikçe de kültürün bütününü, yani bir insan felsefesini kurmak mümkün değildir.[12] Bütün ve parça ilişkisine bağlayacağımız böyle bir ilişkide nereden işe başlamalıdır? Bunu söylemek güçtür, insan araştırmaları o kadar çok ve aynı zamanda çok cephelidir ki, fikir tarihine bakınca her zaman bütünden parçalara ve parçalardan bütüne doğru gidildiği görülür. Fakat şu noktayı unutmamalıdır; bilgi dalları çoğaldıkça, insan ihtisasa doğru giderek her dalın bazen bir küçük kısmında ömür tükettikçe parçalar üzerindeki araştırma bütünün görülmesini güçleştirir. İş bölümünün ilerlemesi ve çağdaş bilimin bilgi dallarını birbirini göremeyecek kadar parçalara ayırması bu güçlüğü son haddine çıkarmıştır. Leibniz'in dediği gibi "Ağaçlar ormanın görülmesine engel olmakta"dır. Bunun için ihtisasın bu kadar alıp yürüdüğü bir devirde bilgi dallarının bütününe yukarıdan bakmak ve aralarındaki ilişkileri kavramak –ihtisasların getirdiği verilere dayanmak ve onların hakkını vermek şartıyla– bir zorunluluk halini almıştır. Felsefe ile teknik bilgi ve bilimin lüzumsuz çatışmaları bu suretle ortadan kalkabilir. İhtisası hiçe sayan ve kuru akıl yürütmeleri* üzerinde işleyen ansiklopedik felsefe çağları olduğu gibi, insan ve kültür bütününü görmeyi hiçe sayan ve parçalar içinde boğulan ihtisas bilgisi çağları da olmuştur. Fakat insanlık her çağda bu iki kutbun arasında senteze ulaşma çaresini aramıştır. Zamanımız bir yandan ihtisasların kılı kırk yardığı bir çağ olmakla birlikte, çoktandır unutulan hümanizm ihtiyacının uyandığı ve insan bütününü felsefenin temeli haline getirdiği bir çağ da olmaya başlamıştır. Bu iki akımın henüz daha birleşmiş oldukları söylenemez, insan felsefesini inkâr eden fizikçiler ve psikologlar eksik olmadığı gibi, madde ve hayat gerçeklerinin inceliklerine dalan bilgilerin getirdiklerine göz yuman veya onların gerçek yerini ikinci planda bırakmaya çalışan filozoflar da vardır. Fakat onlar bu kutuplaşma dünyasında ısrar ededursunlar bütün ve parça münasebetini kavrayan ve bilimle felsefeyi ayırmayan görüş de er geç ilerleyecektir.

[12] Bu konuya 3. bölümde doğrudan doğruya gireceğiz.

* Spéculation.

Böyle bir felsefede bütün dalların insan ve kültür felsefesine dayandığını söylemekten ziyade başta veya sonda ondan vazgeçilemeyeceğini söylemek daha doğru olur. Fakat bir kültür felsefesi de, buraya kadar söylediklerimize dayanarak diyebiliriz ki, bir teknik felsefesini, bir sanat felsefesini, bir bilim felsefesini, nitekim aynı düşünce ile bir ahlâk ve din felsefesini, bir hukuk, dil ve iktisat felsefesini gerektirecektir. Filozof, insan ve kültür bütünü ile uğraştığı nispette bu konuları içine almak zorundadır. Fakat bir ihtisas dalından yola çıktığı nispette bir hukuk felsefesi veya sanat felsefesiyle başlayarak onun başka dallarla münasebetlerinden kültür felsefesine yükselecektir. Nitekim kültürün zaman içinde gelişmesi, filozofu bir tarih felsefesi yapmaya götürecektir.

Filozofun tek bir eserde bu konuların bütününü kavrayacak kadar toplu bir düşünce tarzı olması, onu belki de ayrı ayrı bu konulardan her biri üzerinde yazı yazmadan kurtarabilir. Fakat bu nadirdir. Ömür kısa ve sanat uzundur.[13] Filozof gücü yettiği kadar bu konuları bir araya getirmeye çalışır. Bütüne ulaşmak için parçalar üzerinde derinleşme zaruretini duydukça onlardan her birine el atar. Kumaşın birkaç parçasını gözden geçirmek bazen öteki kısımları hakkında fikir vermeye yeter. Fakat bütünü görmeye ömür yetmez ve eğer kumaş her parçasında ayrı ilkeler ortaya koyan çok renkli bir kumaşsa, bütüne erişemeden gider.[14] Eğer gerçek, insanların isteğine uygun bir cinstenlik* ve tekeşlilik göstermiş olsaydı bu yarım kalmış denemeler yeterdi. Fakat öyle görünüyor ki gerçek çok renkli ve ayrıcinsten* değişiklikleri olan bir kumaş manzarası göstermektedir. Filozofların işlerini tamamlayamadan bütün hakkında peşin hükümler vermeleri, aralarındaki çatışmaların olduğu kadar yanılmaların da başlıca sebeplerindendir, ihtiyatlı düşünce adamı görüşünü kapalı sisteme hapsetmeyerek işlediği kısımlardan henüz işlemediği kısımlar için kesin hükümler çıkarmaya kalkmayan ve bütünden parçalara inmeye çalışırken bu güçlükleri her an hesaba katan kimsedir.

[13] Goethe'nin zikrettiği Latince söz.
[14] Gerçeğin her yanında ayrı dokusu olan belirsiz bir kumaşa benzetilmesi William James'e aittir. Fakat o buradan pragmatizm lehine hüküm çıkarır.
* Homogénéité (tecanüs).
* Hétérogénéité (ademi tecanüs).

24 *Eğitim Felsefesi*

Böyle bir felsefede bütün dalların insan ve kültür felsefesine dayandığını söylemekten ziyade başta veya sonda ondan vazgeçilemeyeceğini söylemek daha doğru olur. Fakat bir kültür felsefesi de, buraya kadar söylediklerimize dayanarak diyebiliriz ki, bir teknik felsefesini, bir sanat felsefesini, bir bilim felsefesini, nitekim aynı düşünce ile bir ahlâk ve din felsefesini, bir hukuk, dil ve iktisat felsefesini gerektirecektir. Filozof, insan ve kültür bütünü ile uğraştığı nispette bu konuları içine almak zorundadır. Fakat bir ihtisas dalından yola çıktığı nispette bir hukuk felsefesi veya sanat felsefesiyle başlayarak onun başka dallarla münasebetlerinden kültür felsefesine yükselecektir. Nitekim kültürün zaman içinde gelişmesi, filozofu bir tarih felsefesi yapmaya götürecektir.

Filozofun tek bir eserde bu konuların bütününü kavrayacak kadar toplu bir düşünce tarzı olması, onu belki de ayrı ayrı bu konulardan her biri üzerinde yazı yazmadan kurtarabilir. Fakat bu nadirdir. Ömür kısa ve sanat uzundur.[13] Filozof gücü yettiği kadar bu konuları bir araya getirmeye çalışır. Bütüne ulaşmak için parçalar üzerinde derinleşme zaruretini duydukça onlardan her birine el atar. Kumaşın birkaç parçasını gözden geçirmek bazen öteki kısımları hakkında fikir vermeye yeter. Fakat bütünü görmeye ömür yetmez ve eğer kumaş her parçasında ayrı ilkeler ortaya koyan çok renkli bir kumaşsa, bütüne erişemeden gider.[14] Eğer gerçek, insanların isteğine uygun bir cinstenlik* ve tekeşlilik göstermiş olsaydı bu yarım kalmış denemeler yeterdi. Fakat öyle görünüyor ki gerçek çok renkli ve ayrıcinsten* değişiklikleri olan bir kumaş manzarası göstermektedir. Filozofların işlerini tamamlayamadan bütün hakkında peşin hükümler vermeleri, aralarındaki çatışmaların olduğu kadar yanılmaların da başlıca sebeplerindendir, ihtiyatlı düşünce adamı görüşünü kapalı sisteme hapsetmeyerek işlediği kısımlardan henüz işlemediği kısımlar için kesin hükümler çıkarmaya kalkmayan ve bütünden parçalara inmeye çalışırken bu güçlükleri her an hesaba katan kimsedir.

[13] Goethe'nin zikrettiği Latince söz.
[14] Gerçeğin her yanında ayrı dokusu olan belirsiz bir kumaşa benzetilmesi William James'e aittir. Fakat o buradan pragmatizm lehine hüküm çıkarır.
* Homogénéité (tecanüs).
* Hétérogénéité (ademi tecanüs).

24 *Eğitim Felsefesi*

Böyle bir felsefede bütün dalların insan ve kültür felsefesine dayandığını söylemekten ziyade başta veya sonda ondan vazgeçilemeyeceğini söylemek daha doğru olur. Fakat bir kültür felsefesi de, buraya kadar söylediklerimize dayanarak diyebiliriz ki, bir teknik felsefesini, bir sanat felsefesini, bir bilim felsefesini, nitekim aynı düşünce ile bir ahlâk ve din felsefesini, bir hukuk, dil ve iktisat felsefesini gerektirecektir. Filozof, insan ve kültür bütünü ile uğraştığı nispette bu konuları içine almak zorundadır. Fakat bir ihtisas dalından yola çıktığı nispette bir hukuk felsefesi veya sanat felsefesiyle başlayarak onun başka dallarla münasebetlerinden kültür felsefesine yükselecektir. Nitekim kültürün zaman içinde gelişmesi, filozofu bir tarih felsefesi yapmaya götürecektir.

Filozofun tek bir eserde bu konuların bütününü kavrayacak kadar toplu bir düşünce tarzı olması, onu belki de ayrı ayrı bu konulardan her biri üzerinde yazı yazmadan kurtarabilir. Fakat bu nadirdir. Ömür kısa ve sanat uzundur.[13] Filozof gücü yettiği kadar bu konuları bir araya getirmeye çalışır. Bütüne ulaşmak için parçalar üzerinde derinleşme zaruretini duydukça onlardan her birine el atar. Kumaşın birkaç parçasını gözden geçirmek bazen öteki kısımları hakkında fikir vermeye yeter. Fakat bütünü görmeye ömür yetmez ve eğer kumaş her parçasında ayrı ilkeler ortaya koyan çok renkli bir kumaşsa, bütüne erişemeden gider.[14] Eğer gerçek, insanların isteğine uygun bir cinstenlik* ve tekeşlilik göstermiş olsaydı bu yarım kalmış denemeler yeterdi. Fakat öyle görünüyor ki gerçek çok renkli ve ayrıcinsten* değişiklikleri olan bir kumaş manzarası göstermektedir. Filozofların işlerini tamamlayamadan bütün hakkında peşin hükümler vermeleri, aralarındaki çatışmaların olduğu kadar yanılmaların da başlıca sebeplerindendir, ihtiyatlı düşünce adamı görüşünü kapalı sisteme hapsetmeyerek işlediği kısımlardan henüz işlemediği kısımlar için kesin hükümler çıkarmaya kalkmayan ve bütünden parçalara inmeye çalışırken bu güçlükleri her an hesaba katan kimsedir.

[13] Goethe'nin zikrettiği Latince söz.
[14] Gerçeğin her yanında ayrı dokusu olan belirsiz bir kumaşa benzetilmesi William James'e aittir. Fakat o buradan pragmatizm lehine hüküm çıkarır.
* Homogénéité (tecanüs).
* Hétérogénéité (ademi tecanüs).

Böyle bir düşünceden hareket edince insanlık kadar yaygın ve insan kadar çözülmesi güç bir gerçek olan çocuk ve onun yetişmesi üzerinde düşünmenin güçlükleri anlaşılır: Bu artık pedagoji tekniğinden veya tekniklerinden, insan toplumlarının çocuk yetiştirmede kullandıkları usûllerden, büyük dinlerin ortaya attıkları emirler ve kurallardan, ahlâkların görüşlerinden, çocuk psikolojisinin verilerinden, onunla çağdaş olan marazî psikoloji, hayvan psikolojisi, kadın psikolojisi verilerinden, psikolojinin çeşitli anlayışlarından (*behaviorism*, Gestalt psikolojisi, eğilim psikolojisi, dışbilinç veya dinamizm psikolojisi, klinik psikoloji, psikoterapi ve daha başkalarından) faydalanan bir eğitim felsefesi olacaktır.[15] Fakat böyle bir felsefenin yukarıda sözünü ettiğimiz kusurlar içinde boğulmaması için bu kadar dallanıp budaklanmış bilgilerin bir geçit resmi veya onların çatışkan görüşleri arasında bocalayan başarısız bir uzlaştırma gayreti olmaması lâzımdır. Eğitim felsefesi bütün felsefeler gibi ortak duyunun ve bilimin verilerine dayanacak, fakat onları aşan hür bir düşünce ile yani kendi diyalektiği ile gelişecektir. Böyle olmazsa her felsefe gibi eğitim felsefesi de bir anlık zahmete değmez. Dar kafalı bilgi adamları felsefenin lüzumsuzluğuna hükmederken nasıl oturdukları dalı kesiyorlarsa, çocukla ve eğitimle ilgili bunca ihtisas bilgisi arasında gerçek bağı kurmak için zarurî olan bir eğitim felsefesini inkâr edenler de aynı suretle oturdukları dalı kesmektedirler.

Hemen şu noktayı da katmak isteriz: insanla ve çocukla ilgili ihtisas alanlarında at koşturanlardan çoğu eğer kendi ileri sürdükleri faraziyelere göre bazı başarılı sonuçlara varmışlarsa, az geçmeden burada elde ettikleri sonuçları bütün insani gerçekler alanına yaymadan çekinmemektedirler. Bu türlü hareketler ihtisas meraklıları için de bütün hakkında bilgiye ulaşmadan vazgeçilemediğini ve onların daha tehlikeli bir yoldan bir parçadaki başarıyı bilmedikleri bütüne yayma şeklinde tehlikeli bir yola girdiklerini gösterir. Onlar Nasreddin Hoca'nın "düşeceğimi bildin, öleceğimi de bilirsin!" şeklindeki vecizesine kurban olmaktadırlar. Freud'un, Adler'in, Jung'un, Pavlov'un, Ostwald'ın ve daha birçoklarının insan ve çocuk felsefesinde yaptık-

[15] Claparède, *L'éducation fonctionnelle*'de (Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1946) psikoloji cereyanları arasındaki ayrılıklar ve çatışmalara, hepsinin aynı ruhî olayları incelemeleri yüzünden, eğitimcinin onlardan faydalanma bakımından hiçbir sıkıntıya düşmediğini söylüyor.

Hilmi Ziya Ülken 25

Böyle bir düşünceden hareket edince insanlık kadar yaygın ve insan kadar çözülmesi güç bir gerçek olan çocuk ve onun yetişmesi üzerinde düşünmenin güçlükleri anlaşılır: Bu artık pedagoji tekniğinden veya tekniklerinden, insan toplumlarının çocuk yetiştirmede kullandıkları usûllerden, büyük dinlerin ortaya attıkları emirler ve kurallardan, ahlâkların görüşlerinden, çocuk psikolojisinin verilerinden, onunla çağdaş olan marazî psikoloji, hayvan psikolojisi, kadın psikolojisi verilerinden, psikolojinin çeşitli anlayışlarından (*behaviorism*, Gestalt psikolojisi, eğilim psikolojisi, dışbilinç veya dinamizm psikolojisi, klinik psikoloji, psikoterapi ve daha başkalarından) faydalanan bir eğitim felsefesi olacaktır.[15] Fakat böyle bir felsefenin yukarıda sözünü ettiğimiz kusurlar içinde boğulmaması için bu kadar dallanıp budaklanmış bilgilerin bir geçit resmi veya onların çatışkan görüşleri arasında bocalayan başarısız bir uzlaştırma gayreti olmaması lâzımdır. Eğitim felsefesi bütün felsefeler gibi ortak duyunun ve bilimin verilerine dayanacak, fakat onları aşan hür bir düşünce ile yani kendi diyalektiği ile gelişecektir. Böyle olmazsa her felsefe gibi eğitim felsefesi de bir anlık zahmete değmez. Dar kafalı bilgi adamları felsefenin lüzumsuzluğuna hükmederken nasıl oturdukları dalı kesiyorlarsa, çocukla ve eğitimle ilgili bunca ihtisas bilgisi arasında gerçek bağı kurmak için zarurî olan bir eğitim felsefesini inkâr edenler de aynı suretle oturdukları dalı kesmektedirler.

Hemen şu noktayı da katmak isteriz: insanla ve çocukla ilgili ihtisas alanlarında at koşturanlardan çoğu eğer kendi ileri sürdükleri faraziyelere göre bazı başarılı sonuçlara varmışlarsa, az geçmeden burada elde ettikleri sonuçları bütün insani gerçekler alanına yaymadan çekinmemektedirler. Bu türlü hareketler ihtisas meraklıları için de bütün hakkında bilgiye ulaşmadan vazgeçilemediğini ve onların daha tehlikeli bir yoldan bir parçadaki başarıyı bilmedikleri bütüne yayma şeklinde tehlikeli bir yola girdiklerini gösterir. Onlar Nasreddin Hoca'nın "düşeceğimi bildin, öleceğimi de bilirsin!" şeklindeki vecizesine kurban olmaktadırlar. Freud'un, Adler'in, Jung'un, Pavlov'un, Ostwald'ın ve daha birçoklarının insan ve çocuk felsefesinde yaptık-

[15] Claparède, *L'éducation fonctionnelle*'de (Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1946) psikoloji cereyanları arasındaki ayrılıklar ve çatışmalara, hepsinin aynı ruhî olayları incelemeleri yüzünden, eğitimcinin onlardan faydalanma bakımından hiçbir sıkıntıya düşmediğini söylüyor.

ları budur. Onlar cambazlık yaptıkları ipte ne kadar mahir iseler, onun dışındaki genelleştirmelerinde o kadar başarısızdırlar. Hakiki bir eğitim felsefesi bu türlü genelleştirmelerden kaçınmalı, fakat bu şöhretli adların Igres kemanlarını bir yana bırakmakla birlikte onlardan hiçbirinin bilime getirdiği gerçek değeri ihmal etmemelidir.

Bizim burada bir eğitim felsefesi taslağı çizerken yapmak istediğimiz budur. Taslak diyoruz, çünkü hiçbir felsefe, kadrosunu tamamlamış ve çatısını kurmuş bir bina değildir. Devirlerinde bu şekilde yola çıkan ve bütün bilimleri kuşatacak bir bina kurmak iddiasında bulunanlar, ömürleri ne kadar uzun olursa olsun, insan bilgileri için dondurucu fikir kalıpları meydana getirmekten başka bir şey yapmamışlardır. Skolastiğe isyan her ne kadar bu dondurucu kalıpları çoktan kırmış ise de, metafizik veya bilim felsefesi adı altında onların yerine daha kısa ömürlü yenileri meydana çıkmadan geri kalmamıştır: Kısa ömürlü, çünkü skolastiğe karşı isyan insana şüphe tohumunu atmıştır. Artık dinlerle bağdaşan ve insan kafasına asırlar boyu hükmedecek yeni bir fikir kalesi kurmak kabil değildir. İnanma ihtiyacı insana ne kadar bilgiyle eylem (*action*) arasında köprü kurmaya ve bilgiyi ne kadar inanç haline getirmeye sürüklerse sürüklesin, çünkü bu ihtiyaç bugün de bazı bilim adamlarını ideolojiler halinde yeni skolastiklere kaptırmaktadır; yine de insan bilgisinin rölatifliğine, ilerleyişine ve değişebileceğine olan güven, bu türlü dondurucu fikir binalarına esir olmadan insanı kurtarmaktadır. Bir yandan bu güven ve bu ilerleyici bilgi açlığı, öte yandan hareket (action) ihtiyacından doğan ideolojik dar görüşlerin zamanımızı parçaladığı bir hakikattir. Burada kilise felsefesi, ötede Marksçı ideoloji iki kutup halinde Avrupa'yı parçalamıyor mu? Bazı ciddi bilim adamları bile bu savaşa kendilerini kaptırmadan geri kalmıyor mu? Fakat fikir ilerledikçe bu kutuplaşmalar gerileyecektir. Bunun en sağlam kanıtı Sovyet Rusya'da yeni felsefe ve fikir hareketlerinin uyanışı ve Batı dünyasında kutuplaşmalara karşı dayanışıdır. Milletlerarası Beşinci Sosyoloji Kongresi'nde (1959) Fransız marksisti Naville Sovyet sosyologlarını bu yüzden çok yerinde hırpalamıştı.[16]

[16] *Les Actes du V^ème Congrès Mondial de Sociologie*, 1959, Unesco (Séance plénière pour les scociologues soviétiques).

26 *Eğitim Felsefesi*

ları budur. Onlar cambazlık yaptıkları ipte ne kadar mahir iseler, onun dışındaki genelleştirmelerinde o kadar başarısızdırlar. Hakiki bir eğitim felsefesi bu türlü genelleştirmelerden kaçınmalı, fakat bu şöhretli adların Igres kemanlarını bir yana bırakmakla birlikte onlardan hiçbirinin bilime getirdiği gerçek değeri ihmal etmemelidir.

Bizim burada bir eğitim felsefesi taslağı çizerken yapmak istediğimiz budur. Taslak diyoruz, çünkü hiçbir felsefe, kadrosunu tamamlamış ve çatısını kurmuş bir bina değildir. Devirlerinde bu şekilde yola çıkan ve bütün bilimleri kuşatacak bir bina kurmak iddiasında bulunanlar, ömürleri ne kadar uzun olursa olsun, insan bilgileri için dondurucu fikir kalıpları meydana getirmekten başka bir şey yapmamışlardır. Skolastiğe isyan her ne kadar bu dondurucu kalıpları çoktan kırmış ise de, metafizik veya bilim felsefesi adı altında onların yerine daha kısa ömürlü yenileri meydana çıkmadan geri kalmamıştır: Kısa ömürlü, çünkü skolastiğe karşı isyan insana şüphe tohumunu atmıştır. Artık dinlerle bağdaşan ve insan kafasına asırlar boyu hükmedecek yeni bir fikir kalesi kurmak kabil değildir. İnanma ihtiyacı insana ne kadar bilgiyle eylem (*action*) arasında köprü kurmaya ve bilgiyi ne kadar inanç haline getirmeye sürüklerse sürüklesin, çünkü bu ihtiyaç bugün de bazı bilim adamlarını ideolojiler halinde yeni skolastiklere kaptırmaktadır; yine de insan bilgisinin rölatifliğine, ilerleyişine ve değişebileceğine olan güven, bu türlü dondurucu fikir binalarına esir olmadan insanı kurtarmaktadır. Bir yandan bu güven ve bu ilerleyici bilgi açlığı, öte yandan hareket (action) ihtiyacından doğan ideolojik dar görüşlerin zamanımızı parçaladığı bir hakikattir. Burada kilise felsefesi, ötede Marksçı ideoloji iki kutup halinde Avrupa'yı parçalamıyor mu? Bazı ciddi bilim adamları bile bu savaşa kendilerini kaptırmadan geri kalmıyor mu? Fakat fikir ilerledikçe bu kutuplaşmalar gerileyecektir. Bunun en sağlam kanıtı Sovyet Rusya'da yeni felsefe ve fikir hareketlerinin uyanışı ve Batı dünyasında kutuplaşmalara karşı dayanışıdır. Milletlerarası Beşinci Sosyoloji Kongresi'nde (1959) Fransız marksisti Naville Sovyet sosyologlarını bu yüzden çok yerinde hırpalamıştı.[16]

[16] *Les Actes du V^ème Congrès Mondial de Sociologie*, 1959, Unesco (Séance plénière pour les scociologues soviétiques).

26 *Eğitim Felsefesi*

ları budur. Onlar cambazlık yaptıkları ipte ne kadar mahir iseler, onun dışındaki genelleştirmelerinde o kadar başarısızdırlar. Hakiki bir eğitim felsefesi bu türlü genelleştirmelerden kaçınmalı, fakat bu şöhretli adların Igres kemanlarını bir yana bırakmakla birlikte onlardan hiçbirinin bilime getirdiği gerçek değeri ihmal etmemelidir.

Bizim burada bir eğitim felsefesi taslağı çizerken yapmak istediğimiz budur. Taslak diyoruz, çünkü hiçbir felsefe, kadrosunu tamamlamış ve çatısını kurmuş bir bina değildir. Devirlerinde bu şekilde yola çıkan ve bütün bilimleri kuşatacak bir bina kurmak iddiasında bulunanlar, ömürleri ne kadar uzun olursa olsun, insan bilgileri için dondurucu fikir kalıpları meydana getirmekten başka bir şey yapmamışlardır. Skolastiğe isyan her ne kadar bu dondurucu kalıpları çoktan kırmış ise de, metafizik veya bilim felsefesi adı altında onların yerine daha kısa ömürlü yenileri meydana çıkmadan geri kalmamıştır: Kısa ömürlü, çünkü skolastiğe karşı isyan insana şüphe tohumunu atmıştır. Artık dinlerle bağdaşan ve insan kafasına asırlar boyu hükmedecek yeni bir fikir kalesi kurmak kabil değildir. İnanma ihtiyacı insana ne kadar bilgiyle eylem (*action*) arasında köprü kurmaya ve bilgiyi ne kadar inanç haline getirmeye sürüklerse sürüklesin, çünkü bu ihtiyaç bugün de bazı bilim adamlarını ideolojiler halinde yeni skolastiklere kaptırmaktadır; yine de insan bilgisinin rölatifliğine, ilerleyişine ve değişebileceğine olan güven, bu türlü dondurucu fikir binalarına esir olmadan insanı kurtarmaktadır. Bir yandan bu güven ve bu ilerleyici bilgi açlığı, öte yandan hareket (action) ihtiyacından doğan ideolojik dar görüşlerin zamanımızı parçaladığı bir hakikattir. Burada kilise felsefesi, ötede Marksçı ideoloji iki kutup halinde Avrupa'yı parçalamıyor mu? Bazı ciddi bilim adamları bile bu savaşa kendilerini kaptırmadan geri kalmıyor mu? Fakat fikir ilerledikçe bu kutuplaşmalar gerileyecektir. Bunun en sağlam kanıtı Sovyet Rusya'da yeni felsefe ve fikir hareketlerinin uyanışı ve Batı dünyasında kutuplaşmalara karşı dayanışıdır. Milletlerarası Beşinci Sosyoloji Kongresi'nde (1959) Fransız marksisti Naville Sovyet sosyologlarını bu yüzden çok yerinde hırpalamıştı.[16]

[16] *Les Actes du V^ème Congrès Mondial de Sociologie*, 1959, Unesco (Séance plénière pour les scociologues soviétiques).

İnsan üzerindeki düşüncelerin başında aklın mutlak egemenliğini savunan düşünce gelir.[1] Gerçi bilimden önce mitolojik düşüncede süje ile objenin belirsiz birliğine dayanan mantıktan önceki bir görüş hüküm sürmüştür.[2] Bu görüş bugün dahi toplumların çoğunda, hattâ kendi toplumumuzun alt tabakalarında, belki bilimsel düşünceyle hareket etmediğimiz zaman kendimizde de hâlâ rol oynamaktadır.[3] Fakat bu mantık öncesi düşünce şeklinin insanla ilgili problemlere bir cevap getirdiği söylenemez. Çünkü onun başlıca vasfı süjeyi objeden ayırmamış olması, bu yüzden obje hakkında gerçeğe uygun bir hüküm verememesidir.[4] Onu rüya düşüncesi (*onirique*),[5] çocuğun ken-

[1] Max Scheler, *L'homme et l'histoire* (Aubier, édit. Montaigne, 1956).
[2] Schelling, *Philosophie de la mythologie* (Aubier, édit. Montaigne, 1945).
[3] Van der Leeuw, *L'Homme primitif et la religion*, étude anthropologique, Felix Alcan, PUF, 1940.
[4] Bu duruma Jean Piaget çocuk ruhunda animizm safhası diyor. [J. Piaget, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1935. J. Piaget, *La Représentation du monde chez l'enfant*, 1926). Louis Wallon çocukta senkretik bilinçten bahsediyor, iki düşünür bu konuda hayli çarpıştılar. Biz Wallon'un senkretik bilinç görüşüne ve daha önce W. James, J. M. Baldwin'in görüşlerine yakın olarak *epijectif* bilinç

DOKTRİNLERİN TARİHİ
I

İnsan üzerindeki düşüncelerin başında aklın mutlak egemenliğini savunan düşünce gelir.[1] Gerçi bilimden önce mitolojik düşüncede süje ile objenin belirsiz birliğine dayanan mantıktan önceki bir görüş hüküm sürmüştür.[2] Bu görüş bugün dahi toplumların çoğunda, hattâ kendi toplumumuzun alt tabakalarında, belki bilimsel düşünceyle hareket etmediğimiz zaman kendimizde de hâlâ rol oynamaktadır.[3] Fakat bu mantık öncesi düşünce şeklinin insanla ilgili problemlere bir cevap getirdiği söylenemez. Çünkü onun başlıca vasfı süjeyi objeden ayırmamış olması, bu yüzden obje hakkında gerçeğe uygun bir hüküm verememesidir.[4] Onu rüya düşüncesi (*onirique*),[5] çocuğun ken-

[1] Max Scheler, *L'homme et l'histoire* (Aubier, édit. Montaigne, 1956).
[2] Schelling, *Philosophie de la mythologie* (Aubier, édit. Montaigne, 1945).
[3] Van der Leeuw, *L'Homme primitif et la religion*, étude anthropologique, Felix Alcan, PUF, 1940.
[4] Bu duruma Jean Piaget çocuk ruhunda animizm safhası diyor. [J. Piaget, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1935. J. Piaget, *La Représentation du monde chez l'enfant*, 1926). Louis Wallon çocukta senkretik bilinçten bahsediyor, iki düşünür bu konuda hayli çarpıştılar. Biz Wallon'un senkretik bilinç görüşüne ve daha önce W. James, J. M. Baldwin'in görüşlerine yakın olarak *epijectif* bilinç

dini çevreden ayıramadığı animist görüşü ile[6] hattâ marazî bilinçteki *autistique* bir düşünce tarzı ile karşılaştırabiliriz.[7] Aynı sebeplerden dolayı üçünün de insan ve tabiat gerçeklerini tasvir gücünden uzak olduğuna işaret edebiliriz. Bu kusur, medeniyetlerin eskiliğine rağmen henüz Ortaçağ kültürlerinin birçoğunda bazı tanınmış doktrinler adı altında yer bulmuş olduğu için, onları da şöhretlerine rağmen insan gerçeğini açıklamadan uzak saymak zorundayız.[8]

Böyle bir sınırlama bizi, insan ve insan yavrusuna ait ilk ciddi çalışmaların akıl üzerinde kurulmuş bir araştırma metotuna dayandığını kabule götürür. Burada *akılla* olguları kavrama yolunun açılması ile insanda en esaslı gerçeğin *akıl* olduğu hakkındaki kanaati de hem yan yana incelemeli, hem ayırmalıyız. Gerçi onlar ayrı şeyler olmakla birlikte birbirlerine az çok bağlı olarak gelişmişlerdir. İlk defa Sokrates'ten önceki felsefede akla ilk ve en yaygın gerçek gözüyle bakılmış ve tabiat ile onun içeriği arasında insan incelenmeye başlamıştır.[9] Her şeyin yaratıcısı ve ilkesi akıl (*nous*)dır. Belirsizlik âleminden eşyayı o meydana çıkarmıştır. Tabiat düzeni akıl düzeninden doğar. Fakat bu görüşte henüz insanın üstünlüğü fark edilmemiştir. Ona akıl düşüncesinin kozmolojik safhası diyebiliriz. Orada insanı ayırt eden vasıflar tabiat bütünlüğü içinde erimektedir. Bu yüzden bu ilk safhada insan hakkında belirli bir açıklamanın doğduğu söylenemez. Ancak Sofistlerden sonradır ki insanın her şeye ölçü olduğu hakkın-

diyoruz. (H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara, Aytemiz Kitabevi, Ülken Yayınları, 2001)].

[5] Washide, *Le sommeil et les rêves, Flammarion*, 1920. Aynı konu için bk. Kretschmer, *Psychologie médicale*, Payot, trad. par Jankelévitch, 1927.

[6] J. Piaget, "Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations" (*Extrait d'Archives de Psychologie*, No. 112, t. XXVIII, 1941).

[7] Marazî bilinçte, başlıca şizofrenide bir çeşit içe kapanıklık olarak otistik bilinçten bahsediyor (Minskowski, *La Schizophénie*, Payot, 1927). Fakat gerek onun, gerek Bleuler ve Jung'un süje ve obje'yi ayırma gücü olmayan bu müphem ve toplu (global) bilinç halini sübjektif bilinçle karıştırmaları doğru değildir.

[8] Hint'te *Bhagawat-Gita*'lar eski dinî metinler, mistik şiirlerdir. Onlarda bu objektif bilinç izleri görülüyor.

[9] *Les penseurs grecs avant Socrate, de Thalès de Milet à Prodicos*, trad. de Jean Voilquin, Garnier, Paris.

28 *Doktrinlerin Tarihi-I*

dini çevreden ayıramadığı animist görüşü ile[6] hattâ marazî bilinçteki *autistique* bir düşünce tarzı ile karşılaştırabiliriz.[7] Aynı sebeplerden dolayı üçünün de insan ve tabiat gerçeklerini tasvir gücünden uzak olduğuna işaret edebiliriz. Bu kusur, medeniyetlerin eskiliğine rağmen henüz Ortaçağ kültürlerinin birçoğunda bazı tanınmış doktrinler adı altında yer bulmuş olduğu için, onları da şöhretlerine rağmen insan gerçeğini açıklamadan uzak saymak zorundayız.[8]

Böyle bir sınırlama bizi, insan ve insan yavrusuna ait ilk ciddi çalışmaların akıl üzerinde kurulmuş bir araştırma metotuna dayandığını kabule götürür. Burada *akılla* olguları kavrama yolunun açılması ile insanda en esaslı gerçeğin *akıl* olduğu hakkındaki kanaati de hem yan yana incelemeli, hem ayırmalıyız. Gerçi onlar ayrı şeyler olmakla birlikte birbirlerine az çok bağlı olarak gelişmişlerdir. İlk defa Sokrates'ten önceki felsefede akla ilk ve en yaygın gerçek gözüyle bakılmış ve tabiat ile onun içeriği arasında insan incelenmeye başlamıştır.[9] Her şeyin yaratıcısı ve ilkesi akıl (*nous*)dır. Belirsizlik âleminden eşyayı o meydana çıkarmıştır. Tabiat düzeni akıl düzeninden doğar. Fakat bu görüşte henüz insanın üstünlüğü fark edilmemiştir. Ona akıl düşüncesinin kozmolojik safhası diyebiliriz. Orada insanı ayırt eden vasıflar tabiat bütünlüğü içinde erimektedir. Bu yüzden bu ilk safhada insan hakkında belirli bir açıklamanın doğduğu söylenemez. Ancak Sofistlerden sonradır ki insanın her şeye ölçü olduğu hakkın-

diyoruz. (H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara, Aytemiz Kitabevi, Ülken Yayınları, 2001)].

[5] Washide, *Le sommeil et les rêves, Flammarion*, 1920. Aynı konu için bk. Kretschmer, *Psychologie médicale*, Payot, trad. par Jankelévitch, 1927.

[6] J. Piaget, "Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations" (*Extrait d'Archives de Psychologie*, No. 112, t. XXVIII, 1941).

[7] Marazî bilinçte, başlıca şizofrenide bir çeşit içe kapanıklık olarak otistik bilinçten bahsediyor (Minskowski, *La Schizophénie*, Payot, 1927). Fakat gerek onun, gerek Bleuler ve Jung'un süje ve obje'yi ayırma gücü olmayan bu müphem ve toplu (global) bilinç halini sübjektif bilinçle karıştırmaları doğru değildir.

[8] Hint'te *Bhagawat-Gita*'lar eski dinî metinler, mistik şiirlerdir. Onlarda bu objektif bilinç izleri görülüyor.

[9] *Les penseurs grecs avant Socrate, de Thalès de Milet à Prodicos*, trad. de Jean Voilquin, Garnier, Paris.

28 *Doktrinlerin Tarihi-I*

dini çevreden ayıramadığı animist görüşü ile[6] hattâ marazî bilinçteki *autistique* bir düşünce tarzı ile karşılaştırabiliriz.[7] Aynı sebeplerden dolayı üçünün de insan ve tabiat gerçeklerini tasvir gücünden uzak olduğuna işaret edebiliriz. Bu kusur, medeniyetlerin eskiliğine rağmen henüz Ortaçağ kültürlerinin birçoğunda bazı tanınmış doktrinler adı altında yer bulmuş olduğu için, onları da şöhretlerine rağmen insan gerçeğini açıklamadan uzak saymak zorundayız.[8]

Böyle bir sınırlama bizi, insan ve insan yavrusuna ait ilk ciddi çalışmaların akıl üzerinde kurulmuş bir araştırma metotuna dayandığını kabule götürür. Burada *akılla* olguları kavrama yolunun açılması ile insanda en esaslı gerçeğin *akıl* olduğu hakkındaki kanaati de hem yan yana incelemeli, hem ayırmalıyız. Gerçi onlar ayrı şeyler olmakla birlikte birbirlerine az çok bağlı olarak gelişmişlerdir. İlk defa Sokrates'ten önceki felsefede akla ilk ve en yaygın gerçek gözüyle bakılmış ve tabiat ile onun içeriği arasında insan incelenmeye başlamıştır.[9] Her şeyin yaratıcısı ve ilkesi akıl (*nous*)dır. Belirsizlik âleminden eşyayı o meydana çıkarmıştır. Tabiat düzeni akıl düzeninden doğar. Fakat bu görüşte henüz insanın üstünlüğü fark edilmemiştir. Ona akıl düşüncesinin kozmolojik safhası diyebiliriz. Orada insanı ayırt eden vasıflar tabiat bütünlüğü içinde erimektedir. Bu yüzden bu ilk safhada insan hakkında belirli bir açıklamanın doğduğu söylenemez. Ancak Sofistlerden sonradır ki insanın her şeye ölçü olduğu hakkın-

diyoruz. (H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara, Aytemiz Kitabevi, Ülken Yayınları, 2001)].

[5] Washide, *Le sommeil et les rêves, Flammarion*, 1920. Aynı konu için bk. Kretschmer, *Psychologie médicale*, Payot, trad. par Jankelévitch, 1927.

[6] J. Piaget, "Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations" (*Extrait d'Archives de Psychologie*, No. 112, t. XXVIII, 1941).

[7] Marazî bilinçte, başlıca şizofrenide bir çeşit içe kapanıklık olarak otistik bilinçten bahsediyor (Minskowski, *La Schizophénie*, Payot, 1927). Fakat gerek onun, gerek Bleuler ve Jung'un süje ve obje'yi ayırma gücü olmayan bu müphem ve toplu (global) bilinç halini sübjektif bilinçle karıştırmaları doğru değildir.

[8] Hint'te *Bhagawat-Gita*'lar eski dinî metinler, mistik şiirlerdir. Onlarda bu objektif bilinç izleri görülüyor.

[9] *Les penseurs grecs avant Socrate, de Thalès de Milet à Prodicos*, trad. de Jean Voilquin, Garnier, Paris.

daki görüş mutlak tabiatçı felsefelerin yıkılmasına ve gerçek hakkında anarşik bir şüpheciliğin doğmasına sebep olduğu kadar, bütün dikkatin insan üzerine çevrilmesine ve felsefenin ağırlık merkezinin *cosmos* değil *ethos* olmasına da sebep olmuş, böylece Sofistlerin buhranından kurtulan akılcı düşünce insanı gerçek hedef haline getirmiştir. Artık akıl, varlığın ilk ilkesi olan metafizik bir tabiat kuralı değil, insan güçlerinin temeli ve böylece insanı ve başka gerçekleri anlamaya elverişli asıl kuvvet olarak görülmüştür.[10]

Akıl, tabiatta bulamadığımız evrensel düzeni kendi kavramlar dünyasında verir. Onunla ahlâki hayatımızı kurduğumuz gibi, yine onunla varlığın ilk ilkelerine kadar yükselebiliriz. İnsan varlığı akılla kavramaktadır. Varlık akla uygundur.[11] Sokrates'in tabiattan insana çevrilen devrimi ondan sonrakilerde insanın yalnız bu üstün gücü sayesinde tabiat ve tabiatüstünü kavrayabileceği şeklindeki metafizik ve fizik görüşleri doğurmuştur. Her ne şekilde olursa olsun yine metafiziğe dönülmüştür: Fakat müphem ilk varlık ilkesi olan akılla değil, insanın bütün ruhî güçlerinin zirvesi olan ve varlığı kavrayacak metotları yani mantığı kuran akılla! Akıl, bu görüşte tabiatın veya Tanrının insana bir hediyesidir, insan onu birikmiş çabalarıyla kazanmaz. Fakat içimizde o bir ışık gibi uyanmış olarak insanlığın gözünü açar. Bilinen şeyleri öğrenmesi için insanda bu ışığın uyanması yeter,[12] toplumun yardımına ihtiyaç yoktur. Bütün bilgimiz toplum içinde sanki yalnızmışız gibi meydana gelmektedir. Mantıkî düşüncenin tabiat ve ötesini anlamak için yettiği kadar, bu düşüncenin kendiliğinden (*spontané*) her insanın ruhunda uyanması eğitimin yaratıcı ve faal değil, ancak yardımcı bir rolü olduğu ve akıl vergisinin ışığından faydalanmak için eğiticinin bundan başka bir şey yapamayacağı buradan anlaşılır.

"Akıl için yol birdir." diyenler, bütün ortaçağda bunu anlamışlardır. Thémistius'dan başlayarak Elkindî, Farabî ve İbn Rüşd'e kadar Hıristiyan ve İslâm meşşaîleri aklın insan güçlerinde oynadığı rolü göstermede Aristoteles tarafından açılan yolu devam ettirdiler. Fakat

[10] Gomperz, *Les penseurs de la Grèce*, vol. 1, Payot.
[11] adequatio rei.
[12] Bu fikir tam olarak İbn Sina'nın son eserlerinde (*Hay b. Yakzan, Risalet eltayr*, vb.) başlayarak en çok işraki filozoflarında gelişecektir (H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953).

Hilmi Ziya Ülken 29

daki görüş mutlak tabiatçı felsefelerin yıkılmasına ve gerçek hakkında anarşik bir şüpheciliğin doğmasına sebep olduğu kadar, bütün dikkatin insan üzerine çevrilmesine ve felsefenin ağırlık merkezinin *cosmos* değil *ethos* olmasına da sebep olmuş, böylece Sofistlerin buhranından kurtulan akılcı düşünce insanı gerçek hedef haline getirmiştir. Artık akıl, varlığın ilk ilkesi olan metafizik bir tabiat kuralı değil, insan güçlerinin temeli ve böylece insanı ve başka gerçekleri anlamaya elverişli asıl kuvvet olarak görülmüştür.[10]

Akıl, tabiatta bulamadığımız evrensel düzeni kendi kavramlar dünyasında verir. Onunla ahlâki hayatımızı kurduğumuz gibi, yine onunla varlığın ilk ilkelerine kadar yükselebiliriz. İnsan varlığı akılla kavramaktadır. Varlık akla uygundur.[11] Sokrates'in tabiattan insana çevrilen devrimi ondan sonrakilerde insanın yalnız bu üstün gücü sayesinde tabiat ve tabiatüstünü kavrayabileceği şeklindeki metafizik ve fizik görüşleri doğurmuştur. Her ne şekilde olursa olsun yine metafiziğe dönülmüştür: Fakat müphem ilk varlık ilkesi olan akılla değil, insanın bütün ruhî güçlerinin zirvesi olan ve varlığı kavrayacak metotları yani mantığı kuran akılla! Akıl, bu görüşte tabiatın veya Tanrının insana bir hediyesidir, insan onu birikmiş çabalarıyla kazanmaz. Fakat içimizde o bir ışık gibi uyanmış olarak insanlığın gözünü açar. Bilinen şeyleri öğrenmesi için insanda bu ışığın uyanması yeter,[12] toplumun yardımına ihtiyaç yoktur. Bütün bilgimiz toplum içinde sanki yalnızmışız gibi meydana gelmektedir. Mantıkî düşüncenin tabiat ve ötesini anlamak için yettiği kadar, bu düşüncenin kendiliğinden (*spontané*) her insanın ruhunda uyanması eğitimin yaratıcı ve faal değil, ancak yardımcı bir rolü olduğu ve akıl vergisinin ışığından faydalanmak için eğiticinin bundan başka bir şey yapamayacağı buradan anlaşılır.

"Akıl için yol birdir." diyenler, bütün ortaçağda bunu anlamışlardır. Thémistius'dan başlayarak Elkindî, Farabî ve İbn Rüşd'e kadar Hıristiyan ve İslâm meşşaîleri aklın insan güçlerinde oynadığı rolü göstermede Aristoteles tarafından açılan yolu devam ettirdiler. Fakat

[10] Gomperz, *Les penseurs de la Grèce*, vol. 1, Payot.
[11] adequatio rei.
[12] Bu fikir tam olarak İbn Sina'nın son eserlerinde (*Hay b. Yakzan, Risalet eltayr*, vb.) başlayarak en çok işraki filozoflarında gelişecektir (H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953).

hemen işaret edelim ki burada Plotinos'un metafizik akıl ilkesi işe karıştı[13] ve insan aklının varlığı kavraması için ilk ışığı yukarıdan, yani ilâhî akıl demek olan faal akıldan alması gerektiği, metafizik bir ilke olan faal aklın insan aklını uyandıran ilk güç olduğu kanaati Ortaçağ'ın sonlarına kadar İslâm'dan tekrar Latinlere geçmek üzere devam etti.[14]

Akıl egemenliğine ait bu metafizik görüşün bütün kusuru onun eleştirmesiz ve kontrolsüz olarak kabul edilmesindeydi. Asırlarca tasım kurallarına mutlak gözüyle bakılması bilginin çok defa yanlış yollarda ilerlemesine ve yerinde saymasına sebep olmamış mıydı?[15] İlâhî aklın ışığı ile çocukta uyanacak kazanılmış akıl, aslında güç halindeki aklın meydana çıkmasından başka bir şey sayılmıyordu. Fakat bu gücün fiil haline geçmesinde görgünün, *tecrübenin* rolü neydi? Çocuk eğitimin yardımı ile tabiattan ne alacaktı? Doğruyu yanlıştan ayırmak için soyut mantık kuralları nasıl kontrol edilecekti? Burada İbn Sina (Farabî'yi takip ederek) eğitmenin uyandırıcı rolü üzerinde durmak istedi.[16] Fakat yukarıdan gelen ışığa güven o kadar büyüktü ki eğitmen ve tecrübenin yardımcılığı daima ikinci planda kaldı. Bu filozof sonraki eserlerinde ilâhî ışık (*illumination*) felsefesine daha çok önem verdi. Hattâ ilk fikirlerinden kısmen ayrılarak *Hay bin Yakzan* gibi felsefî romanlarında bu görüşü geliştirdi.[17] Meşşaîlik ve İşrakîlik birbiriyle az çok karışmış bir halde İbn Tufeyl'de garip bir şekilde *autogénaration*'la doğan ve bir boş adada kendi başına büyüyen bir çocuğun yalnız gündelik hayata ait hakikatleri değil, varlığın ilkelerine ve yaratışın sırrına kadar metafizik hakikatleri dahi sırf ilâhî ışıkla uyanan kendi akıl gücü sayesinde bulabileceği iddiası halini aldı.[18] Bu *philosophus autodidactus* görüşü tercüme yolu ile batı-

[13] Plotinos, *Ennéades*, 7 vol. trad. par E. Bréhier, 1924.
[14] H. Z. Ülken, *Influence of Muslim thought on the West* (in History of Muslim philosophy, edited by M. M. Sharif, v. 2, 1966).
[15] Louis Rougier, *Les paralogismes du rationalisme*, Alcan, 1920.
[16] Farabi, "Tahsil-üs saade" (Türk. çev. Ülken, Mutluluğun elde edilmesi, *Tercüme Derg.*, 1962).
[17] İbn Sina, *Hay bin Yakzan*, publ. en arabe avec la trad. française par Henry Corbin, Teheran, 1954.
[18] İbn Tufeyl'in eseri Türkçe'ye Reşit Babanzade tarafından tercüme edilmiştir (Mihrab mecm., 1923).

30 *Doktrinlerin Tarihi-I*

hemen işaret edelim ki burada Plotinos'un metafizik akıl ilkesi işe karıştı[13] ve insan aklının varlığı kavraması için ilk ışığı yukarıdan, yani ilâhî akıl demek olan faal akıldan alması gerektiği, metafizik bir ilke olan faal aklın insan aklını uyandıran ilk güç olduğu kanaati Ortaçağ'ın sonlarına kadar İslâm'dan tekrar Latinlere geçmek üzere devam etti.[14]

Akıl egemenliğine ait bu metafizik görüşün bütün kusuru onun eleştirmesiz ve kontrolsüz olarak kabul edilmesindeydi. Asırlarca tasım kurallarına mutlak gözüyle bakılması bilginin çok defa yanlış yollarda ilerlemesine ve yerinde saymasına sebep olmamış mıydı?[15] İlâhî aklın ışığı ile çocukta uyanacak kazanılmış akıl, aslında güç halindeki aklın meydana çıkmasından başka bir şey sayılmıyordu. Fakat bu gücün fiil haline geçmesinde görgünün, *tecrübenin* rolü neydi? Çocuk eğitimin yardımı ile tabiattan ne alacaktı? Doğruyu yanlıştan ayırmak için soyut mantık kuralları nasıl kontrol edilecekti? Burada İbn Sina (Farabî'yi takip ederek) eğitmenin uyandırıcı rolü üzerinde durmak istedi.[16] Fakat yukarıdan gelen ışığa güven o kadar büyüktü ki eğitmen ve tecrübenin yardımcılığı daima ikinci planda kaldı. Bu filozof sonraki eserlerinde ilâhî ışık (*illumination*) felsefesine daha çok önem verdi. Hattâ ilk fikirlerinden kısmen ayrılarak *Hay bin Yakzan* gibi felsefî romanlarında bu görüşü geliştirdi.[17] Meşşaîlik ve İşrakîlik birbiriyle az çok karışmış bir halde İbn Tufeyl'de garip bir şekilde *autogénaration*'la doğan ve bir boş adada kendi başına büyüyen bir çocuğun yalnız gündelik hayata ait hakikatleri değil, varlığın ilkelerine ve yaratışın sırrına kadar metafizik hakikatleri dahi sırf ilâhî ışıkla uyanan kendi akıl gücü sayesinde bulabileceği iddiası halini aldı.[18] Bu *philosophus autodidactus* görüşü tercüme yolu ile batı-

[13] Plotinos, *Ennéades*, 7 vol. trad. par E. Bréhier, 1924.
[14] H. Z. Ülken, *Influence of Muslim thought on the West* (in History of Muslim philosophy, edited by M. M. Sharif, v. 2, 1966).
[15] Louis Rougier, *Les paralogismes du rationalisme*, Alcan, 1920.
[16] Farabi, "Tahsil-üs saade" (Türk. çev. Ülken, Mutluluğun elde edilmesi, *Tercüme Derg.*, 1962).
[17] İbn Sina, *Hay bin Yakzan*, publ. en arabe avec la trad. française par Henry Corbin, Teheran, 1954.
[18] İbn Tufeyl'in eseri Türkçe'ye Reşit Babanzade tarafından tercüme edilmiştir (Mihrab mecm., 1923).

30 *Doktrinlerin Tarihi-I*

hemen işaret edelim ki burada Plotinos'un metafizik akıl ilkesi işe karıştı[13] ve insan aklının varlığı kavraması için ilk ışığı yukarıdan, yani ilâhî akıl demek olan faal akıldan alması gerektiği, metafizik bir ilke olan faal aklın insan aklını uyandıran ilk güç olduğu kanaati Ortaçağ'ın sonlarına kadar İslâm'dan tekrar Latinlere geçmek üzere devam etti.[14]

Akıl egemenliğine ait bu metafizik görüşün bütün kusuru onun eleştirmesiz ve kontrolsüz olarak kabul edilmesindeydi. Asırlarca tasım kurallarına mutlak gözüyle bakılması bilginin çok defa yanlış yollarda ilerlemesine ve yerinde saymasına sebep olmamış mıydı?[15] İlâhî aklın ışığı ile çocukta uyanacak kazanılmış akıl, aslında güç halindeki aklın meydana çıkmasından başka bir şey sayılmıyordu. Fakat bu gücün fiil haline geçmesinde görgünün, *tecrübenin* rolü neydi? Çocuk eğitimin yardımı ile tabiattan ne alacaktı? Doğruyu yanlıştan ayırmak için soyut mantık kuralları nasıl kontrol edilecekti? Burada İbn Sina (Farabî'yi takip ederek) eğitmenin uyandırıcı rolü üzerinde durmak istedi.[16] Fakat yukarıdan gelen ışığa güven o kadar büyüktü ki eğitmen ve tecrübenin yardımcılığı daima ikinci planda kaldı. Bu filozof sonraki eserlerinde ilâhî ışık (*illumination*) felsefesine daha çok önem verdi. Hattâ ilk fikirlerinden kısmen ayrılarak *Hay bin Yakzan* gibi felsefî romanlarında bu görüşü geliştirdi.[17] Meşşaîlik ve İşrakîlik birbiriyle az çok karışmış bir halde İbn Tufeyl'de garip bir şekilde *autogénaration*'la doğan ve bir boş adada kendi başına büyüyen bir çocuğun yalnız gündelik hayata ait hakikatleri değil, varlığın ilkelerine ve yaratışın sırrına kadar metafizik hakikatleri dahi sırf ilâhî ışıkla uyanan kendi akıl gücü sayesinde bulabileceği iddiası halini aldı.[18] Bu *philosophus autodidactus* görüşü tercüme yolu ile batı-

[13] Plotinos, *Ennéades*, 7 vol. trad. par E. Bréhier, 1924.
[14] H. Z. Ülken, *Influence of Muslim thought on the West* (in History of Muslim philosophy, edited by M. M. Sharif, v. 2, 1966).
[15] Louis Rougier, *Les paralogismes du rationalisme*, Alcan, 1920.
[16] Farabi, "Tahsil-üs saade" (Türk. çev. Ülken, Mutluluğun elde edilmesi, *Tercüme Derg.*, 1962).
[17] İbn Sina, *Hay bin Yakzan*, publ. en arabe avec la trad. française par Henry Corbin, Teheran, 1954.
[18] İbn Tufeyl'in eseri Türkçe'ye Reşit Babanzade tarafından tercüme edilmiştir (Mihrab mecm., 1923).

ya geçti ve şüpheciliğin, tecrübeciliğin bütün gayretlerine rağmen Batı felsefesinde akıl egemenliği görüşünün devamına yardım etti.

Gerçi ister yukarıdan gelen ışıkla uyansın, ister kendiliğinden gelişsin, aklın insan eğitimi için yeter bir güç olduğu kanaati daha Yunan'da –bizzat Aristoteles'de başlamak üzere– tecrübeciliğin gayretlerine rağmen uzun bir zaman sarsılmamıştı. Çünkü bu tecrübecilik mantık öncesi zihniyetin kalıntıları ile karışıktı. Ne Razî, ne Guillaume d'Occam tabiatçı felsefelerindeki sert davranışa rağmen akılcılığın egemenliğine karşı koyamadılar.[19] Büyücülük ve simyacılıkla birlikte gelişen bu tabiatçı görüşün doğurduğu hatalar kontrolsüz mantık kurallarının hatasından daha büyüktü. Bu yüzden gerek İslâm dünyasında medrese, gerek Batı dünyasında Ortaçağ kolejleri Skolastiğin prensiplerini yayan bir eğitim sistemini savundular.[20] Bu sistem St. Thomas'ta kemale geldi ve Paris'te Port-Royal mantıkçılarına kadar devam etti.

Bu yetmez akılcılık ve bulanık tecrübecilik nasıl sarsıldı? Eğitim kendine uygun metotları nasıl buldu? Bunun için ne aklın kendi kendini kontrolü ne de tecrübenin genişlemesi yetebildi. Rönesans'ın eğitimdeki bu büyük değişmeyi hazırlayan hamlesi kontrolsüz aklı ve yalın tecrübeyi bir yana bırakacak kadar güçlü yeni bir görüşten, matematik düşünce ile tecrübenin birleşmesinden ileri geliyordu. Astronomi'nin keşifleri eğitim yolunun ilk rehberleri oldu. "Ölçülecek olan her şeyi ölçmek, ölçülemeyecek olan şeyleri ölçülebilecek hale getirmek" Galileo'nun belki de yeryüzünde en başarılı devriminin düsturu oldu. Nitekim onun açtığı yol modern felsefe ve bilimin kurucusunda kesin şeklini almıştır. Fakat Descartes, *Metod Üzerine Konuşma*'sında sağduyunun insanlar arasında en iyi paylaşılmış olduğunu ve yanılmanın yalnızca metot farkından ileri geldiğini söylerken sağduyu kelimesi altında aklın verilmiş bir ışık olduğu hakkındaki eski kanaate –hiç değilse başka terimlerle– katılmış olmuyor mu? Regnlac'da bu kanaat daha belirli bir şekil alıyor ve en basit, ilk hakikatlerin doğrudan doğruya kavranmasından ibaret olan aydın ve apaçık sezgide, matematik hakikatlerin sezgisinde insan eğitiminin yaratıcı gücünü görüyor. Ondan sonraki bütün *cartésien* düşünce bu temele dayandı. Tasımın kontrolsüz kurallarının yerini matematik sez-

[19] Rivaud, *Histoire de la Philosophie*, PUF, 1950.
[20] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 1938, Félix Alcan, 2 vols.

Hilmi Ziya Ülken 31

ya geçti ve şüpheciliğin, tecrübeciliğin bütün gayretlerine rağmen Batı felsefesinde akıl egemenliği görüşünün devamına yardım etti.

Gerçi ister yukarıdan gelen ışıkla uyansın, ister kendiliğinden gelişsin, aklın insan eğitimi için yeter bir güç olduğu kanaati daha Yunan'da –bizzat Aristoteles'de başlamak üzere– tecrübeciliğin gayretlerine rağmen uzun bir zaman sarsılmamıştı. Çünkü bu tecrübecilik mantık öncesi zihniyetin kalıntıları ile karışıktı. Ne Razî, ne Guillaume d'Occam tabiatçı felsefelerindeki sert davranışa rağmen akılcılığın egemenliğine karşı koyamadılar.[19] Büyücülük ve simyacılıkla birlikte gelişen bu tabiatçı görüşün doğurduğu hatalar kontrolsüz mantık kurallarının hatasından daha büyüktü. Bu yüzden gerek İslâm dünyasında medrese, gerek Batı dünyasında Ortaçağ kolejleri Skolastiğin prensiplerini yayan bir eğitim sistemini savundular.[20] Bu sistem St. Thomas'ta kemale geldi ve Paris'te Port-Royal mantıkçılarına kadar devam etti.

Bu yetmez akılcılık ve bulanık tecrübecilik nasıl sarsıldı? Eğitim kendine uygun metotları nasıl buldu? Bunun için ne aklın kendi kendini kontrolü ne de tecrübenin genişlemesi yetebildi. Rönesans'ın eğitimdeki bu büyük değişmeyi hazırlayan hamlesi kontrolsüz aklı ve yalın tecrübeyi bir yana bırakacak kadar güçlü yeni bir görüşten, matematik düşünce ile tecrübenin birleşmesinden ileri geliyordu. Astronomi'nin keşifleri eğitim yolunun ilk rehberleri oldu. "Ölçülecek olan her şeyi ölçmek, ölçülemeyecek olan şeyleri ölçülebilecek hale getirmek" Galileo'nun belki de yeryüzünde en başarılı devriminin düsturu oldu. Nitekim onun açtığı yol modern felsefe ve bilimin kurucusunda kesin şeklini almıştır. Fakat Descartes, *Metod Üzerine Konuşma*'sında sağduyunun insanlar arasında en iyi paylaşılmış olduğunu ve yanılmanın yalnızca metot farkından ileri geldiğini söylerken sağduyu kelimesi altında aklın verilmiş bir ışık olduğu hakkındaki eski kanaate –hiç değilse başka terimlerle– katılmış olmuyor mu? Regnlac'da bu kanaat daha belirli bir şekil alıyor ve en basit, ilk hakikatlerin doğrudan doğruya kavranmasından ibaret olan aydın ve apaçık sezgide, matematik hakikatlerin sezgisinde insan eğitiminin yaratıcı gücünü görüyor. Ondan sonraki bütün *cartésien* düşünce bu temele dayandı. Tasımın kontrolsüz kurallarının yerini matematik sez-

[19] Rivaud, *Histoire de la Philosophie*, PUF, 1950.
[20] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 1938, Félix Alcan, 2 vols.

Hilmi Ziya Ülken 31

ya geçti ve şüpheciliğin, tecrübeciliğin bütün gayretlerine rağmen Batı felsefesinde akıl egemenliği görüşünün devamına yardım etti.

Gerçi ister yukarıdan gelen ışıkla uyansın, ister kendiliğinden gelişsin, aklın insan eğitimi için yeter bir güç olduğu kanaati daha Yunan'da –bizzat Aristoteles'de başlamak üzere– tecrübeciliğin gayretlerine rağmen uzun bir zaman sarsılmamıştı. Çünkü bu tecrübecilik mantık öncesi zihniyetin kalıntıları ile karışıktı. Ne Razî, ne Guillaume d'Occam tabiatçı felsefelerindeki sert davranışa rağmen akılcılığın egemenliğine karşı koyamadılar.[19] Büyücülük ve simyacılıkla birlikte gelişen bu tabiatçı görüşün doğurduğu hatalar kontrolsüz mantık kurallarının hatasından daha büyüktü. Bu yüzden gerek İslâm dünyasında medrese, gerek Batı dünyasında Ortaçağ kolejleri Skolastiğin prensiplerini yayan bir eğitim sistemini savundular.[20] Bu sistem St. Thomas'ta kemale geldi ve Paris'te Port-Royal mantıkçılarına kadar devam etti.

Bu yetmez akılcılık ve bulanık tecrübecilik nasıl sarsıldı? Eğitim kendine uygun metotları nasıl buldu? Bunun için ne aklın kendi kendini kontrolü ne de tecrübenin genişlemesi yetebildi. Rönesans'ın eğitimdeki bu büyük değişmeyi hazırlayan hamlesi kontrolsüz aklı ve yalın tecrübeyi bir yana bırakacak kadar güçlü yeni bir görüşten, matematik düşünce ile tecrübenin birleşmesinden ileri geliyordu. Astronomi'nin keşifleri eğitim yolunun ilk rehberleri oldu. "Ölçülecek olan her şeyi ölçmek, ölçülemeyecek olan şeyleri ölçülebilecek hale getirmek" Galileo'nun belki de yeryüzünde en başarılı devriminin düsturu oldu. Nitekim onun açtığı yol modern felsefe ve bilimin kurucusunda kesin şeklini almıştır. Fakat Descartes, *Metod Üzerine Konuşma*'sında sağduyunun insanlar arasında en iyi paylaşılmış olduğunu ve yanılmanın yalnızca metot farkından ileri geldiğini söylerken sağduyu kelimesi altında aklın verilmiş bir ışık olduğu hakkındaki eski kanaate –hiç değilse başka terimlerle– katılmış olmuyor mu? Regnlac'da bu kanaat daha belirli bir şekil alıyor ve en basit, ilk hakikatlerin doğrudan doğruya kavranmasından ibaret olan aydın ve apaçık sezgide, matematik hakikatlerin sezgisinde insan eğitiminin yaratıcı gücünü görüyor. Ondan sonraki bütün *cartésien* düşünce bu temele dayandı. Tasımın kontrolsüz kurallarının yerini matematik sez-

[19] Rivaud, *Histoire de la Philosophie*, PUF, 1950.
[20] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 1938, Félix Alcan, 2 vols.

ginin kuralları aldı. Tecrübe yalnız onunla birleşince bir anlam taşıyabilecekti. Hattâ bu yeni akılcılığın karşısında tabiat bilimlerinin gelişmesinden kuvvet alan amprizm hareketi dahi bilinç içeriğinin analizini yaptığı zaman bütün güçleri zihne indirgemeden geri kalmadığı için bu görüşün tesiri altında idi. Akılcılık ve onun hükmünden kurtulamayan tecrübecilik eğer Leibniz'de uzlaştırıcı yolu buldu ise, bu yol da aslında Aristoteles'in eski bir görüşünden, "kuvveden fiile geçme" görüşünden hareket ederek dışbilinçte bulunan akıl ilkelerinin tecrübe yardımı ile bilince çıkması şeklinde yeni bir açıklamadan ileri gidemedi.

Modern felsefe bilimle ve eğitim metotları ile birlikte akılcılığın derece derece gelişmesinden başka bir şey yapmamıştır diyebiliriz. Aklın tenkidini yapan ve orada bilincin apriori şekilleriyle tecrübe muhtevasının birleşmesinden bilginin doğduğunu gösteren relativist felsefe akılcılığa daha ince bir ifade vermekle, onu Ortaçağ ve Descartes'ın metafizik görüşlerinden kurtarmakla birlikte yine de eğitimde onun üstün rolünü tanımadan geri kalmadı.[21] Nitekim bu görüşün bir eğitim felsefesi halini almasına sebep olan Herbart sınırlandırılmış aklın insan kafasını yetiştirmedeki görevini gösterdi.[22] Daha ileri gidersek bu rol diyalektik aklın sentezlerle bilgiye devamlı olarak yeni şekiller verdiğini iddia eden Hegelci görüşte dahi devam etti.[23] O derecedeki, zamanımızda bir yanda *néo-thomisme* Ortaçağ akılcılığını Descartes'ın sezgici görüşü ile canlandırırken eğitimde akıl ışığından başka bir ışık görmediği gibi,[24] öte yandan Marksizm ve Yeni Hegelcilik felsefede ve bilimde diyalektik aklın gelişmesinden başka aydınlatıcı yol olmadığını iddia etmektedirler.[25] Her iki yol da akıl dışındaki ruh güçlerinin küçümsenmesi, eğitimde şu veya bu şekilde akıl yolunun biricik eğitim yolu olduğu kanaatinde birleşmektedirler.

[21] Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, Trad. de Jules Barni, Alcan, 1931.
[22] Louis Gockler, *La Pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905. – Esasta Kantçı olan Herbart pedagojide aşırı bir yetiler psikolojisine ve pasif bir öğretim metotuna bağlı kalmıştır.
[23] Jean Hyppolite, *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, libr. Marcel Rivière, Paris, 1948, (III, Raison et histoire).
[24] Jacques Maritain, *Réflexions sur l'intelligence*, 1938, Desclée de Brouwer.
[25] Georg Lukacs, *La Destruction de la raison*, 2 vols. édit. L'Arche. Paris, 1959.

32 *Doktrinlerin Tarihi-I*

ginin kuralları aldı. Tecrübe yalnız onunla birleşince bir anlam taşıyabilecekti. Hattâ bu yeni akılcılığın karşısında tabiat bilimlerinin gelişmesinden kuvvet alan amprizm hareketi dahi bilinç içeriğinin analizini yaptığı zaman bütün güçleri zihne indirgemeden geri kalmadığı için bu görüşün tesiri altında idi. Akılcılık ve onun hükmünden kurtulamayan tecrübecilik eğer Leibniz'de uzlaştırıcı yolu buldu ise, bu yol da aslında Aristoteles'in eski bir görüşünden, "kuvveden fiile geçme" görüşünden hareket ederek dışbilinçte bulunan akıl ilkelerinin tecrübe yardımı ile bilince çıkması şeklinde yeni bir açıklamadan ileri gidemedi.

Modern felsefe bilimle ve eğitim metotları ile birlikte akılcılığın derece derece gelişmesinden başka bir şey yapmamıştır diyebiliriz. Aklın tenkidini yapan ve orada bilincin apriori şekilleriyle tecrübe muhtevasının birleşmesinden bilginin doğduğunu gösteren relativist felsefe akılcılığa daha ince bir ifade vermekle, onu Ortaçağ ve Descartes'ın metafizik görüşlerinden kurtarmakla birlikte yine de eğitimde onun üstün rolünü tanımadan geri kalmadı.[21] Nitekim bu görüşün bir eğitim felsefesi halini almasına sebep olan Herbart sınırlandırılmış aklın insan kafasını yetiştirmedeki görevini gösterdi.[22] Daha ileri gidersek bu rol diyalektik aklın sentezlerle bilgiye devamlı olarak yeni şekiller verdiğini iddia eden Hegelci görüşte dahi devam etti.[23] O derecedeki, zamanımızda bir yanda *néo-thomisme* Ortaçağ akılcılığını Descartes'ın sezgici görüşü ile canlandırırken eğitimde akıl ışığından başka bir ışık görmediği gibi,[24] öte yandan Marksizm ve Yeni Hegelcilik felsefede ve bilimde diyalektik aklın gelişmesinden başka aydınlatıcı yol olmadığını iddia etmektedirler.[25] Her iki yol da akıl dışındaki ruh güçlerinin küçümsenmesi, eğitimde şu veya bu şekilde akıl yolunun biricik eğitim yolu olduğu kanaatinde birleşmektedirler.

[21] Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, Trad. de Jules Barni, Alcan, 1931.
[22] Louis Gockler, *La Pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905. – Esasta Kantçı olan Herbart pedagojide aşırı bir yetiler psikolojisine ve pasif bir öğretim metotuna bağlı kalmıştır.
[23] Jean Hyppolite, *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, libr. Marcel Rivière, Paris, 1948, (III, Raison et histoire).
[24] Jacques Maritain, *Réflexions sur l'intelligence*, 1938, Desclée de Brouwer.
[25] Georg Lukacs, *La Destruction de la raison*, 2 vols. édit. L'Arche. Paris, 1959.

32 *Doktrinlerin Tarihi-I*

ginin kuralları aldı. Tecrübe yalnız onunla birleşince bir anlam taşıyabilecekti. Hattâ bu yeni akılcılığın karşısında tabiat bilimlerinin gelişmesinden kuvvet alan amprizm hareketi dahi bilinç içeriğinin analizini yaptığı zaman bütün güçleri zihne indirgemeden geri kalmadığı için bu görüşün tesiri altında idi. Akılcılık ve onun hükmünden kurtulamayan tecrübecilik eğer Leibniz'de uzlaştırıcı yolu buldu ise, bu yol da aslında Aristoteles'in eski bir görüşünden, "kuvveden fiile geçme" görüşünden hareket ederek dışbilinçte bulunan akıl ilkelerinin tecrübe yardımı ile bilince çıkması şeklinde yeni bir açıklamadan ileri gidemedi.

Modern felsefe bilimle ve eğitim metotları ile birlikte akılcılığın derece derece gelişmesinden başka bir şey yapmamıştır diyebiliriz. Aklın tenkidini yapan ve orada bilincin apriori şekilleriyle tecrübe muhtevasının birleşmesinden bilginin doğduğunu gösteren relativist felsefe akılcılığa daha ince bir ifade vermekle, onu Ortaçağ ve Descartes'ın metafizik görüşlerinden kurtarmakla birlikte yine de eğitimde onun üstün rolünü tanımadan geri kalmadı.[21] Nitekim bu görüşün bir eğitim felsefesi halini almasına sebep olan Herbart sınırlandırılmış aklın insan kafasını yetiştirmedeki görevini gösterdi.[22] Daha ileri gidersek bu rol diyalektik aklın sentezlerle bilgiye devamlı olarak yeni şekiller verdiğini iddia eden Hegelci görüşte dahi devam etti.[23] O derecedeki, zamanımızda bir yanda *néo-thomisme* Ortaçağ akılcılığını Descartes'ın sezgici görüşü ile canlandırırken eğitimde akıl ışığından başka bir ışık görmediği gibi,[24] öte yandan Marksizm ve Yeni Hegelcilik felsefede ve bilimde diyalektik aklın gelişmesinden başka aydınlatıcı yol olmadığını iddia etmektedirler.[25] Her iki yol da akıl dışındaki ruh güçlerinin küçümsenmesi, eğitimde şu veya bu şekilde akıl yolunun biricik eğitim yolu olduğu kanaatinde birleşmektedirler.

[21] Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, Trad. de Jules Barni, Alcan, 1931.
[22] Louis Gockler, *La Pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905. – Esasta Kantçı olan Herbart pedagojide aşırı bir yetiler psikolojisine ve pasif bir öğretim metotuna bağlı kalmıştır.
[23] Jean Hyppolite, *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, libr. Marcel Rivière, Paris, 1948, (III, Raison et histoire).
[24] Jacques Maritain, *Réflexions sur l'intelligence*, 1938, Desclée de Brouwer.
[25] Georg Lukacs, *La Destruction de la raison*, 2 vols. édit. L'Arche. Paris, 1959.

Belki de bu iki karşıt görüşün bu derece uzlaşmaz kutup halini almaları insan ruhunu darlaştıran bu ortak fikirden gelmektedir. Eğer insan akıldan ibaretse, bu güç ister yukarıdan gelen bir ışıkla uyandırılsın, ister tecrübeyle uyansın, hattâ isterse kendi tezatlarını aşmak suretiyle diyalektik bir sentezle şekilden şekle ilerlesin, herhalde dış bilinci, alt bilinci, hasılı bilinç yüzünü aşan bütün güçleri yalnızca onun aydınlığı altında görünen ve kendi başlarına insan eğitiminde hiçbir rolleri olmayan yetiler gibi görmek ve ruhun akıl yanında duygu ve irade gibi güçlerini ya inkâr etmek ya da onun önemsiz yardımcıları saymak gerekecektir. Bütün bu düşünceler göz önüne alınınca aklın egemenliğine dayanan bir eğitimin darlığını itiraf etmek lâzım gelir. Nitekim geçen yüzyıl sonlarında (19. yüzyıl) bu eski saltanata karşı isyanlar belirmeye başladı. Bir yandan Schopenhauer'in irade felsefesi ve onu daha ileri götüren Nietzsche'nin Kudret iradesi görüşü, öte yandan İngiliz ampiristlerinde başlayan duygu ve sempati felsefesi, en sonra onun yeni felsefe metotlarıyla birleşerek daha kuvvetle meydana çıkmasından ibaret olan Max Scheler'in duygusal hayatın mahiyet olarak incelenmesine ait görüşü,[26] akılcı felsefeyi ve ondan kuvvet alan akılcı eğitim görüşünü esaslı surette sarstı. Bugün ne bilimci felsefenin, ne *yeni-thomiste*'lerin, ne de Marksistlerin bu yeni görüşlere iyi gözle baktıkları söylenemez.* Hattâ bu sonuncu hareket, bilimcilik ve Yeni Tomacılıkla düşmanlığına rağmen akıl egemenliği fikrini savunmada ön planda gelmektedir. Biz burada bu tenkitleri sonraya bırakarak akılcı eğitimin tek görüşlülüğünü işaret ettikten sonra karşı görüşlere geçeceğiz.

Aklın karşısına iradeyi koymak İlkçağ'dan beri üzerinde durulmuş olan bir soru idi: Fakat orada üstünlük irade değil akıl tarafında olmak şartıyla! Metafizik gerçeklere ulaşma gücü yalnız hareketsiz bir temaşada (*contemplation*) sayılırdı. Eylem (*action*) aşağı işlere ait bir gerçekti. Bunun için yalnız çalışmak zorunda olmayan ve kendini büsbütün düşünceye veren her adamın hakikatle uğraşabileceği, düşünce için gereken her türlü boş zaman (*loisir*)dan yoksun olan köle-

[26] Maurice Dupuy, *La philosophie de Max Scheler, son évolution et son unité*, PUF, 2 vols. 1950. - M. Scheler, *La Nature et les formes de la sympathie*. – Çev. T. Mengüşoğlu, *İnsanın Kâinatta Yeri*, 1948.

* *Pensée* dergisinde Fransız marksistleri bu tavrı almışlardı.

Hilmi Ziya Ülken 33

Belki de bu iki karşıt görüşün bu derece uzlaşmaz kutup halini almaları insan ruhunu darlaştıran bu ortak fikirden gelmektedir. Eğer insan akıldan ibaretse, bu güç ister yukarıdan gelen bir ışıkla uyandırılsın, ister tecrübeyle uyansın, hattâ isterse kendi tezatlarını aşmak suretiyle diyalektik bir sentezle şekilden şekle ilerlesin, herhalde dış bilinci, alt bilinci, hasılı bilinç yüzünü aşan bütün güçleri yalnızca onun aydınlığı altında görünen ve kendi başlarına insan eğitiminde hiçbir rolleri olmayan yetiler gibi görmek ve ruhun akıl yanında duygu ve irade gibi güçlerini ya inkâr etmek ya da onun önemsiz yardımcıları saymak gerekecektir. Bütün bu düşünceler göz önüne alınınca aklın egemenliğine dayanan bir eğitimin darlığını itiraf etmek lâzım gelir. Nitekim geçen yüzyıl sonlarında (19. yüzyıl) bu eski saltanata karşı isyanlar belirmeye başladı. Bir yandan Schopenhauer'in irade felsefesi ve onu daha ileri götüren Nietzsche'nin Kudret iradesi görüşü, öte yandan İngiliz ampiristlerinde başlayan duygu ve sempati felsefesi, en sonra onun yeni felsefe metotlarıyla birleşerek daha kuvvetle meydana çıkmasından ibaret olan Max Scheler'in duygusal hayatın mahiyet olarak incelenmesine ait görüşü,[26] akılcı felsefeyi ve ondan kuvvet alan akılcı eğitim görüşünü esaslı surette sarstı. Bugün ne bilimci felsefenin, ne *yeni-thomiste*'lerin, ne de Marksistlerin bu yeni görüşlere iyi gözle baktıkları söylenemez.* Hattâ bu sonuncu hareket, bilimcilik ve Yeni Tomacılıkla düşmanlığına rağmen akıl egemenliği fikrini savunmada ön planda gelmektedir. Biz burada bu tenkitleri sonraya bırakarak akılcı eğitimin tek görüşlülüğünü işaret ettikten sonra karşı görüşlere geçeceğiz.

Aklın karşısına iradeyi koymak İlkçağ'dan beri üzerinde durulmuş olan bir soru idi: Fakat orada üstünlük irade değil akıl tarafında olmak şartıyla! Metafizik gerçeklere ulaşma gücü yalnız hareketsiz bir temaşada (*contemplation*) sayılırdı. Eylem (*action*) aşağı işlere ait bir gerçekti. Bunun için yalnız çalışmak zorunda olmayan ve kendini büsbütün düşünceye veren her adamın hakikatle uğraşabileceği, düşünce için gereken her türlü boş zaman (*loisir*)dan yoksun olan köle-

[26] Maurice Dupuy, *La philosophie de Max Scheler, son évolution et son unité*, PUF, 2 vols. 1950. - M. Scheler, *La Nature et les formes de la sympathie*. – Çev. T. Mengüşoğlu, *İnsanın Kâinatta Yeri*, 1948.

* *Pensée* dergisinde Fransız marksistleri bu tavrı almışlardı.

nin hakikat araştırması işine kendini veremeyeceği kabul edilirdi.[27] Düşüncenin eyleme üstünlüğü görüşü böylece Ortaçağ'da da sürüp gitti. Köleliğin hemen hemen kalktığı İslâm çağında filozoflar bu Platon-Aristoteles görüşünden ayrılamadılar. İlkçağlı insan eğitimi verirken hür adamla köleyi, boş zamanı olanla olmayanı ayırıyordu. Ortaçağlı bu kadar sert davranamazdı. Fakat yine de insanları tabakalara ayırmadan ve üstün düşünce seviyesine erişenlerle erişemeyenleri mertebelendirmeden vazgeçmedi: İkincilere yükselebilme imkânını kabul etmek şartıyla!

El işinin kafa işinden aşağı görülmesi, aslında elle kafa arasında hiçbir ilgi olmadığını kabul etmeden ileri geliyordu. Modern düşüncenin kontrollü ve tecrübeyle bağdaşmış aklı dahi bu ikilikten kurtulamadı. Cartésien'ler* için irade ne idi? Sonsuz hükümler serisini durdurucu bir yeti. O artık eskilerin el işi gücü gibi görülen aşağı derecesinden kurtuluyor, bilincin iki sıfatından biri halini alıyor, fakat yine de aklın hizmetinde çalışmadan geri kalmıyordu. Zihinci psikoloji bu görüşün tesiri ile yakın zamana kadar iradeyi düşüncenin neticesi, fiile geçmiş bir düşünceler serisi olarak görmeye devam etti. Bugün dahi bu görüşün izlerini bazı psikologlarda bulmak mümkündür.[28]

İlk defa tenkitçi felsefe ruhun üç yetisini zihin, arzu ve duyguyu ayırdı ve birincisi üzerine "Saf aklın tenkidi"ni kurduğu gibi, ikincisi üzerine de "Pratik aklın tenkidi"ni kurdu. Böylece irade saf akıl dışında, ahlâki hayatın ilkelerini veren pratik aklın temeli oluyordu. Artık bu görüşte onlar arasında ne üstünlük ne de bağımlılık söz konusu idi, çünkü alanları büsbütün ayrılmıştı. Pratik akıl, akıl olmak bakımından yine birincisi ile birleşiyor. Fakat teknikten, pragmatik ve kategorik hükümlere varıncaya kadar pratik hayatın bütün şekillerini ondan bağımsız olarak meydana getiriyordu. Hattâ kategorik hükümler de mutlaklık bakımından ona göre üstünlük kazanıyordu. Ruh'un yetilere bölünüşüne göre insanî değerlerin bu bölünüşü eği-

[27] Bu konu, John Dewey tarafından *Education and democracy* adlı eserde incelenmiştir, çev.: A. Başman, 1928.

* Descartesçılar.

[28] James Bryce iradî fiili tasavvur+niyet+tasmim+karar+icra safhalarına ayırıyor. Bunlardan ilk üç safha zihnî olduğu için iradeyi zihnî ve harekî olayların eklenmesiyle açıklamak istiyordu. Dwelshauvers, *La synthèse mentale*'de aynı zihinci terkip yoluna başvurmaktadır.

34 *Doktrinlerin Tarihi-I*

nin hakikat araştırması işine kendini veremeyeceği kabul edilirdi.[27] Düşüncenin eyleme üstünlüğü görüşü böylece Ortaçağ'da da sürüp gitti. Köleliğin hemen hemen kalktığı İslâm çağında filozoflar bu Platon-Aristoteles görüşünden ayrılamadılar. İlkçağlı insan eğitimi verirken hür adamla köleyi, boş zamanı olanla olmayanı ayırıyordu. Ortaçağlı bu kadar sert davranamazdı. Fakat yine de insanları tabakalara ayırmadan ve üstün düşünce seviyesine erişenlerle erişemeyenleri mertebelendirmeden vazgeçmedi: İkincilere yükselebilme imkânını kabul etmek şartıyla!

El işinin kafa işinden aşağı görülmesi, aslında elle kafa arasında hiçbir ilgi olmadığını kabul etmeden ileri geliyordu. Modern düşüncenin kontrollü ve tecrübeyle bağdaşmış aklı dahi bu ikilikten kurtulamadı. Cartésien'ler* için irade ne idi? Sonsuz hükümler serisini durdurucu bir yeti. O artık eskilerin el işi gücü gibi görülen aşağı derecesinden kurtuluyor, bilincin iki sıfatından biri halini alıyor, fakat yine de aklın hizmetinde çalışmadan geri kalmıyordu. Zihinci psikoloji bu görüşün tesiri ile yakın zamana kadar iradeyi düşüncenin neticesi, fiile geçmiş bir düşünceler serisi olarak görmeye devam etti. Bugün dahi bu görüşün izlerini bazı psikologlarda bulmak mümkündür.[28]

İlk defa tenkitçi felsefe ruhun üç yetisini zihin, arzu ve duyguyu ayırdı ve birincisi üzerine "Saf aklın tenkidi"ni kurduğu gibi, ikincisi üzerine de "Pratik aklın tenkidi"ni kurdu. Böylece irade saf akıl dışında, ahlâki hayatın ilkelerini veren pratik aklın temeli oluyordu. Artık bu görüşte onlar arasında ne üstünlük ne de bağımlılık söz konusu idi, çünkü alanları büsbütün ayrılmıştı. Pratik akıl, akıl olmak bakımından yine birincisi ile birleşiyor. Fakat teknikten, pragmatik ve kategorik hükümlere varıncaya kadar pratik hayatın bütün şekillerini ondan bağımsız olarak meydana getiriyordu. Hattâ kategorik hükümler de mutlaklık bakımından ona göre üstünlük kazanıyordu. Ruh'un yetilere bölünüşüne göre insanî değerlerin bu bölünüşü eği-

[27] Bu konu, John Dewey tarafından *Education and democracy* adlı eserde incelenmiştir, çev.: A. Başman, 1928.

* Descartesçılar.

[28] James Bryce iradî fiili tasavvur+niyet+tasmim+karar+icra safhalarına ayırıyor. Bunlardan ilk üç safha zihnî olduğu için iradeyi zihnî ve harekî olayların eklenmesiyle açıklamak istiyordu. Dwelshauvers, *La synthèse mentale*'de aynı zihinci terkip yoluna başvurmaktadır.

34 *Doktrinlerin Tarihi-I*

nin hakikat araştırması işine kendini veremeyeceği kabul edilirdi.[27] Düşüncenin eyleme üstünlüğü görüşü böylece Ortaçağ'da da sürüp gitti. Köleliğin hemen hemen kalktığı İslâm çağında filozoflar bu Platon-Aristoteles görüşünden ayrılamadılar. İlkçağlı insan eğitimi verirken hür adamla köleyi, boş zamanı olanla olmayanı ayırıyordu. Ortaçağlı bu kadar sert davranamazdı. Fakat yine de insanları tabakalara ayırmadan ve üstün düşünce seviyesine erişenlerle erişemeyenleri mertebelendirmeden vazgeçmedi: İkincilere yükselebilme imkânını kabul etmek şartıyla!

El işinin kafa işinden aşağı görülmesi, aslında elle kafa arasında hiçbir ilgi olmadığını kabul etmeden ileri geliyordu. Modern düşüncenin kontrollü ve tecrübeyle bağdaşmış aklı dahi bu ikilikten kurtulamadı. Cartésien'ler* için irade ne idi? Sonsuz hükümler serisini durdurucu bir yeti. O artık eskilerin el işi gücü gibi görülen aşağı derecesinden kurtuluyor, bilincin iki sıfatından biri halini alıyor, fakat yine de aklın hizmetinde çalışmadan geri kalmıyordu. Zihinci psikoloji bu görüşün tesiri ile yakın zamana kadar iradeyi düşüncenin neticesi, fiile geçmiş bir düşünceler serisi olarak görmeye devam etti. Bugün dahi bu görüşün izlerini bazı psikologlarda bulmak mümkündür.[28]

İlk defa tenkitçi felsefe ruhun üç yetisini zihin, arzu ve duyguyu ayırdı ve birincisi üzerine "Saf aklın tenkidi"ni kurduğu gibi, ikincisi üzerine de "Pratik aklın tenkidi"ni kurdu. Böylece irade saf akıl dışında, ahlâki hayatın ilkelerini veren pratik aklın temeli oluyordu. Artık bu görüşte onlar arasında ne üstünlük ne de bağımlılık söz konusu idi, çünkü alanları büsbütün ayrılmıştı. Pratik akıl, akıl olmak bakımından yine birincisi ile birleşiyor. Fakat teknikten, pragmatik ve kategorik hükümlere varıncaya kadar pratik hayatın bütün şekillerini ondan bağımsız olarak meydana getiriyordu. Hattâ kategorik hükümler de mutlaklık bakımından ona göre üstünlük kazanıyordu. Ruh'un yetilere bölünüşüne göre insanî değerlerin bu bölünüşü eği-

[27] Bu konu, John Dewey tarafından *Education and democracy* adlı eserde incelenmiştir, çev.: A. Başman, 1928.

* Descartesçılar.

[28] James Bryce iradî fiili tasavvur+niyet+tasmim+karar+icra safhalarına ayırıyor. Bunlardan ilk üç safha zihnî olduğu için iradeyi zihnî ve harekî olayların eklenmesiyle açıklamak istiyordu. Dwelshauvers, *La synthèse mentale*'de aynı zihinci terkip yoluna başvurmaktadır.

timde de tesirini gösterdi. Ahlâkın bilime göre bağımsızlığı, ahlâki hükümlerin mutlaklığı eğitimin ahlâka bilimden ayrı ve belki de üstün bir yer vermesine, ahlâk ilkelerinin ilk ve Ortaçağ'da olduğu gibi teorik akıldan, bilimden çıkarılmamasına sebep oldu. Tenkitçi felsefenin bu cüretli ayırışı yapmasını sağlayan yalnız kendi spekülatif düşüncesi değildi. Kant'ı bütün bir gece uykusuz bırakan ve tanınmış düzenli hayatını sarsan *Emile*'in okunması idi. Gerçi Rousseau bu bakımdan irade felsefesini hazırlayan ve eğitimi onun üzerine kuran ilk düşünür sayılmalıdır.[29] Fakat Rousseau'nun aşırı edebî ifadesi, devrimciliği felsefenin ağırbaşlılığı ile birleşince tenkitçi felsefedeki bu teorik ve pratik ayrılış meydana geldi. Eğitim artık *Emile*'in aşırı hükümlerine bağlanmadan, akıl eğitimi ile irade eğitimini ayrı ayrı vermeye çalışıyordu. Fakat ne dereceye kadar? Teorik aklın bilimi, pratik akıl veya iradenin ahlâkı ve tekniği yaptığını söylemek işi halledebilir miydi? Bilimin ahlâk ve teknik üzerinde olduğu kadar ahlâk ve tekniğin de bilim üzerinde tesiri yok mu idi? Bu iki ruh alanını, iki eğitim tarzını kesin sınırla ayırmak ne derecede doğru idi? Kant'tan beri sürüp giden bu ikici (*dualiste*) eğitim görüşü bu sorulara yeteri kadar tatmin edici cevap vermiş değildi: Bir yanda akıl eğitimi, öte yanda irade eğitimi kişiliği ikiye bölmek üzere insanın yetiştirilmesinde rol oynamak istiyorlardı.

İlk önce bu ikiliği Alman romantikleri ortadan kaldırmaya çalıştılar. Fichte pratiğin teori üzerinde üstünlüğünü felsefesinin temel taşı yaptı. Fakat Hegel'de teorik ile pratiğin birleşmesi daha derin esasa dayandı. Varlık ve yokluk zihnin soyutları olunca biricik gerçeği onların sentezi olan "oluş"ta aramak gerekiyordu. Oluş mutlak gerçeğin, evrensel ile tikeli birleştiren bütünün oluşu idi. İnsan bu bütün içinde ve onun diyalektik evrimine bağlı idi. Eğitim de bütün gerçek gibi sübjektifle objektifin, içselle dışsalın, ruha ait olanla tabiata ait olanın, bireyle toplumun sentezinden doğacaktı.[30] Bu sentezde akıl ve irade ikiliği de siliniyordu. Çünkü varlığın ve insanın oluşunda ne soyut aklın, ne de akıldan ayrı olarak düşünülen iradenin yeri vardı.

[29] J. J. Rousseau sistemci filozof olmamakla beraber telkin edici eserleriyle hem Fransız Devrimi'ne hem de zamanın filozoflarına büyük tesir yapmıştır.

[30] G. W. Hegel, *Précis de l'Encylopédie des sciences philosophiques*, trad. P. J. Gibelin, libr. J. Vrin, Paris, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 35

timde de tesirini gösterdi. Ahlâkın bilime göre bağımsızlığı, ahlâki hükümlerin mutlaklığı eğitimin ahlâka bilimden ayrı ve belki de üstün bir yer vermesine, ahlâk ilkelerinin ilk ve Ortaçağ'da olduğu gibi teorik akıldan, bilimden çıkarılmamasına sebep oldu. Tenkitçi felsefenin bu cüretli ayırışı yapmasını sağlayan yalnız kendi spekülatif düşüncesi değildi. Kant'ı bütün bir gece uykusuz bırakan ve tanınmış düzenli hayatını sarsan *Emile*'in okunması idi. Gerçi Rousseau bu bakımdan irade felsefesini hazırlayan ve eğitimi onun üzerine kuran ilk düşünür sayılmalıdır.[29] Fakat Rousseau'nun aşırı edebî ifadesi, devrimciliği felsefenin ağırbaşlılığı ile birleşince tenkitçi felsefedeki bu teorik ve pratik ayrılış meydana geldi. Eğitim artık *Emile*'in aşırı hükümlerine bağlanmadan, akıl eğitimi ile irade eğitimini ayrı ayrı vermeye çalışıyordu. Fakat ne dereceye kadar? Teorik aklın bilimi, pratik akıl veya iradenin ahlâkı ve tekniği yaptığını söylemek işi halledebilir miydi? Bilimin ahlâk ve teknik üzerinde olduğu kadar ahlâk ve tekniğin de bilim üzerinde tesiri yok mu idi? Bu iki ruh alanını, iki eğitim tarzını kesin sınırla ayırmak ne derecede doğru idi? Kant'tan beri sürüp giden bu ikici (*dualiste*) eğitim görüşü bu sorulara yeteri kadar tatmin edici cevap vermiş değildi: Bir yanda akıl eğitimi, öte yanda irade eğitimi kişiliği ikiye bölmek üzere insanın yetiştirilmesinde rol oynamak istiyorlardı.

İlk önce bu ikiliği Alman romantikleri ortadan kaldırmaya çalıştılar. Fichte pratiğin teori üzerinde üstünlüğünü felsefesinin temel taşı yaptı. Fakat Hegel'de teorik ile pratiğin birleşmesi daha derin esasa dayandı. Varlık ve yokluk zihnin soyutları olunca biricik gerçeği onların sentezi olan "oluş"ta aramak gerekiyordu. Oluş mutlak gerçeğin, evrensel ile tikeli birleştiren bütünün oluşu idi. İnsan bu bütün içinde ve onun diyalektik evrimine bağlı idi. Eğitim de bütün gerçek gibi sübjektifle objektifin, içselle dışsalın, ruha ait olanla tabiata ait olanın, bireyle toplumun sentezinden doğacaktı.[30] Bu sentezde akıl ve irade ikiliği de siliniyordu. Çünkü varlığın ve insanın oluşunda ne soyut aklın, ne de akıldan ayrı olarak düşünülen iradenin yeri vardı.

[29] J. J. Rousseau sistemci filozof olmamakla beraber telkin edici eserleriyle hem Fransız Devrimi'ne hem de zamanın filozoflarına büyük tesir yapmıştır.

[30] G. W. Hegel, *Précis de l'Encylopédie des sciences philosophiques*, trad. P. J. Gibelin, libr. J. Vrin, Paris, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 35

timde de tesirini gösterdi. Ahlâkın bilime göre bağımsızlığı, ahlâki hükümlerin mutlaklığı eğitimin ahlâka bilimden ayrı ve belki de üstün bir yer vermesine, ahlâk ilkelerinin ilk ve Ortaçağ'da olduğu gibi teorik akıldan, bilimden çıkarılmamasına sebep oldu. Tenkitçi felsefenin bu cüretli ayırışı yapmasını sağlayan yalnız kendi spekülatif düşüncesi değildi. Kant'ı bütün bir gece uykusuz bırakan ve tanınmış düzenli hayatını sarsan *Emile*'in okunması idi. Gerçi Rousseau bu bakımdan irade felsefesini hazırlayan ve eğitimi onun üzerine kuran ilk düşünür sayılmalıdır.[29] Fakat Rousseau'nun aşırı edebî ifadesi, devrimciliği felsefenin ağırbaşlılığı ile birleşince tenkitçi felsefedeki bu teorik ve pratik ayrılış meydana geldi. Eğitim artık *Emile*'in aşırı hükümlerine bağlanmadan, akıl eğitimi ile irade eğitimini ayrı ayrı vermeye çalışıyordu. Fakat ne dereceye kadar? Teorik aklın bilimi, pratik akıl veya iradenin ahlâkı ve tekniği yaptığını söylemek işi halledebilir miydi? Bilimin ahlâk ve teknik üzerinde olduğu kadar ahlâk ve tekniğin de bilim üzerinde tesiri yok mu idi? Bu iki ruh alanını, iki eğitim tarzını kesin sınırla ayırmak ne derecede doğru idi? Kant'tan beri sürüp giden bu ikici (*dualiste*) eğitim görüşü bu sorulara yeteri kadar tatmin edici cevap vermiş değildi: Bir yanda akıl eğitimi, öte yanda irade eğitimi kişiliği ikiye bölmek üzere insanın yetiştirilmesinde rol oynamak istiyorlardı.

İlk önce bu ikiliği Alman romantikleri ortadan kaldırmaya çalıştılar. Fichte pratiğin teori üzerinde üstünlüğünü felsefesinin temel taşı yaptı. Fakat Hegel'de teorik ile pratiğin birleşmesi daha derin esasa dayandı. Varlık ve yokluk zihnin soyutları olunca biricik gerçeği onların sentezi olan "oluş"ta aramak gerekiyordu. Oluş mutlak gerçeğin, evrensel ile tikeli birleştiren bütünün oluşu idi. İnsan bu bütün içinde ve onun diyalektik evrimine bağlı idi. Eğitim de bütün gerçek gibi sübjektifle objektifin, içselle dışsalın, ruha ait olanla tabiata ait olanın, bireyle toplumun sentezinden doğacaktı.[30] Bu sentezde akıl ve irade ikiliği de siliniyordu. Çünkü varlığın ve insanın oluşunda ne soyut aklın, ne de akıldan ayrı olarak düşünülen iradenin yeri vardı.

[29] J. J. Rousseau sistemci filozof olmamakla beraber telkin edici eserleriyle hem Fransız Devrimi'ne hem de zamanın filozoflarına büyük tesir yapmıştır.

[30] G. W. Hegel, *Précis de l'Encylopédie des sciences philosophiques*, trad. P. J. Gibelin, libr. J. Vrin, Paris, 1952.

Öğretmen önceden hazırlanmış planlara göre çocuğu yetiştirmeyecek, fakat öğretmenle öğrencinin yaratıcı faaliyeti (etkinliği) içinde teori pratikle birlikte meydana çıkacaktı. Bu sentezci görüş iradeyi aklın gölgesi olmaktan çıkarıyorsa da dinamik veya diyalektik aklı klasik felsefe ve eğitimin statik aklı yerine koyduğu için yeniden, başka bir şekilde, aklın üstünlüğünü kabul ediyordu. Her ne olursa olsun karşıtları birleştirerek terkipten terkibe doğru yükselen yine akıldı, İlkçağ'da stoacıların, hattâ modern felsefeyi kuranların soyut aklından ayrılmış olması; yaratıcı ve terkipçi sayılması onun insan eğitiminde temel gibi görülmesine engel olamıyordu. Bunun içindir ki Hegel felsefesine, haklı olarak, akılcılığın son zaferi ve bu görüşün ulaşabildiği son menzil gözüyle bakanlar vardır. Marx'ın Hegel'i yorumlaması belki de biraz daha iradenin lehine bir adım sayılabilir. Çünkü orada açıkça kafa ve kol arasındaki ikilik ortadan kaldırılmış, hattâ bu birlik kolun lehine kurulmaya doğru gidilmiştir. "Fikirler varlık şartlarını değil, varlık şartları fikirleri gerektirir" derken ilk adımı atmış olan Marx sonradan kendi mensuplarınca aşılacak, meselâ bir Georges Sorel açıktan açığa kolun kafayı, işin düşünceyi gerektirdiğini söylerken *pragmatizm* ile birleşecektir.[31] Burada kendiliğinden türlü yorumlamalar meydana çıktı; işin düşünceyi gerektirmesi iradenin ve insan hürlüğünün hiçbir rolü olmamak üzere yalnızca toplumsal işin yine toplumsal veya bireysel düşünceyi gerektirmesi olabilir. O zaman bu görüş tam bir determinizm şeklini alır. Yahut işin yani irade gücünün kafayı gerektirmesi, toplumsal düşüncede ve onun eğitmelerinde insan iradesinin birinci derecede rolü olduğunu iddiaya varır. Böylece Hegel'den doğan bu felsefe ve eğitim düşüncesi aynı tarzda anlaşılmış değildir. Bugün de mensupları arasında çatışma ve derin farklar devam etmektedir.[32]

Hangi şekilde olursa olsun akılla iradenin sentezi ikisinin tam bir denge halinde kalmalarını pek güç sağlayabilirdi. Eğer eğitim kafayla kolun ortak eseri ise hangisinden başlamak daha doğru olur? Tarih öncesi eserlerin yaratılışında, çocuğun kitap ve el işi ile yetişmesinde, hasılı keşif ve icatta, tabiat kanunları hakkındaki bilgiden makine ve alete, yahut makine kullanılmasından tabiat kanunlarına doğru geçişte hangisi hareket noktası olmalıdır? Kendi sistemine sadık bir He-

[31] Georges Sorel, *Utilité du pragmatisme*; G. Sorel, *Réflexions sur la violence.*
[32] Benedetto Croce, *Ce qui est mort et ce qui est vivant de Hegel.*

36 *Doktrinlerin Tarihi-I*

Öğretmen önceden hazırlanmış planlara göre çocuğu yetiştirmeyecek, fakat öğretmenle öğrencinin yaratıcı faaliyeti (etkinliği) içinde teori pratikle birlikte meydana çıkacaktı. Bu sentezci görüş iradeyi aklın gölgesi olmaktan çıkarıyorsa da dinamik veya diyalektik aklı klasik felsefe ve eğitimin statik aklı yerine koyduğu için yeniden, başka bir şekilde, aklın üstünlüğünü kabul ediyordu. Her ne olursa olsun karşıtları birleştirerek terkipten terkibe doğru yükselen yine akıldı, İlkçağ'da stoacıların, hattâ modern felsefeyi kuranların soyut aklından ayrılmış olması; yaratıcı ve terkipçi sayılması onun insan eğitiminde temel gibi görülmesine engel olamıyordu. Bunun içindir ki Hegel felsefesine, haklı olarak, akılcılığın son zaferi ve bu görüşün ulaşabildiği son menzil gözüyle bakanlar vardır. Marx'ın Hegel'i yorumlaması belki de biraz daha iradenin lehine bir adım sayılabilir. Çünkü orada açıkça kafa ve kol arasındaki ikilik ortadan kaldırılmış, hattâ bu birlik kolun lehine kurulmaya doğru gidilmiştir. "Fikirler varlık şartlarını değil, varlık şartları fikirleri gerektirir" derken ilk adımı atmış olan Marx sonradan kendi mensuplarınca aşılacak, meselâ bir Georges Sorel açıktan açığa kolun kafayı, işin düşünceyi gerektirdiğini söylerken *pragmatizm* ile birleşecektir.[31] Burada kendiliğinden türlü yorumlamalar meydana çıktı; işin düşünceyi gerektirmesi iradenin ve insan hürlüğünün hiçbir rolü olmamak üzere yalnızca toplumsal işin yine toplumsal veya bireysel düşünceyi gerektirmesi olabilir. O zaman bu görüş tam bir determinizm şeklini alır. Yahut işin yani irade gücünün kafayı gerektirmesi, toplumsal düşüncede ve onun eğitmelerinde insan iradesinin birinci derecede rolü olduğunu iddiaya varır. Böylece Hegel'den doğan bu felsefe ve eğitim düşüncesi aynı tarzda anlaşılmış değildir. Bugün de mensupları arasında çatışma ve derin farklar devam etmektedir.[32]

Hangi şekilde olursa olsun akılla iradenin sentezi ikisinin tam bir denge halinde kalmalarını pek güç sağlayabilirdi. Eğer eğitim kafayla kolun ortak eseri ise hangisinden başlamak daha doğru olur? Tarih öncesi eserlerin yaratılışında, çocuğun kitap ve el işi ile yetişmesinde, hasılı keşif ve icatta, tabiat kanunları hakkındaki bilgiden makine ve alete, yahut makine kullanılmasından tabiat kanunlarına doğru geçişte hangisi hareket noktası olmalıdır? Kendi sistemine sadık bir He-

[31] Georges Sorel, *Utilité du pragmatisme*; G. Sorel, *Réflexions sur la violence.*
[32] Benedetto Croce, *Ce qui est mort et ce qui est vivant de Hegel.*

gelcilik için burada öncelik söz konusu olamaz. Çünkü onlar aynı mutlak gerçeğin iki manzarasıdırlar. Fakat oradan doğan Marksçılık için iş değişir. Ona göre kesin determinist veya hürriyetçi her iki yorumlama şeklinde dahi problemin çözülmesine işten, koldan, teknikten, pratikten, iradeden başlamak gerekir. Böylece akıl ve irade sentezinin dengesi irade lehine bozulur: Bireyin içinde bir buğday tanesi gibi rol oynadığı toplum iradesi lehine, yahut işba' halindeki toplum şartlarını kullanmasını bilen bireyin bilinç ve iradesi lehine, her iki durumda da Marksçılık pragmatizmle karışır.

Pragmatizm doğrudan doğruya pratiğin teori üzerinde üstünlüğü esasından doğar: Teoriyi yaratan iş (*praxis*)tir. Hakikatin değeri tecrübelerin bizi tatmin etmesinden, pratik faydaya uygun olmasından ileri gelir. Böylece İlkçağ'dan beri hüküm süren bütün hakikatin (yani bilginin) ölçüleri alt üst olmuştur. Bildiğimiz, bize hareket düsturunu ve teknik kuralını vermez, tam tersine hareketimiz sırasında ve tekniği meydana getirirken pratiğimiz bilgimizin kurallarını yaratır. Tabiat kanunları ve mantığımızın ilkeleri insan aletinin işlemesinden doğan pratiğimizin sonuçlarıdır. Böylece klasik eğitim ve felsefenin tam zıttı kutupta pragmatizm aletçilik (*instrumentalisme*), insancılık (*humanisme*) şekillerini aldı.[33]

Fakat klasik akılcı görüşe karşı tam bir devrim karakteri göstermesine rağmen pragmatizm, aslında, yine aynı kadro içinde işlemektedir, insanın bütün gücü aklın hükmü altındaki iradede görülürdü. Şimdi iradenin hükmü altındaki akılda görülmektedir. Bunun içindir ki başlıca yeni Marksçılar kendilerinin rasyonalist olduklarını ilândan çekinmiyorlar. Nitekim hümanist olduklarını söyleyen pragmatistler de kendi görüşlerine Hegelciliğin zıttı "çokçuluk" ve "tecrübe felsefesi"[34] adlarını veriyorlarsa bu da radikal tecrübe felsefesi akıl ilkeleri üzerinde çalışmadan geri kalmadığı için bir nevi yeni akılcılık, dinamik akılcılık olmaya meylediyor.[35] John Dewey böylece bir zaman idealistlerle birleştiği gibi, sonraki eserlerinde de marksçılarla pek kolay birleşebiliyordu, çünkü açıklamaların zıt yollardan başlamasına

[33] Pragmatizme *instrumentalisme* şeklini veren John Dewey, hümanizm şeklini veren Schiller'dir. Birincisi yorumlamasında Marksizme çok yakındır.
[34] *Pluralisme, philosophie de l'expérience.*
[35] Fransa'da marksistler bir süre *Pensée* dergisini çıkarırken bu fikri savunuyorlardı.

Hilmi Ziya Ülken 37

gelcilik için burada öncelik söz konusu olamaz. Çünkü onlar aynı mutlak gerçeğin iki manzarasıdırlar. Fakat oradan doğan Marksçılık için iş değişir. Ona göre kesin determinist veya hürriyetçi her iki yorumlama şeklinde dahi problemin çözülmesine işten, koldan, teknikten, pratikten, iradeden başlamak gerekir. Böylece akıl ve irade sentezinin dengesi irade lehine bozulur: Bireyin içinde bir buğday tanesi gibi rol oynadığı toplum iradesi lehine, yahut işba' halindeki toplum şartlarını kullanmasını bilen bireyin bilinç ve iradesi lehine, her iki durumda da Marksçılık pragmatizmle karışır.

Pragmatizm doğrudan doğruya pratiğin teori üzerinde üstünlüğü esasından doğar: Teoriyi yaratan iş (*praxis*)tir. Hakikatin değeri tecrübelerin bizi tatmin etmesinden, pratik faydaya uygun olmasından ileri gelir. Böylece İlkçağ'dan beri hüküm süren bütün hakikatin (yani bilginin) ölçüleri alt üst olmuştur. Bildiğimiz, bize hareket düsturunu ve teknik kuralını vermez, tam tersine hareketimiz sırasında ve tekniği meydana getirirken pratiğimiz bilgimizin kurallarını yaratır. Tabiat kanunları ve mantığımızın ilkeleri insan aletinin işlemesinden doğan pratiğimizin sonuçlarıdır. Böylece klasik eğitim ve felsefenin tam zıttı kutupta pragmatizm aletçilik (*instrumentalisme*), insancılık (*humanisme*) şekillerini aldı.[33]

Fakat klasik akılcı görüşe karşı tam bir devrim karakteri göstermesine rağmen pragmatizm, aslında, yine aynı kadro içinde işlemektedir, insanın bütün gücü aklın hükmü altındaki iradede görülürdü. Şimdi iradenin hükmü altındaki akılda görülmektedir. Bunun içindir ki başlıca yeni Marksçılar kendilerinin rasyonalist olduklarını ilândan çekinmiyorlar. Nitekim hümanist olduklarını söyleyen pragmatistler de kendi görüşlerine Hegelciliğin zıttı "çokçuluk" ve "tecrübe felsefesi"[34] adlarını veriyorlarsa bu da radikal tecrübe felsefesi akıl ilkeleri üzerinde çalışmadan geri kalmadığı için bir nevi yeni akılcılık, dinamik akılcılık olmaya meylediyor.[35] John Dewey böylece bir zaman idealistlerle birleştiği gibi, sonraki eserlerinde de marksçılarla pek kolay birleşebiliyordu, çünkü açıklamaların zıt yollardan başlamasına

[33] Pragmatizme *instrumentalisme* şeklini veren John Dewey, hümanizm şeklini veren Schiller'dir. Birincisi yorumlamasında Marksizme çok yakındır.
[34] *Pluralisme, philosophie de l'expérience.*
[35] Fransa'da marksistler bir süre *Pensée* dergisini çıkarırken bu fikri savunuyorlardı.

rağmen akılcılar ve onlar aynı zeminde, aynı aydın bilinç alanında çalışıyorlar ve insan ruhunun başka tabakalarına ve başka yetilerine aynı derecede önem vermiyorlar.[36]

[36] John Dewey tecrübe ve akıl kavramlarını faaliyet süresi içinde birleştirirken böyle düşünüyor. Daha yakında Kurt Lewin'in *Dynamic psychology'* sini aynı gruba koyabiliriz.

38 *Doktrinlerin Tarihi-I*

rağmen akılcılar ve onlar aynı zeminde, aynı aydın bilinç alanında çalışıyorlar ve insan ruhunun başka tabakalarına ve başka yetilerine aynı derecede önem vermiyorlar.[36]

[36] John Dewey tecrübe ve akıl kavramlarını faaliyet süresi içinde birleştirirken böyle düşünüyor. Daha yakında Kurt Lewin'in *Dynamic psychology'* sini aynı gruba koyabiliriz.

38 *Doktrinlerin Tarihi-I*

rağmen akılcılar ve onlar aynı zeminde, aynı aydın bilinç alanında çalışıyorlar ve insan ruhunun başka tabakalarına ve başka yetilerine aynı derecede önem vermiyorlar.[36]

[36] John Dewey tecrübe ve akıl kavramlarını faaliyet süresi içinde birleştirirken böyle düşünüyor. Daha yakında Kurt Lewin'in *Dynamic psychology'* sini aynı gruba koyabiliriz.

38 *Doktrinlerin Tarihi-I*

rağmen akılcılar ve onlar aynı zeminde, aynı aydın bilinç alanında çalışıyorlar ve insan ruhunun başka tabakalarına ve başka yetilerine aynı derecede önem vermiyorlar.[36]

[36] John Dewey tecrübe ve akıl kavramlarını faaliyet süresi içinde birleştirirken böyle düşünüyor. Daha yakında Kurt Lewin'in *Dynamic psychology'* sini aynı gruba koyabiliriz.

Gerek klasik akılcı felsefeye bağlı olsun, gerekse pragmatik veya pratik bir akılcı felsefeden hareket etsin, bir eğitim sistemi daima şu soruyu soracaktır: Çocuğa ne öğretmeli ve nasıl öğretmeli? Bütün kavga öğretime nasıl girileceğinden doğuyor. Sıralarda ve siyah tahta üzerinde mi başlanmalı, yoksa bahçeden, kırdan, laboratuvardan mı? Hiçbir akılcı, öğretilen teorik bilginin hafızasındaki veya siyah tahta üzerindeki formüller halinde kalmasına razı olamaz. Onu mutlaka bahçede veya laboratuvardaki tecrübelerle gerçekleştirir; yeter ki her türlü yaratıcı gücü ortadan kaldıran bir skolastik düşüncenin esiri olmasın. Öte yandan hiçbir pratikçi veya pragmacı da yalnız iş içinde edinilen ampirik bilgi seviyesinde kalmaya razı olamaz. Bu bilgiyi herhalde hafızanın kelimeleri, zihnin sınıflamaları, matematiğin formülleriyle akıl seviyesine yükseltir. Aksi halde onun gerçek bilgi olduğunu iddia edemez. Şu halde iki zıt yol neticede birleşirler. J. Dewey "nasıl düşünüyoruz!" derken bir birleşme noktasını zımnî olarak söylemiyor mu?[1] Eğitim öyle ise her iki yolda da aslında bir öğretim sistemi halini alıyor, şu veya bu tarzda çocuğun yetiştirilmesinde temel olan öğretim oluyor. Çocuk kendi inisiyatifini kullanmadan öğretmenin öğrettiklerini alıyor yahut doğrudan doğruya kendi yaratış gücü ile ve öğretmenin hazırladığı zemin üzerinde pratikten teoriye doğru yükselerek öğretimi meydana getiriyor, bu iki şekil pedagoji kitaplarının gösterdiği kadar birbirine aykırı değildir. Hiçbir öğret-

[1] John Dewey, *Comment nous pensons* (How do we think, trad. franç. O. Decroly, Flammarion, 1925). Dewey burada amprizm ve rasyonalizmi aşarak tecrübe ile zihni pratik ilgide birleştirmeye çalışıyor.

II

Gerek klasik akılcı felsefeye bağlı olsun, gerekse pragmatik veya pratik bir akılcı felsefeden hareket etsin, bir eğitim sistemi daima şu soruyu soracaktır: Çocuğa ne öğretmeli ve nasıl öğretmeli? Bütün kavga öğretime nasıl girileceğinden doğuyor. Sıralarda ve siyah tahta üzerinde mi başlanmalı, yoksa bahçeden, kırdan, laboratuvardan mı? Hiçbir akılcı, öğretilen teorik bilginin hafızasındaki veya siyah tahta üzerindeki formüller halinde kalmasına razı olamaz. Onu mutlaka bahçede veya laboratuvardaki tecrübelerle gerçekleştirir; yeter ki her türlü yaratıcı gücü ortadan kaldıran bir skolastik düşüncenin esiri olmasın. Öte yandan hiçbir pratikçi veya pragmacı da yalnız iş içinde edinilen ampirik bilgi seviyesinde kalmaya razı olamaz. Bu bilgiyi herhalde hafızanın kelimeleri, zihnin sınıflamaları, matematiğin formülleriyle akıl seviyesine yükseltir. Aksi halde onun gerçek bilgi olduğunu iddia edemez. Şu halde iki zıt yol neticede birleşirler. J. Dewey "nasıl düşünüyoruz!" derken bir birleşme noktasını zımnî olarak söylemiyor mu?[1] Eğitim öyle ise her iki yolda da aslında bir öğretim sistemi halini alıyor, şu veya bu tarzda çocuğun yetiştirilmesinde temel olan öğretim oluyor. Çocuk kendi inisiyatifini kullanmadan öğretmenin öğrettiklerini alıyor yahut doğrudan doğruya kendi yaratış gücü ile ve öğretmenin hazırladığı zemin üzerinde pratikten teoriye doğru yükselerek öğretimi meydana getiriyor, bu iki şekil pedagoji kitaplarının gösterdiği kadar birbirine aykırı değildir. Hiçbir öğret-

[1] John Dewey, *Comment nous pensons* (How do we think, trad. franç. O. Decroly, Flammarion, 1925). Dewey burada amprizm ve rasyonalizmi aşarak tecrübe ile zihni pratik ilgide birleştirmeye çalışıyor.

II

Gerek klasik akılcı felsefeye bağlı olsun, gerekse pragmatik veya pratik bir akılcı felsefeden hareket etsin, bir eğitim sistemi daima şu soruyu soracaktır: Çocuğa ne öğretmeli ve nasıl öğretmeli? Bütün kavga öğretime nasıl girileceğinden doğuyor. Sıralarda ve siyah tahta üzerinde mi başlanmalı, yoksa bahçeden, kırdan, laboratuvardan mı? Hiçbir akılcı, öğretilen teorik bilginin hafızasındaki veya siyah tahta üzerindeki formüller halinde kalmasına razı olamaz. Onu mutlaka bahçede veya laboratuvardaki tecrübelerle gerçekleştirir; yeter ki her türlü yaratıcı gücü ortadan kaldıran bir skolastik düşüncenin esiri olmasın. Öte yandan hiçbir pratikçi veya pragmacı da yalnız iş içinde edinilen ampirik bilgi seviyesinde kalmaya razı olamaz. Bu bilgiyi herhalde hafızanın kelimeleri, zihnin sınıflamaları, matematiğin formülleriyle akıl seviyesine yükseltir. Aksi halde onun gerçek bilgi olduğunu iddia edemez. Şu halde iki zıt yol neticede birleşirler. J. Dewey "nasıl düşünüyoruz!" derken bir birleşme noktasını zımnî olarak söylemiyor mu?[1] Eğitim öyle ise her iki yolda da aslında bir öğretim sistemi halini alıyor, şu veya bu tarzda çocuğun yetiştirilmesinde temel olan öğretim oluyor. Çocuk kendi inisiyatifini kullanmadan öğretmenin öğrettiklerini alıyor yahut doğrudan doğruya kendi yaratış gücü ile ve öğretmenin hazırladığı zemin üzerinde pratikten teoriye doğru yükselerek öğretimi meydana getiriyor, bu iki şekil pedagoji kitaplarının gösterdiği kadar birbirine aykırı değildir. Hiçbir öğret-

[1] John Dewey, *Comment nous pensons* (How do we think, trad. franç. O. Decroly, Flammarion, 1925). Dewey burada amprizm ve rasyonalizmi aşarak tecrübe ile zihni pratik ilgide birleştirmeye çalışıyor.

men modern şartlar altında öğrencinin inisiyatifini elinden alarak soyut bilgiyi öğrencinin kafasına yerleştirmez; hattâ yerleştiremez. Böyle bir işlemde öğrencinin kendi kafasında bu bilgiyi yoğurma gücünü kullanması şarttır. Bir fizik laboratuvarında, bir tabiat dersinde olduğu kadar, bir matematik probleminin çözülmesinde de öğrencinin bu işleme katılması, onu kendi çabası ile yeniden meydana getirmesi gerekir. Aksi halde *anlama* dediğimiz süreç meydana gelemez. Descartes'tan, hattâ Rönesans'tan bugüne kadar akılcı denen eğitimin yaptığı şey budur.

Bunun aksi de doğrudur: Bahçede, kırda, sokakta veya laboratuvarda çiçeği yetiştirirken, arkadaşlarıyla oynarken, ağaçları budar veya toprağı kazarken, basit manivelalardan elektrik cihazlarına kadar bütün âletleri kullanırken öğrencinin botanik bilgisine, yurttaşlık veya toplum bilgisine, ahlâk kurallarına, fizik kanunlarına doğru yükselmesi de aynı *öğrenme*, *anlama* sürecinin meydana gelmesinden başka bir şey değildir. Şu farkla ki ikincisinde öğretmen öğrenme ve anlama işine daha az karışıyor, öğrenmenin tamamlanmasında çocuğun bütün zihnî güçlerini kullanmasına daha çok imkân veriyor, fakat öğretmenin bu işleme karışmasının az veya çok olması sorunun mahiyetini değiştirmez.

Öğrenme işi şüphesiz, bu müdahale ister az ister çok olsun, çocuğun zihninde cereyan ediyor ve karatahta başında tebeşiri kullanan parmakları, piyano başında tuşlara dokunan parmakları, laboratuvarda cihazı işleten kolu ve kendi başına âletleri yapan parmakları ve eli ile birlikte, yani zihnin bu beden uçlarıyla ortak faaliyeti sırasında meydana çıkıyor. Problemi çözen yalnız kafa mıdır? Hayır! Aynı zamanda parmaklardır. Fizikî olayları anlayan yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda kol ve eldir. Öyle ise her iki öğretim tarzının bu derece karşıt kutuplar gibi görülmesi yerinde değildir. Olsa olsa kafanın kötüye kullanılmasından doğmuş bir ezberci eğitim ile iyi kullanılmış bir akılcı eğitim yahut skolastik eğitimle aktif akla dayanan eğitim arasında daima ikincilerin lehine olmak üzere bir savaş söz konusu olabilir. Bu ise ciddi bir görüşle artık tarihe karışmış olmaktan ileri gitmez. Bugün için skolastiğe meydan okuyan bir metotçu düşüncenin, ezberciliği kaldıran bir aktif akılcılığın savunmasını yapmaya lüzum yoktur. Önemli olan nokta şudur: öğrencinin öğretmen yardımı ile işlettiği *öğrenme* ve *anlama* işlemi sırasında ortada öğrenilen ve öğretilen bir şey vardır. Bu da birikmiş asırların meydana

40 *Doktrinlerin Tarihi-II*

men modern şartlar altında öğrencinin inisiyatifini elinden alarak soyut bilgiyi öğrencinin kafasına yerleştirmez; hattâ yerleştiremez. Böyle bir işlemde öğrencinin kendi kafasında bu bilgiyi yoğurma gücünü kullanması şarttır. Bir fizik laboratuvarında, bir tabiat dersinde olduğu kadar, bir matematik probleminin çözülmesinde de öğrencinin bu işleme katılması, onu kendi çabası ile yeniden meydana getirmesi gerekir. Aksi halde *anlama* dediğimiz süreç meydana gelemez. Descartes'tan, hattâ Rönesans'tan bugüne kadar akılcı denen eğitimin yaptığı şey budur.

Bunun aksi de doğrudur: Bahçede, kırda, sokakta veya laboratuvarda çiçeği yetiştirirken, arkadaşlarıyla oynarken, ağaçları budar veya toprağı kazarken, basit manivelalardan elektrik cihazlarına kadar bütün âletleri kullanırken öğrencinin botanik bilgisine, yurttaşlık veya toplum bilgisine, ahlâk kurallarına, fizik kanunlarına doğru yükselmesi de aynı *öğrenme*, *anlama* sürecinin meydana gelmesinden başka bir şey değildir. Şu farkla ki ikincisinde öğretmen öğrenme ve anlama işine daha az karışıyor, öğrenmenin tamamlanmasında çocuğun bütün zihnî güçlerini kullanmasına daha çok imkân veriyor, fakat öğretmenin bu işleme karışmasının az veya çok olması sorunun mahiyetini değiştirmez.

Öğrenme işi şüphesiz, bu müdahale ister az ister çok olsun, çocuğun zihninde cereyan ediyor ve karatahta başında tebeşiri kullanan parmakları, piyano başında tuşlara dokunan parmakları, laboratuvarda cihazı işleten kolu ve kendi başına âletleri yapan parmakları ve eli ile birlikte, yani zihnin bu beden uçlarıyla ortak faaliyeti sırasında meydana çıkıyor. Problemi çözen yalnız kafa mıdır? Hayır! Aynı zamanda parmaklardır. Fizikî olayları anlayan yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda kol ve eldir. Öyle ise her iki öğretim tarzının bu derece karşıt kutuplar gibi görülmesi yerinde değildir. Olsa olsa kafanın kötüye kullanılmasından doğmuş bir ezberci eğitim ile iyi kullanılmış bir akılcı eğitim yahut skolastik eğitimle aktif akla dayanan eğitim arasında daima ikincilerin lehine olmak üzere bir savaş söz konusu olabilir. Bu ise ciddi bir görüşle artık tarihe karışmış olmaktan ileri gitmez. Bugün için skolastiğe meydan okuyan bir metotçu düşüncenin, ezberciliği kaldıran bir aktif akılcılığın savunmasını yapmaya lüzum yoktur. Önemli olan nokta şudur: öğrencinin öğretmen yardımı ile işlettiği *öğrenme* ve *anlama* işlemi sırasında ortada öğrenilen ve öğretilen bir şey vardır. Bu da birikmiş asırların meydana

40 *Doktrinlerin Tarihi-II*

men modern şartlar altında öğrencinin inisiyatifini elinden alarak soyut bilgiyi öğrencinin kafasına yerleştirmez; hattâ yerleştiremez. Böyle bir işlemde öğrencinin kendi kafasında bu bilgiyi yoğurma gücünü kullanması şarttır. Bir fizik laboratuvarında, bir tabiat dersinde olduğu kadar, bir matematik probleminin çözülmesinde de öğrencinin bu işleme katılması, onu kendi çabası ile yeniden meydana getirmesi gerekir. Aksi halde *anlama* dediğimiz süreç meydana gelemez. Descartes'tan, hattâ Rönesans'tan bugüne kadar akılcı denen eğitimin yaptığı şey budur.

Bunun aksi de doğrudur: Bahçede, kırda, sokakta veya laboratuvarda çiçeği yetiştirirken, arkadaşlarıyla oynarken, ağaçları budar veya toprağı kazarken, basit manivelalardan elektrik cihazlarına kadar bütün âletleri kullanırken öğrencinin botanik bilgisine, yurttaşlık veya toplum bilgisine, ahlâk kurallarına, fizik kanunlarına doğru yükselmesi de aynı *öğrenme*, *anlama* sürecinin meydana gelmesinden başka bir şey değildir. Şu farkla ki ikincisinde öğretmen öğrenme ve anlama işine daha az karışıyor, öğrenmenin tamamlanmasında çocuğun bütün zihnî güçlerini kullanmasına daha çok imkân veriyor, fakat öğretmenin bu işleme karışmasının az veya çok olması sorunun mahiyetini değiştirmez.

Öğrenme işi şüphesiz, bu müdahale ister az ister çok olsun, çocuğun zihninde cereyan ediyor ve karatahta başında tebeşiri kullanan parmakları, piyano başında tuşlara dokunan parmakları, laboratuvarda cihazı işleten kolu ve kendi başına âletleri yapan parmakları ve eli ile birlikte, yani zihnin bu beden uçlarıyla ortak faaliyeti sırasında meydana çıkıyor. Problemi çözen yalnız kafa mıdır? Hayır! Aynı zamanda parmaklardır. Fizikî olayları anlayan yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda kol ve eldir. Öyle ise her iki öğretim tarzının bu derece karşıt kutuplar gibi görülmesi yerinde değildir. Olsa olsa kafanın kötüye kullanılmasından doğmuş bir ezberci eğitim ile iyi kullanılmış bir akılcı eğitim yahut skolastik eğitimle aktif akla dayanan eğitim arasında daima ikincilerin lehine olmak üzere bir savaş söz konusu olabilir. Bu ise ciddi bir görüşle artık tarihe karışmış olmaktan ileri gitmez. Bugün için skolastiğe meydan okuyan bir metotçu düşüncenin, ezberciliği kaldıran bir aktif akılcılığın savunmasını yapmaya lüzum yoktur. Önemli olan nokta şudur: öğrencinin öğretmen yardımı ile işlettiği *öğrenme* ve *anlama* işlemi sırasında ortada öğrenilen ve öğretilen bir şey vardır. Bu da birikmiş asırların meydana

40 *Doktrinlerin Tarihi-II*

men modern şartlar altında öğrencinin inisiyatifini elinden alarak soyut bilgiyi öğrencinin kafasına yerleştirmez; hattâ yerleştiremez. Böyle bir işlemde öğrencinin kendi kafasında bu bilgiyi yoğurma gücünü kullanması şarttır. Bir fizik laboratuvarında, bir tabiat dersinde olduğu kadar, bir matematik probleminin çözülmesinde de öğrencinin bu işleme katılması, onu kendi çabası ile yeniden meydana getirmesi gerekir. Aksi halde *anlama* dediğimiz süreç meydana gelemez. Descartes'tan, hattâ Rönesans'tan bugüne kadar akılcı denen eğitimin yaptığı şey budur.

Bunun aksi de doğrudur: Bahçede, kırda, sokakta veya laboratuvarda çiçeği yetiştirirken, arkadaşlarıyla oynarken, ağaçları budar veya toprağı kazarken, basit manivelalardan elektrik cihazlarına kadar bütün âletleri kullanırken öğrencinin botanik bilgisine, yurttaşlık veya toplum bilgisine, ahlâk kurallarına, fizik kanunlarına doğru yükselmesi de aynı *öğrenme*, *anlama* sürecinin meydana gelmesinden başka bir şey değildir. Şu farkla ki ikincisinde öğretmen öğrenme ve anlama işine daha az karışıyor, öğrenmenin tamamlanmasında çocuğun bütün zihnî güçlerini kullanmasına daha çok imkân veriyor, fakat öğretmenin bu işleme karışmasının az veya çok olması sorunun mahiyetini değiştirmez.

Öğrenme işi şüphesiz, bu müdahale ister az ister çok olsun, çocuğun zihninde cereyan ediyor ve karatahta başında tebeşiri kullanan parmakları, piyano başında tuşlara dokunan parmakları, laboratuvarda cihazı işleten kolu ve kendi başına âletleri yapan parmakları ve eli ile birlikte, yani zihnin bu beden uçlarıyla ortak faaliyeti sırasında meydana çıkıyor. Problemi çözen yalnız kafa mıdır? Hayır! Aynı zamanda parmaklardır. Fizikî olayları anlayan yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda kol ve eldir. Öyle ise her iki öğretim tarzının bu derece karşıt kutuplar gibi görülmesi yerinde değildir. Olsa olsa kafanın kötüye kullanılmasından doğmuş bir ezberci eğitim ile iyi kullanılmış bir akılcı eğitim yahut skolastik eğitimle aktif akla dayanan eğitim arasında daima ikincilerin lehine olmak üzere bir savaş söz konusu olabilir. Bu ise ciddi bir görüşle artık tarihe karışmış olmaktan ileri gitmez. Bugün için skolastiğe meydan okuyan bir metotçu düşüncenin, ezberciliği kaldıran bir aktif akılcılığın savunmasını yapmaya lüzum yoktur. Önemli olan nokta şudur: öğrencinin öğretmen yardımı ile işlettiği *öğrenme* ve *anlama* işlemi sırasında ortada öğrenilen ve öğretilen bir şey vardır. Bu da birikmiş asırların meydana

getirdiği insan bilgisidir. Bu bilginin dinamik bir süreçle meydana gelmiş olması hakikatini şimdilik bir kenara bırakalım. Onda şüphe olmamakla birlikte öğrenci bunu daima karşısında *hazır* bulacaktır. Bunun ilerlemesinde kendi payına düşen yaratıcı rolü oynamış olsa da, yine kendi başına yaratamayacak kadar karmaşık ve yüksek bir yekûn tutan bu bilgi piramidini almaya hazırlanacaktır. Ona biz toplumun hazırladığı bilgi kurumu diyoruz. Medeniyet tarihinde derinleştikçe bu bilgi piramidi büyüyor. Onu öğrenmek ve anlamak işi o kadar artıyor. Öğretim artık eski çağlarda olduğu gibi sınırlı ilkeleri ve pek çok sayıda tecrübeleri göstermeden ibaret kalmıyor; bütün medeniyet tarihinin öğrenciye yeniden yaşatılması (*récapitulation*) gerekiyor. Öğretim medeniyet tarihinin gencin kafasında yeniden yaşanması gibi ağır bir yükü üzerine alıyor. Belki bundan dolayıdır ki eski çağlarda gencin hazır bulduğu sınırlı bilgiyi olduğu gibi benimsemesi mümkün olduğu halde, bugün tecrübe alanının son derece genişliği, ilkeler üzerindeki tartışmalar ve düşüncenin ilerleyici bir süreç haline gelmesi bilginin daima *yeniden yaratış* manzarasını almasına, bundan dolayı da pratiğin teoriye üstünlük kazandığı şeklindeki yeni görüşlerin doğmasına sebep oluyor.

Bu noktaları göz önüne aldıktan sonra artık hazır olan bilginin verilmiş mi, yoksa onun öğrenci tarafından yaratılmış mı olduğunu sormaya mahal kalmaz. Böylece eğitimi eski kuşakların kendi bilgisini yeni kuşaklara öğretmesi şeklinde anlayan Durkheimcı bir sosyoloji görüşü ile öğretimin öğrenci kafasında faal bir işlemden başka bir şey olmadığını söyleyen J. Deweyci pragmatizm görüşü arasındaki zıtlığın gerçeği yalnız birer cephesinden ele almaktan doğmuş tek taraflı görüşler olduğu anlaşılır.[2]

Şimdi eğitimin bu her iki şeklinde de öğretim veya öğrenim gibi anlaşılması noktası üzerinde duralım. Öğretim *anlama* ve *öğrenme* süreçleri halinde zihni işletiyor. Halbuki eğitim yalnız zihne ait bir işlem değildir. Zihin insan gerçeğinin en önemli kısmı olmakla birlikte yalnız bir manzarasıdır. Dinamik psikolojinin gösterdiği gibi öğrenme süreci zihnin dinamojenik faaliyetine dayanır. Orada fikirlerle hareketler birbirine bağlıdır. Her fikir bir hareket halini alır ve her hareket bir fikir meydana getirir. Bundan dolayı da akılla irade arasında felsefelerin gösterdiği bağlılık psikoloji ile aydınlanan olgulara uy-

[2] Neal, E. Miller and John Dollard, *Social learning and imitation*, 1945.

Hilmi Ziya Ülken 41

getirdiği insan bilgisidir. Bu bilginin dinamik bir süreçle meydana gelmiş olması hakikatini şimdilik bir kenara bırakalım. Onda şüphe olmamakla birlikte öğrenci bunu daima karşısında *hazır* bulacaktır. Bunun ilerlemesinde kendi payına düşen yaratıcı rolü oynamış olsa da, yine kendi başına yaratamayacak kadar karmaşık ve yüksek bir yekûn tutan bu bilgi piramidini almaya hazırlanacaktır. Ona biz toplumun hazırladığı bilgi kurumu diyoruz. Medeniyet tarihinde derinleştikçe bu bilgi piramidi büyüyor. Onu öğrenmek ve anlamak işi o kadar artıyor. Öğretim artık eski çağlarda olduğu gibi sınırlı ilkeleri ve pek çok sayıda tecrübeleri göstermeden ibaret kalmıyor; bütün medeniyet tarihinin öğrenciye yeniden yaşatılması (*récapitulation*) gerekiyor. Öğretim medeniyet tarihinin gencin kafasında yeniden yaşanması gibi ağır bir yükü üzerine alıyor. Belki bundan dolayıdır ki eski çağlarda gencin hazır bulduğu sınırlı bilgiyi olduğu gibi benimsemesi mümkün olduğu halde, bugün tecrübe alanının son derece genişliği, ilkeler üzerindeki tartışmalar ve düşüncenin ilerleyici bir süreç haline gelmesi bilginin daima *yeniden yaratış* manzarasını almasına, bundan dolayı da pratiğin teoriye üstünlük kazandığı şeklindeki yeni görüşlerin doğmasına sebep oluyor.

Bu noktaları göz önüne aldıktan sonra artık hazır olan bilginin verilmiş mi, yoksa onun öğrenci tarafından yaratılmış mı olduğunu sormaya mahal kalmaz. Böylece eğitimi eski kuşakların kendi bilgisini yeni kuşaklara öğretmesi şeklinde anlayan Durkheimcı bir sosyoloji görüşü ile öğretimin öğrenci kafasında faal bir işlemden başka bir şey olmadığını söyleyen J. Deweyci pragmatizm görüşü arasındaki zıtlığın gerçeği yalnız birer cephesinden ele almaktan doğmuş tek taraflı görüşler olduğu anlaşılır.[2]

Şimdi eğitimin bu her iki şeklinde de öğretim veya öğrenim gibi anlaşılması noktası üzerinde duralım. Öğretim *anlama* ve *öğrenme* süreçleri halinde zihni işletiyor. Halbuki eğitim yalnız zihne ait bir işlem değildir. Zihin insan gerçeğinin en önemli kısmı olmakla birlikte yalnız bir manzarasıdır. Dinamik psikolojinin gösterdiği gibi öğrenme süreci zihnin dinamojenik faaliyetine dayanır. Orada fikirlerle hareketler birbirine bağlıdır. Her fikir bir hareket halini alır ve her hareket bir fikir meydana getirir. Bundan dolayı da akılla irade arasında felsefelerin gösterdiği bağlılık psikoloji ile aydınlanan olgulara uy-

[2] Neal, E. Miller and John Dollard, *Social learning and imitation*, 1945.

gundur. Refleksler, otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar* gibi bütün ruhî işlemler zihin işleyişini hazırlayan merhalelerdir. Artık soyut fikirler, hükümler ve akıl yürütmelerden ibaret kendi başına varlığı olan bir ruh alanından söz etmeye imkân yoktur. Bundan dolayı felsefenin ilerlemeleri ile dinamik psikolojinin yeni buluşları birbirini desteklemektedir ve bu bakımdan herhangi bir metafiziğe başvurmaya da lüzum yoktur.

Burada bu noktayı derinleştirmeden şimdilik yalnız yeni görüşün eğitimi öğretim halinde anlayan bir aktif akıl üzerinde işlediğini işaret edelim. Fakat eğitim bundan mı ibarettir? Eğitimin yetiştirdiği insan yalnız öğrenen ve anlayan insan mıdır? Gerçi *anlamak* kavramını incelersek oraya bilgi dışında birçok şeylerin girdiğini de görürüz. Biz yalnız pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerimizi değil, ahlâkın kurallarını, âdetlerimizin özelliklerini, sanat şekillerini, hukukun normlarını, dinin emirlerini veya vecitlerini, her dilin kendine vergi olan ifade tarzlarını da anlıyoruz. Hattâ bütün bunları kuşatan milli tarihi, kültür tarihini, insanlık tarihini de anlıyoruz. Öyle ise anlamak yalnız (teorik ve tecrübî) bilgi şekillerine değil, bütün değerler alanına yaygındır. Eğitim bize değerler dünyasını anlamamızı sağlıyor. Eğitimcinin rolü bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmaktır. İyi eğiticiyi kötü eğiticiden ayıran budur. Birincisi gerçek değerleri tekrar yaşatır, onları öğrencinin kendi yarattığı dünyası haline getirir. İkincisi yaşanmış değerler yerine öğrenciye klişe değerleri yükler yahut başka deyişle gerçek değerlerin yaşanmadan, yani anlaşılmadan ezberlenmesine sebep olduğu için onları klişe değer haline getirir.

Fakat *anlama*'nın bu geniş anlamını daha iyi açıklamak için onu *açıklama*'nın zıttı sayan ve ayıran tanınmış bir görüşten, burada katılmadığımız bir görüşten ayırmak yerinde olur. Bu da bilimleri "açıklama bilimleri" ve "anlama bilimleri" diye iki ayrı metotla incelemek isteyen ve böylece birincilere tabiat bilimleri, ikincilere manevi bilimler adını veren görüştür. Dilthey'la başlayan bu görüş Ampère'in kozmolojik ve noolojik bilimler ayırışına benzer bir bölümle insan bilgisini ve ona bağlı olarak eğitim ve öğretim tarzlarını kesin sınır-

* Bu kelimeyi *habitude* karşılığı kullanıyoruz ve *accutumance* karşılığı alışkanlık, alışma diyoruz. Birincisi için "meleke" de denebilir.

42 *Doktrinlerin Tarihi-II*

gundur. Refleksler, otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar* gibi bütün ruhî işlemler zihin işleyişini hazırlayan merhalelerdir. Artık soyut fikirler, hükümler ve akıl yürütmelerden ibaret kendi başına varlığı olan bir ruh alanından söz etmeye imkân yoktur. Bundan dolayı felsefenin ilerlemeleri ile dinamik psikolojinin yeni buluşları birbirini desteklemektedir ve bu bakımdan herhangi bir metafiziğe başvurmaya da lüzum yoktur.

Burada bu noktayı derinleştirmeden şimdilik yalnız yeni görüşün eğitimi öğretim halinde anlayan bir aktif akıl üzerinde işlediğini işaret edelim. Fakat eğitim bundan mı ibarettir? Eğitimin yetiştirdiği insan yalnız öğrenen ve anlayan insan mıdır? Gerçi *anlamak* kavramını incelersek oraya bilgi dışında birçok şeylerin girdiğini de görürüz. Biz yalnız pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerimizi değil, ahlâkın kurallarını, âdetlerimizin özelliklerini, sanat şekillerini, hukukun normlarını, dinin emirlerini veya vecitlerini, her dilin kendine vergi olan ifade tarzlarını da anlıyoruz. Hattâ bütün bunları kuşatan milli tarihi, kültür tarihini, insanlık tarihini de anlıyoruz. Öyle ise anlamak yalnız (teorik ve tecrübî) bilgi şekillerine değil, bütün değerler alanına yaygındır. Eğitim bize değerler dünyasını anlamamızı sağlıyor. Eğitimcinin rolü bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmaktır. İyi eğiticiyi kötü eğiticiden ayıran budur. Birincisi gerçek değerleri tekrar yaşatır, onları öğrencinin kendi yarattığı dünyası haline getirir. İkincisi yaşanmış değerler yerine öğrenciye klişe değerleri yükler yahut başka deyişle gerçek değerlerin yaşanmadan, yani anlaşılmadan ezberlenmesine sebep olduğu için onları klişe değer haline getirir.

Fakat *anlama*'nın bu geniş anlamını daha iyi açıklamak için onu *açıklama*'nın zıttı sayan ve ayıran tanınmış bir görüşten, burada katılmadığımız bir görüşten ayırmak yerinde olur. Bu da bilimleri "açıklama bilimleri" ve "anlama bilimleri" diye iki ayrı metotla incelemek isteyen ve böylece birincilere tabiat bilimleri, ikincilere manevi bilimler adını veren görüştür. Dilthey'la başlayan bu görüş Ampère'in kozmolojik ve noolojik bilimler ayırışına benzer bir bölümle insan bilgisini ve ona bağlı olarak eğitim ve öğretim tarzlarını kesin sınır-

* Bu kelimeyi *habitude* karşılığı kullanıyoruz ve *accutumance* karşılığı alışkanlık, alışma diyoruz. Birincisi için "meleke" de denebilir.

42 *Doktrinlerin Tarihi-II*

gundur. Refleksler, otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar* gibi bütün ruhî işlemler zihin işleyişini hazırlayan merhalelerdir. Artık soyut fikirler, hükümler ve akıl yürütmelerden ibaret kendi başına varlığı olan bir ruh alanından söz etmeye imkân yoktur. Bundan dolayı felsefenin ilerlemeleri ile dinamik psikolojinin yeni buluşları birbirini desteklemektedir ve bu bakımdan herhangi bir metafiziğe başvurmaya da lüzum yoktur.

Burada bu noktayı derinleştirmeden şimdilik yalnız yeni görüşün eğitimi öğretim halinde anlayan bir aktif akıl üzerinde işlediğini işaret edelim. Fakat eğitim bundan mı ibarettir? Eğitimin yetiştirdiği insan yalnız öğrenen ve anlayan insan mıdır? Gerçi *anlamak* kavramını incelersek oraya bilgi dışında birçok şeylerin girdiğini de görürüz. Biz yalnız pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerimizi değil, ahlâkın kurallarını, âdetlerimizin özelliklerini, sanat şekillerini, hukukun normlarını, dinin emirlerini veya vecitlerini, her dilin kendine vergi olan ifade tarzlarını da anlıyoruz. Hattâ bütün bunları kuşatan milli tarihi, kültür tarihini, insanlık tarihini de anlıyoruz. Öyle ise anlamak yalnız (teorik ve tecrübî) bilgi şekillerine değil, bütün değerler alanına yaygındır. Eğitim bize değerler dünyasını anlamamızı sağlıyor. Eğitimcinin rolü bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmaktır. İyi eğiticiyi kötü eğiticiden ayıran budur. Birincisi gerçek değerleri tekrar yaşatır, onları öğrencinin kendi yarattığı dünyası haline getirir. İkincisi yaşanmış değerler yerine öğrenciye klişe değerleri yükler yahut başka deyişle gerçek değerlerin yaşanmadan, yani anlaşılmadan ezberlenmesine sebep olduğu için onları klişe değer haline getirir.

Fakat *anlama*'nın bu geniş anlamını daha iyi açıklamak için onu *açıklama*'nın zıttı sayan ve ayıran tanınmış bir görüşten, burada katılmadığımız bir görüşten ayırmak yerinde olur. Bu da bilimleri "açıklama bilimleri" ve "anlama bilimleri" diye iki ayrı metotla incelemek isteyen ve böylece birincilere tabiat bilimleri, ikincilere manevi bilimler adını veren görüştür. Dilthey'la başlayan bu görüş Ampère'in kozmolojik ve noolojik bilimler ayırışına benzer bir bölümle insan bilgisini ve ona bağlı olarak eğitim ve öğretim tarzlarını kesin sınır-

* Bu kelimeyi *habitude* karşılığı kullanıyoruz ve *accutumance* karşılığı alışkanlık, alışma diyoruz. Birincisi için "meleke" de denebilir.

larla ayırmaktadır. Bize öyle geliyor ki böyle bir ayırışa imkân yoktur ve o varlık-insan şartlarının gerçeğine uygun değildir.[3]

Nitekim hemen ondan sonra gelenler tabiat bilimleri ile manevi bilimler arasındaki bu sınırı gevşeterek, meselâ sosyoloji ve sosyal bilimlerde her iki metotu kullanmaya kalktılar. Onların bir yandan açıklamaya (başlıca olasılık veya ihtimaliyet açıklamasına) öte yandan da anlamaya dayandığını söylediler.* Bize kalırsa bu yaklaştırma yalnız sosyal bilimlerde bırakılmamalıdır; bütün insanî bilgi ve değerler alanına yayılmalıdır. Bir matematik problemini yalnız açıklamıyoruz, aynı zamanda onun zihnimizdeki kuruluş sürecini anlıyoruz. Bir makinenin nasıl işlediğini açıkladığımız kadar onun tabiat içinde insan elinin ve zekâsının uzantısı olması bakımından oynadığı rolü anlıyoruz. Bir hayvanın nasıl yaşadığını, içgüdülerinin bizden nasıl ayrıldığını ve bize ne derecede yaklaştığını anlıyoruz. Nitekim hukukun normlarını, ahlâkın kurallarını anladığımız kadar, tâbi oldukları determinizmin mahiyetine nüfuz ettikçe onları aynı zamanda açıklıyoruz. Bütün bilgi ve kültür tarihini, okullarda öğrenciye *récapitulation*'unu yaptırdığımız bütün tarihin meydana geliş sürecini kendimizde tekrar yaşamak suretiyle anladığımız gibi, unsurları arasındaki ilişkileri ve bağlı oldukları determinizmleri görmek suretiyle de onları açıklıyoruz. Bunun için eğitimin görevi, yukarıda verdiğimiz tanımı (tarifi) biraz daha genişleterek diyebiliriz ki kültür, yani değerler dünyasını yeni kuşaklara anlatmak ve açıklamaktır.

Anlamak nedir? Bir varlığın iç bünyesine girmek, onunla birlikte yaşamak! Bu özelliğe dikkat eden *Geisteswissenschaft* görüşü bundan dolayı anlamanın yalnız bize başkasını içten duyuran bir psikoloji ile mümkün olduğunu, yalnız bu metotla manevi varlıkların iç dünyasına girebileceğimizi kabul ediyordu.[4] Fakat yukarıda gördüğümüz gibi bir denklemin, bir makinenin, bir hayvan hayatının anlatılması da aynı sürede onların iç bünyesine girmekle mümkün olur. Bunlarda *introspectif* psikoloji metotunu kullanarak "manevi"ye nüfuz et-

[3] H. Z. Ülken, "İnsan Bilimleri Mümkün müdür?", [*Sosyoloji Derg.* No. 4-5, 1949].

* Böyle düşünürlerin başında Dilthey'in talebesi olmasına rağmen Max Weber gelir.

[4] Dilthey, *Introduction aux sciences morales*, F. Alcan, 1942, *Le monde de l'Esprit*, Aubier, 1947.

Hilmi Ziya Ülken 43

larla ayırmaktadır. Bize öyle geliyor ki böyle bir ayırışa imkân yoktur ve o varlık-insan şartlarının gerçeğine uygun değildir.[3]

Nitekim hemen ondan sonra gelenler tabiat bilimleri ile manevi bilimler arasındaki bu sınırı gevşeterek, meselâ sosyoloji ve sosyal bilimlerde her iki metotu kullanmaya kalktılar. Onların bir yandan açıklamaya (başlıca olasılık veya ihtimaliyet açıklamasına) öte yandan da anlamaya dayandığını söylediler.* Bize kalırsa bu yaklaştırma yalnız sosyal bilimlerde bırakılmamalıdır; bütün insanî bilgi ve değerler alanına yayılmalıdır. Bir matematik problemini yalnız açıklamıyoruz, aynı zamanda onun zihnimizdeki kuruluş sürecini anlıyoruz. Bir makinenin nasıl işlediğini açıkladığımız kadar onun tabiat içinde insan elinin ve zekâsının uzantısı olması bakımından oynadığı rolü anlıyoruz. Bir hayvanın nasıl yaşadığını, içgüdülerinin bizden nasıl ayrıldığını ve bize ne derecede yaklaştığını anlıyoruz. Nitekim hukukun normlarını, ahlâkın kurallarını anladığımız kadar, tâbi oldukları determinizmin mahiyetine nüfuz ettikçe onları aynı zamanda açıklıyoruz. Bütün bilgi ve kültür tarihini, okullarda öğrenciye *récapitulation*'unu yaptırdığımız bütün tarihin meydana geliş sürecini kendimizde tekrar yaşamak suretiyle anladığımız gibi, unsurları arasındaki ilişkileri ve bağlı oldukları determinizmleri görmek suretiyle de onları açıklıyoruz. Bunun için eğitimin görevi, yukarıda verdiğimiz tanımı (tarifi) biraz daha genişleterek diyebiliriz ki kültür, yani değerler dünyasını yeni kuşaklara anlatmak ve açıklamaktır.

Anlamak nedir? Bir varlığın iç bünyesine girmek, onunla birlikte yaşamak! Bu özelliğe dikkat eden *Geisteswissenschaft* görüşü bundan dolayı anlamanın yalnız bize başkasını içten duyuran bir psikoloji ile mümkün olduğunu, yalnız bu metotla manevi varlıkların iç dünyasına girebileceğimizi kabul ediyordu.[4] Fakat yukarıda gördüğümüz gibi bir denklemin, bir makinenin, bir hayvan hayatının anlatılması da aynı sürede onların iç bünyesine girmekle mümkün olur. Bunlarda *introspectif* psikoloji metotunu kullanarak "manevi"ye nüfuz et-

[3] H. Z. Ülken, "İnsan Bilimleri Mümkün müdür?", [*Sosyoloji Derg.* No. 4-5, 1949].

* Böyle düşünürlerin başında Dilthey'in talebesi olmasına rağmen Max Weber gelir.

[4] Dilthey, *Introduction aux sciences morales*, F. Alcan, 1942, *Le monde de l'Esprit*, Aubier, 1947.

miyoruz. Hattâ bu anlamda görülen *anlamak*, maddi ile manevi arasındaki uçurumu ortadan kaldırır. Anlamak nüfuz etmek demek olduğuna göre, bitki ve hayvan gibi varlıkların iç bünyesine de, insanın iç bünyesine nüfuza çalıştığımız gibi çalışıyoruz. Onun dış bünyesinde kaldığımız zaman yalnız tasvir ettiğimiz halde, iç bünyesine girince açıklıyor ve anlıyoruz. Fakat birincisinde unsurlar arasındaki ilişkileri ve onunla bütünün bağlılığını akıl yolundan, yani mantıkî işlemler halinde açıkladığımız halde, ikincisinde bu işlemler yetmiyor; iç bünyeyi bütün halinde kavrıyoruz.

Burada akıl işlemlerini aşan bir fiil karşısındayız. Maddeden insana kadar varlıkların iç bünyelerinin bütün halinde kavranması sayesindedir ki onların parçalarıyla münasebetleri ve parçaların işleyişi açıklanmış olur. Demek ki açıklama anlamaya bağlıdır. Eğer varlıklardan her birinin iç bünyesine ait bütünü birden kavrama gücümüz olmasa açıklamamız yalnız parçalarda kalacak ve tam anlamı ile açıklama olamayacak. Bir geometri probleminin anlaşılması ile bir insanın anlaşılması bu bakımdan birbirlerine yaklaşırlar. Bu çeşit *bir hamlede kavramak*, bütünün özelliğini içinden görmek demektir. Bununla birlikte birçok yerde sezgi (*intuition*) kelimesiyle karşılanan bu anlamanın ondan farkı şuradadır ki sezgi, başlıca Bergson'un anladığı şekli ile yalnız hayata ve ruha ait oluşun kavranması demek olduğu halde, burada kastettiğimiz "anlama" ideal ve gerçek bütün varlık alanlarına yaygındır. Ayrıca sezginin faydacı zekâdan büsbütün ayrıldığı, birincinin asıl gerçeği ve oluşu, ikincinin faydayla parçalanan gerçek unsurlarını kavradığı kabul edildiği halde bizim görüşümüzde anlama bu tarzda açıklamadan ayrılacak yerde onu hazırlar ve onun tarafından tamamlanır.

Varlıkların iç bünyesini bir hamlede kavrayabilmek için onların parçalarıyla bütünleri arasındaki ilişkileri açıklama egzersizinden geçmiş olmamız lâzımdır. Bir de onlara nüfuz için türlü yollardan birtakım deneme ve yanılmalarımız olmasına, bunlara ait nüfuz gücümüzü bir yetikazanma (*habitude*) haline getirmemize bağlıdır, iyi bir matematikçi en karışık bir problem karşısında şaşırıp kalmaz. Onun gizlediği iç ilişkilerin bütününü bir hamlede kavrar, yani onu hangi yoldan çözeceğini anlar. Bu kavrayışa dayanarak zihin işlemleri bu ilişkileri çözmeye başlar. Yani onları açıklar. Demek bu tarife göre *anlama* bütünü kavrama olmakla birlikte ona birdenbire ulaşılamaz. Açıklayıcı zihin hazırlıkları, onlara ait yetikazanmalar olmalı-

44 *Doktrinlerin Tarihi-II*

miyoruz. Hattâ bu anlamda görülen *anlamak*, maddi ile manevi arasındaki uçurumu ortadan kaldırır. Anlamak nüfuz etmek demek olduğuna göre, bitki ve hayvan gibi varlıkların iç bünyesine de, insanın iç bünyesine nüfuza çalıştığımız gibi çalışıyoruz. Onun dış bünyesinde kaldığımız zaman yalnız tasvir ettiğimiz halde, iç bünyesine girince açıklıyor ve anlıyoruz. Fakat birincisinde unsurlar arasındaki ilişkileri ve onunla bütünün bağlılığını akıl yolundan, yani mantıkî işlemler halinde açıkladığımız halde, ikincisinde bu işlemler yetmiyor; iç bünyeyi bütün halinde kavrıyoruz.

Burada akıl işlemlerini aşan bir fiil karşısındayız. Maddeden insana kadar varlıkların iç bünyelerinin bütün halinde kavranması sayesindedir ki onların parçalarıyla münasebetleri ve parçaların işleyişi açıklanmış olur. Demek ki açıklama anlamaya bağlıdır. Eğer varlıklardan her birinin iç bünyesine ait bütünü birden kavrama gücümüz olmasa açıklamamız yalnız parçalarda kalacak ve tam anlamı ile açıklama olamayacak. Bir geometri probleminin anlaşılması ile bir insanın anlaşılması bu bakımdan birbirlerine yaklaşırlar. Bu çeşit *bir hamlede kavramak*, bütünün özelliğini içinden görmek demektir. Bununla birlikte birçok yerde sezgi (*intuition*) kelimesiyle karşılanan bu anlamanın ondan farkı şuradadır ki sezgi, başlıca Bergson'un anladığı şekli ile yalnız hayata ve ruha ait oluşun kavranması demek olduğu halde, burada kastettiğimiz "anlama" ideal ve gerçek bütün varlık alanlarına yaygındır. Ayrıca sezginin faydacı zekâdan büsbütün ayrıldığı, birincinin asıl gerçeği ve oluşu, ikincinin faydayla parçalanan gerçek unsurlarını kavradığı kabul edildiği halde bizim görüşümüzde anlama bu tarzda açıklamadan ayrılacak yerde onu hazırlar ve onun tarafından tamamlanır.

Varlıkların iç bünyesini bir hamlede kavrayabilmek için onların parçalarıyla bütünleri arasındaki ilişkileri açıklama egzersizinden geçmiş olmamız lâzımdır. Bir de onlara nüfuz için türlü yollardan birtakım deneme ve yanılmalarımız olmasına, bunlara ait nüfuz gücümüzü bir yetikazanma (*habitude*) haline getirmemize bağlıdır, iyi bir matematikçi en karışık bir problem karşısında şaşırıp kalmaz. Onun gizlediği iç ilişkilerin bütününü bir hamlede kavrar, yani onu hangi yoldan çözeceğini anlar. Bu kavrayışa dayanarak zihin işlemleri bu ilişkileri çözmeye başlar. Yani onları açıklar. Demek bu tarife göre *anlama* bütünü kavrama olmakla birlikte ona birdenbire ulaşılamaz. Açıklayıcı zihin hazırlıkları, onlara ait yetikazanmalar olmalı-

44 *Doktrinlerin Tarihi-II*

miyoruz. Hattâ bu anlamda görülen *anlamak*, maddi ile manevi arasındaki uçurumu ortadan kaldırır. Anlamak nüfuz etmek demek olduğuna göre, bitki ve hayvan gibi varlıkların iç bünyesine de, insanın iç bünyesine nüfuza çalıştığımız gibi çalışıyoruz. Onun dış bünyesinde kaldığımız zaman yalnız tasvir ettiğimiz halde, iç bünyesine girince açıklıyor ve anlıyoruz. Fakat birincisinde unsurlar arasındaki ilişkileri ve onunla bütünün bağlılığını akıl yolundan, yani mantıkî işlemler halinde açıkladığımız halde, ikincisinde bu işlemler yetmiyor; iç bünyeyi bütün halinde kavrıyoruz.

Burada akıl işlemlerini aşan bir fiil karşısındayız. Maddeden insana kadar varlıkların iç bünyelerinin bütün halinde kavranması sayesindedir ki onların parçalarıyla münasebetleri ve parçaların işleyişi açıklanmış olur. Demek ki açıklama anlamaya bağlıdır. Eğer varlıklardan her birinin iç bünyesine ait bütünü birden kavrama gücümüz olmasa açıklamamız yalnız parçalarda kalacak ve tam anlamı ile açıklama olamayacak. Bir geometri probleminin anlaşılması ile bir insanın anlaşılması bu bakımdan birbirlerine yaklaşırlar. Bu çeşit *bir hamlede kavramak*, bütünün özelliğini içinden görmek demektir. Bununla birlikte birçok yerde sezgi (*intuition*) kelimesiyle karşılanan bu anlamanın ondan farkı şuradadır ki sezgi, başlıca Bergson'un anladığı şekli ile yalnız hayata ve ruha ait oluşun kavranması demek olduğu halde, burada kastettiğimiz "anlama" ideal ve gerçek bütün varlık alanlarına yaygındır. Ayrıca sezginin faydacı zekâdan büsbütün ayrıldığı, birincinin asıl gerçeği ve oluşu, ikincinin faydayla parçalanan gerçek unsurlarını kavradığı kabul edildiği halde bizim görüşümüzde anlama bu tarzda açıklamadan ayrılacak yerde onu hazırlar ve onun tarafından tamamlanır.

Varlıkların iç bünyesini bir hamlede kavrayabilmek için onların parçalarıyla bütünleri arasındaki ilişkileri açıklama egzersizinden geçmiş olmamız lâzımdır. Bir de onlara nüfuz için türlü yollardan birtakım deneme ve yanılmalarımız olmasına, bunlara ait nüfuz gücümüzü bir yetikazanma (*habitude*) haline getirmemize bağlıdır, iyi bir matematikçi en karışık bir problem karşısında şaşırıp kalmaz. Onun gizlediği iç ilişkilerin bütününü bir hamlede kavrar, yani onu hangi yoldan çözeceğini anlar. Bu kavrayışa dayanarak zihin işlemleri bu ilişkileri çözmeye başlar. Yani onları açıklar. Demek bu tarife göre *anlama* bütünü kavrama olmakla birlikte ona birdenbire ulaşılamaz. Açıklayıcı zihin hazırlıkları, onlara ait yetikazanmalar olmalı-

dır ki bütünü kavrayabilelim. Ressamın yapacağı tabloya ait renk ve şekil ahengini anlaması için bu konuda yetikazanmalarıyla önceden birçok açıklayıcı egzersizler yapmış olması lâzımdır. Nitekim avcının av hedeflerine en başarılı yoldan nasıl ulaşacağını anlaması da aynı konuda açıklayıcı egzersizler sonunda elde edilir. Kısaca anlama zihin işlemleri ve alışkanlık egzersizlerinin zirvesinde meydana çıkar. Fakat burada artık zihin işlemlerinin yekûnu karşısında değiliz. Her anlama, zihnin işleyişini aşan bir nüfuz gücü demektir. Bunun için önce rasyonel işlemlerle hazırlanmış olsa bile, ona rasyoneli aşan (*trans-rationnel*) bir işlem demek lâzım gelir. Matematikçinin, teknikçinin anlayışından başka bir insanın iç hayatını anlamaya, bir sanat eserini anlamaya kadar bütün şekillerinde o, bu rasyoneli aşan karakteri gösterir. Fakat tekrar edelim: Bu rasyoneli aşan fiil rasyonelden büsbütün ayrı ve onun zıddı değildir. Onun tarafından hazırlanmıştır. Otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar olmasa o meydana gelemez. Ancak bunların zirvesinde süjenin varlık konularına, objelere ait öyle üstün bir mahareti meydana gelir ki bu lâhzayı açıklamadaki zihin işlemlerine indirmek veya onların yekûnu saymak doğru olamaz. Bu, zihnin bütüne ait üstün bir kavrayış yetisinin doğması demektir.[5]

Hayat insanlara bu egzersizler sonunda her değer alanına ait anlama gücünü kazandırmaktadır. Bu dereceye ulaşanlara değerlerden her birinin ustaları, maharet sahipleri diyoruz:[6] Onları daha üstün bir derece olan değer yaratıcılardan, dehalardan ayırmak şartıyla! Çünkü değer dehaları yalnız anlamanın inceliğinde kalmazlar. Aynı zamanda başkalarının anlaması için hazırladıkları yeni değerleri meydana getirirler. Belki de bir amatör veya başarısız yaratıcı ile hakiki deha arasındaki fark bu noktadadır: Çünkü bu ikinciler başkalarının anlamadığı, yani yayılma gücünden yoksun olan yeni yaratışlar veya klişe yaratışlar meydana getirmektedirler. Hayatın, geniş ölçüde gündelik toplum hayatının yaptığı bu dağınık işi, okul sistemli ve organlaşmış olarak yapar. Onun da görevi hayat gibi başta bilgi değerleri gelmek üzere türlü değer alanlarına ait anlama gücünü kazandırmaktır. Okul, bütün öğretmenleri ve yönetimi ile gençlerin bu maharet derecesine

[5] Kâmran Birand, *Manevî İlimlerde Anlamak*, İlâh. Fak. Yay.
[6] H. Z. Ülken, *Değerler, Kültür ve Sanat.* İst. Teknik Üniversitesi'nde Konferanslar, 1965.

Hilmi Ziya Ülken 45

dır ki bütünü kavrayabilelim. Ressamın yapacağı tabloya ait renk ve şekil ahengini anlaması için bu konuda yetikazanmalarıyla önceden birçok açıklayıcı egzersizler yapmış olması lâzımdır. Nitekim avcının av hedeflerine en başarılı yoldan nasıl ulaşacağını anlaması da aynı konuda açıklayıcı egzersizler sonunda elde edilir. Kısaca anlama zihin işlemleri ve alışkanlık egzersizlerinin zirvesinde meydana çıkar. Fakat burada artık zihin işlemlerinin yekûnu karşısında değiliz. Her anlama, zihnin işleyişini aşan bir nüfuz gücü demektir. Bunun için önce rasyonel işlemlerle hazırlanmış olsa bile, ona rasyoneli aşan (*trans-rationnel*) bir işlem demek lâzım gelir. Matematikçinin, teknikçinin anlayışından başka bir insanın iç hayatını anlamaya, bir sanat eserini anlamaya kadar bütün şekillerinde o, bu rasyoneli aşan karakteri gösterir. Fakat tekrar edelim: Bu rasyoneli aşan fiil rasyonelden büsbütün ayrı ve onun zıddı değildir. Onun tarafından hazırlanmıştır. Otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar olmasa o meydana gelemez. Ancak bunların zirvesinde süjenin varlık konularına, objelere ait öyle üstün bir mahareti meydana gelir ki bu lâhzayı açıklamadaki zihin işlemlerine indirmek veya onların yekûnu saymak doğru olamaz. Bu, zihnin bütüne ait üstün bir kavrayış yetisinin doğması demektir.[5]

Hayat insanlara bu egzersizler sonunda her değer alanına ait anlama gücünü kazandırmaktadır. Bu dereceye ulaşanlara değerlerden her birinin ustaları, maharet sahipleri diyoruz:[6] Onları daha üstün bir derece olan değer yaratıcılardan, dehalardan ayırmak şartıyla! Çünkü değer dehaları yalnız anlamanın inceliğinde kalmazlar. Aynı zamanda başkalarının anlaması için hazırladıkları yeni değerleri meydana getirirler. Belki de bir amatör veya başarısız yaratıcı ile hakiki deha arasındaki fark bu noktadadır: Çünkü bu ikinciler başkalarının anlamadığı, yani yayılma gücünden yoksun olan yeni yaratışlar veya klişe yaratışlar meydana getirmektedirler. Hayatın, geniş ölçüde gündelik toplum hayatının yaptığı bu dağınık işi, okul sistemli ve organlaşmış olarak yapar. Onun da görevi hayat gibi başta bilgi değerleri gelmek üzere türlü değer alanlarına ait anlama gücünü kazandırmaktır. Okul, bütün öğretmenleri ve yönetimi ile gençlerin bu maharet derecesine

[5] Kâmran Birand, *Manevî İlimlerde Anlamak*, İlâh. Fak. Yay.
[6] H. Z. Ülken, *Değerler, Kültür ve Sanat.* İst. Teknik Üniversitesi'nde Konferanslar, 1965.

Hilmi Ziya Ülken 45

dır ki bütünü kavrayabilelim. Ressamın yapacağı tabloya ait renk ve şekil ahengini anlaması için bu konuda yetikazanmalarıyla önceden birçok açıklayıcı egzersizler yapmış olması lâzımdır. Nitekim avcının av hedeflerine en başarılı yoldan nasıl ulaşacağını anlaması da aynı konuda açıklayıcı egzersizler sonunda elde edilir. Kısaca anlama zihin işlemleri ve alışkanlık egzersizlerinin zirvesinde meydana çıkar. Fakat burada artık zihin işlemlerinin yekûnu karşısında değiliz. Her anlama, zihnin işleyişini aşan bir nüfuz gücü demektir. Bunun için önce rasyonel işlemlerle hazırlanmış olsa bile, ona rasyoneli aşan (*trans-rationnel*) bir işlem demek lâzım gelir. Matematikçinin, teknikçinin anlayışından başka bir insanın iç hayatını anlamaya, bir sanat eserini anlamaya kadar bütün şekillerinde o, bu rasyoneli aşan karakteri gösterir. Fakat tekrar edelim: Bu rasyoneli aşan fiil rasyonelden büsbütün ayrı ve onun zıddı değildir. Onun tarafından hazırlanmıştır. Otomatizmler, alışkanlıklar ve yetikazanmalar olmasa o meydana gelemez. Ancak bunların zirvesinde süjenin varlık konularına, objelere ait öyle üstün bir mahareti meydana gelir ki bu lâhzayı açıklamadaki zihin işlemlerine indirmek veya onların yekûnu saymak doğru olamaz. Bu, zihnin bütüne ait üstün bir kavrayış yetisinin doğması demektir.[5]

Hayat insanlara bu egzersizler sonunda her değer alanına ait anlama gücünü kazandırmaktadır. Bu dereceye ulaşanlara değerlerden her birinin ustaları, maharet sahipleri diyoruz:[6] Onları daha üstün bir derece olan değer yaratıcılardan, dehalardan ayırmak şartıyla! Çünkü değer dehaları yalnız anlamanın inceliğinde kalmazlar. Aynı zamanda başkalarının anlaması için hazırladıkları yeni değerleri meydana getirirler. Belki de bir amatör veya başarısız yaratıcı ile hakiki deha arasındaki fark bu noktadadır: Çünkü bu ikinciler başkalarının anlamadığı, yani yayılma gücünden yoksun olan yeni yaratışlar veya klişe yaratışlar meydana getirmektedirler. Hayatın, geniş ölçüde gündelik toplum hayatının yaptığı bu dağınık işi, okul sistemli ve organlaşmış olarak yapar. Onun da görevi hayat gibi başta bilgi değerleri gelmek üzere türlü değer alanlarına ait anlama gücünü kazandırmaktır. Okul, bütün öğretmenleri ve yönetimi ile gençlerin bu maharet derecesine

[5] Kâmran Birand, *Manevî İlimlerde Anlamak*, İlâh. Fak. Yay.
[6] H. Z. Ülken, *Değerler, Kültür ve Sanat.* İst. Teknik Üniversitesi'nde Konferanslar, 1965.

yaklaşabilmesi için gereken egzersizleri sistemli olarak verir. Fakat dağınık bir hayat çevresindeki maharet kazanmalarla okulun organlaşmış çevresinde maharet kazanmalar arasında mahiyet bakımından fark yoktur. Okul egzersizleri ayarlar. Hedefe ulaşma yollarını kısaltır ve yetikazanmaları kontrol ederek daha az ziyanla daha çok sonuç elde eder. Hayatın dağınık çevresinde birçok kuvvetler, deneme ve yanılmalar arasında, kötü yarışmalar yüzünden kaybolduğu halde okulun organlaşmış çevresinde bu kuvvetlerden en çok faydalanma çareleri aranabilir, kötü yarışmaların zararlarından kaçınılır, böylece maharetler, her birinden ayrı ayrı faydalanılacak tarzda mertebelenmiş olur. Okul sınavları bunun için hayatın sınavlarından daha güç gibi görünmesine rağmen hakikatte daha verimlidir ve daha az zararla sonuçlara ulaşır.

Yine de unutmayalım ki hayatın kazandırdığı anlama gücü ile okulun kazandırdığı arasında bütün inceliklerine rağmen hayatın lehinde ve okulun aleyhinde bir fark kalır. Bu da okulun toplum içinde bir toplum, hem de aslında yapma bir toplum olmasından ileri gelir. Ne kadar gayret edilse yine de okul, sınıflar, sıralar, ödevler, sınavlarla hayatın tabiîliğine, kendiliğindenliğine sahip değildir. Bir nevi mekanizm onu hayattan ayırır. Evin, sokağın, gündelik işin kendi disiplinleri olmakla beraber onların bütünü okulun disiplininden farklıdır. Onlarda mahareti kazananlar ön safta kalırlar. Kazanamayanlar ezilirler. Halbuki okulda yarışma hürlüğüne ait bu eksiklik başarıları sun'î bir hale koyar. Gerçek ve tam anlama derecesine erişenlerle öğrenme derecesinde kalanlar birbirine karışır. Hattâ bazen ikinciler bu yapma toplum içinde daha çok rağbet görebilir. Okulda büyük başarı kazandıkları halde hayatta ikinci planda kalanlara çok rastlanması bundan ileri gelir. Okulun aleyhine olan bu hüküm yüzyıllardan beri pedagogların dikkatini çekmiştir. Daha Pestalozzi, Rousseau zamanında okulu hayata yaklaştırmak için esaslı hamleler başladı.[7] Fakat onların kökünü daha eskilerde, Erasmus, Rabelais, Montaigne'de, yani hümanistlerde aramalıdır.[8] Bütün o devir okulun, manastırın,

[7] Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1961, ss. 90-104. Halil Fikret, *Terbiye Tarihi.*

[8] Erasmus, "Eloge de la folie" (1. terc.: H. Z. Ülken: "Deliliğin Öğünmesi", *İnsan* dergisi 1943. 2. terc.: Nusret Hızır, *Deliliğe Methiye*, Maarif Klasikleri).

46 *Doktrinlerin Tarihi-II*

yaklaşabilmesi için gereken egzersizleri sistemli olarak verir. Fakat dağınık bir hayat çevresindeki maharet kazanmalarla okulun organlaşmış çevresinde maharet kazanmalar arasında mahiyet bakımından fark yoktur. Okul egzersizleri ayarlar. Hedefe ulaşma yollarını kısaltır ve yetikazanmaları kontrol ederek daha az ziyanla daha çok sonuç elde eder. Hayatın dağınık çevresinde birçok kuvvetler, deneme ve yanılmalar arasında, kötü yarışmalar yüzünden kaybolduğu halde okulun organlaşmış çevresinde bu kuvvetlerden en çok faydalanma çareleri aranabilir, kötü yarışmaların zararlarından kaçınılır, böylece maharetler, her birinden ayrı ayrı faydalanılacak tarzda mertebelenmiş olur. Okul sınavları bunun için hayatın sınavlarından daha güç gibi görünmesine rağmen hakikatte daha verimlidir ve daha az zararla sonuçlara ulaşır.

Yine de unutmayalım ki hayatın kazandırdığı anlama gücü ile okulun kazandırdığı arasında bütün inceliklerine rağmen hayatın lehinde ve okulun aleyhinde bir fark kalır. Bu da okulun toplum içinde bir toplum, hem de aslında yapma bir toplum olmasından ileri gelir. Ne kadar gayret edilse yine de okul, sınıflar, sıralar, ödevler, sınavlarla hayatın tabiîliğine, kendiliğindenliğine sahip değildir. Bir nevi mekanizm onu hayattan ayırır. Evin, sokağın, gündelik işin kendi disiplinleri olmakla beraber onların bütünü okulun disiplininden farklıdır. Onlarda mahareti kazananlar ön safta kalırlar. Kazanamayanlar ezilirler. Halbuki okulda yarışma hürlüğüne ait bu eksiklik başarıları sun'î bir hale koyar. Gerçek ve tam anlama derecesine erişenlerle öğrenme derecesinde kalanlar birbirine karışır. Hattâ bazen ikinciler bu yapma toplum içinde daha çok rağbet görebilir. Okulda büyük başarı kazandıkları halde hayatta ikinci planda kalanlara çok rastlanması bundan ileri gelir. Okulun aleyhine olan bu hüküm yüzyıllardan beri pedagogların dikkatini çekmiştir. Daha Pestalozzi, Rousseau zamanında okulu hayata yaklaştırmak için esaslı hamleler başladı.[7] Fakat onların kökünü daha eskilerde, Erasmus, Rabelais, Montaigne'de, yani hümanistlerde aramalıdır.[8] Bütün o devir okulun, manastırın,

[7] Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1961, ss. 90-104. Halil Fikret, *Terbiye Tarihi.*

[8] Erasmus, "Eloge de la folie" (1. terc.: H. Z. Ülken: "Deliliğin Öğünmesi", *İnsan* dergisi 1943. 2. terc.: Nusret Hızır, *Deliliğe Methiye*, Maarif Klasikleri).

46 *Doktrinlerin Tarihi-II*

yaklaşabilmesi için gereken egzersizleri sistemli olarak verir. Fakat dağınık bir hayat çevresindeki maharet kazanmalarla okulun organlaşmış çevresinde maharet kazanmalar arasında mahiyet bakımından fark yoktur. Okul egzersizleri ayarlar. Hedefe ulaşma yollarını kısaltır ve yetikazanmaları kontrol ederek daha az ziyanla daha çok sonuç elde eder. Hayatın dağınık çevresinde birçok kuvvetler, deneme ve yanılmalar arasında, kötü yarışmalar yüzünden kaybolduğu halde okulun organlaşmış çevresinde bu kuvvetlerden en çok faydalanma çareleri aranabilir, kötü yarışmaların zararlarından kaçınılır, böylece maharetler, her birinden ayrı ayrı faydalanılacak tarzda mertebelenmiş olur. Okul sınavları bunun için hayatın sınavlarından daha güç gibi görünmesine rağmen hakikatte daha verimlidir ve daha az zararla sonuçlara ulaşır.

Yine de unutmayalım ki hayatın kazandırdığı anlama gücü ile okulun kazandırdığı arasında bütün inceliklerine rağmen hayatın lehinde ve okulun aleyhinde bir fark kalır. Bu da okulun toplum içinde bir toplum, hem de aslında yapma bir toplum olmasından ileri gelir. Ne kadar gayret edilse yine de okul, sınıflar, sıralar, ödevler, sınavlarla hayatın tabiîliğine, kendiliğindenliğine sahip değildir. Bir nevi mekanizm onu hayattan ayırır. Evin, sokağın, gündelik işin kendi disiplinleri olmakla beraber onların bütünü okulun disiplininden farklıdır. Onlarda mahareti kazananlar ön safta kalırlar. Kazanamayanlar ezilirler. Halbuki okulda yarışma hürlüğüne ait bu eksiklik başarıları sun'î bir hale koyar. Gerçek ve tam anlama derecesine erişenlerle öğrenme derecesinde kalanlar birbirine karışır. Hattâ bazen ikinciler bu yapma toplum içinde daha çok rağbet görebilir. Okulda büyük başarı kazandıkları halde hayatta ikinci planda kalanlara çok rastlanması bundan ileri gelir. Okulun aleyhine olan bu hüküm yüzyıllardan beri pedagogların dikkatini çekmiştir. Daha Pestalozzi, Rousseau zamanında okulu hayata yaklaştırmak için esaslı hamleler başladı.[7] Fakat onların kökünü daha eskilerde, Erasmus, Rabelais, Montaigne'de, yani hümanistlerde aramalıdır.[8] Bütün o devir okulun, manastırın,

[7] Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1961, ss. 90-104. Halil Fikret, *Terbiye Tarihi.*

[8] Erasmus, "Eloge de la folie" (1. terc.: H. Z. Ülken: "Deliliğin Öğünmesi", *İnsan* dergisi 1943. 2. terc.: Nusret Hızır, *Deliliğe Methiye*, Maarif Klasikleri).

kışlanın yapma hayatından hakiki hayata, yapma toplumdan hakiki topluma geçmek için fikirlerde devrim yapmaya çalışıyordu. Bu devrim skolastiği yıktı, manastır ve medrese eğitiminin gerçek eğitim üzerindeki nüfuzunu kırdı. Ve bu savaş zamanımıza kadar devam ederek okulla hayat arasındaki farkı en aza indirdi. Faal okul (*école active*), hattâ Tolstoy'un "anarşik okul"u şeklini aldı. Fakat bu gayret nereye kadar gidebilir? Gerçekten bu fark ortadan kaldırılabilir mi ve kaldırılmalı mıdır? Bu nokta şüphelidir. Hayatın türlü şekillerde görünen kendi disiplinleri olduğunu gördük. Herhangi bir işin öğrenilmesi kendiliğinden olmuyor. O işte uzun bir çıraklık safhasından geçmek lâzım geliyor. Ortaçağ bu çıraklığı daha disiplinli geçiriyordu: Çıraklıktan kalfalığa, oradan ustalığa ve üstün maharet derecesine yükselmek birçok sınavlarla ve merasimlerle sağlanıyordu. Bizim Ahilik ve Fütüvvet teşkilâtlarımız, loncalar,[9] Avrupalıların *Compagnonage* ve *Fraternité* teşkilâtları böyle idi.[10] Büyük endüstrinin ve işçi hayatının doğmasına paralel olarak hürriyet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesi bu teşkilâtları kaldırdı.[11]

Onların yerine yarışma esasını ve işçi zümrelerin bu yarışmadaki mücadele gücünü sağlayan sendikaları kurdu.[12] Bunun için Ortaçağ çırak-usta ilişkisinin gerektirdiği aşamalı dayanışma ahlâkı yerine patron-işçi gerginliğinin doğurduğu hür yarışma ahlâkı meydana çıktı. Hayatın, yani geniş toplumun geçirdiği bu değişmenin okul üzerinde hiçbir tesiri olmaması mümkün değildi. Bunun için eski disiplin şekline bağlı kalan okul, manastır ve kışla kendi istedikleri iradî ve yapma disiplinden büsbütün vazgeçmeseler bile hayatla temas noktaları bulmalıydı. İşte Rousseau'dan beri pedagogların istedikleri yaklaşma aslında bu ihtiyacın türlü şekillerde ifadesinden başka bir şey değildir.

Okulu kendi özel disiplininden nasıl kurtarmalı? Onu bir işçi sendikası veya iş adamları yarışması haline getirmek mümkün müdür? Buna müspet cevap vermek aslında okulu ortadan kaldırmak demek-

[9] Raoul Dautry, *Compagnonage par les compagnons du Tour de France*, Plon 1951.
[10] *Fütüvvetnameler* (*İktisat Fakültesi Dergisi özel sayı*, 1952).
[11] W. Sombart, *Apogée du capitalisme moderne*, 2 vols.
[12] H. Z. Ülken, "Dünkü ve Bugünkü Sendikalizm" (*Piotr* Mahortynki'ye göre) *Eğitim Hareketleri* dergisinde, 1967.

Hilmi Ziya Ülken 47

kışlanın yapma hayatından hakiki hayata, yapma toplumdan hakiki topluma geçmek için fikirlerde devrim yapmaya çalışıyordu. Bu devrim skolastiği yıktı, manastır ve medrese eğitiminin gerçek eğitim üzerindeki nüfuzunu kırdı. Ve bu savaş zamanımıza kadar devam ederek okulla hayat arasındaki farkı en aza indirdi. Faal okul (*école active*), hattâ Tolstoy'un "anarşik okul"u şeklini aldı. Fakat bu gayret nereye kadar gidebilir? Gerçekten bu fark ortadan kaldırılabilir mi ve kaldırılmalı mıdır? Bu nokta şüphelidir. Hayatın türlü şekillerde görünen kendi disiplinleri olduğunu gördük. Herhangi bir işin öğrenilmesi kendiliğinden olmuyor. O işte uzun bir çıraklık safhasından geçmek lâzım geliyor. Ortaçağ bu çıraklığı daha disiplinli geçiriyordu: Çıraklıktan kalfalığa, oradan ustalığa ve üstün maharet derecesine yükselmek birçok sınavlarla ve merasimlerle sağlanıyordu. Bizim Ahilik ve Fütüvvet teşkilâtlarımız, loncalar,[9] Avrupalıların *Compagnonage* ve *Fraternité* teşkilâtları böyle idi.[10] Büyük endüstrinin ve işçi hayatının doğmasına paralel olarak hürriyet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesi bu teşkilâtları kaldırdı.[11]

Onların yerine yarışma esasını ve işçi zümrelerin bu yarışmadaki mücadele gücünü sağlayan sendikaları kurdu.[12] Bunun için Ortaçağ çırak-usta ilişkisinin gerektirdiği aşamalı dayanışma ahlâkı yerine patron-işçi gerginliğinin doğurduğu hür yarışma ahlâkı meydana çıktı. Hayatın, yani geniş toplumun geçirdiği bu değişmenin okul üzerinde hiçbir tesiri olmaması mümkün değildi. Bunun için eski disiplin şekline bağlı kalan okul, manastır ve kışla kendi istedikleri iradî ve yapma disiplinden büsbütün vazgeçmeseler bile hayatla temas noktaları bulmalıydı. İşte Rousseau'dan beri pedagogların istedikleri yaklaşma aslında bu ihtiyacın türlü şekillerde ifadesinden başka bir şey değildir.

Okulu kendi özel disiplininden nasıl kurtarmalı? Onu bir işçi sendikası veya iş adamları yarışması haline getirmek mümkün müdür? Buna müspet cevap vermek aslında okulu ortadan kaldırmak demek-

[9] Raoul Dautry, *Compagnonage par les compagnons du Tour de France*, Plon 1951.
[10] *Fütüvvetnameler* (*İktisat Fakültesi Dergisi özel sayı*, 1952).
[11] W. Sombart, *Apogée du capitalisme moderne*, 2 vols.
[12] H. Z. Ülken, "Dünkü ve Bugünkü Sendikalizm" (*Piotr* Mahortynki'ye göre) *Eğitim Hareketleri* dergisinde, 1967.

Hilmi Ziya Ülken 47

kışlanın yapma hayatından hakiki hayata, yapma toplumdan hakiki topluma geçmek için fikirlerde devrim yapmaya çalışıyordu. Bu devrim skolastiği yıktı, manastır ve medrese eğitiminin gerçek eğitim üzerindeki nüfuzunu kırdı. Ve bu savaş zamanımıza kadar devam ederek okulla hayat arasındaki farkı en aza indirdi. Faal okul (*école active*), hattâ Tolstoy'un "anarşik okul"u şeklini aldı. Fakat bu gayret nereye kadar gidebilir? Gerçekten bu fark ortadan kaldırılabilir mi ve kaldırılmalı mıdır? Bu nokta şüphelidir. Hayatın türlü şekillerde görünen kendi disiplinleri olduğunu gördük. Herhangi bir işin öğrenilmesi kendiliğinden olmuyor. O işte uzun bir çıraklık safhasından geçmek lâzım geliyor. Ortaçağ bu çıraklığı daha disiplinli geçiriyordu: Çıraklıktan kalfalığa, oradan ustalığa ve üstün maharet derecesine yükselmek birçok sınavlarla ve merasimlerle sağlanıyordu. Bizim Ahilik ve Fütüvvet teşkilâtlarımız, loncalar,[9] Avrupalıların *Compagnonage* ve *Fraternité* teşkilâtları böyle idi.[10] Büyük endüstrinin ve işçi hayatının doğmasına paralel olarak hürriyet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesi bu teşkilâtları kaldırdı.[11]

Onların yerine yarışma esasını ve işçi zümrelerin bu yarışmadaki mücadele gücünü sağlayan sendikaları kurdu.[12] Bunun için Ortaçağ çırak-usta ilişkisinin gerektirdiği aşamalı dayanışma ahlâkı yerine patron-işçi gerginliğinin doğurduğu hür yarışma ahlâkı meydana çıktı. Hayatın, yani geniş toplumun geçirdiği bu değişmenin okul üzerinde hiçbir tesiri olmaması mümkün değildi. Bunun için eski disiplin şekline bağlı kalan okul, manastır ve kışla kendi istedikleri iradî ve yapma disiplinden büsbütün vazgeçmeseler bile hayatla temas noktaları bulmalıydı. İşte Rousseau'dan beri pedagogların istedikleri yaklaşma aslında bu ihtiyacın türlü şekillerde ifadesinden başka bir şey değildir.

Okulu kendi özel disiplininden nasıl kurtarmalı? Onu bir işçi sendikası veya iş adamları yarışması haline getirmek mümkün müdür? Buna müspet cevap vermek aslında okulu ortadan kaldırmak demek-

[9] Raoul Dautry, *Compagnonage par les compagnons du Tour de France*, Plon 1951.
[10] *Fütüvvetnameler* (*İktisat Fakültesi Dergisi özel sayı*, 1952).
[11] W. Sombart, *Apogée du capitalisme moderne*, 2 vols.
[12] H. Z. Ülken, "Dünkü ve Bugünkü Sendikalizm" (*Piotr* Mahortynki'ye göre) *Eğitim Hareketleri* dergisinde, 1967.

tir. Açık hava okulu, sırasız okul, iş okulu, boy-scout teşkilâtı vb. şekillerinde ileri sürülen ve bazıları en aşırı şekillerde tatbik edilen denemelerden hiçbiri asıl okulu ortadan kaldırmış, yani onu disiplinsiz bir zümre haline getirmiş değildir. Ve böyle bir teşebbüs de imkânsızdır. Çünkü dikkat edilirse Ortaçağ'dakinden farklı şekillerde de olsa bugünün toplumlarının kendilerine mahsus disiplinleri vardır. Bir tamirci atölyesi, bir bahçıvanlık zümresi, bir balıkçı grubu, bir hamallar ekibi, patrona karşı doğmuş bir işçi sendikasının kendilerine mahsus, kendi işlerinin gerektirdiği disiplinleri vardır. Orada yetişen bugünün insanları en üstün maharetleri kazanıncaya kadar bu disiplinlere uygun yaşamak ve onlar sayesinde kendi işlerine ait egzersizleri, alışkanlıkları kazanmak zorundadırlar. Demek ki büyük toplumun hür ve yarışmalı görünen hayatına rağmen onu meydana getiren zümrelerden her biri ayrı ayrı alışkanlıkları kazandıran kendi özel disiplinlerine sahiptirler. Öyle ise modern büyük toplumun hürlük, eşitlik ilkeleri yalnız yetişkin insanlar arasındaki yarışmayı sağlayan ilkelerdir. Onlar modern toplumun yetişme şartlarının neticesi oldukları için gerçektirler; hukukî hürlük, eşitlik modern milletler için zarurî ilkelerdir, ütopya değillerdir. Fakat burada şaşırtıcı nokta bu toplumu meydana getiren zümrelerin disiplinleri ile toplum bütününün işlediği hürlük ve eşitliğin çelişik olmasından ileri geliyor. Halbuki burada hiçbir çelişiklik yoktur. Çünkü bu ilkeler çocuklar, çıraklar, yetişecekler ile yetişmişler, belirli maharetleri kazanmışlar arasında vatandaşlık hak ve vazifelerinin kullanılmasına aittirler. Büyük toplumu meydana getiren bütün zümreler ayrı ayrı disiplinli oldukları halde onların yetiştirdiği insanlar bu toplumun hak ve vazifelerini kullanmada hür-eşit sayılıyorlar.

Burada büyük endüstri hayatının doğurduğu patron-işçi gerginliğinin hürlük ve eşitliğin tam gerçekleşmesine imkân bırakmadığını, bu yüzden sosyalizm görüşlerinin doğduğunu ve bu görüşlerin haklı olarak büyük toplumda yalnız hukukî değil, aynı zamanda iktisadi eşitlik istediklerini de işaret etmelidir.[13] Fakat bu problem şimdilik konumuzun dışında kalıyor. İster demokratik esaslara göre kurulmuş bir hukukî hürlük ve eşitlik toplumunda, isterse sosyalist esaslara göre kurulmuş tam bir eşitlik toplumunda olsun büyük toplum ile zümreler arasında fark yine devam etmektedir. Çünkü büyük top-

[13] H. Z. Ülken, *Siyasi Partiler ve Sosyalizm*, 1963, Anıl Yayınevi.

48 *Doktrinlerin Tarihi-II*

tir. Açık hava okulu, sırasız okul, iş okulu, boy-scout teşkilâtı vb. şekillerinde ileri sürülen ve bazıları en aşırı şekillerde tatbik edilen denemelerden hiçbiri asıl okulu ortadan kaldırmış, yani onu disiplinsiz bir zümre haline getirmiş değildir. Ve böyle bir teşebbüs de imkânsızdır. Çünkü dikkat edilirse Ortaçağ'dakinden farklı şekillerde de olsa bugünün toplumlarının kendilerine mahsus disiplinleri vardır. Bir tamirci atölyesi, bir bahçıvanlık zümresi, bir balıkçı grubu, bir hamallar ekibi, patrona karşı doğmuş bir işçi sendikasının kendilerine mahsus, kendi işlerinin gerektirdiği disiplinleri vardır. Orada yetişen bugünün insanları en üstün maharetleri kazanıncaya kadar bu disiplinlere uygun yaşamak ve onlar sayesinde kendi işlerine ait egzersizleri, alışkanlıkları kazanmak zorundadırlar. Demek ki büyük toplumun hür ve yarışmalı görünen hayatına rağmen onu meydana getiren zümrelerden her biri ayrı ayrı alışkanlıkları kazandıran kendi özel disiplinlerine sahiptirler. Öyle ise modern büyük toplumun hürlük, eşitlik ilkeleri yalnız yetişkin insanlar arasındaki yarışmayı sağlayan ilkelerdir. Onlar modern toplumun yetişme şartlarının neticesi oldukları için gerçektirler; hukukî hürlük, eşitlik modern milletler için zarurî ilkelerdir, ütopya değillerdir. Fakat burada şaşırtıcı nokta bu toplumu meydana getiren zümrelerin disiplinleri ile toplum bütününün işlediği hürlük ve eşitliğin çelişik olmasından ileri geliyor. Halbuki burada hiçbir çelişiklik yoktur. Çünkü bu ilkeler çocuklar, çıraklar, yetişecekler ile yetişmişler, belirli maharetleri kazanmışlar arasında vatandaşlık hak ve vazifelerinin kullanılmasına aittirler. Büyük toplumu meydana getiren bütün zümreler ayrı ayrı disiplinli oldukları halde onların yetiştirdiği insanlar bu toplumun hak ve vazifelerini kullanmada hür-eşit sayılıyorlar.

Burada büyük endüstri hayatının doğurduğu patron-işçi gerginliğinin hürlük ve eşitliğin tam gerçekleşmesine imkân bırakmadığını, bu yüzden sosyalizm görüşlerinin doğduğunu ve bu görüşlerin haklı olarak büyük toplumda yalnız hukukî değil, aynı zamanda iktisadi eşitlik istediklerini de işaret etmelidir.[13] Fakat bu problem şimdilik konumuzun dışında kalıyor. İster demokratik esaslara göre kurulmuş bir hukukî hürlük ve eşitlik toplumunda, isterse sosyalist esaslara göre kurulmuş tam bir eşitlik toplumunda olsun büyük toplum ile zümreler arasında fark yine devam etmektedir. Çünkü büyük top-

[13] H. Z. Ülken, *Siyasi Partiler ve Sosyalizm*, 1963, Anıl Yayınevi.

48 *Doktrinlerin Tarihi-II*

tir. Açık hava okulu, sırasız okul, iş okulu, boy-scout teşkilâtı vb. şekillerinde ileri sürülen ve bazıları en aşırı şekillerde tatbik edilen denemelerden hiçbiri asıl okulu ortadan kaldırmış, yani onu disiplinsiz bir zümre haline getirmiş değildir. Ve böyle bir teşebbüs de imkânsızdır. Çünkü dikkat edilirse Ortaçağ'dakinden farklı şekillerde de olsa bugünün toplumlarının kendilerine mahsus disiplinleri vardır. Bir tamirci atölyesi, bir bahçıvanlık zümresi, bir balıkçı grubu, bir hamallar ekibi, patrona karşı doğmuş bir işçi sendikasının kendilerine mahsus, kendi işlerinin gerektirdiği disiplinleri vardır. Orada yetişen bugünün insanları en üstün maharetleri kazanıncaya kadar bu disiplinlere uygun yaşamak ve onlar sayesinde kendi işlerine ait egzersizleri, alışkanlıkları kazanmak zorundadırlar. Demek ki büyük toplumun hür ve yarışmalı görünen hayatına rağmen onu meydana getiren zümrelerden her biri ayrı ayrı alışkanlıkları kazandıran kendi özel disiplinlerine sahiptirler. Öyle ise modern büyük toplumun hürlük, eşitlik ilkeleri yalnız yetişkin insanlar arasındaki yarışmayı sağlayan ilkelerdir. Onlar modern toplumun yetişme şartlarının neticesi oldukları için gerçektirler; hukukî hürlük, eşitlik modern milletler için zarurî ilkelerdir, ütopya değillerdir. Fakat burada şaşırtıcı nokta bu toplumu meydana getiren zümrelerin disiplinleri ile toplum bütününün işlediği hürlük ve eşitliğin çelişik olmasından ileri geliyor. Halbuki burada hiçbir çelişiklik yoktur. Çünkü bu ilkeler çocuklar, çıraklar, yetişecekler ile yetişmişler, belirli maharetleri kazanmışlar arasında vatandaşlık hak ve vazifelerinin kullanılmasına aittirler. Büyük toplumu meydana getiren bütün zümreler ayrı ayrı disiplinli oldukları halde onların yetiştirdiği insanlar bu toplumun hak ve vazifelerini kullanmada hür-eşit sayılıyorlar.

Burada büyük endüstri hayatının doğurduğu patron-işçi gerginliğinin hürlük ve eşitliğin tam gerçekleşmesine imkân bırakmadığını, bu yüzden sosyalizm görüşlerinin doğduğunu ve bu görüşlerin haklı olarak büyük toplumda yalnız hukukî değil, aynı zamanda iktisadi eşitlik istediklerini de işaret etmelidir.[13] Fakat bu problem şimdilik konumuzun dışında kalıyor. İster demokratik esaslara göre kurulmuş bir hukukî hürlük ve eşitlik toplumunda, isterse sosyalist esaslara göre kurulmuş tam bir eşitlik toplumunda olsun büyük toplum ile zümreler arasında fark yine devam etmektedir. Çünkü büyük top-

[13] H. Z. Ülken, *Siyasi Partiler ve Sosyalizm*, 1963, Anıl Yayınevi.

lum, totaliter cemiyetlerde olduğu gibi zorlama bir disiplin ve baskı idaresi altında değilse mutlaka zümrelerin kendi iş hayatlarının gerektirdiği özel disiplinlerden farklı bir hayat tarzı kurmaktadır. Okul da bu zümrelerden biridir ve onların birçoğundan az çok farklı özel gayelere göre kurulmuştur.

Bir balıkçı veya çiftçi zümresinin iş hayatında istediği disiplin yalnız özel bir işin gerektirdiği disiplindir: Meselâ balıkçı zümresi ağların atılması ve toplanması, balığın beklenmesi işinde belirli bir disiplin ister. Çiftçi tarlaların ekilmesi, biçilmesi, mahsulün toplanması işinde böyle bir disipline sahiptir. Fakat onlar bu zümrelere giren insanları bu işler dışında serbest bırakırlar. Bu insanlar bir ailenin üyeleri, bir mahallenin çocukları, bir kışlanın erleri, bir kulübün devamlıları olarak ayrı ayrı disiplinlere girmiş olsalar bile bu disiplinler asıl kendi işleri dışında kaldığı için iş hayatının özel disiplinine göre onlara bir başıboşluk verir. Modern toplumda çırak ustaya bütün sosyal bağlarla tâbi değildir. Buna modern iş hayatının sağladığı hürlük payları diyebiliriz. Bu bakımdan da genel toplum hayatının her zümresinde, bir yandan iş disiplini, öte yandan iş dışındaki başıboşluk bir nevi çatışma doğurur. Okul disiplini ise bunlardan büsbütün farklıdır. Bu disiplin tarzından geçmemiş olanlarda iş disiplini dışındaki *başıboşluk* onların başarı nispetlerini azaltır.[14] Genel hayatta da bir nevi anarşi etkeni olur. Modern hayatın önemli buhranlarından biri buradan ileri gelmektedir. Çıraklar, işçiler, küçük satıcılar, zanaat sahipleri, vb. gibi özel iş disiplinlerine bağlı olanlar bunun kazandırdığı otomatizmler ve alışkanlıklar dışında birdenbire çözülmüş bir gevşeme hayatına girerler. Bu özel disiplinler onlara kendi işlerinde bazı maharetler kazandırırsa da, onların bu kazancı bir bakımdan da bir yük halini alır. Bu özel disiplin dışında içkiye, kumara, taşkın iptilâlara kendilerini vermeleri, sokaklarda karmakarışık hareketleri, özel disiplinin boşalması halindeki taşkın hareketleri bundandır. Eğer büyük toplum yalnız özel disiplinler veren zümrelerden ibaret olsaydı bu boşalmaları düzeltmek imkânsız olurdu. Fakat büyük toplumla zümreler arasındaki bu gerilme ve boşalma (*décharge*) zıtlığını ortadan kaldıracak bir zümre daha vardır. Bu da okuldur. Okul, özel bir iş gayesine göre kurulmuş bir zümre değildir. Bu bakımdan bütün öteki zümrelerden ayrılır. Onun hedefi ne yalnız eli işletmek, ne kol

[14] Alexandre Vexliard, *Sociologie du vagabondage*, Marcel Rivière.

Hilmi Ziya Ülken 49

lum, totaliter cemiyetlerde olduğu gibi zorlama bir disiplin ve baskı idaresi altında değilse mutlaka zümrelerin kendi iş hayatlarının gerektirdiği özel disiplinlerden farklı bir hayat tarzı kurmaktadır. Okul da bu zümrelerden biridir ve onların birçoğundan az çok farklı özel gayelere göre kurulmuştur.

Bir balıkçı veya çiftçi zümresinin iş hayatında istediği disiplin yalnız özel bir işin gerektirdiği disiplindir: Meselâ balıkçı zümresi ağların atılması ve toplanması, balığın beklenmesi işinde belirli bir disiplin ister. Çiftçi tarlaların ekilmesi, biçilmesi, mahsulün toplanması işinde böyle bir disipline sahiptir. Fakat onlar bu zümrelere giren insanları bu işler dışında serbest bırakırlar. Bu insanlar bir ailenin üyeleri, bir mahallenin çocukları, bir kışlanın erleri, bir kulübün devamlıları olarak ayrı ayrı disiplinlere girmiş olsalar bile bu disiplinler asıl kendi işleri dışında kaldığı için iş hayatının özel disiplinine göre onlara bir başıboşluk verir. Modern toplumda çırak ustaya bütün sosyal bağlarla tâbi değildir. Buna modern iş hayatının sağladığı hürlük payları diyebiliriz. Bu bakımdan da genel toplum hayatının her zümresinde, bir yandan iş disiplini, öte yandan iş dışındaki başıboşluk bir nevi çatışma doğurur. Okul disiplini ise bunlardan büsbütün farklıdır. Bu disiplin tarzından geçmemiş olanlarda iş disiplini dışındaki *başıboşluk* onların başarı nispetlerini azaltır.[14] Genel hayatta da bir nevi anarşi etkeni olur. Modern hayatın önemli buhranlarından biri buradan ileri gelmektedir. Çıraklar, işçiler, küçük satıcılar, zanaat sahipleri, vb. gibi özel iş disiplinlerine bağlı olanlar bunun kazandırdığı otomatizmler ve alışkanlıklar dışında birdenbire çözülmüş bir gevşeme hayatına girerler. Bu özel disiplinler onlara kendi işlerinde bazı maharetler kazandırırsa da, onların bu kazancı bir bakımdan da bir yük halini alır. Bu özel disiplin dışında içkiye, kumara, taşkın iptilâlara kendilerini vermeleri, sokaklarda karmakarışık hareketleri, özel disiplinin boşalması halindeki taşkın hareketleri bundandır. Eğer büyük toplum yalnız özel disiplinler veren zümrelerden ibaret olsaydı bu boşalmaları düzeltmek imkânsız olurdu. Fakat büyük toplumla zümreler arasındaki bu gerilme ve boşalma (*décharge*) zıtlığını ortadan kaldıracak bir zümre daha vardır. Bu da okuldur. Okul, özel bir iş gayesine göre kurulmuş bir zümre değildir. Bu bakımdan bütün öteki zümrelerden ayrılır. Onun hedefi ne yalnız eli işletmek, ne kol

[14] Alexandre Vexliard, *Sociologie du vagabondage*, Marcel Rivière.

Hilmi Ziya Ülken 49

lum, totaliter cemiyetlerde olduğu gibi zorlama bir disiplin ve baskı idaresi altında değilse mutlaka zümrelerin kendi iş hayatlarının gerektirdiği özel disiplinlerden farklı bir hayat tarzı kurmaktadır. Okul da bu zümrelerden biridir ve onların birçoğundan az çok farklı özel gayelere göre kurulmuştur.

Bir balıkçı veya çiftçi zümresinin iş hayatında istediği disiplin yalnız özel bir işin gerektirdiği disiplindir: Meselâ balıkçı zümresi ağların atılması ve toplanması, balığın beklenmesi işinde belirli bir disiplin ister. Çiftçi tarlaların ekilmesi, biçilmesi, mahsulün toplanması işinde böyle bir disipline sahiptir. Fakat onlar bu zümrelere giren insanları bu işler dışında serbest bırakırlar. Bu insanlar bir ailenin üyeleri, bir mahallenin çocukları, bir kışlanın erleri, bir kulübün devamlıları olarak ayrı ayrı disiplinlere girmiş olsalar bile bu disiplinler asıl kendi işleri dışında kaldığı için iş hayatının özel disiplinine göre onlara bir başıboşluk verir. Modern toplumda çırak ustaya bütün sosyal bağlarla tâbi değildir. Buna modern iş hayatının sağladığı hürlük payları diyebiliriz. Bu bakımdan da genel toplum hayatının her zümresinde, bir yandan iş disiplini, öte yandan iş dışındaki başıboşluk bir nevi çatışma doğurur. Okul disiplini ise bunlardan büsbütün farklıdır. Bu disiplin tarzından geçmemiş olanlarda iş disiplini dışındaki *başıboşluk* onların başarı nispetlerini azaltır.[14] Genel hayatta da bir nevi anarşi etkeni olur. Modern hayatın önemli buhranlarından biri buradan ileri gelmektedir. Çıraklar, işçiler, küçük satıcılar, zanaat sahipleri, vb. gibi özel iş disiplinlerine bağlı olanlar bunun kazandırdığı otomatizmler ve alışkanlıklar dışında birdenbire çözülmüş bir gevşeme hayatına girerler. Bu özel disiplinler onlara kendi işlerinde bazı maharetler kazandırırsa da, onların bu kazancı bir bakımdan da bir yük halini alır. Bu özel disiplin dışında içkiye, kumara, taşkın iptilâlara kendilerini vermeleri, sokaklarda karmakarışık hareketleri, özel disiplinin boşalması halindeki taşkın hareketleri bundandır. Eğer büyük toplum yalnız özel disiplinler veren zümrelerden ibaret olsaydı bu boşalmaları düzeltmek imkânsız olurdu. Fakat büyük toplumla zümreler arasındaki bu gerilme ve boşalma (*décharge*) zıtlığını ortadan kaldıracak bir zümre daha vardır. Bu da okuldur. Okul, özel bir iş gayesine göre kurulmuş bir zümre değildir. Bu bakımdan bütün öteki zümrelerden ayrılır. Onun hedefi ne yalnız eli işletmek, ne kol

[14] Alexandre Vexliard, *Sociologie du vagabondage*, Marcel Rivière.

egzersizleri vermek, ne belirli bir aleti kullanmasını veya belirli birtakım işleri yapmasını öğretmektir. Onun hedefi bütün bu işlerin birleştiği ve toplumun bütününe ait olan değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklanmasını, yani ikisinin sonucu halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır.

Okul belirli bir işin maharetini vermez. Fakat bütün işler ve fikirlerle ifade edilen değerlerin nasıl meydana geldiğini öğretir. Öyle ise okulun gayesi parçalı değil, integraldir. O, bir işte maharet sahibi olanı değil, bütün işlerin ve değerlerin maharetlerini anlayan ve açıklayacak olan insanı yetiştirir. Okulun bu integral görevi büyük toplumda iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaları arasındaki çatışmayı ortadan kaldırır. Bunun için okulun rolü herhangi bir zümreye kıyas edilemez. Onu büyük toplumun bütününde dengeyi sağlamaya, yani anlayan ve açıklayan insanlar yetiştirmeye mahsus genel bir zümre saymalıdır. Yine bunun için okul ve eğitim bütün insanlığın yetişmesi kadar önemli bir fonksiyon (bir işlev) görmektedir. Okulsuz toplumlar vardır. Onlarda bu görevi o toplumların örf ve âdetleri görmektedir. Eski kuşaklar yeni kuşaklara bunları öğreterek toplumun ahengini sağlamaktadır. Fakat artık bu sağlama şekli yalnız ilkel toplumlarda kalmıştır. Çünkü modern bir toplum çok karışık zümrelerden meydana gelmektedir. Onlarda iş hayatları çok çeşitlidir ve her birinin yarattığı ayrı ve sıkı disiplin şekli dışında bu yüzden çok karmaşık ve çeşitli boşalma şekilleri doğmuştur. Böyle bir modern toplumun okulsuz olduğunu bir an farz edelim: O toplum hemen gergin disiplinler dışında çapraşık boşalma tarzlarıyla tam bir anarşi içine girmiş olacaktır. Bundan dolayı okulun disiplinsiz ve anarşik bir bünyesi olmasını düşünmek kadar asılsız bir şey olamaz. O, tam tersine, çağdaş toplumun zümreleri arasındaki zıtlığı, bu zümrelerin özel disiplinleri dışında kalan boşalma ve boş kalma (*loisir*) zamanlarını kontrol edecek, toplumun bütününe ait gereken disiplini verecek eğitim müessesesidir, kuruntudur. Bunun için okulun başlıca görevi yalnız anlama ve açıklama şeklinde gerçekleşen kültür öğretimi değil, aynı zamanda değerlerin bütününe ait eğitimdir. Eğitimin öğretimden daha geniş bir alanı olması ve öğretimden ayrı kalmak üzere sonunda onu kuşatması bundan ileri gelir.

50 *Doktrinlerin Tarihi-II*

egzersizleri vermek, ne belirli bir aleti kullanmasını veya belirli birtakım işleri yapmasını öğretmektir. Onun hedefi bütün bu işlerin birleştiği ve toplumun bütününe ait olan değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklanmasını, yani ikisinin sonucu halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır.

Okul belirli bir işin maharetini vermez. Fakat bütün işler ve fikirlerle ifade edilen değerlerin nasıl meydana geldiğini öğretir. Öyle ise okulun gayesi parçalı değil, integraldir. O, bir işte maharet sahibi olanı değil, bütün işlerin ve değerlerin maharetlerini anlayan ve açıklayacak olan insanı yetiştirir. Okulun bu integral görevi büyük toplumda iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaları arasındaki çatışmayı ortadan kaldırır. Bunun için okulun rolü herhangi bir zümreye kıyas edilemez. Onu büyük toplumun bütününde dengeyi sağlamaya, yani anlayan ve açıklayan insanlar yetiştirmeye mahsus genel bir zümre saymalıdır. Yine bunun için okul ve eğitim bütün insanlığın yetişmesi kadar önemli bir fonksiyon (bir işlev) görmektedir. Okulsuz toplumlar vardır. Onlarda bu görevi o toplumların örf ve âdetleri görmektedir. Eski kuşaklar yeni kuşaklara bunları öğreterek toplumun ahengini sağlamaktadır. Fakat artık bu sağlama şekli yalnız ilkel toplumlarda kalmıştır. Çünkü modern bir toplum çok karışık zümrelerden meydana gelmektedir. Onlarda iş hayatları çok çeşitlidir ve her birinin yarattığı ayrı ve sıkı disiplin şekli dışında bu yüzden çok karmaşık ve çeşitli boşalma şekilleri doğmuştur. Böyle bir modern toplumun okulsuz olduğunu bir an farz edelim: O toplum hemen gergin disiplinler dışında çapraşık boşalma tarzlarıyla tam bir anarşi içine girmiş olacaktır. Bundan dolayı okulun disiplinsiz ve anarşik bir bünyesi olmasını düşünmek kadar asılsız bir şey olamaz. O, tam tersine, çağdaş toplumun zümreleri arasındaki zıtlığı, bu zümrelerin özel disiplinleri dışında kalan boşalma ve boş kalma (*loisir*) zamanlarını kontrol edecek, toplumun bütününe ait gereken disiplini verecek eğitim müessesesidir, kuruntudur. Bunun için okulun başlıca görevi yalnız anlama ve açıklama şeklinde gerçekleşen kültür öğretimi değil, aynı zamanda değerlerin bütününe ait eğitimdir. Eğitimin öğretimden daha geniş bir alanı olması ve öğretimden ayrı kalmak üzere sonunda onu kuşatması bundan ileri gelir.

50 *Doktrinlerin Tarihi-II*

egzersizleri vermek, ne belirli bir aleti kullanmasını veya belirli birtakım işleri yapmasını öğretmektir. Onun hedefi bütün bu işlerin birleştiği ve toplumun bütününe ait olan değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklanmasını, yani ikisinin sonucu halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır.

Okul belirli bir işin maharetini vermez. Fakat bütün işler ve fikirlerle ifade edilen değerlerin nasıl meydana geldiğini öğretir. Öyle ise okulun gayesi parçalı değil, integraldir. O, bir işte maharet sahibi olanı değil, bütün işlerin ve değerlerin maharetlerini anlayan ve açıklayacak olan insanı yetiştirir. Okulun bu integral görevi büyük toplumda iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaları arasındaki çatışmayı ortadan kaldırır. Bunun için okulun rolü herhangi bir zümreye kıyas edilemez. Onu büyük toplumun bütününde dengeyi sağlamaya, yani anlayan ve açıklayan insanlar yetiştirmeye mahsus genel bir zümre saymalıdır. Yine bunun için okul ve eğitim bütün insanlığın yetişmesi kadar önemli bir fonksiyon (bir işlev) görmektedir. Okulsuz toplumlar vardır. Onlarda bu görevi o toplumların örf ve âdetleri görmektedir. Eski kuşaklar yeni kuşaklara bunları öğreterek toplumun ahengini sağlamaktadır. Fakat artık bu sağlama şekli yalnız ilkel toplumlarda kalmıştır. Çünkü modern bir toplum çok karışık zümrelerden meydana gelmektedir. Onlarda iş hayatları çok çeşitlidir ve her birinin yarattığı ayrı ve sıkı disiplin şekli dışında bu yüzden çok karmaşık ve çeşitli boşalma şekilleri doğmuştur. Böyle bir modern toplumun okulsuz olduğunu bir an farz edelim: O toplum hemen gergin disiplinler dışında çapraşık boşalma tarzlarıyla tam bir anarşi içine girmiş olacaktır. Bundan dolayı okulun disiplinsiz ve anarşik bir bünyesi olmasını düşünmek kadar asılsız bir şey olamaz. O, tam tersine, çağdaş toplumun zümreleri arasındaki zıtlığı, bu zümrelerin özel disiplinleri dışında kalan boşalma ve boş kalma (*loisir*) zamanlarını kontrol edecek, toplumun bütününe ait gereken disiplini verecek eğitim müessesesidir, kuruntudur. Bunun için okulun başlıca görevi yalnız anlama ve açıklama şeklinde gerçekleşen kültür öğretimi değil, aynı zamanda değerlerin bütününe ait eğitimdir. Eğitimin öğretimden daha geniş bir alanı olması ve öğretimden ayrı kalmak üzere sonunda onu kuşatması bundan ileri gelir.

50 *Doktrinlerin Tarihi-II*

egzersizleri vermek, ne belirli bir aleti kullanmasını veya belirli birtakım işleri yapmasını öğretmektir. Onun hedefi bütün bu işlerin birleştiği ve toplumun bütününe ait olan değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklanmasını, yani ikisinin sonucu halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır.

Okul belirli bir işin maharetini vermez. Fakat bütün işler ve fikirlerle ifade edilen değerlerin nasıl meydana geldiğini öğretir. Öyle ise okulun gayesi parçalı değil, integraldir. O, bir işte maharet sahibi olanı değil, bütün işlerin ve değerlerin maharetlerini anlayan ve açıklayacak olan insanı yetiştirir. Okulun bu integral görevi büyük toplumda iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaları arasındaki çatışmayı ortadan kaldırır. Bunun için okulun rolü herhangi bir zümreye kıyas edilemez. Onu büyük toplumun bütününde dengeyi sağlamaya, yani anlayan ve açıklayan insanlar yetiştirmeye mahsus genel bir zümre saymalıdır. Yine bunun için okul ve eğitim bütün insanlığın yetişmesi kadar önemli bir fonksiyon (bir işlev) görmektedir. Okulsuz toplumlar vardır. Onlarda bu görevi o toplumların örf ve âdetleri görmektedir. Eski kuşaklar yeni kuşaklara bunları öğreterek toplumun ahengini sağlamaktadır. Fakat artık bu sağlama şekli yalnız ilkel toplumlarda kalmıştır. Çünkü modern bir toplum çok karışık zümrelerden meydana gelmektedir. Onlarda iş hayatları çok çeşitlidir ve her birinin yarattığı ayrı ve sıkı disiplin şekli dışında bu yüzden çok karmaşık ve çeşitli boşalma şekilleri doğmuştur. Böyle bir modern toplumun okulsuz olduğunu bir an farz edelim: O toplum hemen gergin disiplinler dışında çapraşık boşalma tarzlarıyla tam bir anarşi içine girmiş olacaktır. Bundan dolayı okulun disiplinsiz ve anarşik bir bünyesi olmasını düşünmek kadar asılsız bir şey olamaz. O, tam tersine, çağdaş toplumun zümreleri arasındaki zıtlığı, bu zümrelerin özel disiplinleri dışında kalan boşalma ve boş kalma (*loisir*) zamanlarını kontrol edecek, toplumun bütününe ait gereken disiplini verecek eğitim müessesesidir, kuruntudur. Bunun için okulun başlıca görevi yalnız anlama ve açıklama şeklinde gerçekleşen kültür öğretimi değil, aynı zamanda değerlerin bütününe ait eğitimdir. Eğitimin öğretimden daha geniş bir alanı olması ve öğretimden ayrı kalmak üzere sonunda onu kuşatması bundan ileri gelir.

Öğretim deyince akıl yolu ile verilen bilgileri anlıyoruz. Fakat bu bilgilerin anlama şeklini alması için akıl işlemlerini otomatizmlerden başlayan ve veli kazanmalara kadar yükselen bütün egzersizleri kullandıktan sonra aklın özel bir işleyişi, belki de bütünün birden kavranması bakımından akıl üstü bir güç haline gelmesi lâzım gelir dedik. Ancak öğretimin değerler alanını yeni nesillere verirken bu alanın anlaşılması ve açıklanmasının yetmediğini, onun benimsenmesi ve yeni kuşakların bu değerleri kendilerine huy ve karakter haline getirmeleri, kişiliklerinin onlarla yoğurulması gerektiğini de işaret etmeliyiz. İşte bundan dolayı eğitimin alanı öğretimden daha geniştir ve bütün insan ruhu içinde aklın aldığı özel yer gibi, öğretim de, eğitimden ayrı olmakla beraber yine de bir bakımdan onun içinde özel bir yer alır.[1] Bu ilişkinin incelenmesi eğitimde eskiden beri aklı aşan insan ruhuna ait yetilerin söz konusu olmasına sebep olmuştur. Burada öğretimin *anlama* derecesinde ulaştığı akıl-üstü yeti ile eğitimin değerleri yaşama ve kişileştirme derecesinde ulaştığı aklı aşan ruh yetileri arasında da bir ilişki görmek yerinde olur. Birincisi yalnız bazılarının sezgi dedikleri yine zihin gücünün üstün bir derecesi halinde meydana geldiği halde –çünkü o değerlerin yaşanması ve kişileşmesine ait değil, yalnız anlaşılmasına aittir– ikincisi çocuğun ve gencin değerleri kendi iç dünyası haline getirerek huy ve karakterini

[1] Bu ilişki bilgi ile değer arasındaki ilişkinin aynıdır. Bilgi bir zihin işi ve analitik olduğu halde, değer bir inanç işi ve diyalektiktir.

III

Öğretim deyince akıl yolu ile verilen bilgileri anlıyoruz. Fakat bu bilgilerin anlama şeklini alması için akıl işlemlerini otomatizmlerden başlayan ve veli kazanmalara kadar yükselen bütün egzersizleri kullandıktan sonra aklın özel bir işleyişi, belki de bütünün birden kavranması bakımından akıl üstü bir güç haline gelmesi lâzım gelir dedik. Ancak öğretimin değerler alanını yeni nesillere verirken bu alanın anlaşılması ve açıklanmasının yetmediğini, onun benimsenmesi ve yeni kuşakların bu değerleri kendilerine huy ve karakter haline getirmeleri, kişiliklerinin onlarla yoğurulması gerektiğini de işaret etmeliyiz. İşte bundan dolayı eğitimin alanı öğretimden daha geniştir ve bütün insan ruhu içinde aklın aldığı özel yer gibi, öğretim de, eğitimden ayrı olmakla beraber yine de bir bakımdan onun içinde özel bir yer alır.[1] Bu ilişkinin incelenmesi eğitimde eskiden beri aklı aşan insan ruhuna ait yetilerin söz konusu olmasına sebep olmuştur. Burada öğretimin *anlama* derecesinde ulaştığı akıl-üstü yeti ile eğitimin değerleri yaşama ve kişileştirme derecesinde ulaştığı aklı aşan ruh yetileri arasında da bir ilişki görmek yerinde olur. Birincisi yalnız bazılarının sezgi dedikleri yine zihin gücünün üstün bir derecesi halinde meydana geldiği halde –çünkü o değerlerin yaşanması ve kişileşmesine ait değil, yalnız anlaşılmasına aittir– ikincisi çocuğun ve gencin değerleri kendi iç dünyası haline getirerek huy ve karakterini

[1] Bu ilişki bilgi ile değer arasındaki ilişkinin aynıdır. Bilgi bir zihin işi ve analitik olduğu halde, değer bir inanç işi ve diyalektiktir.

III

Öğretim deyince akıl yolu ile verilen bilgileri anlıyoruz. Fakat bu bilgilerin anlama şeklini alması için akıl işlemlerini otomatizmlerden başlayan ve veli kazanmalara kadar yükselen bütün egzersizleri kullandıktan sonra aklın özel bir işleyişi, belki de bütünün birden kavranması bakımından akıl üstü bir güç haline gelmesi lâzım gelir dedik. Ancak öğretimin değerler alanını yeni nesillere verirken bu alanın anlaşılması ve açıklanmasının yetmediğini, onun benimsenmesi ve yeni kuşakların bu değerleri kendilerine huy ve karakter haline getirmeleri, kişiliklerinin onlarla yoğurulması gerektiğini de işaret etmeliyiz. İşte bundan dolayı eğitimin alanı öğretimden daha geniştir ve bütün insan ruhu içinde aklın aldığı özel yer gibi, öğretim de, eğitimden ayrı olmakla beraber yine de bir bakımdan onun içinde özel bir yer alır.[1] Bu ilişkinin incelenmesi eğitimde eskiden beri aklı aşan insan ruhuna ait yetilerin söz konusu olmasına sebep olmuştur. Burada öğretimin *anlama* derecesinde ulaştığı akıl-üstü yeti ile eğitimin değerleri yaşama ve kişileştirme derecesinde ulaştığı aklı aşan ruh yetileri arasında da bir ilişki görmek yerinde olur. Birincisi yalnız bazılarının sezgi dedikleri yine zihin gücünün üstün bir derecesi halinde meydana geldiği halde –çünkü o değerlerin yaşanması ve kişileşmesine ait değil, yalnız anlaşılmasına aittir– ikincisi çocuğun ve gencin değerleri kendi iç dünyası haline getirerek huy ve karakterini

[1] Bu ilişki bilgi ile değer arasındaki ilişkinin aynıdır. Bilgi bir zihin işi ve analitik olduğu halde, değer bir inanç işi ve diyalektiktir.

onlarla yoğurması halinde meydana geldiği için burada ruhun bütün yetileri ve güçleri akılla birlikte işe karışmaktadır.[2]

Eğitime bu geniş ifadesini veren yine İlkçağ filozofları ve başlıca Platon oldu. Gerçi onlarda pedagoji bir teknik halini almış değildi. Fakat Platon kendi ideal toplumunda insanın nasıl yetişmesi gerektiğini anlatırken, sanattan, bilgiden, başlıca erdemlerden söz ederken yaptığı iş bir nevi pedagoji idi. *Symposion*'da dünyaya ve bedene olan sevgi (*eros*) ile üstün idealar âlemine çevrilen ve ilâhî olan sevgi (*agapê*)'yi ayırıyor. İkisinin farkı konusunda *Agathon, Alkibiades* ve başkaları Sokrates'le tartışmaya giriyorlar.[3] Sokrates onlara ikincisinin birinciye indirilmeyeceğini ve insana üstün bir "âleme yükselme gücünü verenin de bu olduğunu kendine vergi diyalektik metotu ile anlatıyor. Platon birçok diyaloğunda ahlâk, sanat ve fikir değerlerine ait sevginin kazandırılmasını ayrı ayrı inceledikten sonra onları *Devlet* diyaloğunda ideal bir toplumdaki gençliğin yetiştirilmesi halinde topluyor.[4] Bunun için Platon'a geniş anlamı ile ilk öğretici, ilk pedagog demek yanlış olmaz. Aristoteles bu ideal siteyi yeryüzüne indirerek devleti bireyci bir açıdan anladığı için, onun pedagojisi de zamanın toplumunun şartlarına göre daha realist bir pedagoji olmuştur.

İlkçağ'da başlayan bu İlâhî sevgi görüşü Ortaçağ başında Augustinus'da yeni bir hamle yaptı. Ona göre insanda üstün âleme doğru yükselişi sağlayan sevgi, Allah'ın insan kalbine indirdiği bir lütuf (*grâce*) sayesindedir. Bu da "ilâhî aşk" (*Amor dei*)dan ibarettir. Sevgi insandan üstün âleme doğru kendiliğinden yükselmez. Allah'tan insanî âleme doğru iner. Allah'ın lütfu olmaksızın insan sevgisi mümkün değildir. Buna Hıristiyanlık anlayışına göre "insanların Allah'ta birbirlerini sevmeleri" demek gerekir. Augustinus *İtiraflar*'ında (*Confessions*) kendi hayatında geçirdiği "manevi dönüş (*conversion*)leri anlatırken ilâhî sevgi üzerine dayanan bir eğitimin nasıl verileceğini tarif ediyor. O belki de Platon'la Plotinos'un terkibi halinde

[2] Burada Ludwig Klages gibi düşünerek zihni ruhun içinde görmelidir. Ancak eski ruh yetileri (*facultés de l'âme*) nazariyesinin buhranına düşmemek için aktif, zihnî ve duygusal faaliyetlerin bilinç bütününün birer manzarası olduğunu unutmamalıdır.

[3] Platon, *Symposion* (Banquet=Ziyafet) çev.: Şaziye Berin, 2. çev.: S. Eyüboğlu, *Şölen.*

[4] Platon, *Politea* (Devlet), 1. çev.: M. V. klasikleri, 2. çev. S. Eyüboğlu.

52 *Doktrinlerin Tarihi-III*

onlarla yoğurması halinde meydana geldiği için burada ruhun bütün yetileri ve güçleri akılla birlikte işe karışmaktadır.[2]

Eğitime bu geniş ifadesini veren yine İlkçağ filozofları ve başlıca Platon oldu. Gerçi onlarda pedagoji bir teknik halini almış değildi. Fakat Platon kendi ideal toplumunda insanın nasıl yetişmesi gerektiğini anlatırken, sanattan, bilgiden, başlıca erdemlerden söz ederken yaptığı iş bir nevi pedagoji idi. *Symposion*'da dünyaya ve bedene olan sevgi (*eros*) ile üstün idealar âlemine çevrilen ve ilâhî olan sevgi (*agapê*)'yi ayırıyor. İkisinin farkı konusunda *Agathon, Alkibiades* ve başkaları Sokrates'le tartışmaya giriyorlar.[3] Sokrates onlara ikincisinin birinciye indirilmeyeceğini ve insana üstün bir "âleme yükselme gücünü verenin de bu olduğunu kendine vergi diyalektik metotu ile anlatıyor. Platon birçok diyaloğunda ahlâk, sanat ve fikir değerlerine ait sevginin kazandırılmasını ayrı ayrı inceledikten sonra onları *Devlet* diyaloğunda ideal bir toplumdaki gençliğin yetiştirilmesi halinde topluyor.[4] Bunun için Platon'a geniş anlamı ile ilk öğretici, ilk pedagog demek yanlış olmaz. Aristoteles bu ideal siteyi yeryüzüne indirerek devleti bireyci bir açıdan anladığı için, onun pedagojisi de zamanın toplumunun şartlarına göre daha realist bir pedagoji olmuştur.

İlkçağ'da başlayan bu İlâhî sevgi görüşü Ortaçağ başında Augustinus'da yeni bir hamle yaptı. Ona göre insanda üstün âleme doğru yükselişi sağlayan sevgi, Allah'ın insan kalbine indirdiği bir lütuf (*grâce*) sayesindedir. Bu da "ilâhî aşk" (*Amor dei*)dan ibarettir. Sevgi insandan üstün âleme doğru kendiliğinden yükselmez. Allah'tan insanî âleme doğru iner. Allah'ın lütfu olmaksızın insan sevgisi mümkün değildir. Buna Hıristiyanlık anlayışına göre "insanların Allah'ta birbirlerini sevmeleri" demek gerekir. Augustinus *İtiraflar*'ında (*Confessions*) kendi hayatında geçirdiği "manevi dönüş (*conversion*)leri anlatırken ilâhî sevgi üzerine dayanan bir eğitimin nasıl verileceğini tarif ediyor. O belki de Platon'la Plotinos'un terkibi halinde

[2] Burada Ludwig Klages gibi düşünerek zihni ruhun içinde görmelidir. Ancak eski ruh yetileri (*facultés de l'âme*) nazariyesinin buhranına düşmemek için aktif, zihnî ve duygusal faaliyetlerin bilinç bütününün birer manzarası olduğunu unutmamalıdır.

[3] Platon, *Symposion* (Banquet=Ziyafet) çev.: Şaziye Berin, 2. çev.: S. Eyüboğlu, *Şölen.*

[4] Platon, *Politea* (Devlet), 1. çev.: M. V. klasikleri, 2. çev. S. Eyüboğlu.

bu fikirlere ulaşmıştı. Fakat Hıristiyanlık Yunanlıların akıl (*logos*) görüşlerini çok aşan ruh (*ésprit*) görüşünü getirdiği için Augustinus' un felsefesine sade bir terkip gözüyle bakmak doğru olmaz. Orada yeni bir ufuk açılmış bulunuyor.[5] Bu bölümde üzerinde duracağımız yalnız Hıristiyanlığa ait olmayan ve bütün göksel ve evrensel dinlerde ortak olan bu yeni ufuktur.

Gerçi Hindistan'da doğarak bütün Uzak Doğu'da yayılan Budizm başlıca Mahayana şekli ile aklı aşan bu *ruh* (*esprit*) görüşünü savunmakta olduğu gibi[6] İslâmiyet de bir kısım kelâmcılar ve filozoflarca akıl dini tanınmasına rağmen aslında aklı yalnız bir yeti olarak alan ruh üzerinde durmakta ve insanın bütün derinliğinin göksel bir kökü olan ruhtan ileri geldiğini söylemektedir. "Ruh nedir?" diye sana soranlara de ki: Ruh Allah'ın emir âlemindendir" (Ayet). Nitekim başka bir yerde "Emir âlemi (yani derin varlık) ve "halk âlemi" (yaratışlar âlemi) ona aittir" (Ayet). Ruh bu derin varlıktan ve gayb âlemindedir. "Gaybı ise Allahtan başka kimse bilmez" (Ayet). Demek ki asıl İslâm görüşünde insanın mahiyeti ilâhî âlemden olan ruha sahip olmasından ileri geliyor ve onu akla sahip ve başka varlıklara üstün kılan budur. İslâmiyet ruhu tarif etmiyor, hattâ mahiyetine nüfuz edilemediği için bu bakımdan agnostik kalıyor. Fakat İslâm görüşünü tahlil eden büyük düşünürler Kur'an'ın birçok yerindeki hükümleri birleştirerek ruhun mahiyeti hakkında bazı fikirler ileri sürmüşlerdir. Gazalî'ye göre ruh iki türlü görünür:[7] Biri dış gözü öteki *iç gözü* halinde. Birincisi tabiata ve eşyaya doğru açılmıştır; onunla tabiat bilimlerini kurarız. İkincisi manevi ve ilâhî âleme doğru açılmıştır: onunla ilâhî bilimleri kurarız. (Risalet-ül-ledünniyye, Mişkâtlil envâr, Erbaîn, vb. risalelerinden başka başlıca eseri *İhya-ü ulûm-ed dîn*'in altıncı kitabı olan "Kalbin sırları" adlı fasılda). Muhyiddin İbn-i Arabî, Hallâc-ı Mansûr'dan daha ileri giderek insanın *İnniye* dediği bedeni ve aklı aşan derin mahiyetinden bahsediyor, insan bâtın âlemi ile zâhir âlemi (gayb âlemi ile his ve şahadet âlemi) arasında

[5] Augustinus, *Confessions.*
[6] P. Masson-Oursel, *Esquisse d'une histoire de la philosophie indienne*, P. Geuthner, 1923.
[7] Gazalî, *İhya-ül Ulum ed-din, 6'ncı kitap*: Acaib-ül-kalb. Yusuf Sıdkı Mardinî çev. basılmamış. İst. Üniv. Kütüp.

Hilmi Ziya Ülken 53

bu fikirlere ulaşmıştı. Fakat Hıristiyanlık Yunanlıların akıl (*logos*) görüşlerini çok aşan ruh (*ésprit*) görüşünü getirdiği için Augustinus' un felsefesine sade bir terkip gözüyle bakmak doğru olmaz. Orada yeni bir ufuk açılmış bulunuyor.[5] Bu bölümde üzerinde duracağımız yalnız Hıristiyanlığa ait olmayan ve bütün göksel ve evrensel dinlerde ortak olan bu yeni ufuktur.

Gerçi Hindistan'da doğarak bütün Uzak Doğu'da yayılan Budizm başlıca Mahayana şekli ile aklı aşan bu *ruh* (*esprit*) görüşünü savunmakta olduğu gibi[6] İslâmiyet de bir kısım kelâmcılar ve filozoflarca akıl dini tanınmasına rağmen aslında aklı yalnız bir yeti olarak alan ruh üzerinde durmakta ve insanın bütün derinliğinin göksel bir kökü olan ruhtan ileri geldiğini söylemektedir. "Ruh nedir?" diye sana soranlara de ki: Ruh Allah'ın emir âlemindendir" (Ayet). Nitekim başka bir yerde "Emir âlemi (yani derin varlık) ve "halk âlemi" (yaratışlar âlemi) ona aittir" (Ayet). Ruh bu derin varlıktan ve gayb âlemindedir. "Gaybı ise Allahtan başka kimse bilmez" (Ayet). Demek ki asıl İslâm görüşünde insanın mahiyeti ilâhî âlemden olan ruha sahip olmasından ileri geliyor ve onu akla sahip ve başka varlıklara üstün kılan budur. İslâmiyet ruhu tarif etmiyor, hattâ mahiyetine nüfuz edilemediği için bu bakımdan agnostik kalıyor. Fakat İslâm görüşünü tahlil eden büyük düşünürler Kur'an'ın birçok yerindeki hükümleri birleştirerek ruhun mahiyeti hakkında bazı fikirler ileri sürmüşlerdir. Gazalî'ye göre ruh iki türlü görünür:[7] Biri dış gözü öteki *iç gözü* halinde. Birincisi tabiata ve eşyaya doğru açılmıştır; onunla tabiat bilimlerini kurarız. İkincisi manevi ve ilâhî âleme doğru açılmıştır: onunla ilâhî bilimleri kurarız. (Risalet-ül-ledünniyye, Mişkâtlil envâr, Erbaîn, vb. risalelerinden başka başlıca eseri *İhya-ü ulûm-ed dîn*'in altıncı kitabı olan "Kalbin sırları" adlı fasılda). Muhyiddin İbn-i Arabî, Hallâc-ı Mansûr'dan daha ileri giderek insanın *İnniye* dediği bedeni ve aklı aşan derin mahiyetinden bahsediyor, insan bâtın âlemi ile zâhir âlemi (gayb âlemi ile his ve şahadet âlemi) arasında

[5] Augustinus, *Confessions.*
[6] P. Masson-Oursel, *Esquisse d'une histoire de la philosophie indienne*, P. Geuthner, 1923.
[7] Gazalî, *İhya-ül Ulum ed-din, 6'ncı kitap*: Acaib-ül-kalb. Yusuf Sıdkı Mardinî çev. basılmamış. İst. Üniv. Kütüp.

Hilmi Ziya Ülken 53

bu fikirlere ulaşmıştı. Fakat Hıristiyanlık Yunanlıların akıl (*logos*) görüşlerini çok aşan ruh (*ésprit*) görüşünü getirdiği için Augustinus' un felsefesine sade bir terkip gözüyle bakmak doğru olmaz. Orada yeni bir ufuk açılmış bulunuyor.[5] Bu bölümde üzerinde duracağımız yalnız Hıristiyanlığa ait olmayan ve bütün göksel ve evrensel dinlerde ortak olan bu yeni ufuktur.

Gerçi Hindistan'da doğarak bütün Uzak Doğu'da yayılan Budizm başlıca Mahayana şekli ile aklı aşan bu *ruh* (*esprit*) görüşünü savunmakta olduğu gibi[6] İslâmiyet de bir kısım kelâmcılar ve filozoflarca akıl dini tanınmasına rağmen aslında aklı yalnız bir yeti olarak alan ruh üzerinde durmakta ve insanın bütün derinliğinin göksel bir kökü olan ruhtan ileri geldiğini söylemektedir. "Ruh nedir?" diye sana soranlara de ki: Ruh Allah'ın emir âlemindendir" (Ayet). Nitekim başka bir yerde "Emir âlemi (yani derin varlık) ve "halk âlemi" (yaratışlar âlemi) ona aittir" (Ayet). Ruh bu derin varlıktan ve gayb âlemindedir. "Gaybı ise Allahtan başka kimse bilmez" (Ayet). Demek ki asıl İslâm görüşünde insanın mahiyeti ilâhî âlemden olan ruha sahip olmasından ileri geliyor ve onu akla sahip ve başka varlıklara üstün kılan budur. İslâmiyet ruhu tarif etmiyor, hattâ mahiyetine nüfuz edilemediği için bu bakımdan agnostik kalıyor. Fakat İslâm görüşünü tahlil eden büyük düşünürler Kur'an'ın birçok yerindeki hükümleri birleştirerek ruhun mahiyeti hakkında bazı fikirler ileri sürmüşlerdir. Gazalî'ye göre ruh iki türlü görünür:[7] Biri dış gözü öteki *iç gözü* halinde. Birincisi tabiata ve eşyaya doğru açılmıştır; onunla tabiat bilimlerini kurarız. İkincisi manevi ve ilâhî âleme doğru açılmıştır: onunla ilâhî bilimleri kurarız. (Risalet-ül-ledünniyye, Mişkâtlil envâr, Erbaîn, vb. risalelerinden başka başlıca eseri *İhya-ü ulûm-ed dîn*'in altıncı kitabı olan "Kalbin sırları" adlı fasılda). Muhyiddin İbn-i Arabî, Hallâc-ı Mansûr'dan daha ileri giderek insanın *İnniye* dediği bedeni ve aklı aşan derin mahiyetinden bahsediyor, insan bâtın âlemi ile zâhir âlemi (gayb âlemi ile his ve şahadet âlemi) arasında

[5] Augustinus, *Confessions.*
[6] P. Masson-Oursel, *Esquisse d'une histoire de la philosophie indienne*, P. Geuthner, 1923.
[7] Gazalî, *İhya-ül Ulum ed-din, 6'ncı kitap*: Acaib-ül-kalb. Yusuf Sıdkı Mardinî çev. basılmamış. İst. Üniv. Kütüp.

köprüdür.[8] İki âlemi birleştirdiği için ona "berzah" veya "Hazret-i Câmia" diyor.

İnsanın bu ruhla bedeni, batınla zâhiri birleştirici gücü bütün varlıkların onda görünmesine, onun küçük âlem (*âlem-i suğra*) ve büyük nüsha (*nüsha-i kübra*) olmasına sebep olur. Bu görüşün köklerini bir bakımdan Pythagorasçılara, bir bakımdan stoacı Zenon'a kadar çıkarmak mümkündür. Fakat fikirlerin kökleri her ne olursa olsun Gazalî gibi Muhyiddin-i Arabî'nin görüşü de insanda ruha verdiği üstünlük, onu akılla değil bütün yetileri kucaklayan ruhla anlamak istemesi bakımından ilkçağdan tamamen ayrı bir görüş teşkil eder. Gazalî fikirlerinin Ramon Marti vasıtasıyla Batı'ya sokulduğunu, birçok Hıristiyan yazarının zikretmeksizin ondan faydalandıklarını, bu tesirlerin Pascal'a kadar uzandığını metin karşılaştırmaları ve sarih delillerle İspanyol şarkiyatçısı Miguel Asin Palacios gösteriyor. Fakat daha çok felsefe tarihçilerinin işi olan bu tesir sorusu bizi burada ilgilendirmez. Muhakkak olan cihet şudur ki İslâm düşüncesinde Yunanlıların kuvvetli tesirini devam ettirmiş olan Meşşaî filozoflarına rağmen, hüküm süren *ruh* anlayışı Hıristiyan Ortaçağ'ında da kısmen devam etmiş, fakat modern düşüncede en bariz şeklini Pascal'da almıştır.[9] Ona göre, tıpkı Gazalî'ye göre olduğu gibi, biri matematiği ve tabiat bilimlerini kuran *esprit géométrique*, öteki manevi âleme açılan *esprit de finesse* olarak iki göz vardır. Bu ikinci göz bizim en derin varlığımızı, Descartes'ın *Metod Üzerine Konuşma*'da[10] hesaba katmadığı varlığımızı meydana çıkarır. "Kalbin öyle hikmetleri vardır ki, akıl onları bilmez."[11] Pascal buna kalp mantığı (*logique du coeur*) diyor.

Acaba Ortaçağ'dan beri sözü edilen ve modern düşüncenin büyük zekâlarının da üzerinde durduğu bu "kalbin gözü" nedir? O ne Dilthey'in bahsettiği anlayış metotudur, ne Bergson'un sezgi (*intuition*)-sidir, ne de bizim yukarıda üzerinde durduğumuz ve bütün değerlerin içten kavranmasına ait kazanılmış bir maharettir. O bizzat bu düşünürlerin söylediklerine göre ahlâki, dinî ve bediî bütün değerleriyle insanın en geniş varlığını ifadeye yarayan bir güç, yani kafanın karşı-

---

[8] Nihat Keklik, *Muhyiddin İbn-ül Arabî*, hayatı ve çevresi, İstanbul, 1966.
[9] H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953.
[10] Descartes, *Discours de la méthode* (çev.: Mehmet Karasan).
[11] Pascal, *Pensées: Le coeur a des raisons que la raison ne connaît pas.*

54 *Doktrinlerin Tarihi-III*

köprüdür.[8] İki âlemi birleştirdiği için ona "berzah" veya "Hazret-i Câmia" diyor.

İnsanın bu ruhla bedeni, batınla zâhiri birleştirici gücü bütün varlıkların onda görünmesine, onun küçük âlem (*âlem-i suğra*) ve büyük nüsha (*nüsha-i kübra*) olmasına sebep olur. Bu görüşün köklerini bir bakımdan Pythagorasçılara, bir bakımdan stoacı Zenon'a kadar çıkarmak mümkündür. Fakat fikirlerin kökleri her ne olursa olsun Gazalî gibi Muhyiddin-i Arabî'nin görüşü de insanda ruha verdiği üstünlük, onu akılla değil bütün yetileri kucaklayan ruhla anlamak istemesi bakımından ilkçağdan tamamen ayrı bir görüş teşkil eder. Gazalî fikirlerinin Ramon Marti vasıtasıyla Batı'ya sokulduğunu, birçok Hıristiyan yazarının zikretmeksizin ondan faydalandıklarını, bu tesirlerin Pascal'a kadar uzandığını metin karşılaştırmaları ve sarih delillerle İspanyol şarkiyatçısı Miguel Asin Palacios gösteriyor. Fakat daha çok felsefe tarihçilerinin işi olan bu tesir sorusu bizi burada ilgilendirmez. Muhakkak olan cihet şudur ki İslâm düşüncesinde Yunanlıların kuvvetli tesirini devam ettirmiş olan Meşşaî filozoflarına rağmen, hüküm süren *ruh* anlayışı Hıristiyan Ortaçağ'ında da kısmen devam etmiş, fakat modern düşüncede en bariz şeklini Pascal'da almıştır.[9] Ona göre, tıpkı Gazalî'ye göre olduğu gibi, biri matematiği ve tabiat bilimlerini kuran *esprit géométrique*, öteki manevi âleme açılan *esprit de finesse* olarak iki göz vardır. Bu ikinci göz bizim en derin varlığımızı, Descartes'ın *Metod Üzerine Konuşma*'da[10] hesaba katmadığı varlığımızı meydana çıkarır. "Kalbin öyle hikmetleri vardır ki, akıl onları bilmez."[11] Pascal buna kalp mantığı (*logique du coeur*) diyor.

Acaba Ortaçağ'dan beri sözü edilen ve modern düşüncenin büyük zekâlarının da üzerinde durduğu bu "kalbin gözü" nedir? O ne Dilthey'in bahsettiği anlayış metotudur, ne Bergson'un sezgi (*intuition*)-sidir, ne de bizim yukarıda üzerinde durduğumuz ve bütün değerlerin içten kavranmasına ait kazanılmış bir maharettir. O bizzat bu düşünürlerin söylediklerine göre ahlâki, dinî ve bediî bütün değerleriyle insanın en geniş varlığını ifadeye yarayan bir güç, yani kafanın karşı-

[8] Nihat Keklik, *Muhyiddin İbn-ül Arabî*, hayatı ve çevresi, İstanbul, 1966.
[9] H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953.
[10] Descartes, *Discours de la méthode* (çev.: Mehmet Karasan).
[11] Pascal, *Pensées: Le coeur a des raisons que la raison ne connaît pas.*

54 *Doktrinlerin Tarihi-III*

köprüdür.[8] İki âlemi birleştirdiği için ona "berzah" veya "Hazret-i Câmia" diyor.

İnsanın bu ruhla bedeni, batınla zâhiri birleştirici gücü bütün varlıkların onda görünmesine, onun küçük âlem (*âlem-i suğra*) ve büyük nüsha (*nüsha-i kübra*) olmasına sebep olur. Bu görüşün köklerini bir bakımdan Pythagorasçılara, bir bakımdan stoacı Zenon'a kadar çıkarmak mümkündür. Fakat fikirlerin kökleri her ne olursa olsun Gazalî gibi Muhyiddin-i Arabî'nin görüşü de insanda ruha verdiği üstünlük, onu akılla değil bütün yetileri kucaklayan ruhla anlamak istemesi bakımından ilkçağdan tamamen ayrı bir görüş teşkil eder. Gazalî fikirlerinin Ramon Marti vasıtasıyla Batı'ya sokulduğunu, birçok Hıristiyan yazarının zikretmeksizin ondan faydalandıklarını, bu tesirlerin Pascal'a kadar uzandığını metin karşılaştırmaları ve sarih delillerle İspanyol şarkiyatçısı Miguel Asin Palacios gösteriyor. Fakat daha çok felsefe tarihçilerinin işi olan bu tesir sorusu bizi burada ilgilendirmez. Muhakkak olan cihet şudur ki İslâm düşüncesinde Yunanlıların kuvvetli tesirini devam ettirmiş olan Meşşaî filozoflarına rağmen, hüküm süren *ruh* anlayışı Hıristiyan Ortaçağ'ında da kısmen devam etmiş, fakat modern düşüncede en bariz şeklini Pascal'da almıştır.[9] Ona göre, tıpkı Gazalî'ye göre olduğu gibi, biri matematiği ve tabiat bilimlerini kuran *esprit géométrique*, öteki manevi âleme açılan *esprit de finesse* olarak iki göz vardır. Bu ikinci göz bizim en derin varlığımızı, Descartes'ın *Metod Üzerine Konuşma*'da[10] hesaba katmadığı varlığımızı meydana çıkarır. "Kalbin öyle hikmetleri vardır ki, akıl onları bilmez."[11] Pascal buna kalp mantığı (*logique du coeur*) diyor.

Acaba Ortaçağ'dan beri sözü edilen ve modern düşüncenin büyük zekâlarının da üzerinde durduğu bu "kalbin gözü" nedir? O ne Dilthey'in bahsettiği anlayış metotudur, ne Bergson'un sezgi (*intuition*)-sidir, ne de bizim yukarıda üzerinde durduğumuz ve bütün değerlerin içten kavranmasına ait kazanılmış bir maharettir. O bizzat bu düşünürlerin söylediklerine göre ahlâki, dinî ve bediî bütün değerleriyle insanın en geniş varlığını ifadeye yarayan bir güç, yani kafanın karşı-

[8] Nihat Keklik, *Muhyiddin İbn-ül Arabî*, hayatı ve çevresi, İstanbul, 1966.
[9] H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953.
[10] Descartes, *Discours de la méthode* (çev.: Mehmet Karasan).
[11] Pascal, *Pensées: Le coeur a des raisons que la raison ne connaît pas.*

54 *Doktrinlerin Tarihi-III*

köprüdür.[8] İki âlemi birleştirdiği için ona "berzah" veya "Hazret-i Câmia" diyor.

İnsanın bu ruhla bedeni, batınla zâhiri birleştirici gücü bütün varlıkların onda görünmesine, onun küçük âlem (*âlem-i suğra*) ve büyük nüsha (*nüsha-i kübra*) olmasına sebep olur. Bu görüşün köklerini bir bakımdan Pythagorasçılara, bir bakımdan stoacı Zenon'a kadar çıkarmak mümkündür. Fakat fikirlerin kökleri her ne olursa olsun Gazalî gibi Muhyiddin-i Arabî'nin görüşü de insanda ruha verdiği üstünlük, onu akılla değil bütün yetileri kucaklayan ruhla anlamak istemesi bakımından ilkçağdan tamamen ayrı bir görüş teşkil eder. Gazalî fikirlerinin Ramon Marti vasıtasıyla Batı'ya sokulduğunu, birçok Hıristiyan yazarının zikretmeksizin ondan faydalandıklarını, bu tesirlerin Pascal'a kadar uzandığını metin karşılaştırmaları ve sarih delillerle İspanyol şarkiyatçısı Miguel Asin Palacios gösteriyor. Fakat daha çok felsefe tarihçilerinin işi olan bu tesir sorusu bizi burada ilgilendirmez. Muhakkak olan cihet şudur ki İslâm düşüncesinde Yunanlıların kuvvetli tesirini devam ettirmiş olan Meşşaî filozoflarına rağmen, hüküm süren *ruh* anlayışı Hıristiyan Ortaçağ'ında da kısmen devam etmiş, fakat modern düşüncede en bariz şeklini Pascal'da almıştır.[9] Ona göre, tıpkı Gazalî'ye göre olduğu gibi, biri matematiği ve tabiat bilimlerini kuran *esprit géométrique*, öteki manevi âleme açılan *esprit de finesse* olarak iki göz vardır. Bu ikinci göz bizim en derin varlığımızı, Descartes'ın *Metod Üzerine Konuşma*'da[10] hesaba katmadığı varlığımızı meydana çıkarır. "Kalbin öyle hikmetleri vardır ki, akıl onları bilmez."[11] Pascal buna kalp mantığı (*logique du coeur*) diyor.

Acaba Ortaçağ'dan beri sözü edilen ve modern düşüncenin büyük zekâlarının da üzerinde durduğu bu "kalbin gözü" nedir? O ne Dilthey'in bahsettiği anlayış metotudur, ne Bergson'un sezgi (*intuition*)-sidir, ne de bizim yukarıda üzerinde durduğumuz ve bütün değerlerin içten kavranmasına ait kazanılmış bir maharettir. O bizzat bu düşünürlerin söylediklerine göre ahlâki, dinî ve bediî bütün değerleriyle insanın en geniş varlığını ifadeye yarayan bir güç, yani kafanın karşı-

[8] Nihat Keklik, *Muhyiddin İbn-ül Arabî*, hayatı ve çevresi, İstanbul, 1966.
[9] H. Z. Ülken, *La pensée de l'Islam*, 1953.
[10] Descartes, *Discours de la méthode* (çev.: Mehmet Karasan).
[11] Pascal, *Pensées: Le coeur a des raisons que la raison ne connaît pas.*

sına çıkan kalp (gönül)tir. Ortaçağ ve genel olarak din felsefesi buna "Allaha açılmış göz" diyor. Fakat din felsefesi yapmayanların da ona başka adlarla yer verdiklerini görüyoruz. O zaman o bizim duygu ve irade hayatımızı da içine alan bütün ruh olarak anlaşılıyor. Böyle düşünenler ahlâkı, sempati ve sevgi üzerine kurmaya çalışıyorlar; Hutchson, Schafterbury gibi. Fakat pek yakında bir Alman filozofu, Max Scheler fenomenoloji diye tanınan felsefe metotunu bu duygu fenomenlerine tatbik ederek onların klasik felsefede sanıldığı gibi zekâ ve irade dışında ruhun pasif olayları değil, fakat zekâ fiilleri gibi, hattâ onlardan daha derin rolü olan mahiyetlerin kavranması (*Wesenschau*) olduğunu söylüyor.[12] Değerler dünyasını zekâ ve akıl üzerinde değil, bu duygusal mahiyette sempati ve sevgi fiilleri ile kavramaya çalışıyor. Görülüyor ki Ortaçağ'ın getirdiği Esprit görüşü o çağın bitmesi ile bir kalıntı halini almış değildir, İlkçağ'ın *Logos* veya *Ratio* görüşüne nazaran bir ilerlemedir ve zamanımızda dinci olsun olmasın felsefelerden birçoğunda rol oynamaktadır. Bu arada *Esprit* veya Almanların deyişi ile *Geist* görüşünün Hegel felsefesinde merkezî bir önemi olduğu ve ilk defa onun bütün değerler âlemini üniversel *Geist*'in görünüşleri halinde açıkladığını da işaret etmeliyiz. Bütün bu söylediklerimiz Ortaçağ'da başlayan ve modern felsefede devam eden *Esprit* görüşünün insanı yalnız bilgi ve akılla değil, bütün değerleri ve bütün ruh yetileriyle birlikte göz önüne almak gerektiği fikrini ifade eder. Bu bakımdan pedagoji de böyle bir görüşün tesiri altında kalacak ve akılcı bir pedagoji karşısında ruhçu veya mânâcı bir pedagoji kurulacaktır. Bizim yukarıda bahsettiğimiz öğrenimi aşan geniş eğitim anlayışı ile bunun münasebeti olması gerekir.

Ortaçağ'ın ruh görüşünde önemli bir nokta *günah* fikrinin doğuşudur. İlkçağ düşüncesinde ahlâki kusur bilgideki yanılma ile açıklanıyordu. Sokrates'e göre kötülüğün temeli yanılmadadır ve ahlâk bilgi üzerine kurulur. Öyle ise ahlâki eğitim de, bilgi eğitimi üzerine dayanacak demektir: Çocuğu ahlâki kusurdan kurtarmak için ona doğru düşünmesini öğretmek yeter, işte felsefede ve eğitimde akılcı görüşün en bariz ifadesini burada buluyoruz. Halbuki Ortaçağ'da gerek Budizm, gerek Hıristiyanlık ve İslâm, bilgi ile çözülebilen ahlâki kusurdan çok farklı olarak "günah" fikrini getirdiler. Günah insanın

[12] Max Scheler, *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*, trad. de l'all. par M. de Gondillac, Gallimard, 1955.

Hilmi Ziya Ülken 55

sına çıkan kalp (gönül)tir. Ortaçağ ve genel olarak din felsefesi buna "Allaha açılmış göz" diyor. Fakat din felsefesi yapmayanların da ona başka adlarla yer verdiklerini görüyoruz. O zaman o bizim duygu ve irade hayatımızı da içine alan bütün ruh olarak anlaşılıyor. Böyle düşünenler ahlâkı, sempati ve sevgi üzerine kurmaya çalışıyorlar; Hutchson, Schafterbury gibi. Fakat pek yakında bir Alman filozofu, Max Scheler fenomenoloji diye tanınan felsefe metotunu bu duygu fenomenlerine tatbik ederek onların klasik felsefede sanıldığı gibi zekâ ve irade dışında ruhun pasif olayları değil, fakat zekâ fiilleri gibi, hattâ onlardan daha derin rolü olan mahiyetlerin kavranması (*Wesenschau*) olduğunu söylüyor.[12] Değerler dünyasını zekâ ve akıl üzerinde değil, bu duygusal mahiyette sempati ve sevgi fiilleri ile kavramaya çalışıyor. Görülüyor ki Ortaçağ'ın getirdiği Esprit görüşü o çağın bitmesi ile bir kalıntı halini almış değildir, İlkçağ'ın *Logos* veya *Ratio* görüşüne nazaran bir ilerlemedir ve zamanımızda dinci olsun olmasın felsefelerden birçoğunda rol oynamaktadır. Bu arada *Esprit* veya Almanların deyişi ile *Geist* görüşünün Hegel felsefesinde merkezî bir önemi olduğu ve ilk defa onun bütün değerler âlemini üniversel *Geist*'in görünüşleri halinde açıkladığını da işaret etmeliyiz. Bütün bu söylediklerimiz Ortaçağ'da başlayan ve modern felsefede devam eden *Esprit* görüşünün insanı yalnız bilgi ve akılla değil, bütün değerleri ve bütün ruh yetileriyle birlikte göz önüne almak gerektiği fikrini ifade eder. Bu bakımdan pedagoji de böyle bir görüşün tesiri altında kalacak ve akılcı bir pedagoji karşısında ruhçu veya mânâcı bir pedagoji kurulacaktır. Bizim yukarıda bahsettiğimiz öğrenimi aşan geniş eğitim anlayışı ile bunun münasebeti olması gerekir.

Ortaçağ'ın ruh görüşünde önemli bir nokta *günah* fikrinin doğuşudur. İlkçağ düşüncesinde ahlâki kusur bilgideki yanılma ile açıklanıyordu. Sokrates'e göre kötülüğün temeli yanılmadadır ve ahlâk bilgi üzerine kurulur. Öyle ise ahlâki eğitim de, bilgi eğitimi üzerine dayanacak demektir: Çocuğu ahlâki kusurdan kurtarmak için ona doğru düşünmesini öğretmek yeter, işte felsefede ve eğitimde akılcı görüşün en bariz ifadesini burada buluyoruz. Halbuki Ortaçağ'da gerek Budizm, gerek Hıristiyanlık ve İslâm, bilgi ile çözülebilen ahlâki kusurdan çok farklı olarak "günah" fikrini getirdiler. Günah insanın

[12] Max Scheler, *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*, trad. de l'all. par M. de Gondillac, Gallimard, 1955.

Hilmi Ziya Ülken 55

sına çıkan kalp (gönül)tir. Ortaçağ ve genel olarak din felsefesi buna "Allaha açılmış göz" diyor. Fakat din felsefesi yapmayanların da ona başka adlarla yer verdiklerini görüyoruz. O zaman o bizim duygu ve irade hayatımızı da içine alan bütün ruh olarak anlaşılıyor. Böyle düşünenler ahlâkı, sempati ve sevgi üzerine kurmaya çalışıyorlar; Hutchson, Schafterbury gibi. Fakat pek yakında bir Alman filozofu, Max Scheler fenomenoloji diye tanınan felsefe metotunu bu duygu fenomenlerine tatbik ederek onların klasik felsefede sanıldığı gibi zekâ ve irade dışında ruhun pasif olayları değil, fakat zekâ fiilleri gibi, hattâ onlardan daha derin rolü olan mahiyetlerin kavranması (*Wesenschau*) olduğunu söylüyor.[12] Değerler dünyasını zekâ ve akıl üzerinde değil, bu duygusal mahiyette sempati ve sevgi fiilleri ile kavramaya çalışıyor. Görülüyor ki Ortaçağ'ın getirdiği Esprit görüşü o çağın bitmesi ile bir kalıntı halini almış değildir, İlkçağ'ın *Logos* veya *Ratio* görüşüne nazaran bir ilerlemedir ve zamanımızda dinci olsun olmasın felsefelerden birçoğunda rol oynamaktadır. Bu arada *Esprit* veya Almanların deyişi ile *Geist* görüşünün Hegel felsefesinde merkezî bir önemi olduğu ve ilk defa onun bütün değerler âlemini üniversel *Geist*'in görünüşleri halinde açıkladığını da işaret etmeliyiz. Bütün bu söylediklerimiz Ortaçağ'da başlayan ve modern felsefede devam eden *Esprit* görüşünün insanı yalnız bilgi ve akılla değil, bütün değerleri ve bütün ruh yetileriyle birlikte göz önüne almak gerektiği fikrini ifade eder. Bu bakımdan pedagoji de böyle bir görüşün tesiri altında kalacak ve akılcı bir pedagoji karşısında ruhçu veya mânâcı bir pedagoji kurulacaktır. Bizim yukarıda bahsettiğimiz öğrenimi aşan geniş eğitim anlayışı ile bunun münasebeti olması gerekir.

Ortaçağ'ın ruh görüşünde önemli bir nokta *günah* fikrinin doğuşudur. İlkçağ düşüncesinde ahlâki kusur bilgideki yanılma ile açıklanıyordu. Sokrates'e göre kötülüğün temeli yanılmadadır ve ahlâk bilgi üzerine kurulur. Öyle ise ahlâki eğitim de, bilgi eğitimi üzerine dayanacak demektir: Çocuğu ahlâki kusurdan kurtarmak için ona doğru düşünmesini öğretmek yeter, işte felsefede ve eğitimde akılcı görüşün en bariz ifadesini burada buluyoruz. Halbuki Ortaçağ'da gerek Budizm, gerek Hıristiyanlık ve İslâm, bilgi ile çözülebilen ahlâki kusurdan çok farklı olarak "günah" fikrini getirdiler. Günah insanın

[12] Max Scheler, *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*, trad. de l'all. par M. de Gondillac, Gallimard, 1955.

Tanrıya karşı işlediği bir sürçmedir ve bunun kökü yanılma değildir. O akıl-dışı bir kökten, Tanrıya karşı isyanı temsil eden şeytanın baştan çıkarmasından ileri gelir. Gerçi burada da insan yanılıyor; fakat bu, doğru düşünce metotu ile düzelebilen bir bilgi yanılması değil, akıl-dışı bir ilke halinde şeytanın baştan çıkarması eseridir. Mazdeizm ve Maniheizm Tanrı ile şeytanı karşı karşıya getiren mutlak ikici görüşleri ile Tanrının gücünü daralttığı için, öteki dinler şeytanı Tanrı'nın yarattığı, fakat ona isyan eden, onun tarafından kovulan kötü prensip diye açıkladılar. Şeytan Tanrının kötülüklere götürücü yaratığıdır, insan ruh ve maddeden yapılmış olduğu için, onun maddi olan tarafı şeytanın kandırmasına elverişli tarafıdır, insanın asıl özü ruhtur, madde onun en alçalmış şeklidir, isyan prensibi insana asıl özünü unutturarak onu maddeye doğru sürüklemeye çalışır. Buradan Tanrının doğduğu şeytana uyan insanda ruhla madde arasında savaş başlar. Bu savaş Tanrının lütfu ile ruh lehine çözülünce insan kurtulur. Hıristiyanlık günah fikrinde daha radikal davranarak insanın asıl mayasının cennetten kovulmasına sebep olan "ilk günah" (*péché originel*) ile bozulduğunu, yani insanın aslında kötü olduğunu, ancak Allah'ın bir görünüşü olan İsa'nın kurtarıcı* rolü ile bu günaha karşı savaşın başladığını iddia eder. Bu "aslî günah" fikri Hıristiyanlığın insan hakkında çok kötümser bir temel fikirden hareket etmesine ve bütün tarihi günahtan kurtulma için savaş, bir günah çıkarma tarihi gibi görmesine sebep olmuştur. İslâm bu bakımdan insana iyi ile kötü arasında daha elverişli bir yer vermekte ve onun aslındaki iyilik ilkesini "çaba"yla bulacağına inanmaktadır.

Bunun için ortaçağdaki günah çıkarma fikrinin en şiddetli ve buhranlı şekli Hıristiyanlıkta görülüyor, insanlık tarihi orada bir günah çıkarma ve nesli öldürme (*humiliation*) tarihi oluyor. Bunun eğitim alanında oynadığı rol manastır pedagojisidir. Rönesans bu pedagojiye karşı şiddetli tepkiden doğdu. Lüzumundan fazla baskıya alınmış bir hayatın doğurduğu ruhî buhranlar Boccacio'da, Erasmus'ta, Rabelais'de, Cervantes'te, Montaigne'de edebî-felsefî ifadesini buldu.* Fakat sonunda bu insanın aslındaki tamir kabul etmez kötülük fikrine tam tepkiyi 18. yüzyılda Jean-Jacques Rousseau yaptı. Bu

* Rédempteur (münci).
* Bu kanaatten ilk önce ayrılan Cizvit tarikatının kurucusu İgnas de Loyola'dır.

56 *Doktrinlerin Tarihi-III*

Tanrıya karşı işlediği bir sürçmedir ve bunun kökü yanılma değildir. O akıl-dışı bir kökten, Tanrıya karşı isyanı temsil eden şeytanın baştan çıkarmasından ileri gelir. Gerçi burada da insan yanılıyor; fakat bu, doğru düşünce metotu ile düzelebilen bir bilgi yanılması değil, akıl-dışı bir ilke halinde şeytanın baştan çıkarması eseridir. Mazdeizm ve Maniheizm Tanrı ile şeytanı karşı karşıya getiren mutlak ikici görüşleri ile Tanrının gücünü daralttığı için, öteki dinler şeytanı Tanrı'nın yarattığı, fakat ona isyan eden, onun tarafından kovulan kötü prensip diye açıkladılar. Şeytan Tanrının kötülüklere götürücü yaratığıdır, insan ruh ve maddeden yapılmış olduğu için, onun maddi olan tarafı şeytanın kandırmasına elverişli tarafıdır, insanın asıl özü ruhtur, madde onun en alçalmış şeklidir, isyan prensibi insana asıl özünü unutturarak onu maddeye doğru sürüklemeye çalışır. Buradan Tanrının doğduğu şeytana uyan insanda ruhla madde arasında savaş başlar. Bu savaş Tanrının lütfu ile ruh lehine çözülünce insan kurtulur. Hıristiyanlık günah fikrinde daha radikal davranarak insanın asıl mayasının cennetten kovulmasına sebep olan "ilk günah" (*péché originel*) ile bozulduğunu, yani insanın aslında kötü olduğunu, ancak Allah'ın bir görünüşü olan İsa'nın kurtarıcı* rolü ile bu günaha karşı savaşın başladığını iddia eder. Bu "aslî günah" fikri Hıristiyanlığın insan hakkında çok kötümser bir temel fikirden hareket etmesine ve bütün tarihi günahtan kurtulma için savaş, bir günah çıkarma tarihi gibi görmesine sebep olmuştur. İslâm bu bakımdan insana iyi ile kötü arasında daha elverişli bir yer vermekte ve onun aslındaki iyilik ilkesini "çaba"yla bulacağına inanmaktadır.

Bunun için ortaçağdaki günah çıkarma fikrinin en şiddetli ve buhranlı şekli Hıristiyanlıkta görülüyor, insanlık tarihi orada bir günah çıkarma ve nesli öldürme (*humiliation*) tarihi oluyor. Bunun eğitim alanında oynadığı rol manastır pedagojisidir. Rönesans bu pedagojiye karşı şiddetli tepkiden doğdu. Lüzumundan fazla baskıya alınmış bir hayatın doğurduğu ruhî buhranlar Boccacio'da, Erasmus'ta, Rabelais'de, Cervantes'te, Montaigne'de edebî-felsefî ifadesini buldu.* Fakat sonunda bu insanın aslındaki tamir kabul etmez kötülük fikrine tam tepkiyi 18. yüzyılda Jean-Jacques Rousseau yaptı. Bu

* Rédempteur (münci).
* Bu kanaatten ilk önce ayrılan Cizvit tarikatının kurucusu İgnas de Loyola'dır.

56 *Doktrinlerin Tarihi-III*

Tanrıya karşı işlediği bir sürçmedir ve bunun kökü yanılma değildir. O akıl-dışı bir kökten, Tanrıya karşı isyanı temsil eden şeytanın baştan çıkarmasından ileri gelir. Gerçi burada da insan yanılıyor; fakat bu, doğru düşünce metotu ile düzelebilen bir bilgi yanılması değil, akıl-dışı bir ilke halinde şeytanın baştan çıkarması eseridir. Mazdeizm ve Maniheizm Tanrı ile şeytanı karşı karşıya getiren mutlak ikici görüşleri ile Tanrının gücünü daralttığı için, öteki dinler şeytanı Tanrı'nın yarattığı, fakat ona isyan eden, onun tarafından kovulan kötü prensip diye açıkladılar. Şeytan Tanrının kötülüklere götürücü yaratığıdır, insan ruh ve maddeden yapılmış olduğu için, onun maddi olan tarafı şeytanın kandırmasına elverişli tarafıdır, insanın asıl özü ruhtur, madde onun en alçalmış şeklidir, isyan prensibi insana asıl özünü unutturarak onu maddeye doğru sürüklemeye çalışır. Buradan Tanrının doğduğu şeytana uyan insanda ruhla madde arasında savaş başlar. Bu savaş Tanrının lütfu ile ruh lehine çözülünce insan kurtulur. Hıristiyanlık günah fikrinde daha radikal davranarak insanın asıl mayasının cennetten kovulmasına sebep olan "ilk günah" (*péché originel*) ile bozulduğunu, yani insanın aslında kötü olduğunu, ancak Allah'ın bir görünüşü olan İsa'nın kurtarıcı* rolü ile bu günaha karşı savaşın başladığını iddia eder. Bu "aslî günah" fikri Hıristiyanlığın insan hakkında çok kötümser bir temel fikirden hareket etmesine ve bütün tarihi günahtan kurtulma için savaş, bir günah çıkarma tarihi gibi görmesine sebep olmuştur. İslâm bu bakımdan insana iyi ile kötü arasında daha elverişli bir yer vermekte ve onun aslındaki iyilik ilkesini "çaba"yla bulacağına inanmaktadır.

Bunun için ortaçağdaki günah çıkarma fikrinin en şiddetli ve buhranlı şekli Hıristiyanlıkta görülüyor, insanlık tarihi orada bir günah çıkarma ve nesli öldürme (*humiliation*) tarihi oluyor. Bunun eğitim alanında oynadığı rol manastır pedagojisidir. Rönesans bu pedagojiye karşı şiddetli tepkiden doğdu. Lüzumundan fazla baskıya alınmış bir hayatın doğurduğu ruhî buhranlar Boccacio'da, Erasmus'ta, Rabelais'de, Cervantes'te, Montaigne'de edebî-felsefî ifadesini buldu.* Fakat sonunda bu insanın aslındaki tamir kabul etmez kötülük fikrine tam tepkiyi 18. yüzyılda Jean-Jacques Rousseau yaptı. Bu

* Rédempteur (münci).
* Bu kanaatten ilk önce ayrılan Cizvit tarikatının kurucusu İgnas de Loyola'dır.

konuya sonradan dönmek üzere şimdilik ruh ve beden çatışması ve günah fikri üzerinde duralım. Eğer ruhla beden kökten birbirine zıt iki prensip ise onların aynı yerde birleşmeleri nasıl mümkün oluyor? Bunun için insanda hiçbir zaman İlkçağ'ın hayal ettiği dengeli bir hayat aramamalıdır, insan bu zıt kuvvetlerin çatışma yeridir ve insan hayatı bir komplekstir. Günah bu kompleksin neticesidir. Hıristiyanlığın (bir dereceye kadar öteki göksel dinlerin) anladığı ve İlkçağ'da paganistin[13] düşünmediği bu kompleks, zamanımızda dinamik psikolojisinin tetkik konusu olmuştur. Gerçi Oidipus kompleksi Yunan trajedisine aittir; nitekim Freud kendi ruh tahlilinde (*psikanaliz*) bu kavrama başvurmaktadır.[14] Fakat Yunanlı için bu kompleks kaderle insan iradesinin çatışmasını gösteren olağanüstü bir olaydır. Ortaçağlı için ise o gündelik hayatın olayıdır ve bütün insan ruhunu kucaklar. Nitekim Descartes ve sonrakilerde bu hâkim düşüncenin tesiri altında ruhla bedenin birbirine zıt iki cevher olduğu fikrinde ısrar ettiler, onların pedagojisi manastır pedagojisinden şu noktada ayrılır ki, cartésien'lere göre ruhla beden birbirinin zıddı olmakla beraber aralarında Tanrının iradesiyle kurulmuş bir denge vardır. Bunun için eğitim bu iki cevher arasındaki dengeden doğacaktır. Beden iştihalarıyla, hırslarıyla, iptilalarıyla ruhu baskıya alacak, ruh ise zihin gücü ile yüksek hedeflere yönelecek ve iradesiyle bu iştihalara ölçü koyacak ve iki zıt prensip böylece ahenkli bir tarzda yetiştirilecektir. Cartésien pedagojinin bu tasarısı biraz hayal gibi görünüyor. Ya ruhla beden arasında sanıldığı kadar derin bir karşıtlık yoktur, o zaman ikisi aynı varlığın iki manzarası gibi görülecek ve buradan bir ahenk çıkacaktır. Ya da ruhla beden arasında Ortaçağ'dan beri söylenen derin uçurum vardır, o zaman böyle bir dengeden bahsedilemez, ancak ruhun bedene rağmen ve bedene karşı ayrı eğitiminden söz edilebilir. Nitekim cartésien pedagoji karşısında Pascal'ın görüşü böyle bir pedagojiyi hazırlıyordu.[15]

---

[13] Fransızca païen, İngilizce pagan kelimesiyle ifade edilen İlkçağ'ın site dinlerine bağlı insandır. Hıristiyanlığın şehirlerde yayılması dolayısıyla gentil diye tanınmasına karşılık paysan=köylü anlamına gelir.

[14] S. Freud, *Introduction à la Psychanalyse*, Payot.

[15] Pascal'ın kalb mantığı ile Gazalî'nin "kalbin gözü" aynı iç ve dış karşıtlığını ifade eden birer eğitim tarzıdır. Onlarda artık bilim-din çatışmasından bahsedilemez.

Hilmi Ziya Ülken 57

konuya sonradan dönmek üzere şimdilik ruh ve beden çatışması ve günah fikri üzerinde duralım. Eğer ruhla beden kökten birbirine zıt iki prensip ise onların aynı yerde birleşmeleri nasıl mümkün oluyor? Bunun için insanda hiçbir zaman İlkçağ'ın hayal ettiği dengeli bir hayat aramamalıdır, insan bu zıt kuvvetlerin çatışma yeridir ve insan hayatı bir komplekstir. Günah bu kompleksin neticesidir. Hıristiyanlığın (bir dereceye kadar öteki göksel dinlerin) anladığı ve İlkçağ'da paganistin[13] düşünmediği bu kompleks, zamanımızda dinamik psikolojisinin tetkik konusu olmuştur. Gerçi Oidipus kompleksi Yunan trajedisine aittir; nitekim Freud kendi ruh tahlilinde (*psikanaliz*) bu kavrama başvurmaktadır.[14] Fakat Yunanlı için bu kompleks kaderle insan iradesinin çatışmasını gösteren olağanüstü bir olaydır. Ortaçağlı için ise o gündelik hayatın olayıdır ve bütün insan ruhunu kucaklar. Nitekim Descartes ve sonrakilerde bu hâkim düşüncenin tesiri altında ruhla bedenin birbirine zıt iki cevher olduğu fikrinde ısrar ettiler, onların pedagojisi manastır pedagojisinden şu noktada ayrılır ki, cartésien'lere göre ruhla beden birbirinin zıddı olmakla beraber aralarında Tanrının iradesiyle kurulmuş bir denge vardır. Bunun için eğitim bu iki cevher arasındaki dengeden doğacaktır. Beden iştihalarıyla, hırslarıyla, iptilalarıyla ruhu baskıya alacak, ruh ise zihin gücü ile yüksek hedeflere yönelecek ve iradesiyle bu iştihalara ölçü koyacak ve iki zıt prensip böylece ahenkli bir tarzda yetiştirilecektir. Cartésien pedagojinin bu tasarısı biraz hayal gibi görünüyor. Ya ruhla beden arasında sanıldığı kadar derin bir karşıtlık yoktur, o zaman ikisi aynı varlığın iki manzarası gibi görülecek ve buradan bir ahenk çıkacaktır. Ya da ruhla beden arasında Ortaçağ'dan beri söylenen derin uçurum vardır, o zaman böyle bir dengeden bahsedilemez, ancak ruhun bedene rağmen ve bedene karşı ayrı eğitiminden söz edilebilir. Nitekim cartésien pedagoji karşısında Pascal'ın görüşü böyle bir pedagojiyi hazırlıyordu.[15]

[13] Fransızca païen, İngilizce pagan kelimesiyle ifade edilen İlkçağ'ın site dinlerine bağlı insandır. Hıristiyanlığın şehirlerde yayılması dolayısıyla gentil diye tanınmasına karşılık paysan=köylü anlamına gelir.

[14] S. Freud, *Introduction à la Psychanalyse*, Payot.

[15] Pascal'ın kalb mantığı ile Gazalî'nin "kalbin gözü" aynı iç ve dış karşıtlığını ifade eden birer eğitim tarzıdır. Onlarda artık bilim-din çatışmasından bahsedilemez.

Hilmi Ziya Ülken 57

konuya sonradan dönmek üzere şimdilik ruh ve beden çatışması ve günah fikri üzerinde duralım. Eğer ruhla beden kökten birbirine zıt iki prensip ise onların aynı yerde birleşmeleri nasıl mümkün oluyor? Bunun için insanda hiçbir zaman İlkçağ'ın hayal ettiği dengeli bir hayat aramamalıdır, insan bu zıt kuvvetlerin çatışma yeridir ve insan hayatı bir komplekstir. Günah bu kompleksin neticesidir. Hıristiyanlığın (bir dereceye kadar öteki göksel dinlerin) anladığı ve İlkçağ'da paganistin[13] düşünmediği bu kompleks, zamanımızda dinamik psikolojisinin tetkik konusu olmuştur. Gerçi Oidipus kompleksi Yunan trajedisine aittir; nitekim Freud kendi ruh tahlilinde (*psikanaliz*) bu kavrama başvurmaktadır.[14] Fakat Yunanlı için bu kompleks kaderle insan iradesinin çatışmasını gösteren olağanüstü bir olaydır. Ortaçağlı için ise o gündelik hayatın olayıdır ve bütün insan ruhunu kucaklar. Nitekim Descartes ve sonrakilerde bu hâkim düşüncenin tesiri altında ruhla bedenin birbirine zıt iki cevher olduğu fikrinde ısrar ettiler, onların pedagojisi manastır pedagojisinden şu noktada ayrılır ki, cartésien'lere göre ruhla beden birbirinin zıddı olmakla beraber aralarında Tanrının iradesiyle kurulmuş bir denge vardır. Bunun için eğitim bu iki cevher arasındaki dengeden doğacaktır. Beden iştihalarıyla, hırslarıyla, iptilalarıyla ruhu baskıya alacak, ruh ise zihin gücü ile yüksek hedeflere yönelecek ve iradesiyle bu iştihalara ölçü koyacak ve iki zıt prensip böylece ahenkli bir tarzda yetiştirilecektir. Cartésien pedagojinin bu tasarısı biraz hayal gibi görünüyor. Ya ruhla beden arasında sanıldığı kadar derin bir karşıtlık yoktur, o zaman ikisi aynı varlığın iki manzarası gibi görülecek ve buradan bir ahenk çıkacaktır. Ya da ruhla beden arasında Ortaçağ'dan beri söylenen derin uçurum vardır, o zaman böyle bir dengeden bahsedilemez, ancak ruhun bedene rağmen ve bedene karşı ayrı eğitiminden söz edilebilir. Nitekim cartésien pedagoji karşısında Pascal'ın görüşü böyle bir pedagojiyi hazırlıyordu.[15]

[13] Fransızca païen, İngilizce pagan kelimesiyle ifade edilen İlkçağ'ın site dinlerine bağlı insandır. Hıristiyanlığın şehirlerde yayılması dolayısıyla gentil diye tanınmasına karşılık paysan=köylü anlamına gelir.

[14] S. Freud, *Introduction à la Psychanalyse*, Payot.

[15] Pascal'ın kalb mantığı ile Gazalî'nin "kalbin gözü" aynı iç ve dış karşıtlığını ifade eden birer eğitim tarzıdır. Onlarda artık bilim-din çatışmasından bahsedilemez.

Fikir tarihindeki görüşler her ne olursa olsun, insanda bir çatışma olduğu kendini açıkça göstermektedir. Bu çatışma ruh ve beden denen iki ayrı cevherin (veya maniheistlerin dedikleri gibi iyilikle kötülüğün) çatışması olmayabilir. Fakat belirli bir çağın görüşüne bağlanmaksızın dinamik psikoloji bu çatışmanın insanda oynadığı rol üzerinde durdu. Freud çatışmayı cinsiyet içgüdüsü (*libido*) ile benlik duygusu veya korunma içgüdüsü arasında görüyor. Ruhî hayatın bundan dolayı bilinç yüzünden ibaret olmadığı, çatışma ve itilmenin (*refoulement*) doğurduğu görünmeyen bir ruh hayatının, dış bilincin bilinçten daha büyük yeri olduğunu açıklıyor.[16] Fakat ondan sonra gelenler (A. Adler, Jung vb.) çatışma kavramını genişlettiler. Freud' un *pansexualisme*'ini dar buldular. Geniş anlamı ile bütün eğilimler ve içgüdülerin burada rolü olduğunu, başlıca doğuştan yetmezliğin aşağı olma kompleksini doğurduğunu, dışbilincin bireye mahsus olmayıp bütün topluma ve ırka ait olduğunu, bundan dolayı mitolojileri ve onların sembollerini meydana getiren bir kolektif dışbilinç bulunduğunu söylediler.[17] Hasılı dinamik psikoloji önce içgüdülerin çatışması kavramıyla dışbilinç mekanizmasını açıklamaya kalkarken, sonradan bu mekanizma sınırlarının çok geniş olduğu görüldü. Burada önemli olan nokta psikolojisinin artık geçen yüzyılda olduğu gibi zihinci veya iradeci, yani bilinç yüzüne bağlanmış değil, ruhî hayatın derinliğini incelemiş olmasıdır. Bunun için de o haklı olarak "derinlik psikolojisi" adını almıştır.[18]

Derinlik psikolojisi Freud'un ifratlarından kendini kurtarmaya çalıştı ise de, başka kutupta Jung'un ifratlarına düştü. Birincisi bütün ruh tahlillerinde bir bilinçdışı cinsiyet etkeni aradığı halde, ikincisi kolektif dışbilinçte bir nevi eski gaybî (*occulte*) bilgilerle ilişki görecek kadar ileri gitti.[19] Bu aşırı görüşler bir yana bırakılırsa onların

[16] S. Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse,* trad. par Paul Jury et E. Fraenkel, PUF, 1951.

[17] *Métamorphose et la Libido,* édit., Montaigne, 1924, *L'Inconscient dans la vie psychique normale et anormale,* trad. de Grandjean-Bayard, Payot, 1928; C.G. Jung. *L'Energétique psychique,* trad. Yves de Lay, libr. de l'Université, Genève, 1956.

[18] Tiefen *Psychologie* veya *psychologie des profondeurs* diye tanınır.

[19] Jung son kitaplarında (başlıca *Métamorphoses de l'âme et ses symboles* (1953)'de, *L'homme à la découverte de son âme* (1950)'da, bu garip izaha girişti.

58 *Doktrinlerin Tarihi-III*

Fikir tarihindeki görüşler her ne olursa olsun, insanda bir çatışma olduğu kendini açıkça göstermektedir. Bu çatışma ruh ve beden denen iki ayrı cevherin (veya maniheistlerin dedikleri gibi iyilikle kötülüğün) çatışması olmayabilir. Fakat belirli bir çağın görüşüne bağlanmaksızın dinamik psikoloji bu çatışmanın insanda oynadığı rol üzerinde durdu. Freud çatışmayı cinsiyet içgüdüsü (*libido*) ile benlik duygusu veya korunma içgüdüsü arasında görüyor. Ruhî hayatın bundan dolayı bilinç yüzünden ibaret olmadığı, çatışma ve itilmenin (*refoulement*) doğurduğu görünmeyen bir ruh hayatının, dış bilincin bilinçten daha büyük yeri olduğunu açıklıyor.[16] Fakat ondan sonra gelenler (A. Adler, Jung vb.) çatışma kavramını genişlettiler. Freud' un *pansexualisme*'ini dar buldular. Geniş anlamı ile bütün eğilimler ve içgüdülerin burada rolü olduğunu, başlıca doğuştan yetmezliğin aşağı olma kompleksini doğurduğunu, dışbilincin bireye mahsus olmayıp bütün topluma ve ırka ait olduğunu, bundan dolayı mitolojileri ve onların sembollerini meydana getiren bir kolektif dışbilinç bulunduğunu söylediler.[17] Hasılı dinamik psikoloji önce içgüdülerin çatışması kavramıyla dışbilinç mekanizmasını açıklamaya kalkarken, sonradan bu mekanizma sınırlarının çok geniş olduğu görüldü. Burada önemli olan nokta psikolojisinin artık geçen yüzyılda olduğu gibi zihinci veya iradeci, yani bilinç yüzüne bağlanmış değil, ruhî hayatın derinliğini incelemiş olmasıdır. Bunun için de o haklı olarak "derinlik psikolojisi" adını almıştır.[18]

Derinlik psikolojisi Freud'un ifratlarından kendini kurtarmaya çalıştı ise de, başka kutupta Jung'un ifratlarına düştü. Birincisi bütün ruh tahlillerinde bir bilinçdışı cinsiyet etkeni aradığı halde, ikincisi kolektif dışbilinçte bir nevi eski gaybî (*occulte*) bilgilerle ilişki görecek kadar ileri gitti.[19] Bu aşırı görüşler bir yana bırakılırsa onların

[16] S. Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse,* trad. par Paul Jury et E. Fraenkel, PUF, 1951.

[17] *Métamorphose et la Libido,* édit., Montaigne, 1924, *L'Inconscient dans la vie psychique normale et anormale,* trad. de Grandjean-Bayard, Payot, 1928; C.G. Jung. *L'Energétique psychique,* trad. Yves de Lay, libr. de l'Université, Genève, 1956.

[18] Tiefen *Psychologie* veya *psychologie des profondeurs* diye tanınır.

[19] Jung son kitaplarında (başlıca *Métamorphoses de l'âme et ses symboles* (1953)'de, *L'homme à la découverte de son âme* (1950)'da, bu garip izaha girişti.

58 *Doktrinlerin Tarihi-III*

Fikir tarihindeki görüşler her ne olursa olsun, insanda bir çatışma olduğu kendini açıkça göstermektedir. Bu çatışma ruh ve beden denen iki ayrı cevherin (veya maniheistlerin dedikleri gibi iyilikle kötülüğün) çatışması olmayabilir. Fakat belirli bir çağın görüşüne bağlanmaksızın dinamik psikoloji bu çatışmanın insanda oynadığı rol üzerinde durdu. Freud çatışmayı cinsiyet içgüdüsü (*libido*) ile benlik duygusu veya korunma içgüdüsü arasında görüyor. Ruhî hayatın bundan dolayı bilinç yüzünden ibaret olmadığı, çatışma ve itilmenin (*refoulement*) doğurduğu görünmeyen bir ruh hayatının, dış bilincin bilinçten daha büyük yeri olduğunu açıklıyor.[16] Fakat ondan sonra gelenler (A. Adler, Jung vb.) çatışma kavramını genişlettiler. Freud' un *pansexualisme*'ini dar buldular. Geniş anlamı ile bütün eğilimler ve içgüdülerin burada rolü olduğunu, başlıca doğuştan yetmezliğin aşağı olma kompleksini doğurduğunu, dışbilincin bireye mahsus olmayıp bütün topluma ve ırka ait olduğunu, bundan dolayı mitolojileri ve onların sembollerini meydana getiren bir kolektif dışbilinç bulunduğunu söylediler.[17] Hasılı dinamik psikoloji önce içgüdülerin çatışması kavramıyla dışbilinç mekanizmasını açıklamaya kalkarken, sonradan bu mekanizma sınırlarının çok geniş olduğu görüldü. Burada önemli olan nokta psikolojisinin artık geçen yüzyılda olduğu gibi zihinci veya iradeci, yani bilinç yüzüne bağlanmış değil, ruhî hayatın derinliğini incelemiş olmasıdır. Bunun için de o haklı olarak "derinlik psikolojisi" adını almıştır.[18]

Derinlik psikolojisi Freud'un ifratlarından kendini kurtarmaya çalıştı ise de, başka kutupta Jung'un ifratlarına düştü. Birincisi bütün ruh tahlillerinde bir bilinçdışı cinsiyet etkeni aradığı halde, ikincisi kolektif dışbilinçte bir nevi eski gaybî (*occulte*) bilgilerle ilişki görecek kadar ileri gitti.[19] Bu aşırı görüşler bir yana bırakılırsa onların

[16] S. Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse,* trad. par Paul Jury et E. Fraenkel, PUF, 1951.

[17] *Métamorphose et la Libido,* édit., Montaigne, 1924, *L'Inconscient dans la vie psychique normale et anormale,* trad. de Grandjean-Bayard, Payot, 1928; C.G. Jung. *L'Energétique psychique,* trad. Yves de Lay, libr. de l'Université, Genève, 1956.

[18] Tiefen *Psychologie* veya *psychologie des profondeurs* diye tanınır.

[19] Jung son kitaplarında (başlıca *Métamorphoses de l'âme et ses symboles* (1953)'de, *L'homme à la découverte de son âme* (1950)'da, bu garip izaha girişti.

psikoloji ve pedagojiye getirdikleri yenilik inkâr edilemez. Artık eğitimci, yalnız zihin veya yalnız aktif zekâ makinesinden ibaret olan insan karşısında değildir. Hattâ eğitimci zihin, irade ve duygu yetilerinin bütünü ile işleyen bir insan karşısında bile değildir.[20]

Dinamik psikoloji ruh hayatının dönüş (*conversion*) safhalarını birinci derecede göz önüne aldı. Eski psikolojinin hiç hesaba katmadığı ve aydınlatamadığı birinci ve ikinci gençlik, ergenlik krizi, ergenlik dönüşü ve buhranı, erginlikten erişkinliğe geçiş, hattâ insan hayatının sonraki yaşlarında da devam eden yeni dönüşler üzerinde durdu.[21] Önce Jung, Bleuler ile marazî psikoloji tahlillerinde başlamışken sonradan Kretschmer ve Mac Auliffe ile normal ruhî hayatın ve karakterlerin doğuşundan içe dönüş ve dışa dönüş tipleri incelendi.[22] Bu son psikologlardan birincisi onları fotoğrafik ve statik olarak tespit ettiği halde, ikincisi hayat boyunca geçirilen ruh değişmelerini dinamik olarak tetkik etti. Bütün bu araştırmaların pedagoji üzerinde ne derecede tesir yapacağı meydandadır. Artık hiçbir eğitici dinamik psikoloji ve ruh dönüşlerini incelemeden çocuk eğitimini ele almaya cesaret etmiyor. Bu yeni cereyanın önderlerindeki aşırı ve fantezi görüşler yüzünden ileri sürülen tenkitler veya yine bu yüzden bir kısım psikolog ve pedagogların çekimserliği lüzumsuz hale gelmiştir. Çünkü bu fanteziler bir yana bırakılmış ve dinamik psikoloji araştırmaları birçok yerde ciddi ve etraflı tetkikler halini almıştır.[23]

[20] Pfister, *Psychanalyse au service de l'éducateur,* 1921, Ernest Bircher éditeur, Berne. Oscar Pfister Zürih'te rahip (pasteur) olduğu halde, eski pedagojinin yetmezliğini ve eğitimde psikanalize başvurma zaruretini ısrarla gösteriyor. Eseri Cenevre Üniversitesi'nden P. Bovet Fransızcaya çevirmiştir.

[21] Mendousse'un *L'âme de l'adolescent'ından* sonra Fransa'da bu konuya başlıca Debésse *La crise d'originalité juvénile, Comment étudier les adolescents, L'adolescence* (1943) adlı kitaplarında girmiştir. Bovet, *Enfants vagabonds et conflits mentaux*'da konuyu özel bir açıdan ele aldı. Kurt Lewin *Psychologie dynamique*'de matematikteki topologie metotunu kullanarak davranış değişmelerini etraflı olarak tetkik etti (trad. franç. p. Marguerite et Claude Faucheux, PUF, 1964).

[22] Kretschmer, *Körperbau und Karakter,* çev.: Mümtaz Turhan. Mac Auliffe, *Les Tempéraments,* 1925.

[23] Nezahat Arkun, *Şahsiyet Psikolojisinde Çatışma,* Anıl yayınevi, 1962.

Hilmi Ziya Ülken 59

psikoloji ve pedagojiye getirdikleri yenilik inkâr edilemez. Artık eğitimci, yalnız zihin veya yalnız aktif zekâ makinesinden ibaret olan insan karşısında değildir. Hattâ eğitimci zihin, irade ve duygu yetilerinin bütünü ile işleyen bir insan karşısında bile değildir.[20]

Dinamik psikoloji ruh hayatının dönüş (*conversion*) safhalarını birinci derecede göz önüne aldı. Eski psikolojinin hiç hesaba katmadığı ve aydınlatamadığı birinci ve ikinci gençlik, ergenlik krizi, ergenlik dönüşü ve buhranı, erginlikten erişkinliğe geçiş, hattâ insan hayatının sonraki yaşlarında da devam eden yeni dönüşler üzerinde durdu.[21] Önce Jung, Bleuler ile marazî psikoloji tahlillerinde başlamışken sonradan Kretschmer ve Mac Auliffe ile normal ruhî hayatın ve karakterlerin doğuşundan içe dönüş ve dışa dönüş tipleri incelendi.[22] Bu son psikologlardan birincisi onları fotoğrafik ve statik olarak tespit ettiği halde, ikincisi hayat boyunca geçirilen ruh değişmelerini dinamik olarak tetkik etti. Bütün bu araştırmaların pedagoji üzerinde ne derecede tesir yapacağı meydandadır. Artık hiçbir eğitici dinamik psikoloji ve ruh dönüşlerini incelemeden çocuk eğitimini ele almaya cesaret etmiyor. Bu yeni cereyanın önderlerindeki aşırı ve fantezi görüşler yüzünden ileri sürülen tenkitler veya yine bu yüzden bir kısım psikolog ve pedagogların çekimserliği lüzumsuz hale gelmiştir. Çünkü bu fanteziler bir yana bırakılmış ve dinamik psikoloji araştırmaları birçok yerde ciddi ve etraflı tetkikler halini almıştır.[23]

[20] Pfister, *Psychanalyse au service de l'éducateur,* 1921, Ernest Bircher éditeur, Berne. Oscar Pfister Zürih'te rahip (pasteur) olduğu halde, eski pedagojinin yetmezliğini ve eğitimde psikanalize başvurma zaruretini ısrarla gösteriyor. Eseri Cenevre Üniversitesi'nden P. Bovet Fransızcaya çevirmiştir.

[21] Mendousse'un *L'âme de l'adolescent'ından* sonra Fransa'da bu konuya başlıca Debésse *La crise d'originalité juvénile, Comment étudier les adolescents, L'adolescence* (1943) adlı kitaplarında girmiştir. Bovet, *Enfants vagabonds et conflits mentaux*'da konuyu özel bir açıdan ele aldı. Kurt Lewin *Psychologie dynamique*'de matematikteki topologie metotunu kullanarak davranış değişmelerini etraflı olarak tetkik etti (trad. franç. p. Marguerite et Claude Faucheux, PUF, 1964).

[22] Kretschmer, *Körperbau und Karakter,* çev.: Mümtaz Turhan. Mac Auliffe, *Les Tempéraments,* 1925.

[23] Nezahat Arkun, *Şahsiyet Psikolojisinde Çatışma,* Anıl yayınevi, 1962.

Buna bir de geçen yüzyıl sonlarında başlayan ve zamanımızda yine birinci cereyan gibi yaygın şekil alan telkin olaylarına ait araştırmaları katmalıdır. Bu olaylar da ötekiler gibi önce şüphe ile karşılanmışken şimdi ruhî dünyamızın temel kanunlarını bulacak kadar genişlemiştir. Geçen yüzyılda Amerika'da Christian Science denen bir cereyan bazı hastaları dinî ve manevi telkinlerle iyi ettiklerini iddia ettiler. (Bugün de bunun kalıntıları vardır: Meselâ Fransa'da Lourdes manastırında kullanılan ve Doktor Alexis Carrell'in önemle üzerinde durduğu dinî telkinler gibi).[24] Bu olaylar Mesmer tarafından genişletildi ve bir müddet onun adıyla tanındı.[25] Telkin olayları o sırada mıknatıs olaylarına benzetildiği için bunlara *magnétisme* adı veriliyordu. Bazı romancılara fantezi konusu olan bu görüş de birincisi gibi ciddi bir temele dayanmıyordu. Fakat yine de bir kısım ruh hastalıklarının bu olaylarla sıkı ilişkisi görüldüğü için Paris Salpetrière'i müdürü Doktor Charcot bunlara sırf histeri olaylarında rastlandığını ve bu olayların hipnotik karakterde olduğunu iddia etti. Eğer böyle ise telkin olayları yalnız bir kısım ruh hastalıklarında meydana çıkan ve onların iyi edilmelerinde kullanılan hipnotizm olayları olacaktır. Fakat aynı yıllarda Nancy Tıp Fakültesi profesörlerinden Babinsky, Bernheim bu olayların sırf histeriye mahsus olmadığını, normal insanlarda da bulunduğunu tecrübelerle gösterdiler. Bunların Th. Ribot'nun psikolojik otomatizmler dediği sahadan ibaret olmadığını ve süjeye uykusunda yapılan bir telkini uyanıkken telkincinin fikrini bilmeden aynen tatbik ettiğini meydana çıkardılar.[26]

Fakat Nancy Tıp Fakültesi'nin buluşları daha önce Doktor Coué tarafından hazırlanan ve Liébault'nun genişlettiği bir araştırma zeminine dayanıyordu. Bu bakımdan telkin olaylarının ruhî hayattaki derin mevkiini meydana çıkarma şerefi Coué'ye aittir.[27] Coué gösterdi ki telkin denen olay, aslında bir *kendine telkin* olayıdır. Kimse başka-

[24] Alexis Carell, *L'homme, cet inconnu; – La Prière, – Refléxions sur la conduite de la vie.*

[25] Pierre Janet, *Automatismes psychologiques,* 3 vols. (Bir kısmı Cemil Sena tarafından Türkçeye çevrilmiştir.)

[26] Bernheim, *Automatisme et suggestion,* Félix Alcan, 1917. Dr. Bernheim Nancy Tıp Fakültesi'nde telkinin normal süjeler üzerinde tesirine dair birçok tecrübeler yaptı.

[27] Dr. Coué, *Technique de l'autosuggestion.*

60 *Doktrinlerin Tarihi-III*

Buna bir de geçen yüzyıl sonlarında başlayan ve zamanımızda yine birinci cereyan gibi yaygın şekil alan telkin olaylarına ait araştırmaları katmalıdır. Bu olaylar da ötekiler gibi önce şüphe ile karşılanmışken şimdi ruhî dünyamızın temel kanunlarını bulacak kadar genişlemiştir. Geçen yüzyılda Amerika'da Christian Science denen bir cereyan bazı hastaları dinî ve manevi telkinlerle iyi ettiklerini iddia ettiler. (Bugün de bunun kalıntıları vardır: Meselâ Fransa'da Lourdes manastırında kullanılan ve Doktor Alexis Carrell'in önemle üzerinde durduğu dinî telkinler gibi).[24] Bu olaylar Mesmer tarafından genişletildi ve bir müddet onun adıyla tanındı.[25] Telkin olayları o sırada mıknatıs olaylarına benzetildiği için bunlara *magnétisme* adı veriliyordu. Bazı romancılara fantezi konusu olan bu görüş de birincisi gibi ciddi bir temele dayanmıyordu. Fakat yine de bir kısım ruh hastalıklarının bu olaylarla sıkı ilişkisi görüldüğü için Paris Salpetrière'i müdürü Doktor Charcot bunlara sırf histeri olaylarında rastlandığını ve bu olayların hipnotik karakterde olduğunu iddia etti. Eğer böyle ise telkin olayları yalnız bir kısım ruh hastalıklarında meydana çıkan ve onların iyi edilmelerinde kullanılan hipnotizm olayları olacaktır. Fakat aynı yıllarda Nancy Tıp Fakültesi profesörlerinden Babinsky, Bernheim bu olayların sırf histeriye mahsus olmadığını, normal insanlarda da bulunduğunu tecrübelerle gösterdiler. Bunların Th. Ribot'nun psikolojik otomatizmler dediği sahadan ibaret olmadığını ve süjeye uykusunda yapılan bir telkini uyanıkken telkincinin fikrini bilmeden aynen tatbik ettiğini meydana çıkardılar.[26]

Fakat Nancy Tıp Fakültesi'nin buluşları daha önce Doktor Coué tarafından hazırlanan ve Liébault'nun genişlettiği bir araştırma zeminine dayanıyordu. Bu bakımdan telkin olaylarının ruhî hayattaki derin mevkiini meydana çıkarma şerefi Coué'ye aittir.[27] Coué gösterdi ki telkin denen olay, aslında bir *kendine telkin* olayıdır. Kimse başka-

[24] Alexis Carell, *L'homme, cet inconnu; – La Prière, – Refléxions sur la conduite de la vie.*

[25] Pierre Janet, *Automatismes psychologiques,* 3 vols. (Bir kısmı Cemil Sena tarafından Türkçeye çevrilmiştir.)

[26] Bernheim, *Automatisme et suggestion,* Félix Alcan, 1917. Dr. Bernheim Nancy Tıp Fakültesi'nde telkinin normal süjeler üzerinde tesirine dair birçok tecrübeler yaptı.

[27] Dr. Coué, *Technique de l'autosuggestion.*

sına bir şey telkin edemez. Ancak bu kimsenin bir fikri kendi kendine telkin etmesi için gereken şartları hazırlayabilir. O halde telkinci demek, işin doğrusu, kendine telkini hazırlayan bir *opérateur* demektir. Kendine telkin olayları ise son derece geniştir. Coué ve Liébault genel kanaatin aksine olarak gösterdiler ki kendine telkin ile irade birbirinin zıddı iki olay sürecidir. Birincisi sinir sistemi, ikincisi kasal sistem vasıtasıyla işler. "İradenizi kullanınız ve şu fikri kendinize telkin ediniz" demek yanlıştır. Çünkü irade kasal çaba (*effort musculaire*) ile ilgilidir, iradeyi kullandıkça insan gergin halde bulunacak ve bir fikri kendine telkin etme imkânı kaybolacaktır. Tam tersine, bir fikri telkin edebilmek için kasal sistemi gevşek bırakmak ve fikrin sinir sistemi vasıtasıyla beyinden bütün vücuda yayılması için gereken gevşeme hali içinde bulunmak lâzım gelecektir.

Buradan kendine telkinin iki esaslı kanunu meydana çıktı. Bunlardan biri dönmüş çaba (*effort converti*) kanunudur ki buna göre: Bir fikri kendimize telkin için ne kadar çaba sarfedersek o fikrin o kadar aksi gerçekleşir. İkincisi dışbilince ait gayelilik (*finalité inconcsiente*) konusudur ki buna göre de: Bir fikri kendimize telkin etmek istediğimiz zaman o fikri düşünmek yeter. O fikrin gerçekleşmesi için gereken vasıtaları dışbilinç hazırlayacaktır. Bu vasıtalar sinir sisteminin dinamojenik kuvvetinden ibarettir. Fikir dışbilinçte bedeni harekete getirerek ona gereken değişmeleri verecektir.[28] Kendine telkin araştırıcıları bunun için Chevreul rakkası diye tanınan tecrübeleri yaptılar. Bu tecrübeler alanı gittikçe genişledi ve görüldü ki her normal insan gündelik hayatında binlerce defa kendine telkinler yapmaktadır. Ruhî hayatımızın büyük bir kuvveti bilinç yüzüne ait akıl yürütmeler veya iradî çabalardan değil bu kendine telkin olaylarından gelmektedir. Bu olay yalnız ruhî hastalıkların değil, verem gibi mikroplu hastalıkların tedavisinde de başarılı sonuçlar vermiştir. Hasılı bütün bu araştırmalar gittikçe genişleyerek ve dinamik psikoloji ile birleşerek eğitimde esaslı metot haline gelmiştir.[29] Çünkü her ikisi de

[28] Charles Baudouin, *Suggestion et autosuggestion*, 3. édit. 1941, tarafımızdan tercüme edilmiş ve henüz neşredilmemiştir.

[29] Léon et Frédéric Saisset, *L'éducation par la suggestion*, PUF, 1942.
Bu asır başında telkine dair yapılmış araştırmalar günden güne ilerlemektedir. Bu eski yayınlarda birçok rötuşlar yapmak lâzımdır: Félix Thomas'nın *La suggestion, son rôle dans l'éducation*'u gibi. (Félix Alcan, 1895).

Hilmi Ziya Ülken 61

sına bir şey telkin edemez. Ancak bu kimsenin bir fikri kendi kendine telkin etmesi için gereken şartları hazırlayabilir. O halde telkinci demek, işin doğrusu, kendine telkini hazırlayan bir *opérateur* demektir. Kendine telkin olayları ise son derece geniştir. Coué ve Liébault genel kanaatin aksine olarak gösterdiler ki kendine telkin ile irade birbirinin zıddı iki olay sürecidir. Birincisi sinir sistemi, ikincisi kasal sistem vasıtasıyla işler. "İradenizi kullanınız ve şu fikri kendinize telkin ediniz" demek yanlıştır. Çünkü irade kasal çaba (*effort musculaire*) ile ilgilidir, iradeyi kullandıkça insan gergin halde bulunacak ve bir fikri kendine telkin etme imkânı kaybolacaktır. Tam tersine, bir fikri telkin edebilmek için kasal sistemi gevşek bırakmak ve fikrin sinir sistemi vasıtasıyla beyinden bütün vücuda yayılması için gereken gevşeme hali içinde bulunmak lâzım gelecektir.

Buradan kendine telkinin iki esaslı kanunu meydana çıktı. Bunlardan biri dönmüş çaba (*effort converti*) kanunudur ki buna göre: Bir fikri kendimize telkin için ne kadar çaba sarfedersek o fikrin o kadar aksi gerçekleşir. İkincisi dışbilince ait gayelilik (*finalité inconcsiente*) konusudur ki buna göre de: Bir fikri kendimize telkin etmek istediğimiz zaman o fikri düşünmek yeter. O fikrin gerçekleşmesi için gereken vasıtaları dışbilinç hazırlayacaktır. Bu vasıtalar sinir sisteminin dinamojenik kuvvetinden ibarettir. Fikir dışbilinçte bedeni harekete getirerek ona gereken değişmeleri verecektir.[28] Kendine telkin araştırıcıları bunun için Chevreul rakkası diye tanınan tecrübeleri yaptılar. Bu tecrübeler alanı gittikçe genişledi ve görüldü ki her normal insan gündelik hayatında binlerce defa kendine telkinler yapmaktadır. Ruhî hayatımızın büyük bir kuvveti bilinç yüzüne ait akıl yürütmeler veya iradî çabalardan değil bu kendine telkin olaylarından gelmektedir. Bu olay yalnız ruhî hastalıkların değil, verem gibi mikroplu hastalıkların tedavisinde de başarılı sonuçlar vermiştir. Hasılı bütün bu araştırmalar gittikçe genişleyerek ve dinamik psikoloji ile birleşerek eğitimde esaslı metot haline gelmiştir.[29] Çünkü her ikisi de

[28] Charles Baudouin, *Suggestion et autosuggestion*, 3. édit. 1941, tarafımızdan tercüme edilmiş ve henüz neşredilmemiştir.

[29] Léon et Frédéric Saisset, *L'éducation par la suggestion*, PUF, 1942.
Bu asır başında telkine dair yapılmış araştırmalar günden güne ilerlemektedir. Bu eski yayınlarda birçok rötuşlar yapmak lâzımdır: Félix Thomas'nın *La suggestion, son rôle dans l'éducation*'u gibi. (Félix Alcan, 1895).

Hilmi Ziya Ülken 61

sına bir şey telkin edemez. Ancak bu kimsenin bir fikri kendi kendine telkin etmesi için gereken şartları hazırlayabilir. O halde telkinci demek, işin doğrusu, kendine telkini hazırlayan bir *opérateur* demektir. Kendine telkin olayları ise son derece geniştir. Coué ve Liébault genel kanaatin aksine olarak gösterdiler ki kendine telkin ile irade birbirinin zıddı iki olay sürecidir. Birincisi sinir sistemi, ikincisi kasal sistem vasıtasıyla işler. "İradenizi kullanınız ve şu fikri kendinize telkin ediniz" demek yanlıştır. Çünkü irade kasal çaba (*effort musculaire*) ile ilgilidir, iradeyi kullandıkça insan gergin halde bulunacak ve bir fikri kendine telkin etme imkânı kaybolacaktır. Tam tersine, bir fikri telkin edebilmek için kasal sistemi gevşek bırakmak ve fikrin sinir sistemi vasıtasıyla beyinden bütün vücuda yayılması için gereken gevşeme hali içinde bulunmak lâzım gelecektir.

Buradan kendine telkinin iki esaslı kanunu meydana çıktı. Bunlardan biri dönmüş çaba (*effort converti*) kanunudur ki buna göre: Bir fikri kendimize telkin için ne kadar çaba sarfedersek o fikrin o kadar aksi gerçekleşir. İkincisi dışbilince ait gayelilik (*finalité inconcsiente*) konusudur ki buna göre de: Bir fikri kendimize telkin etmek istediğimiz zaman o fikri düşünmek yeter. O fikrin gerçekleşmesi için gereken vasıtaları dışbilinç hazırlayacaktır. Bu vasıtalar sinir sisteminin dinamojenik kuvvetinden ibarettir. Fikir dışbilinçte bedeni harekete getirerek ona gereken değişmeleri verecektir.[28] Kendine telkin araştırıcıları bunun için Chevreul rakkası diye tanınan tecrübeleri yaptılar. Bu tecrübeler alanı gittikçe genişledi ve görüldü ki her normal insan gündelik hayatında binlerce defa kendine telkinler yapmaktadır. Ruhî hayatımızın büyük bir kuvveti bilinç yüzüne ait akıl yürütmeler veya iradî çabalardan değil bu kendine telkin olaylarından gelmektedir. Bu olay yalnız ruhî hastalıkların değil, verem gibi mikroplu hastalıkların tedavisinde de başarılı sonuçlar vermiştir. Hasılı bütün bu araştırmalar gittikçe genişleyerek ve dinamik psikoloji ile birleşerek eğitimde esaslı metot haline gelmiştir.[29] Çünkü her ikisi de

[28] Charles Baudouin, *Suggestion et autosuggestion*, 3. édit. 1941, tarafımızdan tercüme edilmiş ve henüz neşredilmemiştir.

[29] Léon et Frédéric Saisset, *L'éducation par la suggestion*, PUF, 1942.
Bu asır başında telkine dair yapılmış araştırmalar günden güne ilerlemektedir. Bu eski yayınlarda birçok rötuşlar yapmak lâzımdır: Félix Thomas'nın *La suggestion, son rôle dans l'éducation*'u gibi. (Félix Alcan, 1895).

dışbilince ait ruhî hayatı ayrı yönlerden incelemektedir. En sonra bunlara bir de psikosomatik tıp tetkiklerini katmalıydı.[30] Hekimlerin büyük bir kısmının katıldığı bu tetkikler yalnız ruh değil, beden hastalıklarından birçoğunun ruhî sebepleri olduğu, ruhla bedenin bütün halinde tetkiki zarureti esasından hareket etmekte ve onların tedavisinde *inconscient* psikolojisi ile kendine telkin tetkiklerinin başarılı sonuçlarından faydalanmaktadırlar.

Burada bu yeni tıp dalı hakkında izahlara girecek değiliz. Yalnız her üç cereyanın bir noktada birleştiklerini işaret edeceğiz; o da eski psikolojinin bilinç yüzüne ait tetkikleriyle kanmayarak dışbilinç olaylarını incelemek gerektiği noktasıdır. Bütün bunların eğitim metotları ve pedagoji görüşleri üzerinde tesir yapmaması imkânsızdır. Şu halde zamanımızda bir eğitim felsefesinin gelenekçi psikoloji veya sosyolojiye dayanmakla yetinmesi imkânsız hale gelmiştir. Burada eğitim felsefesinin geçirdiği gelişme safhalarını gördük. Şimdiye kadar eğitimcinin ya zihinci ya da irade ile zihni birleştirerek aktif zihinci bir görüşe bağlandığını işaret ettik. Aşağı yukarı Rousseau'dan zamanımızdaki J. Dewey, Deeroly, Ad. Ferrière gibi pedagoglara kadar birçoklarında bu iradeci veya aktif zihinci eğitim görüşü hâkimdir. Bizde eğitim problemine geniş açıdan bakmak isteyenler skolastik veya sırf zihinci eğitime karşı bu görüşü savunmuşlardır.

Fakat bir de paranın öteki yüzüne bakmalı! İnsan yalnız aktif zihinden ibaret değildir. Onu tamamlayan bir de telkin ve sempati yüzü vardır. Birincisi insanın gerginlik (*tension*) haline, ikincisi gevşeme (*détente*) ve genişleme (*extension*) haline karşılık olan bu iki olay zümresi aynı derecede insana aittir. Eski pedagojinin hatası bunlardan yalnız birincisi üzerinde durması idi. Telkin ve kendine telkin

[30] Edward Weiss et Spurgeon English, *Médecine psychosomatique*, trad. D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; A. Alexander, *La Médecine psychosomatique, ses principes et ses applications*, trad. S. Horinson et Dr. E. Stem, Payot, 1952; Thure v. Uexküll, *La Médecine psychosomatique,* trad. de l'Allemande p. Rémi Laureillard, Gallimard, 1963, Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, Gallimard, 1951. Thure von Euxküll, Précis de Médecine psychosomatique (motivation'da süje-obje bütünlüğü, s. 136-161 ve Beden-ruh ayrılışı, s. 163-208). Aynı zat *Der Mensch und Die Natur* adlı eserinde aynı konuyu işlemiştir. (1953): *Leib-Seele Problem, Kritik der bisherigen Leib-Seele Theorien, Die prinzipielle Schwierigkeiten einer dualistischen Voranussetzung,* s. 75-83).

62 *Doktrinlerin Tarihi-III*

dışbilince ait ruhî hayatı ayrı yönlerden incelemektedir. En sonra bunlara bir de psikosomatik tıp tetkiklerini katmalıydı.[30] Hekimlerin büyük bir kısmının katıldığı bu tetkikler yalnız ruh değil, beden hastalıklarından birçoğunun ruhî sebepleri olduğu, ruhla bedenin bütün halinde tetkiki zarureti esasından hareket etmekte ve onların tedavisinde *inconscient* psikolojisi ile kendine telkin tetkiklerinin başarılı sonuçlarından faydalanmaktadırlar.

Burada bu yeni tıp dalı hakkında izahlara girecek değiliz. Yalnız her üç cereyanın bir noktada birleştiklerini işaret edeceğiz; o da eski psikolojinin bilinç yüzüne ait tetkikleriyle kanmayarak dışbilinç olaylarını incelemek gerektiği noktasıdır. Bütün bunların eğitim metotları ve pedagoji görüşleri üzerinde tesir yapmaması imkânsızdır. Şu halde zamanımızda bir eğitim felsefesinin gelenekçi psikoloji veya sosyolojiye dayanmakla yetinmesi imkânsız hale gelmiştir. Burada eğitim felsefesinin geçirdiği gelişme safhalarını gördük. Şimdiye kadar eğitimcinin ya zihinci ya da irade ile zihni birleştirerek aktif zihinci bir görüşe bağlandığını işaret ettik. Aşağı yukarı Rousseau'dan zamanımızdaki J. Dewey, Deeroly, Ad. Ferrière gibi pedagoglara kadar birçoklarında bu iradeci veya aktif zihinci eğitim görüşü hâkimdir. Bizde eğitim problemine geniş açıdan bakmak isteyenler skolastik veya sırf zihinci eğitime karşı bu görüşü savunmuşlardır.

Fakat bir de paranın öteki yüzüne bakmalı! İnsan yalnız aktif zihinden ibaret değildir. Onu tamamlayan bir de telkin ve sempati yüzü vardır. Birincisi insanın gerginlik (*tension*) haline, ikincisi gevşeme (*détente*) ve genişleme (*extension*) haline karşılık olan bu iki olay zümresi aynı derecede insana aittir. Eski pedagojinin hatası bunlardan yalnız birincisi üzerinde durması idi. Telkin ve kendine telkin

[30] Edward Weiss et Spurgeon English, *Médecine psychosomatique*, trad. D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; A. Alexander, *La Médecine psychosomatique, ses principes et ses applications*, trad. S. Horinson et Dr. E. Stem, Payot, 1952; Thure v. Uexküll, *La Médecine psychosomatique,* trad. de l'Allemande p. Rémi Laureillard, Gallimard, 1963, Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, Gallimard, 1951. Thure von Euxküll, Précis de Médecine psychosomatique (motivation'da süje-obje bütünlüğü, s. 136-161 ve Beden-ruh ayrılışı, s. 163-208). Aynı zat *Der Mensch und Die Natur* adlı eserinde aynı konuyu işlemiştir. (1953): *Leib-Seele Problem, Kritik der bisherigen Leib-Seele Theorien, Die prinzipielle Schwierigkeiten einer dualistischen Voranussetzung,* s. 75-83).

62 *Doktrinlerin Tarihi-III*

dışbilince ait ruhî hayatı ayrı yönlerden incelemektedir. En sonra bunlara bir de psikosomatik tıp tetkiklerini katmalıydı.[30] Hekimlerin büyük bir kısmının katıldığı bu tetkikler yalnız ruh değil, beden hastalıklarından birçoğunun ruhî sebepleri olduğu, ruhla bedenin bütün halinde tetkiki zarureti esasından hareket etmekte ve onların tedavisinde *inconscient* psikolojisi ile kendine telkin tetkiklerinin başarılı sonuçlarından faydalanmaktadırlar.

Burada bu yeni tıp dalı hakkında izahlara girecek değiliz. Yalnız her üç cereyanın bir noktada birleştiklerini işaret edeceğiz; o da eski psikolojinin bilinç yüzüne ait tetkikleriyle kanmayarak dışbilinç olaylarını incelemek gerektiği noktasıdır. Bütün bunların eğitim metotları ve pedagoji görüşleri üzerinde tesir yapmaması imkânsızdır. Şu halde zamanımızda bir eğitim felsefesinin gelenekçi psikoloji veya sosyolojiye dayanmakla yetinmesi imkânsız hale gelmiştir. Burada eğitim felsefesinin geçirdiği gelişme safhalarını gördük. Şimdiye kadar eğitimcinin ya zihinci ya da irade ile zihni birleştirerek aktif zihinci bir görüşe bağlandığını işaret ettik. Aşağı yukarı Rousseau'dan zamanımızdaki J. Dewey, Deeroly, Ad. Ferrière gibi pedagoglara kadar birçoklarında bu iradeci veya aktif zihinci eğitim görüşü hâkimdir. Bizde eğitim problemine geniş açıdan bakmak isteyenler skolastik veya sırf zihinci eğitime karşı bu görüşü savunmuşlardır.

Fakat bir de paranın öteki yüzüne bakmalı! İnsan yalnız aktif zihinden ibaret değildir. Onu tamamlayan bir de telkin ve sempati yüzü vardır. Birincisi insanın gerginlik (*tension*) haline, ikincisi gevşeme (*détente*) ve genişleme (*extension*) haline karşılık olan bu iki olay zümresi aynı derecede insana aittir. Eski pedagojinin hatası bunlardan yalnız birincisi üzerinde durması idi. Telkin ve kendine telkin

[30] Edward Weiss et Spurgeon English, *Médecine psychosomatique*, trad. D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; A. Alexander, *La Médecine psychosomatique, ses principes et ses applications*, trad. S. Horinson et Dr. E. Stem, Payot, 1952; Thure v. Uexküll, *La Médecine psychosomatique,* trad. de l'Allemande p. Rémi Laureillard, Gallimard, 1963, Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, Gallimard, 1951. Thure von Euxküll, Précis de Médecine psychosomatique (motivation'da süje-obje bütünlüğü, s. 136-161 ve Beden-ruh ayrılışı, s. 163-208). Aynı zat *Der Mensch und Die Natur* adlı eserinde aynı konuyu işlemiştir. (1953): *Leib-Seele Problem, Kritik der bisherigen Leib-Seele Theorien, Die prinzipielle Schwierigkeiten einer dualistischen Voranussetzung,* s. 75-83).

olayları yalnız bireyin bilincinde kalmazlar. Onlar aynı zamanda bireylerarası ilişkilerde başkasından telkin alma halinde (*hétérosuggestion*) görünürler.[31] Bu, telkinin bir küçük zümreye veya bir topluma yayılması halidir. Burada duyguların, fikirlerin bulaşması dediğimiz bir nevi kalabalık (*foule*) psikolojisi ile karşılaşırız. Başkasının telkini de kendine telkin ile aynı kanunlara tâbidir. Şu farkla ki bir bilinçte cereyan eden telkin mekanizması burada karşılıklı tesir halinde birçok bilinçlerde birden cereyan eder. Birlikte esneme, birlikte gülme, birlikte kaşınma gibi basit fizyolojik görünüşlerinden başlayarak bazı şeylerin birlikte duyulması, birlikte hazırlanması gibi duygusal ve zihnî olaylara kadar yayılır. Böylece başkasının telkini şeklinde bu olaylar bireyle toplum arasındaki farkı silerler; çünkü aynı psikolojik kanunlar her iki alanda birden işlemektedir. Sempati olayları da genel olarak kendine telkin ve başkasına telkin olaylarının duygusal görünüşü sayılabilirler. Çünkü sempatide hem başkasının ben üzerindeki duygusal etkisi söz konusudur ki buna *héteropathie* diyebiliriz. Hem de "ben"in kendisini başkası üzerinde duygu bakımından etkilemesi söz konusudur ki buna da *idiopathie* deriz. Fakat her ikisi de sympathie olaylarının kanunlarına tâbidir. Yani burada da bireyin bilincinde cereyan eden bir olayla bireyler arasında cereyan eden olaylar aynı psiko-biyolojik kanunlara bağlı görünmektedirler. Kısaca aktif aklı temel diye alan pedagoji karşısında kendine telkin ve sempatiyi temel olarak alan bir pedagoji doğmaktadır. 18. yüzyıldan beri aşırı gelişmiş olan birinci görüş insanın yalnız bilinç yüzüne, ruhun gerilme (*tension*) haline önem veriyordu. Bu yüzden, yeni gelişmeye başlayan ikinci görüş insanın dışbilincine veya altbilincine, ruhun genişleme (*extension*), gevşeme (*détente*) haline önem vermektedir. Bu iki

[31] W. Pöll, *La suggestion* (l'hétérosuggestion, l'autosuggestion, la suggestion collective), trad. de Léon Lamortelle, Payot, 1956.
Gustave le Bon, *Psychologie des foules,* PUF, 1947; W.J.H. Sprott, *Psychologie sociale,* trad. de Jean Laroche, Payot; 1954; Otto Klineberg, *Psychologie sociale,* 2 vols. Trad. par R. Avigdor - Goryell (t. 1: motivation et psychologie différentielle; t. 2: personnalité et interaction sociale) PUF, 1959; Jean Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, édit. 1963 (Stoetzel, *La théorie des opinions* adlı eseri ile Amerikan sosyal psikoloji araştırmalarını Fransa'da tanıttıktan ve Japonya'ya ait monografik araştırmasını yaptıktan sonra *(Un pays sans chrysanthème ni sabre)* bu terkibî eserini yazdı.

Hilmi Ziya Ülken 63

olayları yalnız bireyin bilincinde kalmazlar. Onlar aynı zamanda bireylerarası ilişkilerde başkasından telkin alma halinde (*hétérosuggestion*) görünürler.[31] Bu, telkinin bir küçük zümreye veya bir topluma yayılması halidir. Burada duyguların, fikirlerin bulaşması dediğimiz bir nevi kalabalık (*foule*) psikolojisi ile karşılaşırız. Başkasının telkini de kendine telkin ile aynı kanunlara tâbidir. Şu farkla ki bir bilinçte cereyan eden telkin mekanizması burada karşılıklı tesir halinde birçok bilinçlerde birden cereyan eder. Birlikte esneme, birlikte gülme, birlikte kaşınma gibi basit fizyolojik görünüşlerinden başlayarak bazı şeylerin birlikte duyulması, birlikte hazırlanması gibi duygusal ve zihnî olaylara kadar yayılır. Böylece başkasının telkini şeklinde bu olaylar bireyle toplum arasındaki farkı silerler; çünkü aynı psikolojik kanunlar her iki alanda birden işlemektedir. Sempati olayları da genel olarak kendine telkin ve başkasına telkin olaylarının duygusal görünüşü sayılabilirler. Çünkü sempatide hem başkasının ben üzerindeki duygusal etkisi söz konusudur ki buna *héteropathie* diyebiliriz. Hem de "ben"in kendisini başkası üzerinde duygu bakımından etkilemesi söz konusudur ki buna da *idiopathie* deriz. Fakat her ikisi de sympathie olaylarının kanunlarına tâbidir. Yani burada da bireyin bilincinde cereyan eden bir olayla bireyler arasında cereyan eden olaylar aynı psiko-biyolojik kanunlara bağlı görünmektedirler. Kısaca aktif aklı temel diye alan pedagoji karşısında kendine telkin ve sempatiyi temel olarak alan bir pedagoji doğmaktadır. 18. yüzyıldan beri aşırı gelişmiş olan birinci görüş insanın yalnız bilinç yüzüne, ruhun gerilme (*tension*) haline önem veriyordu. Bu yüzden, yeni gelişmeye başlayan ikinci görüş insanın dışbilincine veya altbilincine, ruhun genişleme (*extension*), gevşeme (*détente*) haline önem vermektedir. Bu iki

[31] W. Pöll, *La suggestion* (l'hétérosuggestion, l'autosuggestion, la suggestion collective), trad. de Léon Lamortelle, Payot, 1956.
Gustave le Bon, *Psychologie des foules,* PUF, 1947; W.J.H. Sprott, *Psychologie sociale,* trad. de Jean Laroche, Payot; 1954; Otto Klineberg, *Psychologie sociale,* 2 vols. Trad. par R. Avigdor - Goryell (t. 1: motivation et psychologie différentielle; t. 2: personnalité et interaction sociale) PUF, 1959; Jean Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, édit. 1963 (Stoetzel, *La théorie des opinions* adlı eseri ile Amerikan sosyal psikoloji araştırmalarını Fransa'da tanıttıktan ve Japonya'ya ait monografik araştırmasını yaptıktan sonra *(Un pays sans chrysanthème ni sabre)* bu terkibî eserini yazdı.

manzara gerçek insan ruhunun iki yüzüdür. Onlardan yalnız birisiyle insanı anlamak ve tanımlamak kabil değildir. Bundan dolayı da yalnız birine dayanan bir eğitim felsefesi de tek taraflı ve hatalı olacaktır.[32]

[32] Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie*, 1926. Payot; Etienne de Greff, *Les Instincts de défense et de sympathie*, 1947, PUF, (la connaissance par l'amour et la sympathie), C. Conczewski, *La Sympathie comme fonction et progrès da la connaissance*, PUF, 1951, (Biz bu konuyu 1930'da *Aşk Ahlâkı* adlı eserimizde ele almıştık).

64 *Doktrinlerin Tarihi-III*

manzara gerçek insan ruhunun iki yüzüdür. Onlardan yalnız birisiyle insanı anlamak ve tanımlamak kabil değildir. Bundan dolayı da yalnız birine dayanan bir eğitim felsefesi de tek taraflı ve hatalı olacaktır.[32]

[32] Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie*, 1926. Payot; Etienne de Greff, *Les Instincts de défense et de sympathie*, 1947, PUF, (la connaissance par l'amour et la sympathie), C. Conczewski, *La Sympathie comme fonction et progrès da la connaissance*, PUF, 1951, (Biz bu konuyu 1930'da *Aşk Ahlâkı* adlı eserimizde ele almıştık).

64 *Doktrinlerin Tarihi-III*

manzara gerçek insan ruhunun iki yüzüdür. Onlardan yalnız birisiyle insanı anlamak ve tanımlamak kabil değildir. Bundan dolayı da yalnız birine dayanan bir eğitim felsefesi de tek taraflı ve hatalı olacaktır.[32]

[32] Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie*, 1926. Payot; Etienne de Greff, *Les Instincts de défense et de sympathie*, 1947, PUF, (la connaissance par l'amour et la sympathie), C. Conczewski, *La Sympathie comme fonction et progrès da la connaissance*, PUF, 1951, (Biz bu konuyu 1930'da *Aşk Ahlâkı* adlı eserimizde ele almıştık).

I

Yukarıda verdiğimiz izahlara göre insan denen varlığın psiko-biyolojik hayatında iki yüzü, iki görünüşü vardır: Birisi başlıca aktif akıl olarak görünen gerilme manzarası, ikincisi telkin ve sempati olarak görünen genişleme manzarası. Bu iki manzara aynı mekanik varlığın iki ayrı cepheden görülmesi demek değildir. Ömür boyunca yaşanmakta ve sürüp gitmekte olan psiko-biyolojik hayat aynı hızda ve seviyede bir akış gibi tasarlanmamalıdır. İnsanın psiko-biyolojik hayatı bir ritim manzarası göstermekte, yani yükselip alçalmaktadır. Bu ritmin iki kavsi yaşama süresine göre birbirini tamamlar ve karşılıklı birbirinin devamını sağlar. Hayat ritmi bütün dalgalanmalar gibi yükselme ve alçalma denen bu iki kavis sayesinde devam eder.[1] Birincisi, yani yükselme ve gerilme hayata hızını verdiği gibi, ikincisi, yani alçalma ve genişleme (veya gevşeme) de bu hızın devamı için gereken hazırlığı verir.[2] Genişleme olmasa yeni bir gerilme olamaz ve

[1] Bounoure, *L'autonomie des êtres vivants*, PUF, 1948.

[2] Gaston Bachelard, *La dialectique de la durée* de (Boivin édit. 1936) Rinheiro dos Santos adında Brezilyalı bir âlimin maddede, hayatta ve bilinçte ritmik gelişmenin fenomenolojisini yaptığını ayrı bir fasılda anlatıyor (ch. VIII. *La rythmanalyse*). Burada Dos Santos'un *La rythmanalyse* adlı eserini zikrediyor (publ. de la société de psych. et de philo., Rio de Janeiro, 1931).

İNSANIN İKİ YÜZÜ

I

Yukarıda verdiğimiz izahlara göre insan denen varlığın psiko-biyolojik hayatında iki yüzü, iki görünüşü vardır: Birisi başlıca aktif akıl olarak görünen gerilme manzarası, ikincisi telkin ve sempati olarak görünen genişleme manzarası. Bu iki manzara aynı mekanik varlığın iki ayrı cepheden görülmesi demek değildir. Ömür boyunca yaşanmakta ve sürüp gitmekte olan psiko-biyolojik hayat aynı hızda ve seviyede bir akış gibi tasarlanmamalıdır. İnsanın psiko-biyolojik hayatı bir ritim manzarası göstermekte, yani yükselip alçalmaktadır. Bu ritmin iki kavsi yaşama süresine göre birbirini tamamlar ve karşılıklı birbirinin devamını sağlar. Hayat ritmi bütün dalgalanmalar gibi yükselme ve alçalma denen bu iki kavis sayesinde devam eder.[1] Birincisi, yani yükselme ve gerilme hayata hızını verdiği gibi, ikincisi, yani alçalma ve genişleme (veya gevşeme) de bu hızın devamı için gereken hazırlığı verir.[2] Genişleme olmasa yeni bir gerilme olamaz ve

[1] Bounoure, *L'autonomie des êtres vivants*, PUF, 1948.

[2] Gaston Bachelard, *La dialectique de la durée* de (Boivin édit. 1936) Rinheiro dos Santos adında Brezilyalı bir âlimin maddede, hayatta ve bilinçte ritmik gelişmenin fenomenolojisini yaptığını ayrı bir fasılda anlatıyor (ch. VIII. *La rythmanalyse*). Burada Dos Santos'un *La rythmanalyse* adlı eserini zikrediyor (publ. de la société de psych. et de philo., Rio de Janeiro, 1931).

gerilme olmasa genişleme tam bir alçalma ve kaybolmadan ibaret kalırdı. Âdeta insan hayatı birinciden aldığı hızı ikincinin dinlenmesi ve yeniden yaratılmasıyla devamlı hale koymaktadır. Bir an için insan hayatının yalnız yükselme veya gerilme kavsinden ibaret olduğunu farz edelim. O zaman psiko-biyolojik hayatı belirli bir çabadan sonra tükenecek ve birden düşecektir. Bu fazla gerilmelerin doğurduğu çöküntüler insan hayatının anormal görünüşleridir. Hekimler bunlardan birincisine taşkınlık (*excitation*), ikincisine çökme veya çöküntü (*depression*) diyorlar. Ruh hastaları ya biri, ya öteki üzerinde bulunuyor. Birinciler, manyaklarda görüldüğü gibi, devamlı taşkınlık halindedirler. İkinciler, melankoliklerde olduğu gibi, devamlı çöküntü haline giriyorlar. Fakat insan hayatındaki ritmin iki kavsini de patolojik olarak yaşayanlar ölçüsüz bir yükselme veya taşmadan yine ölçüsüz bir alçalma veya çökme haline geçiyorlar ki bunlara psikiyatri bilginleri devreli hastalar veya *cyclique*'ler diyorlar.[3] Hekimlerin yalnız marazî görünüşlerini inceledikleri bu iki kavis aslında psiko-biyolojik hayatın normal iki kavsidir. Bunu ilk defa Kretschmer karakter tiplerini tetkik ederken işaret etti ve marazî ile normal arasındaki sıkı ilişkiyi gösterdi.[4]

Fakat onun düştüğü yanlışlık bu kavislerden birinin belirli şekil aldığı tipleri ötekilerden tamamen ayrı bir karakter sanmasındadır. Halbuki her insan hayatında gerilme ve gevşeme, yükselme ve alçalma aynı derecede yer almakta ve birbirini tamamlamaktadır. Bünye farklarından ileri gelmek üzere bu iki kavisten birinin daha belirli bir şekil alması insanı aldatmamalıdır. Enerji dalgaları da aynı suretle bir alçalma ve bir yükselme kavsinden ibaret değil mi? Enerjilerin yayılması (ışık, elektrik, manyetik, vb.) bu kavislerin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Canlı varlıklarda hayat ritmi de aynı kavislerden meydana gelmiyor mu? Nefes alma ile birlikte cereyan eden kasal sistemin gerilme ve genişlemesinde bu ritmi görmüyor muyuz? İlkel hayvanlarda (selentereler, deniz yıldızları, amipler vb.) yaşamanın devamı bu iki kavsin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Ağaçlar gece ve gündüz ritmine göre yapraklarını açıp kapatmıyorlar

[3] Hesnard, *La psychiatrie*, 1921; K. Jaspers, *La psychopathologie générale*, trad. franç. par Kastler et Mendousse, 1928, F. Alcan.
[4] Kretschmer, *Bedenyapısı ve Karakter*, çev.: Mümtaz Turhan.

66 *İnsanın İki Yüzü-I*

gerilme olmasa genişleme tam bir alçalma ve kaybolmadan ibaret kalırdı. Âdeta insan hayatı birinciden aldığı hızı ikincinin dinlenmesi ve yeniden yaratılmasıyla devamlı hale koymaktadır. Bir an için insan hayatının yalnız yükselme veya gerilme kavsinden ibaret olduğunu farz edelim. O zaman psiko-biyolojik hayatı belirli bir çabadan sonra tükenecek ve birden düşecektir. Bu fazla gerilmelerin doğurduğu çöküntüler insan hayatının anormal görünüşleridir. Hekimler bunlardan birincisine taşkınlık (*excitation*), ikincisine çökme veya çöküntü (*depression*) diyorlar. Ruh hastaları ya biri, ya öteki üzerinde bulunuyor. Birinciler, manyaklarda görüldüğü gibi, devamlı taşkınlık halindedirler. İkinciler, melankoliklerde olduğu gibi, devamlı çöküntü haline giriyorlar. Fakat insan hayatındaki ritmin iki kavsini de patolojik olarak yaşayanlar ölçüsüz bir yükselme veya taşmadan yine ölçüsüz bir alçalma veya çökme haline geçiyorlar ki bunlara psikiyatri bilginleri devreli hastalar veya *cyclique*'ler diyorlar.[3] Hekimlerin yalnız marazî görünüşlerini inceledikleri bu iki kavis aslında psiko-biyolojik hayatın normal iki kavsidir. Bunu ilk defa Kretschmer karakter tiplerini tetkik ederken işaret etti ve marazî ile normal arasındaki sıkı ilişkiyi gösterdi.[4]

Fakat onun düştüğü yanlışlık bu kavislerden birinin belirli şekil aldığı tipleri ötekilerden tamamen ayrı bir karakter sanmasındadır. Halbuki her insan hayatında gerilme ve gevşeme, yükselme ve alçalma aynı derecede yer almakta ve birbirini tamamlamaktadır. Bünye farklarından ileri gelmek üzere bu iki kavisten birinin daha belirli bir şekil alması insanı aldatmamalıdır. Enerji dalgaları da aynı suretle bir alçalma ve bir yükselme kavsinden ibaret değil mi? Enerjilerin yayılması (ışık, elektrik, manyetik, vb.) bu kavislerin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Canlı varlıklarda hayat ritmi de aynı kavislerden meydana gelmiyor mu? Nefes alma ile birlikte cereyan eden kasal sistemin gerilme ve genişlemesinde bu ritmi görmüyor muyuz? İlkel hayvanlarda (selentereler, deniz yıldızları, amipler vb.) yaşamanın devamı bu iki kavsin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Ağaçlar gece ve gündüz ritmine göre yapraklarını açıp kapatmıyorlar

[3] Hesnard, *La psychiatrie*, 1921; K. Jaspers, *La psychopathologie générale*, trad. franç. par Kastler et Mendousse, 1928, F. Alcan.
[4] Kretschmer, *Bedenyapısı ve Karakter*, çev.: Mümtaz Turhan.

66 *İnsanın İki Yüzü-I*

gerilme olmasa genişleme tam bir alçalma ve kaybolmadan ibaret kalırdı. Âdeta insan hayatı birinciden aldığı hızı ikincinin dinlenmesi ve yeniden yaratılmasıyla devamlı hale koymaktadır. Bir an için insan hayatının yalnız yükselme veya gerilme kavsinden ibaret olduğunu farz edelim. O zaman psiko-biyolojik hayatı belirli bir çabadan sonra tükenecek ve birden düşecektir. Bu fazla gerilmelerin doğurduğu çöküntüler insan hayatının anormal görünüşleridir. Hekimler bunlardan birincisine taşkınlık (*excitation*), ikincisine çökme veya çöküntü (*depression*) diyorlar. Ruh hastaları ya biri, ya öteki üzerinde bulunuyor. Birinciler, manyaklarda görüldüğü gibi, devamlı taşkınlık halindedirler. İkinciler, melankoliklerde olduğu gibi, devamlı çöküntü haline giriyorlar. Fakat insan hayatındaki ritmin iki kavsini de patolojik olarak yaşayanlar ölçüsüz bir yükselme veya taşmadan yine ölçüsüz bir alçalma veya çökme haline geçiyorlar ki bunlara psikiyatri bilginleri devreli hastalar veya *cyclique*'ler diyorlar.[3] Hekimlerin yalnız marazî görünüşlerini inceledikleri bu iki kavis aslında psiko-biyolojik hayatın normal iki kavsidir. Bunu ilk defa Kretschmer karakter tiplerini tetkik ederken işaret etti ve marazî ile normal arasındaki sıkı ilişkiyi gösterdi.[4]

Fakat onun düştüğü yanlışlık bu kavislerden birinin belirli şekil aldığı tipleri ötekilerden tamamen ayrı bir karakter sanmasındadır. Halbuki her insan hayatında gerilme ve gevşeme, yükselme ve alçalma aynı derecede yer almakta ve birbirini tamamlamaktadır. Bünye farklarından ileri gelmek üzere bu iki kavisten birinin daha belirli bir şekil alması insanı aldatmamalıdır. Enerji dalgaları da aynı suretle bir alçalma ve bir yükselme kavsinden ibaret değil mi? Enerjilerin yayılması (ışık, elektrik, manyetik, vb.) bu kavislerin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Canlı varlıklarda hayat ritmi de aynı kavislerden meydana gelmiyor mu? Nefes alma ile birlikte cereyan eden kasal sistemin gerilme ve genişlemesinde bu ritmi görmüyor muyuz? İlkel hayvanlarda (selentereler, deniz yıldızları, amipler vb.) yaşamanın devamı bu iki kavsin birbirini tamamlamasıyla olmuyor mu? Ağaçlar gece ve gündüz ritmine göre yapraklarını açıp kapatmıyorlar

[3] Hesnard, *La psychiatrie*, 1921; K. Jaspers, *La psychopathologie générale*, trad. franç. par Kastler et Mendousse, 1928, F. Alcan.
[4] Kretschmer, *Bedenyapısı ve Karakter*, çev.: Mümtaz Turhan.

mı?[5] Fakat insanın psiko-biyolojik hayatında bu ritim daha belirli ve derin bir şekil almıştır. Çünkü hem insan daha karmaşık varlıktır; hem de bilinç ona daha canlı bir süre vermektedir. O gerilmenin ve genişlemenin bilincine sahiptir. Her ikisi birbirini tamamlamak üzere yaşamaktadır. Gerilme ile kasal çaba, dikkat, yetikazanma (*habitude*) ve aktif zekâ işlemektedir. Bir yandan zihin yetisi halinde zekâyı, öte yandan fiilî yeti halinde iradeyi, en sonra duygu yetisi halinde ihtirası (*passion*) meydana getirmektedir. Her üç manzara da aynı gerilme kavsinden doğmaktadır. Bunun içindir ki zekânın yüksek işleyişi ile irade ve ihtirasın yüksek işleyişlerini birbirinden ayırmak güçtür. Her üçü de köklerini kasal çabadan, dikkatten ve yetikazanmadan almaktadır. Her üçünde de ruh (*habitude* yardımı ile) gerilme yönünde keskinleştikçe bilinç daha geniş bünyeler ve şekiller üzerine çevrilerek teferruatı otomatizme bırakmakta, yani her gerilme ve dikkat hamlesi yetikazanmanın yeni bir ilerlemesiyle aydın bilinci bünye ve şekiller üzerine çevirerek teferruatı dışbilinçte bırakmakta, hâsılı aydın bilinci dışbilinçten ayırmaktadır.[6] Böylece ruhun gerilme kavsi her üç manzarasında zihnin ve *habitude*'ün ilerleyici fetihleri, kazançları olarak görünüyor: Hâsılı ruh kendi yetilerini yaratıyor, zekâ, irade ve ihtiras oluyor. Gerilmenin kuvveti nispetinde *benlik* halini alıyor.[7] Fakat o nispette de aydın bilincin *merkezleşmiş* ve kutuplaş-

[5] Philippe Fauré-Fremiet, *La recréation du réel et l'équivoque*, PUF, 1940. (Fauré-Fremiet şöyle diyor: Âlemi yeniden yaratmak onu yorumlamaktır. Bu gerçekleşme çaba ve genişlemenin (extention) birbiri ardından gelmesiyle olur.

[6] Th. Ribot, spontané dikkatle iradî dikkati ayırıyor ve ikincide kasal çabanın ne derecede rolü olduğunu gösteriyor. Dikkat hastalıklarıyla bu fizyolojik şartların münasebeti onca bunun başlıca delilidir. Th. Ribot, *Psychologie de l'attention,* Alcan, 1931. Halbuki Vashide daha önce dikkatle telkin ve uyku arasındaki münasebet üzerinde durmuş, bilincin gerilme ve genişleme kavislerinin birbirine nasıl bağlandığı hakkında söylediklerimize ait kanıtlar getirmiştir (Vashide, et Meunier, *La psychologie de l'attention,* Libr. Bloud, 1910, Paris).

[7] Yetikazanma (habitude) için ileri sürülen fikirler pek farklı ve çelişiktir, bunlara ilerde temas edeceğiz. Burada habitude hakkında tecrübî tetkik için P. Guillaume'un eserini zikredelim: *La Formation des habitudes,* Félix Alcan, 1936. Georges Dumas'nın *Traité de psychologie*'si içinde "Habitude et Mémoire" bahsi, Henri Piéron tarafından yazılmıştır (v. I, ss.

Hilmi Ziya Ülken 67

mı?[5] Fakat insanın psiko-biyolojik hayatında bu ritim daha belirli ve derin bir şekil almıştır. Çünkü hem insan daha karmaşık varlıktır; hem de bilinç ona daha canlı bir süre vermektedir. O gerilmenin ve genişlemenin bilincine sahiptir. Her ikisi birbirini tamamlamak üzere yaşamaktadır. Gerilme ile kasal çaba, dikkat, yetikazanma (*habitude*) ve aktif zekâ işlemektedir. Bir yandan zihin yetisi halinde zekâyı, öte yandan fiilî yeti halinde iradeyi, en sonra duygu yetisi halinde ihtirası (*passion*) meydana getirmektedir. Her üç manzara da aynı gerilme kavsinden doğmaktadır. Bunun içindir ki zekânın yüksek işleyişi ile irade ve ihtirasın yüksek işleyişlerini birbirinden ayırmak güçtür. Her üçü de köklerini kasal çabadan, dikkatten ve yetikazanmadan almaktadır. Her üçünde de ruh (*habitude* yardımı ile) gerilme yönünde keskinleştikçe bilinç daha geniş bünyeler ve şekiller üzerine çevrilerek teferruatı otomatizme bırakmakta, yani her gerilme ve dikkat hamlesi yetikazanmanın yeni bir ilerlemesiyle aydın bilinci bünye ve şekiller üzerine çevirerek teferruatı dışbilinçte bırakmakta, hâsılı aydın bilinci dışbilinçten ayırmaktadır.[6] Böylece ruhun gerilme kavsi her üç manzarasında zihnin ve *habitude*'ün ilerleyici fetihleri, kazançları olarak görünüyor: Hâsılı ruh kendi yetilerini yaratıyor, zekâ, irade ve ihtiras oluyor. Gerilmenin kuvveti nispetinde *benlik* halini alıyor.[7] Fakat o nispette de aydın bilincin *merkezleşmiş* ve kutuplaş-

[5] Philippe Fauré-Fremiet, *La recréation du réel et l'équivoque*, PUF, 1940. (Fauré-Fremiet şöyle diyor: Âlemi yeniden yaratmak onu yorumlamaktır. Bu gerçekleşme çaba ve genişlemenin (extention) birbiri ardından gelmesiyle olur.

[6] Th. Ribot, spontané dikkatle iradî dikkati ayırıyor ve ikincide kasal çabanın ne derecede rolü olduğunu gösteriyor. Dikkat hastalıklarıyla bu fizyolojik şartların münasebeti onca bunun başlıca delilidir. Th. Ribot, *Psychologie de l'attention,* Alcan, 1931. Halbuki Vashide daha önce dikkatle telkin ve uyku arasındaki münasebet üzerinde durmuş, bilincin gerilme ve genişleme kavislerinin birbirine nasıl bağlandığı hakkında söylediklerimize ait kanıtlar getirmiştir (Vashide, et Meunier, *La psychologie de l'attention,* Libr. Bloud, 1910, Paris).

[7] Yetikazanma (habitude) için ileri sürülen fikirler pek farklı ve çelişiktir, bunlara ilerde temas edeceğiz. Burada habitude hakkında tecrübî tetkik için P. Guillaume'un eserini zikredelim: *La Formation des habitudes,* Félix Alcan, 1936. Georges Dumas'nın *Traité de psychologie*'si içinde "Habitude et Mémoire" bahsi, Henri Piéron tarafından yazılmıştır (v. I, ss.

Hilmi Ziya Ülken 67

mı?[5] Fakat insanın psiko-biyolojik hayatında bu ritim daha belirli ve derin bir şekil almıştır. Çünkü hem insan daha karmaşık varlıktır; hem de bilinç ona daha canlı bir süre vermektedir. O gerilmenin ve genişlemenin bilincine sahiptir. Her ikisi birbirini tamamlamak üzere yaşamaktadır. Gerilme ile kasal çaba, dikkat, yetikazanma (*habitude*) ve aktif zekâ işlemektedir. Bir yandan zihin yetisi halinde zekâyı, öte yandan fiilî yeti halinde iradeyi, en sonra duygu yetisi halinde ihtirası (*passion*) meydana getirmektedir. Her üç manzara da aynı gerilme kavsinden doğmaktadır. Bunun içindir ki zekânın yüksek işleyişi ile irade ve ihtirasın yüksek işleyişlerini birbirinden ayırmak güçtür. Her üçü de köklerini kasal çabadan, dikkatten ve yetikazanmadan almaktadır. Her üçünde de ruh (*habitude* yardımı ile) gerilme yönünde keskinleştikçe bilinç daha geniş bünyeler ve şekiller üzerine çevrilerek teferruatı otomatizme bırakmakta, yani her gerilme ve dikkat hamlesi yetikazanmanın yeni bir ilerlemesiyle aydın bilinci bünye ve şekiller üzerine çevirerek teferruatı dışbilinçte bırakmakta, hâsılı aydın bilinci dışbilinçten ayırmaktadır.[6] Böylece ruhun gerilme kavsi her üç manzarasında zihnin ve *habitude*'ün ilerleyici fetihleri, kazançları olarak görünüyor: Hâsılı ruh kendi yetilerini yaratıyor, zekâ, irade ve ihtiras oluyor. Gerilmenin kuvveti nispetinde *benlik* halini alıyor.[7] Fakat o nispette de aydın bilincin *merkezleşmiş* ve kutuplaş-

[5] Philippe Fauré-Fremiet, *La recréation du réel et l'équivoque*, PUF, 1940. (Fauré-Fremiet şöyle diyor: Âlemi yeniden yaratmak onu yorumlamaktır. Bu gerçekleşme çaba ve genişlemenin (extention) birbiri ardından gelmesiyle olur.

[6] Th. Ribot, spontané dikkatle iradî dikkati ayırıyor ve ikincide kasal çabanın ne derecede rolü olduğunu gösteriyor. Dikkat hastalıklarıyla bu fizyolojik şartların münasebeti onca bunun başlıca delilidir. Th. Ribot, *Psychologie de l'attention,* Alcan, 1931. Halbuki Vashide daha önce dikkatle telkin ve uyku arasındaki münasebet üzerinde durmuş, bilincin gerilme ve genişleme kavislerinin birbirine nasıl bağlandığı hakkında söylediklerimize ait kanıtlar getirmiştir (Vashide, et Meunier, *La psychologie de l'attention,* Libr. Bloud, 1910, Paris).

[7] Yetikazanma (habitude) için ileri sürülen fikirler pek farklı ve çelişiktir, bunlara ilerde temas edeceğiz. Burada habitude hakkında tecrübî tetkik için P. Guillaume'un eserini zikredelim: *La Formation des habitudes,* Félix Alcan, 1936. Georges Dumas'nın *Traité de psychologie*'si içinde "Habitude et Mémoire" bahsi, Henri Piéron tarafından yazılmıştır (v. I, ss.

mış işlemesini sağlamak üzere otomatizmleri meydana getiriyor.[8] Âdeta bu otomatizmler olmasa zekâ, irade ve ihtiras işleyemezdi. Yalnız otomatizmlerden ibaret bir hayat hayvanların *dressage* ile elde ettikleri hayat seviyesine düşerdi. Fakat insanda bu ancak ruhun normal işleyişini kaybettiği ruh hastalıkları için söz konusudur. Hemen şunu da katmalı ki "psikolojik otomatizmler" marazî şekillerinde mutlaka bir ruh çözülüşünün eseridirler.[9]

Yani onları meydana getiren yüksek bilinç yetileri, dikkatin ve yetikazanmanın (*habitude*) meydana getirdiği gittikçe daha geniş bünyeler ve şekillerin kavranmasına ait ilerleyici hareket çözüldüğü, dikkat dağıldığı, yetikazanmalar tarafından aydın bilinç haline konan bünyeler (*structure*) kaybolduğu zaman ortada yalnız bu işlemlerin ortak eseri olan otomatizmlerden ibaret aşağı seviyede yetiler kalır. İşte marazî olaylarda rastlanan otomatizmler bunlardır.[10] Biz bir piyano veya keman çalmayı öğrenirken dikkatimiz önce tuşlar üzerine çevriliyor, ikinci seferde iki notun ilişkisine, üçüncü seferde bir oktava, dördüncü seferde bir melodi parçasına çevriliyor. Bu ilerleyici tekrarlarda dikkat her seferde biraz daha geniş bir şekli, bir bünyeyi kavrıyor.[11] İşte bu ilerleyici tekrarın meydana getirdiği kavrayışa "yetikazanma" diyoruz ve onu ruhun başka bir fonksiyonu olup konusu yaratıcılıktan ziyade çevreye uymadan (intibak etmeden) ibaret olan *alışkanlık* (accoutumance)tan ayırıyoruz.[12] Yetikazanma ruhun

771-814). Piéron burada sinir sistemine ait tekrarların kazancı olarak gördüğü habitude ile hafıza arasında ilişki arıyor. Bu, hafızaya Hering ve Rignano gibi biyolojik bir anlam vermekten ileri geliyor (Eugénio Rignano, *La mémoire biologique,* Flammarion, 1923). Aynı zamanda bu, *habitude* ile *accoutumance*'ı karıştırmak ve ona ikincisi gibi bakmaktan doğuyor.

[8] Habitude hakkındaki bu görüşümüz ilk defa Albert Spaier tarafından Maine de Birand ve Hume'un karşıt görüşlerini halletmek üzere ileri sürülmüştür (Albert Spaier, *La pensée concrète,* Félix Alcan, 1931). Fakat A. Spaier yetikazanma ile alışkanlık arasındaki esaslı ayrılık üzerinde durmamıştı. Bu görüş bize aittir.

[9] Pierre Janet, *Automatismes psychologiques,* 3 vols. 1925.

[10] Bernheim, *Automatisme et suggestion,* F. Alcan.

[11] Dikkat ile habitude'ün birlikte işleyişi A. Spaier ve Gestalt görüşlerini yaklaştırma imkânı verir.

[12] Çok defa *habitude* ile *accoutumance* karıştırılır. Halbuki birincisi gerilmeye ait ve aktif olduğu halde, ikincisi genişlemeye aittir ve pasiftir.

68 *İnsanın İki Yüzü-I*

mış işlemesini sağlamak üzere otomatizmleri meydana getiriyor.[8] Âdeta bu otomatizmler olmasa zekâ, irade ve ihtiras işleyemezdi. Yalnız otomatizmlerden ibaret bir hayat hayvanların *dressage* ile elde ettikleri hayat seviyesine düşerdi. Fakat insanda bu ancak ruhun normal işleyişini kaybettiği ruh hastalıkları için söz konusudur. Hemen şunu da katmalı ki "psikolojik otomatizmler" marazî şekillerinde mutlaka bir ruh çözülüşünün eseridirler.[9]

Yani onları meydana getiren yüksek bilinç yetileri, dikkatin ve yetikazanmanın (*habitude*) meydana getirdiği gittikçe daha geniş bünyeler ve şekillerin kavranmasına ait ilerleyici hareket çözüldüğü, dikkat dağıldığı, yetikazanmalar tarafından aydın bilinç haline konan bünyeler (*structure*) kaybolduğu zaman ortada yalnız bu işlemlerin ortak eseri olan otomatizmlerden ibaret aşağı seviyede yetiler kalır. İşte marazî olaylarda rastlanan otomatizmler bunlardır.[10] Biz bir piyano veya keman çalmayı öğrenirken dikkatimiz önce tuşlar üzerine çevriliyor, ikinci seferde iki notun ilişkisine, üçüncü seferde bir oktava, dördüncü seferde bir melodi parçasına çevriliyor. Bu ilerleyici tekrarlarda dikkat her seferde biraz daha geniş bir şekli, bir bünyeyi kavrıyor.[11] İşte bu ilerleyici tekrarın meydana getirdiği kavrayışa "yetikazanma" diyoruz ve onu ruhun başka bir fonksiyonu olup konusu yaratıcılıktan ziyade çevreye uymadan (intibak etmeden) ibaret olan *alışkanlık* (accoutumance)tan ayırıyoruz.[12] Yetikazanma ruhun

771-814). Piéron burada sinir sistemine ait tekrarların kazancı olarak gördüğü habitude ile hafıza arasında ilişki arıyor. Bu, hafızaya Hering ve Rignano gibi biyolojik bir anlam vermekten ileri geliyor (Eugénio Rignano, *La mémoire biologique,* Flammarion, 1923). Aynı zamanda bu, *habitude* ile *accoutumance*'ı karıştırmak ve ona ikincisi gibi bakmaktan doğuyor.

[8] Habitude hakkındaki bu görüşümüz ilk defa Albert Spaier tarafından Maine de Birand ve Hume'un karşıt görüşlerini halletmek üzere ileri sürülmüştür (Albert Spaier, *La pensée concrète,* Félix Alcan, 1931). Fakat A. Spaier yetikazanma ile alışkanlık arasındaki esaslı ayrılık üzerinde durmamıştı. Bu görüş bize aittir.

[9] Pierre Janet, *Automatismes psychologiques,* 3 vols. 1925.

[10] Bernheim, *Automatisme et suggestion,* F. Alcan.

[11] Dikkat ile habitude'ün birlikte işleyişi A. Spaier ve Gestalt görüşlerini yaklaştırma imkânı verir.

[12] Çok defa *habitude* ile *accoutumance* karıştırılır. Halbuki birincisi gerilmeye ait ve aktif olduğu halde, ikincisi genişlemeye aittir ve pasiftir.

68 *İnsanın İki Yüzü-I*

mış işlemesini sağlamak üzere otomatizmleri meydana getiriyor.[8] Âdeta bu otomatizmler olmasa zekâ, irade ve ihtiras işleyemezdi. Yalnız otomatizmlerden ibaret bir hayat hayvanların *dressage* ile elde ettikleri hayat seviyesine düşerdi. Fakat insanda bu ancak ruhun normal işleyişini kaybettiği ruh hastalıkları için söz konusudur. Hemen şunu da katmalı ki "psikolojik otomatizmler" marazî şekillerinde mutlaka bir ruh çözülüşünün eseridirler.[9]

Yani onları meydana getiren yüksek bilinç yetileri, dikkatin ve yetikazanmanın (*habitude*) meydana getirdiği gittikçe daha geniş bünyeler ve şekillerin kavranmasına ait ilerleyici hareket çözüldüğü, dikkat dağıldığı, yetikazanmalar tarafından aydın bilinç haline konan bünyeler (*structure*) kaybolduğu zaman ortada yalnız bu işlemlerin ortak eseri olan otomatizmlerden ibaret aşağı seviyede yetiler kalır. İşte marazî olaylarda rastlanan otomatizmler bunlardır.[10] Biz bir piyano veya keman çalmayı öğrenirken dikkatimiz önce tuşlar üzerine çevriliyor, ikinci seferde iki notun ilişkisine, üçüncü seferde bir oktava, dördüncü seferde bir melodi parçasına çevriliyor. Bu ilerleyici tekrarlarda dikkat her seferde biraz daha geniş bir şekli, bir bünyeyi kavrıyor.[11] İşte bu ilerleyici tekrarın meydana getirdiği kavrayışa "yetikazanma" diyoruz ve onu ruhun başka bir fonksiyonu olup konusu yaratıcılıktan ziyade çevreye uymadan (intibak etmeden) ibaret olan *alışkanlık* (accoutumance)tan ayırıyoruz.[12] Yetikazanma ruhun

771-814). Piéron burada sinir sistemine ait tekrarların kazancı olarak gördüğü habitude ile hafıza arasında ilişki arıyor. Bu, hafızaya Hering ve Rignano gibi biyolojik bir anlam vermekten ileri geliyor (Eugénio Rignano, *La mémoire biologique,* Flammarion, 1923). Aynı zamanda bu, *habitude* ile *accoutumance*'ı karıştırmak ve ona ikincisi gibi bakmaktan doğuyor.

[8] Habitude hakkındaki bu görüşümüz ilk defa Albert Spaier tarafından Maine de Birand ve Hume'un karşıt görüşlerini halletmek üzere ileri sürülmüştür (Albert Spaier, *La pensée concrète,* Félix Alcan, 1931). Fakat A. Spaier yetikazanma ile alışkanlık arasındaki esaslı ayrılık üzerinde durmamıştı. Bu görüş bize aittir.

[9] Pierre Janet, *Automatismes psychologiques,* 3 vols. 1925.

[10] Bernheim, *Automatisme et suggestion,* F. Alcan.

[11] Dikkat ile habitude'ün birlikte işleyişi A. Spaier ve Gestalt görüşlerini yaklaştırma imkânı verir.

[12] Çok defa *habitude* ile *accoutumance* karıştırılır. Halbuki birincisi gerilmeye ait ve aktif olduğu halde, ikincisi genişlemeye aittir ve pasiftir.

gerilme kavsine ait olduğu halde alışkanlık genişleme kavsine aittir. Yetikazanmada ruh kendi yetilerini yarattığı halde, alışkanlıkta hazır bulduğu çevreye giriyor ve yayılma suretiyle ona uyuyor. Fakat yetikazanma ve alışkanlık birbirlerini tamamlıyorlar.

Yetikazanma aslında dikkatin ilerleyici tekrarla birleşmesinden doğan bir işlem olduğu için, orada en önemli rolü dikkat görmektedir.[13] Bunun için yetikazanmada yalnız tekrarın rolü olduğunu, yani bir şey ne kadar tekrarlanırsa o kadar çok iyi öğrenileceğini sanmak yanlıştır. Dikkat ve ilerlemenin (*progression*) tesiri olmayan basit bir tekrar yalnızca bilinç seviyesini yükseltmeyen otomatizmler meydana getirir, insanın gündelik hayatında ve çocukluk yıllarında bunların da yeri vardır. Hattâ sonradan dikkat kuvvetlendikçe bu otomatizmler onun hizmetine girebilirler. Yetikazanma bundan dolayı dediğimiz gibi gerilme kavsinin, yani yaratıcı ruh işleminin başında gelir. Onu yalnız fiilî hayata ait sanmamalıdır, bütün zihnî yüksek yetilerimiz bu suretle teşekkül eder. Dil öğrenme, müzik öğrenme, bir makinenin kullanılmasını öğrenme, yazı öğrenme, matematik problemlerin çözülmesini öğrenme, mantıkî işlemlerimizi, yani zihin egzersizlerini öğrenme yetikazanmanın türlü tarzlarıdır. Çünkü onların hepsinde dikkat her seferinde daha geniş bir şekil üzerine çevrilmek suretiyle ondan önceki safhaları otomatizme veya dışbilince atmaktadır. Büyük matematikçilerin bir hamlede en karmaşık problemlerin bütününü kavramaları bu zihnî egzersiz sayesinde ondan önceki safhaları otomatik bir hale getirmelerindendir. Aynı hal konuşmada, yürümede, yüzmede, otomobil veya makine kullanmada da vardır. Bütün bu fiillerin yapılabilmesi dikkatin bütün üzerine çevrilerek teferruatın otomatik bir tarzda yapılması yüzündendir.

Görülüyor ki ruhî hayatın gerilme kavsi dediğimiz etkinliğinde eğiticiyi en çok ilgilendiren nokta bu dikkat ve yetikazanma eğitimi olacaktır. Zihin eğitimi, irade eğitimi, duygusal eğitim (ihtisasa ait olmak üzere) diye üç ayrı eğitim yoktur.[14] Onların hepsi bir noktada

[13] Böyle bir görüş ruhî hayatın ayrı yetilerden (*facultés)* meydana geldiğini kabul eden eski bir hatalı teoriye aittir.

[14] Gestalt teorisi algıda duyum unsurlarını değil, "bütün"leri, "şekil"leri, "bünye"leri kavradığımızı kabul eder. Fakat bu kavrayışta daha geniş bütünlere doğru ilerleyici bir kavrayış üzerinde durmaz. Halbuki dikkat ve *habitude* hesaba katılmadıkça bu anlaşılamaz (David Katz, *Introduction à*

Hilmi Ziya Ülken 69

gerilme kavsine ait olduğu halde alışkanlık genişleme kavsine aittir. Yetikazanmada ruh kendi yetilerini yarattığı halde, alışkanlıkta hazır bulduğu çevreye giriyor ve yayılma suretiyle ona uyuyor. Fakat yetikazanma ve alışkanlık birbirlerini tamamlıyorlar.

Yetikazanma aslında dikkatin ilerleyici tekrarla birleşmesinden doğan bir işlem olduğu için, orada en önemli rolü dikkat görmektedir.[13] Bunun için yetikazanmada yalnız tekrarın rolü olduğunu, yani bir şey ne kadar tekrarlanırsa o kadar çok iyi öğrenileceğini sanmak yanlıştır. Dikkat ve ilerlemenin (*progression*) tesiri olmayan basit bir tekrar yalnızca bilinç seviyesini yükseltmeyen otomatizmler meydana getirir, insanın gündelik hayatında ve çocukluk yıllarında bunların da yeri vardır. Hattâ sonradan dikkat kuvvetlendikçe bu otomatizmler onun hizmetine girebilirler. Yetikazanma bundan dolayı dediğimiz gibi gerilme kavsinin, yani yaratıcı ruh işleminin başında gelir. Onu yalnız fiilî hayata ait sanmamalıdır, bütün zihnî yüksek yetilerimiz bu suretle teşekkül eder. Dil öğrenme, müzik öğrenme, bir makinenin kullanılmasını öğrenme, yazı öğrenme, matematik problemlerin çözülmesini öğrenme, mantıkî işlemlerimizi, yani zihin egzersizlerini öğrenme yetikazanmanın türlü tarzlarıdır. Çünkü onların hepsinde dikkat her seferinde daha geniş bir şekil üzerine çevrilmek suretiyle ondan önceki safhaları otomatizme veya dışbilince atmaktadır. Büyük matematikçilerin bir hamlede en karmaşık problemlerin bütününü kavramaları bu zihnî egzersiz sayesinde ondan önceki safhaları otomatik bir hale getirmelerindendir. Aynı hal konuşmada, yürümede, yüzmede, otomobil veya makine kullanmada da vardır. Bütün bu fiillerin yapılabilmesi dikkatin bütün üzerine çevrilerek teferruatın otomatik bir tarzda yapılması yüzündendir.

Görülüyor ki ruhî hayatın gerilme kavsi dediğimiz etkinliğinde eğiticiyi en çok ilgilendiren nokta bu dikkat ve yetikazanma eğitimi olacaktır. Zihin eğitimi, irade eğitimi, duygusal eğitim (ihtisasa ait olmak üzere) diye üç ayrı eğitim yoktur.[14] Onların hepsi bir noktada

[13] Böyle bir görüş ruhî hayatın ayrı yetilerden (*facultés)* meydana geldiğini kabul eden eski bir hatalı teoriye aittir.

[14] Gestalt teorisi algıda duyum unsurlarını değil, "bütün"leri, "şekil"leri, "bünye"leri kavradığımızı kabul eder. Fakat bu kavrayışta daha geniş bütünlere doğru ilerleyici bir kavrayış üzerinde durmaz. Halbuki dikkat ve *habitude* hesaba katılmadıkça bu anlaşılamaz (David Katz, *Introduction à*

dikkat ve yetikazanmada birleşirler. Hepsinde kasal çaba, psikolojik hayatın gergin halde bulunması, dikkatin daima daha geniş bütünler üzerine çevrilmesi vardır. Yalnız onları ayıran dikkatin çevrildiği ve yeni bütünlerin kazanıldığı konulara veya sembol olarak ifade edilen şekillere çevrilmiş olmasıdır. Birinciler sırf zihnî egzersizlerle, ikinciler aynı zamanda teknik ve fiilî egzersizlerle meydana gelirler. Eğer onlara, bizde uyandırdığı duygusal ilgi bakımından bakacak olursak bütün bu egzersizler ihtiras halini alırlar. Bu ister bir matematikçinin zihin işlemine, ister bir sporcunun hareket egzersizine ait olsun! Öyle ise ihtirasları zihnî ve harekî egzersizlerin duygusal yandaşları (*co-rollaire*) saymak doğru olur.

Büyük toplum hayatı türlü şekillerde bu yetikazanma eğitimini veriyor. Bir marangoz atölyesinde, bir tarlada, bir otomobil kullanmada, bir tiyatro veya film stüdyosunda, bir fabrikada ayrı şekillerde yetiler kazandıran eğitim alınmaktadır. Yalnız bu disiplinli işlerin çıraklığında değil, hattâ sokaktan yetişen insanda, bir gazete satıcısında, bir seyyar satıcıda dahi kendi işlerine göre dikkati o işin daima daha geniş bütünü üzerine çeviren bir çeşit yetikazanma vardır. Öyle ise toplum hayatı bütün zümreleri ve iş tarzlarıyla türlü yetikazanmaların kompleks cihazıdır denebilir. Fakat daima birbirine uymayan ve bazen çatışan bu yetikazanmalar dışında bir de okulun verdiği yetikazanma eğitimi vardır. Bu, mesleklerin, zanaatların özel yetikazanmalarından farklı, toplumda hüküm süren değerler sisteminin bütününün kavranmasına ait yetikazanma eğitimidir. Okulun eğitimi öğreticidir: Bundan dolayı asıl hedefi mevcut kültür kurumlarını anlamayı ve açıklamayı sağlar. Fakat bununla kalmaz. Çocuğun ve erginin erişkin olduğu zaman anladığı ve açıkladığı bu kültür dallarından birinde yaratıcı olması için de onu hazırlar: Bu da okulun eğitimi ile hayatın eğitimi arasında bir yaklaşma olmasını gerektirir. Okul içinde atölye açılması, çocuklara hayatta kullanacakları şeylerden bazılarının kendilerine yaptırarak öğretilmesi, okul tiyatrosunda temsiller

la Psychologie de la Forme, trad. David et Voute, Marcel Rivière, 1955). Katz burada K. Lewin'in araştırmalarına dayanarak şekil algısında dikkat, habitude ve ihtiyaç psikolojisinin rol oynadığını gösteriyor (ss. 155-160). Gestalt'ı behavior (davranış) psikolojisi açısından ele alan W. Köhler dinamik bir nazariye ile hemen aynı sonuçlara varıyor (Wolfgang Köhler, *Psychologie de la forme,* trad. de l'ang. Serge Bricianer, Gallimard, 1964).

70 *İnsanın İki Yüzü-I*

dikkat ve yetikazanmada birleşirler. Hepsinde kasal çaba, psikolojik hayatın gergin halde bulunması, dikkatin daima daha geniş bütünler üzerine çevrilmesi vardır. Yalnız onları ayıran dikkatin çevrildiği ve yeni bütünlerin kazanıldığı konulara veya sembol olarak ifade edilen şekillere çevrilmiş olmasıdır. Birinciler sırf zihnî egzersizlerle, ikinciler aynı zamanda teknik ve fiilî egzersizlerle meydana gelirler. Eğer onlara, bizde uyandırdığı duygusal ilgi bakımından bakacak olursak bütün bu egzersizler ihtiras halini alırlar. Bu ister bir matematikçinin zihin işlemine, ister bir sporcunun hareket egzersizine ait olsun! Öyle ise ihtirasları zihnî ve harekî egzersizlerin duygusal yandaşları (*co-rollaire*) saymak doğru olur.

Büyük toplum hayatı türlü şekillerde bu yetikazanma eğitimini veriyor. Bir marangoz atölyesinde, bir tarlada, bir otomobil kullanmada, bir tiyatro veya film stüdyosunda, bir fabrikada ayrı şekillerde yetiler kazandıran eğitim alınmaktadır. Yalnız bu disiplinli işlerin çıraklığında değil, hattâ sokaktan yetişen insanda, bir gazete satıcısında, bir seyyar satıcıda dahi kendi işlerine göre dikkati o işin daima daha geniş bütünü üzerine çeviren bir çeşit yetikazanma vardır. Öyle ise toplum hayatı bütün zümreleri ve iş tarzlarıyla türlü yetikazanmaların kompleks cihazıdır denebilir. Fakat daima birbirine uymayan ve bazen çatışan bu yetikazanmalar dışında bir de okulun verdiği yetikazanma eğitimi vardır. Bu, mesleklerin, zanaatların özel yetikazanmalarından farklı, toplumda hüküm süren değerler sisteminin bütününün kavranmasına ait yetikazanma eğitimidir. Okulun eğitimi öğreticidir: Bundan dolayı asıl hedefi mevcut kültür kurumlarını anlamayı ve açıklamayı sağlar. Fakat bununla kalmaz. Çocuğun ve erginin erişkin olduğu zaman anladığı ve açıkladığı bu kültür dallarından birinde yaratıcı olması için de onu hazırlar: Bu da okulun eğitimi ile hayatın eğitimi arasında bir yaklaşma olmasını gerektirir. Okul içinde atölye açılması, çocuklara hayatta kullanacakları şeylerden bazılarının kendilerine yaptırarak öğretilmesi, okul tiyatrosunda temsiller

la Psychologie de la Forme, trad. David et Voute, Marcel Rivière, 1955). Katz burada K. Lewin'in araştırmalarına dayanarak şekil algısında dikkat, habitude ve ihtiyaç psikolojisinin rol oynadığını gösteriyor (ss. 155-160). Gestalt'ı behavior (davranış) psikolojisi açısından ele alan W. Köhler dinamik bir nazariye ile hemen aynı sonuçlara varıyor (Wolfgang Köhler, *Psychologie de la forme,* trad. de l'ang. Serge Bricianer, Gallimard, 1964).

70 *İnsanın İki Yüzü-I*

dikkat ve yetikazanmada birleşirler. Hepsinde kasal çaba, psikolojik hayatın gergin halde bulunması, dikkatin daima daha geniş bütünler üzerine çevrilmesi vardır. Yalnız onları ayıran dikkatin çevrildiği ve yeni bütünlerin kazanıldığı konulara veya sembol olarak ifade edilen şekillere çevrilmiş olmasıdır. Birinciler sırf zihnî egzersizlerle, ikinciler aynı zamanda teknik ve fiilî egzersizlerle meydana gelirler. Eğer onlara, bizde uyandırdığı duygusal ilgi bakımından bakacak olursak bütün bu egzersizler ihtiras halini alırlar. Bu ister bir matematikçinin zihin işlemine, ister bir sporcunun hareket egzersizine ait olsun! Öyle ise ihtirasları zihnî ve harekî egzersizlerin duygusal yandaşları (*co-rollaire*) saymak doğru olur.

Büyük toplum hayatı türlü şekillerde bu yetikazanma eğitimini veriyor. Bir marangoz atölyesinde, bir tarlada, bir otomobil kullanmada, bir tiyatro veya film stüdyosunda, bir fabrikada ayrı şekillerde yetiler kazandıran eğitim alınmaktadır. Yalnız bu disiplinli işlerin çıraklığında değil, hattâ sokaktan yetişen insanda, bir gazete satıcısında, bir seyyar satıcıda dahi kendi işlerine göre dikkati o işin daima daha geniş bütünü üzerine çeviren bir çeşit yetikazanma vardır. Öyle ise toplum hayatı bütün zümreleri ve iş tarzlarıyla türlü yetikazanmaların kompleks cihazıdır denebilir. Fakat daima birbirine uymayan ve bazen çatışan bu yetikazanmalar dışında bir de okulun verdiği yetikazanma eğitimi vardır. Bu, mesleklerin, zanaatların özel yetikazanmalarından farklı, toplumda hüküm süren değerler sisteminin bütününün kavranmasına ait yetikazanma eğitimidir. Okulun eğitimi öğreticidir: Bundan dolayı asıl hedefi mevcut kültür kurumlarını anlamayı ve açıklamayı sağlar. Fakat bununla kalmaz. Çocuğun ve erginin erişkin olduğu zaman anladığı ve açıkladığı bu kültür dallarından birinde yaratıcı olması için de onu hazırlar: Bu da okulun eğitimi ile hayatın eğitimi arasında bir yaklaşma olmasını gerektirir. Okul içinde atölye açılması, çocuklara hayatta kullanacakları şeylerden bazılarının kendilerine yaptırarak öğretilmesi, okul tiyatrosunda temsiller

la Psychologie de la Forme, trad. David et Voute, Marcel Rivière, 1955). Katz burada K. Lewin'in araştırmalarına dayanarak şekil algısında dikkat, habitude ve ihtiyaç psikolojisinin rol oynadığını gösteriyor (ss. 155-160). Gestalt'ı behavior (davranış) psikolojisi açısından ele alan W. Köhler dinamik bir nazariye ile hemen aynı sonuçlara varıyor (Wolfgang Köhler, *Psychologie de la forme,* trad. de l'ang. Serge Bricianer, Gallimard, 1964).

verilmesi, okul kooperatifleri açılması, çocukların tarlada çalıştırılması bundandır. Yoksa çocuk bu işlerin bütününü hiçbir zaman öğrenmiş olamaz. Fakat onların egzersizlerini almak suretiyle anlama ve açıklama işinde yaratıcı olma yoluna girer. Bu suretle teori ile pratiği birleştirmesini bilen çocuk artık meslek öğretimi veya yükseköğretime geçerek kendine bir meslek seçtiği zaman, hayata hem kültürün bütününü anlamış hem de kültüre ait işlerin pratiğini görmüş olarak atılır. Bu durumdaki çocuk için meslek hayatı artık bilgi yığını, hayatla ilgisi kesilmiş bir teoriler yığını değildir. Meslek hayatın kendisidir. Yani kültür dediğimiz maddi ve manevi bütünün bir parçasıdır. Orada anladığı gibi yapıcı olarak yetiştirilmiş olan çocuk için meslek hayatı hakiki bir araştırma ve yaratma hayatı halini alacaktır. Böyle bir genç, kafasını bilgi ile doldurmak değil, insanî bilgiye daima yeni bir şey katmak yoluna girmiştir. Çünkü çocukluktan beri öğrenim hayatı anlama ve yaratma güçlerini aynı zamanda geliştiren bir yetikazanma eğitimi içinde geçmiştir.

Görülüyor ki ilk ve ortaöğretimde eğitim sistemi kültürün bütününe ait anlayıcı ve yapıcı bir yetikazanma öğretimi olmalıdır. Orada maddi kültüre, yani teknik ve fen bilgisine, matematik ve tabiat bilimlerine ait öğreti ile manevi kültüre, yani sanat, felsefe, tarih, dil ve edebiyata ait öğreti zaman ve dal bakımından ayrılmamalıdır. Çünkü o, gençlerin ilköğretim yaşından başlayarak almaları gereken bütün kültür bilgisidir. Bunlardan bir kısmını alarak öteki kısmını almamaları yahut yarım olarak almaları gençlerin kafa kuruluşunu yarım bırakır. Manevi kültürün daha çok ilk sınıflarda verilmesi ve maddi kültüre ait bilgiye en çok liselerin ikinci devresinde yer ayrılması doğru olmadığı gibi, aksi de doğru değildir. İlkokul öğrencilerinin daha okumaya başlarken teori ve pratik arasındaki bağlantıya göre hazırlanmaları, akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekir. Bunun için o sınıflarda ne teknik bilginin ağır basması ne de onun ihmal edilerek manevi kültürün ve kalp eğitiminin ağır basması doğru olur; o yaştaki çocuk kafa ile kalp arasında, bağ kurmaya başlamalı, bütün insanlığı ilgilendiren rasyonel bilgi ile yine bütün insanlığı ve özel olarak çocuğun yurdunu ve onun tarihini ilgilendiren rasyonel dışı bilgiyi aynı zamanda almalı ve insanda bu iki eğitime karşılık olan iki cihetin bulunduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim ortaokul ve liselerde de ilkokulda olduğu gibi iki cihete aynı derecede önem verilmelidir. Hattâ bu yüzden öğrencilerin yükseköğre-

Hilmi Ziya Ülken 71

verilmesi, okul kooperatifleri açılması, çocukların tarlada çalıştırılması bundandır. Yoksa çocuk bu işlerin bütününü hiçbir zaman öğrenmiş olamaz. Fakat onların egzersizlerini almak suretiyle anlama ve açıklama işinde yaratıcı olma yoluna girer. Bu suretle teori ile pratiği birleştirmesini bilen çocuk artık meslek öğretimi veya yükseköğretime geçerek kendine bir meslek seçtiği zaman, hayata hem kültürün bütününü anlamış hem de kültüre ait işlerin pratiğini görmüş olarak atılır. Bu durumdaki çocuk için meslek hayatı artık bilgi yığını, hayatla ilgisi kesilmiş bir teoriler yığını değildir. Meslek hayatın kendisidir. Yani kültür dediğimiz maddi ve manevi bütünün bir parçasıdır. Orada anladığı gibi yapıcı olarak yetiştirilmiş olan çocuk için meslek hayatı hakiki bir araştırma ve yaratma hayatı halini alacaktır. Böyle bir genç, kafasını bilgi ile doldurmak değil, insanî bilgiye daima yeni bir şey katmak yoluna girmiştir. Çünkü çocukluktan beri öğrenim hayatı anlama ve yaratma güçlerini aynı zamanda geliştiren bir yetikazanma eğitimi içinde geçmiştir.

Görülüyor ki ilk ve ortaöğretimde eğitim sistemi kültürün bütününe ait anlayıcı ve yapıcı bir yetikazanma öğretimi olmalıdır. Orada maddi kültüre, yani teknik ve fen bilgisine, matematik ve tabiat bilimlerine ait öğreti ile manevi kültüre, yani sanat, felsefe, tarih, dil ve edebiyata ait öğreti zaman ve dal bakımından ayrılmamalıdır. Çünkü o, gençlerin ilköğretim yaşından başlayarak almaları gereken bütün kültür bilgisidir. Bunlardan bir kısmını alarak öteki kısmını almamaları yahut yarım olarak almaları gençlerin kafa kuruluşunu yarım bırakır. Manevi kültürün daha çok ilk sınıflarda verilmesi ve maddi kültüre ait bilgiye en çok liselerin ikinci devresinde yer ayrılması doğru olmadığı gibi, aksi de doğru değildir. İlkokul öğrencilerinin daha okumaya başlarken teori ve pratik arasındaki bağlantıya göre hazırlanmaları, akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekir. Bunun için o sınıflarda ne teknik bilginin ağır basması ne de onun ihmal edilerek manevi kültürün ve kalp eğitiminin ağır basması doğru olur; o yaştaki çocuk kafa ile kalp arasında, bağ kurmaya başlamalı, bütün insanlığı ilgilendiren rasyonel bilgi ile yine bütün insanlığı ve özel olarak çocuğun yurdunu ve onun tarihini ilgilendiren rasyonel dışı bilgiyi aynı zamanda almalı ve insanda bu iki eğitime karşılık olan iki cihetin bulunduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim ortaokul ve liselerde de ilkokulda olduğu gibi iki cihete aynı derecede önem verilmelidir. Hattâ bu yüzden öğrencilerin yükseköğre-

Hilmi Ziya Ülken 71

verilmesi, okul kooperatifleri açılması, çocukların tarlada çalıştırılması bundandır. Yoksa çocuk bu işlerin bütününü hiçbir zaman öğrenmiş olamaz. Fakat onların egzersizlerini almak suretiyle anlama ve açıklama işinde yaratıcı olma yoluna girer. Bu suretle teori ile pratiği birleştirmesini bilen çocuk artık meslek öğretimi veya yükseköğretime geçerek kendine bir meslek seçtiği zaman, hayata hem kültürün bütününü anlamış hem de kültüre ait işlerin pratiğini görmüş olarak atılır. Bu durumdaki çocuk için meslek hayatı artık bilgi yığını, hayatla ilgisi kesilmiş bir teoriler yığını değildir. Meslek hayatın kendisidir. Yani kültür dediğimiz maddi ve manevi bütünün bir parçasıdır. Orada anladığı gibi yapıcı olarak yetiştirilmiş olan çocuk için meslek hayatı hakiki bir araştırma ve yaratma hayatı halini alacaktır. Böyle bir genç, kafasını bilgi ile doldurmak değil, insanî bilgiye daima yeni bir şey katmak yoluna girmiştir. Çünkü çocukluktan beri öğrenim hayatı anlama ve yaratma güçlerini aynı zamanda geliştiren bir yetikazanma eğitimi içinde geçmiştir.

Görülüyor ki ilk ve ortaöğretimde eğitim sistemi kültürün bütününe ait anlayıcı ve yapıcı bir yetikazanma öğretimi olmalıdır. Orada maddi kültüre, yani teknik ve fen bilgisine, matematik ve tabiat bilimlerine ait öğreti ile manevi kültüre, yani sanat, felsefe, tarih, dil ve edebiyata ait öğreti zaman ve dal bakımından ayrılmamalıdır. Çünkü o, gençlerin ilköğretim yaşından başlayarak almaları gereken bütün kültür bilgisidir. Bunlardan bir kısmını alarak öteki kısmını almamaları yahut yarım olarak almaları gençlerin kafa kuruluşunu yarım bırakır. Manevi kültürün daha çok ilk sınıflarda verilmesi ve maddi kültüre ait bilgiye en çok liselerin ikinci devresinde yer ayrılması doğru olmadığı gibi, aksi de doğru değildir. İlkokul öğrencilerinin daha okumaya başlarken teori ve pratik arasındaki bağlantıya göre hazırlanmaları, akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekir. Bunun için o sınıflarda ne teknik bilginin ağır basması ne de onun ihmal edilerek manevi kültürün ve kalp eğitiminin ağır basması doğru olur; o yaştaki çocuk kafa ile kalp arasında, bağ kurmaya başlamalı, bütün insanlığı ilgilendiren rasyonel bilgi ile yine bütün insanlığı ve özel olarak çocuğun yurdunu ve onun tarihini ilgilendiren rasyonel dışı bilgiyi aynı zamanda almalı ve insanda bu iki eğitime karşılık olan iki cihetin bulunduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim ortaokul ve liselerde de ilkokulda olduğu gibi iki cihete aynı derecede önem verilmelidir. Hattâ bu yüzden öğrencilerin yükseköğre-

Hilmi Ziya Ülken 71

verilmesi, okul kooperatifleri açılması, çocukların tarlada çalıştırılması bundandır. Yoksa çocuk bu işlerin bütününü hiçbir zaman öğrenmiş olamaz. Fakat onların egzersizlerini almak suretiyle anlama ve açıklama işinde yaratıcı olma yoluna girer. Bu suretle teori ile pratiği birleştirmesini bilen çocuk artık meslek öğretimi veya yükseköğretime geçerek kendine bir meslek seçtiği zaman, hayata hem kültürün bütününü anlamış hem de kültüre ait işlerin pratiğini görmüş olarak atılır. Bu durumdaki çocuk için meslek hayatı artık bilgi yığını, hayatla ilgisi kesilmiş bir teoriler yığını değildir. Meslek hayatın kendisidir. Yani kültür dediğimiz maddi ve manevi bütünün bir parçasıdır. Orada anladığı gibi yapıcı olarak yetiştirilmiş olan çocuk için meslek hayatı hakiki bir araştırma ve yaratma hayatı halini alacaktır. Böyle bir genç, kafasını bilgi ile doldurmak değil, insanî bilgiye daima yeni bir şey katmak yoluna girmiştir. Çünkü çocukluktan beri öğrenim hayatı anlama ve yaratma güçlerini aynı zamanda geliştiren bir yetikazanma eğitimi içinde geçmiştir.

Görülüyor ki ilk ve ortaöğretimde eğitim sistemi kültürün bütününe ait anlayıcı ve yapıcı bir yetikazanma öğretimi olmalıdır. Orada maddi kültüre, yani teknik ve fen bilgisine, matematik ve tabiat bilimlerine ait öğreti ile manevi kültüre, yani sanat, felsefe, tarih, dil ve edebiyata ait öğreti zaman ve dal bakımından ayrılmamalıdır. Çünkü o, gençlerin ilköğretim yaşından başlayarak almaları gereken bütün kültür bilgisidir. Bunlardan bir kısmını alarak öteki kısmını almamaları yahut yarım olarak almaları gençlerin kafa kuruluşunu yarım bırakır. Manevi kültürün daha çok ilk sınıflarda verilmesi ve maddi kültüre ait bilgiye en çok liselerin ikinci devresinde yer ayrılması doğru olmadığı gibi, aksi de doğru değildir. İlkokul öğrencilerinin daha okumaya başlarken teori ve pratik arasındaki bağlantıya göre hazırlanmaları, akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekir. Bunun için o sınıflarda ne teknik bilginin ağır basması ne de onun ihmal edilerek manevi kültürün ve kalp eğitiminin ağır basması doğru olur; o yaştaki çocuk kafa ile kalp arasında, bağ kurmaya başlamalı, bütün insanlığı ilgilendiren rasyonel bilgi ile yine bütün insanlığı ve özel olarak çocuğun yurdunu ve onun tarihini ilgilendiren rasyonel dışı bilgiyi aynı zamanda almalı ve insanda bu iki eğitime karşılık olan iki cihetin bulunduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim ortaokul ve liselerde de ilkokulda olduğu gibi iki cihete aynı derecede önem verilmelidir. Hattâ bu yüzden öğrencilerin yükseköğre-

timde maddi kültüre ait meslekleri seçecekleri düşüncesiyle bir kısım çocuklara manevi kültür eğitimini az vermek ve bu yüzden liselerin son sınıflarını ikiye bölmek de tamamen yersizdir.[15] İlk'ten liselerin son sınıflarına kadar öğretimin hedefi kafayı teşkil etmek, yani yurda ve insanlığa ait olan kültürün bütününü anlayacak ve açıklayacak kafalar yetiştirmektir. Yoksa bu okulların hedefi sonradan girilecek olan meslek hayatına ve uzmanlığa (*ihtisasa*) erkenden hazırlamak değildir. Zaten öğretimin ilkten başlayarak teori ile pratik, akıl ile kalp arasında bağlantı kurmak üzere verilmesi çocukların bütün bildiklerini anlayacak ve araştıracak surette yetiştirilmeleri onların hangi meslek dalına girerlerse girsinler araştırıcı olma vasfını kazanmış olmalarını sağlayacağı için, onlardan bir kısmında bazı bilgilerin yüklenmesi, bir kısmında çok zayıf bırakılmasında hiçbir anlam olamaz. Mühendis olacak bir çocuk edebiyatın fazlasını ne yapsın? Yahut hekim olmaya hazırlanan bir gencin kafasını tarihle niçin yormalı? gibi düşünceler edebiyatın ve tarihin kültür bütününde ve insan kafasının teşkilindeki rolünü anlamamaktan ileri gelmektedir.

Böyle düşünceler daha ortaokul sıralarında çocukların vaktinden önce dar bir açıdan ve sakat yetişmelerine sebep olduğu gibi, bu düşüncenin tesiri altında davranan öğretmenler de öğrenciler üzerinde yanlış telkinler yapmakta ve birçok zekâları köreltmektedir. Aynı tenkitler aksi yoldan hareket edenler için de ileri sürülmelidir: Edebiyat veya tarihi meslek olarak seçecek bir gencin matematik ve tabiat bilimlerine ait kültürü yeteri kadar kuvvetle almaması onları kendi tutacakları yolda yarım bırakmaya mahkûm edecektir. Bilginin temellerini ve insanın tabiat bütünü içindeki yerini gereği gibi bilmeyen ve anlamamış olan bir kimsenin ne edebiyatta, ne tarihte başarılı bir araştırıcı olması kabil değildir. Teferruata girmeden diyebiliriz ki fizik, jeoloji ve paleontoloji bilgileri eksik olan bir tarihçi, arkeoloji gibi temel bilgileri anlayamayacağı gibi, tarihî zaman fikrini de onlar olmadan kavrayamaz.

[15] Bu konu 1916'da *Terbiye* dergisinde Gökalp ve Satı arasında uzun bir tartışmaya sebep olmuştu. Gökalp ilkokulda "medeniyet", lisede "hars" derslerine üstün yer vermeyi istediği halde, Satı bizim buradaki görüşümüzü savunuyordu.

72 *İnsanın İki Yüzü-I*

timde maddi kültüre ait meslekleri seçecekleri düşüncesiyle bir kısım çocuklara manevi kültür eğitimini az vermek ve bu yüzden liselerin son sınıflarını ikiye bölmek de tamamen yersizdir.[15] İlk'ten liselerin son sınıflarına kadar öğretimin hedefi kafayı teşkil etmek, yani yurda ve insanlığa ait olan kültürün bütününü anlayacak ve açıklayacak kafalar yetiştirmektir. Yoksa bu okulların hedefi sonradan girilecek olan meslek hayatına ve uzmanlığa (*ihtisasa*) erkenden hazırlamak değildir. Zaten öğretimin ilkten başlayarak teori ile pratik, akıl ile kalp arasında bağlantı kurmak üzere verilmesi çocukların bütün bildiklerini anlayacak ve araştıracak surette yetiştirilmeleri onların hangi meslek dalına girerlerse girsinler araştırıcı olma vasfını kazanmış olmalarını sağlayacağı için, onlardan bir kısmında bazı bilgilerin yüklenmesi, bir kısmında çok zayıf bırakılmasında hiçbir anlam olamaz. Mühendis olacak bir çocuk edebiyatın fazlasını ne yapsın? Yahut hekim olmaya hazırlanan bir gencin kafasını tarihle niçin yormalı? gibi düşünceler edebiyatın ve tarihin kültür bütününde ve insan kafasının teşkilindeki rolünü anlamamaktan ileri gelmektedir.

Böyle düşünceler daha ortaokul sıralarında çocukların vaktinden önce dar bir açıdan ve sakat yetişmelerine sebep olduğu gibi, bu düşüncenin tesiri altında davranan öğretmenler de öğrenciler üzerinde yanlış telkinler yapmakta ve birçok zekâları köreltmektedir. Aynı tenkitler aksi yoldan hareket edenler için de ileri sürülmelidir: Edebiyat veya tarihi meslek olarak seçecek bir gencin matematik ve tabiat bilimlerine ait kültürü yeteri kadar kuvvetle almaması onları kendi tutacakları yolda yarım bırakmaya mahkûm edecektir. Bilginin temellerini ve insanın tabiat bütünü içindeki yerini gereği gibi bilmeyen ve anlamamış olan bir kimsenin ne edebiyatta, ne tarihte başarılı bir araştırıcı olması kabil değildir. Teferruata girmeden diyebiliriz ki fizik, jeoloji ve paleontoloji bilgileri eksik olan bir tarihçi, arkeoloji gibi temel bilgileri anlayamayacağı gibi, tarihî zaman fikrini de onlar olmadan kavrayamaz.

[15] Bu konu 1916'da *Terbiye* dergisinde Gökalp ve Satı arasında uzun bir tartışmaya sebep olmuştu. Gökalp ilkokulda "medeniyet", lisede "hars" derslerine üstün yer vermeyi istediği halde, Satı bizim buradaki görüşümüzü savunuyordu.

Şimdi eğitimin konusu olan insan bütününün öteki yüzünü, başka deyişle insanın psiko-biyolojik hayat ritminde gerilme kavsini tamamlayan genişleme ve gevşeme kavsini görelim. Yukarıda söylediğimiz gibi yaşamak zaman yönünde, yani daima geleceğe doğru uzanan bir ritmin iki tamamlayıcı kavsi ile gerçekleşir: Her gerilmeyi bir genişleme, her çabayı ve dikkati bir dinlenme ve *contention* takip eder. Gerilme kavsinde insan, hedefine doğru gerilmiş bir ok gibi davranır. Bu yüzden hedefine atılmak için geri çekilir, fethedeceği hedefi ile daima belirli bir mesafede bulunur. Her gerilme fiili bir yandan ele geçirilecek hedefin bir *obje* gibi alınmasını, yani onun kendi dışında ve kendinden ayrı bir varlık gibi görülmesini, bir yandan da bu ele geçirme gücünü sağlamak için bütün kuvvetini toplamasını, yani obje karşısında onu ele geçiren güç, "süje" olmasını sağlar. Öyle ise her gerilmede dikkatin çevrildiği hedef yani obje ile dikkati devam ettiren güç, yani süje ayrılmış bulunacaktır. Bu ayrılma bilincin gerilme halinde dikkati ilerleyici tekrarlarla her seferinde daha geniş bünyeler (şekiller) üzerine çevirmesine sebep olacak, fakat aynı bilinç bu gerginliği ve dikkati devam ettirebilmek için oku geren kol daima kendi kendisinin farkında olacak ve böylece *ben* ve *kendi* bilinci halini alacaktır. Gerilme hali, sözün kısası, bütün görünüşlerinde objektifliği yarattığı kadar da bu objektifliği meydana getiren Ego'yu ve egoizmi yaratacaktır.[1] Gerilme hali bu vasıflarıyla benlikler arasında bir yarışma ve savaş hali demektir. Âdeta gerilmede

[1] Charles Blondel, "La personnalité (dans *Nouveau Traité de Psychologie* par G. Dumas, PUF, 1948, ss. 97-137).

II

Şimdi eğitimin konusu olan insan bütününün öteki yüzünü, başka deyişle insanın psiko-biyolojik hayat ritminde gerilme kavsini tamamlayan genişleme ve gevşeme kavsini görelim. Yukarıda söylediğimiz gibi yaşamak zaman yönünde, yani daima geleceğe doğru uzanan bir ritmin iki tamamlayıcı kavsi ile gerçekleşir: Her gerilmeyi bir genişleme, her çabayı ve dikkati bir dinlenme ve *contention* takip eder. Gerilme kavsinde insan, hedefine doğru gerilmiş bir ok gibi davranır. Bu yüzden hedefine atılmak için geri çekilir, fethedeceği hedefi ile daima belirli bir mesafede bulunur. Her gerilme fiili bir yandan ele geçirilecek hedefin bir *obje* gibi alınmasını, yani onun kendi dışında ve kendinden ayrı bir varlık gibi görülmesini, bir yandan da bu ele geçirme gücünü sağlamak için bütün kuvvetini toplamasını, yani obje karşısında onu ele geçiren güç, "süje" olmasını sağlar. Öyle ise her gerilmede dikkatin çevrildiği hedef yani obje ile dikkati devam ettiren güç, yani süje ayrılmış bulunacaktır. Bu ayrılma bilincin gerilme halinde dikkati ilerleyici tekrarlarla her seferinde daha geniş bünyeler (şekiller) üzerine çevirmesine sebep olacak, fakat aynı bilinç bu gerginliği ve dikkati devam ettirebilmek için oku geren kol daima kendi kendisinin farkında olacak ve böylece *ben* ve *kendi* bilinci halini alacaktır. Gerilme hali, sözün kısası, bütün görünüşlerinde objektifliği yarattığı kadar da bu objektifliği meydana getiren Ego'yu ve egoizmi yaratacaktır.[1] Gerilme hali bu vasıflarıyla benlikler arasında bir yarışma ve savaş hali demektir. Âdeta gerilmede

[1] Charles Blondel, "La personnalité (dans *Nouveau Traité de Psychologie* par G. Dumas, PUF, 1948, ss. 97-137).

II

Şimdi eğitimin konusu olan insan bütününün öteki yüzünü, başka deyişle insanın psiko-biyolojik hayat ritminde gerilme kavsini tamamlayan genişleme ve gevşeme kavsini görelim. Yukarıda söylediğimiz gibi yaşamak zaman yönünde, yani daima geleceğe doğru uzanan bir ritmin iki tamamlayıcı kavsi ile gerçekleşir: Her gerilmeyi bir genişleme, her çabayı ve dikkati bir dinlenme ve *contention* takip eder. Gerilme kavsinde insan, hedefine doğru gerilmiş bir ok gibi davranır. Bu yüzden hedefine atılmak için geri çekilir, fethedeceği hedefi ile daima belirli bir mesafede bulunur. Her gerilme fiili bir yandan ele geçirilecek hedefin bir *obje* gibi alınmasını, yani onun kendi dışında ve kendinden ayrı bir varlık gibi görülmesini, bir yandan da bu ele geçirme gücünü sağlamak için bütün kuvvetini toplamasını, yani obje karşısında onu ele geçiren güç, "süje" olmasını sağlar. Öyle ise her gerilmede dikkatin çevrildiği hedef yani obje ile dikkati devam ettiren güç, yani süje ayrılmış bulunacaktır. Bu ayrılma bilincin gerilme halinde dikkati ilerleyici tekrarlarla her seferinde daha geniş bünyeler (şekiller) üzerine çevirmesine sebep olacak, fakat aynı bilinç bu gerginliği ve dikkati devam ettirebilmek için oku geren kol daima kendi kendisinin farkında olacak ve böylece *ben* ve *kendi* bilinci halini alacaktır. Gerilme hali, sözün kısası, bütün görünüşlerinde objektifliği yarattığı kadar da bu objektifliği meydana getiren Ego'yu ve egoizmi yaratacaktır.[1] Gerilme hali bu vasıflarıyla benlikler arasında bir yarışma ve savaş hali demektir. Âdeta gerilmede

[1] Charles Blondel, "La personnalité (dans *Nouveau Traité de Psychologie* par G. Dumas, PUF, 1948, ss. 97-137).

insan ruhları birbirlerini aşmak için yarışa girmişlerdir. Çocuk bu gücü kazanmaya başladığı zaman öteki çocuklarla arasında bir yarışma çabası da uyanır. Bunu okulda sınıf arkadaşları arasında, hattâ evde kardeşler arasındaki yarışmalarda görürüz. Bu durumda çocuklar arasındaki münasebet bir çeşit mücadele münasebetidir.[2] Bunu çocuklarda vahşilik içgüdüsünün uyanmasıyla yahut kötü eğitimle yorumlamak yanlıştır.[3] Çünkü en iyi bir eğitimde dahi (yani çocuklar arasında yalnız sevgi ve sempati aşılayan özel eğitimde dahi) dikkat gücü ile yetikazanmalar ilerledikçe bu yarışma durumu meydana çıkacaktır. Bunu bütün arkadaşlık davranışları ve çocuk oyunlarında görürüz.[4]

Buna karşı yine insanın yaşama ritmi mutlaka ikinci kavisle, genişleme kavsi ile gerçekleşecektir. Hiçbir çaba uzun bir süre aynı şiddetle gidemez. Hiçbir dikkat bir konu üzerinde uzun zaman duramaz. Sonunda yorulur, gevşer ve seviyesi düşer. Bu düşme aslında yeni bir çabaya hazırlanmak için ise yaşama ritmine uygundur. Fakat bitkinlik derecesine gelmiş bir yorulmanın sonucu ise artık hayat ritmini devam ettiremez. Birinci durum psiko-biyolojik ritmin tabiî hali, ikincisi patalojik halidir. Yukarıda ikincisi üzerinde bir parça durdu-

[2] Bovet'nin *Instinct combatif*'i gibi kitaplarda çocuklardaki yarışma ve savaş duyguları bir içgüdüye bağlanmak isteniyor. Halbuki aynı çocuklarda dayanışma, birleşme duyguları da birlikte gelişiyor, içgüdü ile açıklama başarılı değildir.

[3] Kavgacılık, huysuzluk derecesine gelen yarışma hali çocuklar arasında oyun imkânlarını da bozan "mızıkçılık" şeklinde anormal bir olay gibi ele alınmalıdır. Böyle bir durumda bünye bozukluğu, sinirlilik veya kötü yetişme bozgunculuğun sebepleri olabilir (H. Wallon, *L'enfant turbulent,* Félix Alcan, 1925). Wallon burada harekî ve zihnî gelişmedeki gecikme ve anormallikleri incelemektedir. Bu konu pedagoglar ve sinir doktorlarını aynı derecede ilgilendirmiştir. J. Philippe ve Paui-Boncour, *Les anomalies mentales chez les écoliers*'yi yazdıkları zaman ne psikoloji ne pediyatri bilgisi yeteri kadar gelişmiş değildi (F. Alcan, 1907). André Collin'in *Les enfants nerveux*'sü oldukça ileridir, anormal çocukları meslek yönetiminde ayırma yolunu gösteriyor. Zamanımızda çocuk psikiyatrisi eskisiyle kıyas edilemeyecek kadar ilerlemiştir (M. Tramer, *Manuel de psychiatrie infantile générale,* trad. Dr. M. Schachter, PUF, 1949).

[4] Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine,* édit. Scarabée, Paris, 1950.

74 *İnsanın İki Yüzü-II*

insan ruhları birbirlerini aşmak için yarışa girmişlerdir. Çocuk bu gücü kazanmaya başladığı zaman öteki çocuklarla arasında bir yarışma çabası da uyanır. Bunu okulda sınıf arkadaşları arasında, hattâ evde kardeşler arasındaki yarışmalarda görürüz. Bu durumda çocuklar arasındaki münasebet bir çeşit mücadele münasebetidir.[2] Bunu çocuklarda vahşilik içgüdüsünün uyanmasıyla yahut kötü eğitimle yorumlamak yanlıştır.[3] Çünkü en iyi bir eğitimde dahi (yani çocuklar arasında yalnız sevgi ve sempati aşılayan özel eğitimde dahi) dikkat gücü ile yetikazanmalar ilerledikçe bu yarışma durumu meydana çıkacaktır. Bunu bütün arkadaşlık davranışları ve çocuk oyunlarında görürüz.[4]

Buna karşı yine insanın yaşama ritmi mutlaka ikinci kavisle, genişleme kavsi ile gerçekleşecektir. Hiçbir çaba uzun bir süre aynı şiddetle gidemez. Hiçbir dikkat bir konu üzerinde uzun zaman duramaz. Sonunda yorulur, gevşer ve seviyesi düşer. Bu düşme aslında yeni bir çabaya hazırlanmak için ise yaşama ritmine uygundur. Fakat bitkinlik derecesine gelmiş bir yorulmanın sonucu ise artık hayat ritmini devam ettiremez. Birinci durum psiko-biyolojik ritmin tabiî hali, ikincisi patalojik halidir. Yukarıda ikincisi üzerinde bir parça durdu-

[2] Bovet'nin *Instinct combatif*'i gibi kitaplarda çocuklardaki yarışma ve savaş duyguları bir içgüdüye bağlanmak isteniyor. Halbuki aynı çocuklarda dayanışma, birleşme duyguları da birlikte gelişiyor, içgüdü ile açıklama başarılı değildir.

[3] Kavgacılık, huysuzluk derecesine gelen yarışma hali çocuklar arasında oyun imkânlarını da bozan "mızıkçılık" şeklinde anormal bir olay gibi ele alınmalıdır. Böyle bir durumda bünye bozukluğu, sinirlilik veya kötü yetişme bozgunculuğun sebepleri olabilir (H. Wallon, *L'enfant turbulent,* Félix Alcan, 1925). Wallon burada harekî ve zihnî gelişmedeki gecikme ve anormallikleri incelemektedir. Bu konu pedagoglar ve sinir doktorlarını aynı derecede ilgilendirmiştir. J. Philippe ve Paui-Boncour, *Les anomalies mentales chez les écoliers*'yi yazdıkları zaman ne psikoloji ne pediyatri bilgisi yeteri kadar gelişmiş değildi (F. Alcan, 1907). André Collin'in *Les enfants nerveux*'sü oldukça ileridir, anormal çocukları meslek yönetiminde ayırma yolunu gösteriyor. Zamanımızda çocuk psikiyatrisi eskisiyle kıyas edilemeyecek kadar ilerlemiştir (M. Tramer, *Manuel de psychiatrie infantile générale,* trad. Dr. M. Schachter, PUF, 1949).

[4] Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine,* édit. Scarabée, Paris, 1950.

74 *İnsanın İki Yüzü-II*

insan ruhları birbirlerini aşmak için yarışa girmişlerdir. Çocuk bu gücü kazanmaya başladığı zaman öteki çocuklarla arasında bir yarışma çabası da uyanır. Bunu okulda sınıf arkadaşları arasında, hattâ evde kardeşler arasındaki yarışmalarda görürüz. Bu durumda çocuklar arasındaki münasebet bir çeşit mücadele münasebetidir.[2] Bunu çocuklarda vahşilik içgüdüsünün uyanmasıyla yahut kötü eğitimle yorumlamak yanlıştır.[3] Çünkü en iyi bir eğitimde dahi (yani çocuklar arasında yalnız sevgi ve sempati aşılayan özel eğitimde dahi) dikkat gücü ile yetikazanmalar ilerledikçe bu yarışma durumu meydana çıkacaktır. Bunu bütün arkadaşlık davranışları ve çocuk oyunlarında görürüz.[4]

Buna karşı yine insanın yaşama ritmi mutlaka ikinci kavisle, genişleme kavsi ile gerçekleşecektir. Hiçbir çaba uzun bir süre aynı şiddetle gidemez. Hiçbir dikkat bir konu üzerinde uzun zaman duramaz. Sonunda yorulur, gevşer ve seviyesi düşer. Bu düşme aslında yeni bir çabaya hazırlanmak için ise yaşama ritmine uygundur. Fakat bitkinlik derecesine gelmiş bir yorulmanın sonucu ise artık hayat ritmini devam ettiremez. Birinci durum psiko-biyolojik ritmin tabiî hali, ikincisi patalojik halidir. Yukarıda ikincisi üzerinde bir parça durdu-

[2] Bovet'nin *Instinct combatif*'i gibi kitaplarda çocuklardaki yarışma ve savaş duyguları bir içgüdüye bağlanmak isteniyor. Halbuki aynı çocuklarda dayanışma, birleşme duyguları da birlikte gelişiyor, içgüdü ile açıklama başarılı değildir.

[3] Kavgacılık, huysuzluk derecesine gelen yarışma hali çocuklar arasında oyun imkânlarını da bozan "mızıkçılık" şeklinde anormal bir olay gibi ele alınmalıdır. Böyle bir durumda bünye bozukluğu, sinirlilik veya kötü yetişme bozgunculuğun sebepleri olabilir (H. Wallon, *L'enfant turbulent,* Félix Alcan, 1925). Wallon burada harekî ve zihnî gelişmedeki gecikme ve anormallikleri incelemektedir. Bu konu pedagoglar ve sinir doktorlarını aynı derecede ilgilendirmiştir. J. Philippe ve Paui-Boncour, *Les anomalies mentales chez les écoliers*'yi yazdıkları zaman ne psikoloji ne pediyatri bilgisi yeteri kadar gelişmiş değildi (F. Alcan, 1907). André Collin'in *Les enfants nerveux*'sü oldukça ileridir, anormal çocukları meslek yönetiminde ayırma yolunu gösteriyor. Zamanımızda çocuk psikiyatrisi eskisiyle kıyas edilemeyecek kadar ilerlemiştir (M. Tramer, *Manuel de psychiatrie infantile générale,* trad. Dr. M. Schachter, PUF, 1949).

[4] Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine,* édit. Scarabée, Paris, 1950.

ğumuz için, burada yalnız hayat ritminin tabiî hali üzerinde duralım. Tekrar gerilme için genişleme dikkati ve çabayı devam ettirmek için dinlendirme ve alçalma hayatın genel kanunudur. Askerlikte her "hazır ol!" emri ardından bir "yerinde rahat!" emri gelmese erlerin bu son derece sıkı disiplinli hayatı devam ettirmelerine imkân var mıdır? Aynı hal okulda her dersin istediği dikkat çabasını bir "teneffüs" dinlenmesinin ya da her ciddi gerginliği bir eğlenceli gevşemenin takip etmesi şeklinde görünür. Bu kanun eğitimde ve insan ruhunda olduğu kadar hayatın da kanunu olduğunun en açık kanıtı her uyanıklığı bir uykunun, yani her hayatî gerginliği bir gevşemenin takip etmesinde görülür. Uyku hayatın yarısı ve uyanıklığı devam ettiren hazırlık safhası olduğu halde nedense eski eğitim sistemleri ve pedagojiler ona gereği kadar önem vermemişlerdir. Halbuki uyku –aslında– yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik bir olaydır.[5] Orada dışbilinç uyanıklıktan fazla rol oynar. Dışbilincin ve rüyaların incelenmesi Freud'a gelinceye kadar fanteziden ibaret görülmüştü.[6] İlk önce Freud rüyaların tahlilini başlı başına bir bilim haline getirmeye çalıştı.[7] Fakat yine de ne uykuda, ne de uyanıklığın gevşeme halinde insan ruhunun bu ikinci kavsini eğitimin esaslı konusu haline getirenler pek az görüldü. Bu az çok uyanan ilgilerde yalnız Freud'un rüya tahlillerinde libidoya dayalı açıklamaları aşırı derecede kullanması yüzünden yeniden bazı fantezilere kapı açtı.[8] Şu halde biz onun açtığı yolu doğru bulmakla beraber, onun bütün açıklamalarına katılmayacağız. Daha çok genişleme kavsinin bütünü ile uğraşırken o arada uykunun ve rüyaların da rolü üzerinde duracağız.

Genişleme kavsinde yaşama ritmi bir hedefe çevrilerek onu objeleştirecek yerde kendi içine katlanır. Yeniden aşılabilmek için girdiği

[5] Vashide, *Le sommeil et les rêves,* Flammarion.

[6-7] Hervey de Saint Denis'nin spiritüalist, Moorly Vold'un *cutanéo-motrice,* vb. nazariyeleri rüyayı ancak bir cephesinden kısmen açıklamakta idi. Bununla birlikte Freud'un *La science des rêves* (Traumdeutung)'de savunduğu libidien nazariye de bütün rüyaları izah edemez. Dışbilince ait olan bu olayın eğitimde rolü büyük olduğu için, onun üzerinde dikkatle durmalıdır. Bütün nazariyelerde ortak cihet rüyanın genişlemeye *(extension)* ve telkine ait oluşudur. Çocuk rüyalarının tahlili onların gerilme halindeki başarı nispetlerini arttıracaktır.

[8] Çocuk masalları ile rüyaları arasındaki ilişki göz önüne alınırsa, onların tahlili yolundan başarılı sonuçlar elde edilebilir.

Hilmi Ziya Ülken 75

ğumuz için, burada yalnız hayat ritminin tabiî hali üzerinde duralım. Tekrar gerilme için genişleme dikkati ve çabayı devam ettirmek için dinlendirme ve alçalma hayatın genel kanunudur. Askerlikte her "hazır ol!" emri ardından bir "yerinde rahat!" emri gelmese erlerin bu son derece sıkı disiplinli hayatı devam ettirmelerine imkân var mıdır? Aynı hal okulda her dersin istediği dikkat çabasını bir "teneffüs" dinlenmesinin ya da her ciddi gerginliği bir eğlenceli gevşemenin takip etmesi şeklinde görünür. Bu kanun eğitimde ve insan ruhunda olduğu kadar hayatın da kanunu olduğunun en açık kanıtı her uyanıklığı bir uykunun, yani her hayatî gerginliği bir gevşemenin takip etmesinde görülür. Uyku hayatın yarısı ve uyanıklığı devam ettiren hazırlık safhası olduğu halde nedense eski eğitim sistemleri ve pedagojiler ona gereği kadar önem vermemişlerdir. Halbuki uyku –aslında– yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik bir olaydır.[5] Orada dışbilinç uyanıklıktan fazla rol oynar. Dışbilincin ve rüyaların incelenmesi Freud'a gelinceye kadar fanteziden ibaret görülmüştü.[6] İlk önce Freud rüyaların tahlilini başlı başına bir bilim haline getirmeye çalıştı.[7] Fakat yine de ne uykuda, ne de uyanıklığın gevşeme halinde insan ruhunun bu ikinci kavsini eğitimin esaslı konusu haline getirenler pek az görüldü. Bu az çok uyanan ilgilerde yalnız Freud'un rüya tahlillerinde libidoya dayalı açıklamaları aşırı derecede kullanması yüzünden yeniden bazı fantezilere kapı açtı.[8] Şu halde biz onun açtığı yolu doğru bulmakla beraber, onun bütün açıklamalarına katılmayacağız. Daha çok genişleme kavsinin bütünü ile uğraşırken o arada uykunun ve rüyaların da rolü üzerinde duracağız.

Genişleme kavsinde yaşama ritmi bir hedefe çevrilerek onu objeleştirecek yerde kendi içine katlanır. Yeniden aşılabilmek için girdiği

[5] Vashide, *Le sommeil et les rêves,* Flammarion.

[6-7] Hervey de Saint Denis'nin spiritüalist, Moorly Vold'un *cutanéo-motrice,* vb. nazariyeleri rüyayı ancak bir cephesinden kısmen açıklamakta idi. Bununla birlikte Freud'un *La science des rêves* (Traumdeutung)'de savunduğu libidien nazariye de bütün rüyaları izah edemez. Dışbilince ait olan bu olayın eğitimde rolü büyük olduğu için, onun üzerinde dikkatle durmalıdır. Bütün nazariyelerde ortak cihet rüyanın genişlemeye *(extension)* ve telkine ait oluşudur. Çocuk rüyalarının tahlili onların gerilme halindeki başarı nispetlerini arttıracaktır.

[8] Çocuk masalları ile rüyaları arasındaki ilişki göz önüne alınırsa, onların tahlili yolundan başarılı sonuçlar elde edilebilir.

Hilmi Ziya Ülken 75

ğumuz için, burada yalnız hayat ritminin tabiî hali üzerinde duralım. Tekrar gerilme için genişleme dikkati ve çabayı devam ettirmek için dinlendirme ve alçalma hayatın genel kanunudur. Askerlikte her "hazır ol!" emri ardından bir "yerinde rahat!" emri gelmese erlerin bu son derece sıkı disiplinli hayatı devam ettirmelerine imkân var mıdır? Aynı hal okulda her dersin istediği dikkat çabasını bir "teneffüs" dinlenmesinin ya da her ciddi gerginliği bir eğlenceli gevşemenin takip etmesi şeklinde görünür. Bu kanun eğitimde ve insan ruhunda olduğu kadar hayatın da kanunu olduğunun en açık kanıtı her uyanıklığı bir uykunun, yani her hayatî gerginliği bir gevşemenin takip etmesinde görülür. Uyku hayatın yarısı ve uyanıklığı devam ettiren hazırlık safhası olduğu halde nedense eski eğitim sistemleri ve pedagojiler ona gereği kadar önem vermemişlerdir. Halbuki uyku –aslında– yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik bir olaydır.[5] Orada dışbilinç uyanıklıktan fazla rol oynar. Dışbilincin ve rüyaların incelenmesi Freud'a gelinceye kadar fanteziden ibaret görülmüştü.[6] İlk önce Freud rüyaların tahlilini başlı başına bir bilim haline getirmeye çalıştı.[7] Fakat yine de ne uykuda, ne de uyanıklığın gevşeme halinde insan ruhunun bu ikinci kavsini eğitimin esaslı konusu haline getirenler pek az görüldü. Bu az çok uyanan ilgilerde yalnız Freud'un rüya tahlillerinde libidoya dayalı açıklamaları aşırı derecede kullanması yüzünden yeniden bazı fantezilere kapı açtı.[8] Şu halde biz onun açtığı yolu doğru bulmakla beraber, onun bütün açıklamalarına katılmayacağız. Daha çok genişleme kavsinin bütünü ile uğraşırken o arada uykunun ve rüyaların da rolü üzerinde duracağız.

Genişleme kavsinde yaşama ritmi bir hedefe çevrilerek onu objeleştirecek yerde kendi içine katlanır. Yeniden aşılabilmek için girdiği

[5] Vashide, *Le sommeil et les rêves,* Flammarion.

[6-7] Hervey de Saint Denis'nin spiritüalist, Moorly Vold'un *cutanéo-motrice,* vb. nazariyeleri rüyayı ancak bir cephesinden kısmen açıklamakta idi. Bununla birlikte Freud'un *La science des rêves* (Traumdeutung)'de savunduğu libidien nazariye de bütün rüyaları izah edemez. Dışbilince ait olan bu olayın eğitimde rolü büyük olduğu için, onun üzerinde dikkatle durmalıdır. Bütün nazariyelerde ortak cihet rüyanın genişlemeye *(extension)* ve telkine ait oluşudur. Çocuk rüyalarının tahlili onların gerilme halindeki başarı nispetlerini arttıracaktır.

[8] Çocuk masalları ile rüyaları arasındaki ilişki göz önüne alınırsa, onların tahlili yolundan başarılı sonuçlar elde edilebilir.

bu dinlenme safhası dikkatin ve çabanın değil, *contention*'un ve gevşemenin rol oynadığı safhadır. Burada fizyolojik ifadesiyle kasal sistemin gerilmesi değil gevşek bırakılması ve sinir sisteminin de ona bağlı olarak altbilinç* halinde işlemesi karşısındayız. Gerilmede *benlik* ve *bencilik* meydana geldiği halde genişlemede başkacılık meydana gelir. Bu artık süjenin obje önünde *ben* ve *kendi* değil, fakat başka süjelerle birlikte biz olması halidir.[9] Burada dikkatin yarattığı yetikazanmanın yerini contention'un yarattığı alışkanlık (*accoutumance*) alır. Süje ilerleyici dikkat fiili ile her seferinde daha geniş "bünye"lerini fethedeceği objeler değil, kendisi gibi gevşeme halinde bulunan başka süjelerin karşısındadır ve onlarla birleşmeye doğru gider, alışma bir çevreye girme, onun şartlarına uyma, onunla bir olma demektir. Bunun için gerilmenin yarışma ve savaş haline karşı genişlemenin dayanışma ve barış hali vardır. Birincisinin benciliğine karşı ikincisinin başkacılığı yer almıştır. Gerilmede dikkat zekâ, irade ve ihtiras halinde üç türlü objeleşme doğuruyordu. Genişlemede ise *contention** telkin, taklit ve sempati halindeki üç mukabil süjeleşme veya birleşme doğurmaktadır. Zekânın gergin veya yarışmalı işleyişine karşı telkinin gevşek ve dayanışmalı işleyişi yer alır. Fakat burada –daima hatırda bulundurmalıdır ki– gevşeme ve genişleme bir derece alçalması, bir kuvvet azalması değildir.[10] Genişleme, ruhun öteki

* Hilmi Ziya Ülken'in kullandığı "altbilinç" ve "dışbilinç" kavramları bugün psikoloji ve psikiyatride kullanılan "bilinçaltı" ve "bilinçdışı" kavramlarının karşılığıdır. Dönemin tercih ettiği bu kullanıma sâdık kalınmıştır [Y.N.]

[9] "Biz" bilinci Alman düşünürlerinden Tönnies'in dikkatini çekti. Fransa'da Georges Gurvitch bu kavram üzerinde durdu *(Sociologie juridique,* PUF, 1932). Fakat çocuk ruhunda "ben" duygusu ile nöbetleşe olarak "biz" duygusunun doğması üzerinde çalışmadı. İlkeller sosyolojisi ile uğraşanların da dikkatini çeken biz bilincini ayrıca çocuk genetik psikolojisi içinde ele almalıdır.

* Genişlemeye ait özel bir dikkat olan *contention*'un Türkçe karşılığını bulamıyoruz.

[10] Bergson *détente* kelimesini *tension*'un zıttı ve ruhî enerji alçalması anlamında kullanıyor. Biz burada genişlemeyi bir hazırlık ve yeniden kuvvet kazanma gibi görüyoruz. Türkçede "teneffüs" dediğimiz iki ders arası fasılalarının adı olan *recréation*'da onların yeni bir gerilmeye hazırlık, yeniden yaratılış olduklarını gösterir.

76 *İnsanın İki Yüzü-II*

bu dinlenme safhası dikkatin ve çabanın değil, *contention*'un ve gevşemenin rol oynadığı safhadır. Burada fizyolojik ifadesiyle kasal sistemin gerilmesi değil gevşek bırakılması ve sinir sisteminin de ona bağlı olarak altbilinç* halinde işlemesi karşısındayız. Gerilmede *benlik* ve *bencilik* meydana geldiği halde genişlemede başkacılık meydana gelir. Bu artık süjenin obje önünde *ben* ve *kendi* değil, fakat başka süjelerle birlikte biz olması halidir.[9] Burada dikkatin yarattığı yetikazanmanın yerini contention'un yarattığı alışkanlık (*accoutumance*) alır. Süje ilerleyici dikkat fiili ile her seferinde daha geniş "bünye"lerini fethedeceği objeler değil, kendisi gibi gevşeme halinde bulunan başka süjelerin karşısındadır ve onlarla birleşmeye doğru gider, alışma bir çevreye girme, onun şartlarına uyma, onunla bir olma demektir. Bunun için gerilmenin yarışma ve savaş haline karşı genişlemenin dayanışma ve barış hali vardır. Birincisinin benciliğine karşı ikincisinin başkacılığı yer almıştır. Gerilmede dikkat zekâ, irade ve ihtiras halinde üç türlü objeleşme doğuruyordu. Genişlemede ise *contention** telkin, taklit ve sempati halindeki üç mukabil süjeleşme veya birleşme doğurmaktadır. Zekânın gergin veya yarışmalı işleyişine karşı telkinin gevşek ve dayanışmalı işleyişi yer alır. Fakat burada –daima hatırda bulundurmalıdır ki– gevşeme ve genişleme bir derece alçalması, bir kuvvet azalması değildir.[10] Genişleme, ruhun öteki

* Hilmi Ziya Ülken'in kullandığı "altbilinç" ve "dışbilinç" kavramları bugün psikoloji ve psikiyatride kullanılan "bilinçaltı" ve "bilinçdışı" kavramlarının karşılığıdır. Dönemin tercih ettiği bu kullanıma sâdık kalınmıştır [Y.N.]

[9] "Biz" bilinci Alman düşünürlerinden Tönnies'in dikkatini çekti. Fransa'da Georges Gurvitch bu kavram üzerinde durdu *(Sociologie juridique,* PUF, 1932). Fakat çocuk ruhunda "ben" duygusu ile nöbetleşe olarak "biz" duygusunun doğması üzerinde çalışmadı. İlkeller sosyolojisi ile uğraşanların da dikkatini çeken biz bilincini ayrıca çocuk genetik psikolojisi içinde ele almalıdır.

* Genişlemeye ait özel bir dikkat olan *contention*'un Türkçe karşılığını bulamıyoruz.

[10] Bergson *détente* kelimesini *tension*'un zıttı ve ruhî enerji alçalması anlamında kullanıyor. Biz burada genişlemeyi bir hazırlık ve yeniden kuvvet kazanma gibi görüyoruz. Türkçede "teneffüs" dediğimiz iki ders arası fasılalarının adı olan *recréation*'da onların yeni bir gerilmeye hazırlık, yeniden yaratılış olduklarını gösterir.

76 *İnsanın İki Yüzü-II*

bu dinlenme safhası dikkatin ve çabanın değil, *contention*'un ve gevşemenin rol oynadığı safhadır. Burada fizyolojik ifadesiyle kasal sistemin gerilmesi değil gevşek bırakılması ve sinir sisteminin de ona bağlı olarak altbilinç* halinde işlemesi karşısındayız. Gerilmede *benlik* ve *bencilik* meydana geldiği halde genişlemede başkacılık meydana gelir. Bu artık süjenin obje önünde *ben* ve *kendi* değil, fakat başka süjelerle birlikte biz olması halidir.[9] Burada dikkatin yarattığı yetikazanmanın yerini contention'un yarattığı alışkanlık (*accoutumance*) alır. Süje ilerleyici dikkat fiili ile her seferinde daha geniş "bünye"lerini fethedeceği objeler değil, kendisi gibi gevşeme halinde bulunan başka süjelerin karşısındadır ve onlarla birleşmeye doğru gider, alışma bir çevreye girme, onun şartlarına uyma, onunla bir olma demektir. Bunun için gerilmenin yarışma ve savaş haline karşı genişlemenin dayanışma ve barış hali vardır. Birincisinin benciliğine karşı ikincisinin başkacılığı yer almıştır. Gerilmede dikkat zekâ, irade ve ihtiras halinde üç türlü objeleşme doğuruyordu. Genişlemede ise *contention** telkin, taklit ve sempati halindeki üç mukabil süjeleşme veya birleşme doğurmaktadır. Zekânın gergin veya yarışmalı işleyişine karşı telkinin gevşek ve dayanışmalı işleyişi yer alır. Fakat burada –daima hatırda bulundurmalıdır ki– gevşeme ve genişleme bir derece alçalması, bir kuvvet azalması değildir.[10] Genişleme, ruhun öteki

* Hilmi Ziya Ülken'in kullandığı "altbilinç" ve "dışbilinç" kavramları bugün psikoloji ve psikiyatride kullanılan "bilinçaltı" ve "bilinçdışı" kavramlarının karşılığıdır. Dönemin tercih ettiği bu kullanıma sâdık kalınmıştır [Y.N.]

[9] "Biz" bilinci Alman düşünürlerinden Tönnies'in dikkatini çekti. Fransa'da Georges Gurvitch bu kavram üzerinde durdu *(Sociologie juridique,* PUF, 1932). Fakat çocuk ruhunda "ben" duygusu ile nöbetleşe olarak "biz" duygusunun doğması üzerinde çalışmadı. İlkeller sosyolojisi ile uğraşanların da dikkatini çeken biz bilincini ayrıca çocuk genetik psikolojisi içinde ele almalıdır.

* Genişlemeye ait özel bir dikkat olan *contention*'un Türkçe karşılığını bulamıyoruz.

[10] Bergson *détente* kelimesini *tension*'un zıttı ve ruhî enerji alçalması anlamında kullanıyor. Biz burada genişlemeyi bir hazırlık ve yeniden kuvvet kazanma gibi görüyoruz. Türkçede "teneffüs" dediğimiz iki ders arası fasılalarının adı olan *recréation*'da onların yeni bir gerilmeye hazırlık, yeniden yaratılış olduklarını gösterir.

kavsini yaratması için zorunlu olan özel kalitatif vasıflarda yeni bir manzarasıdır.

Bunun içindir ki bazı filozoflar ve pedagogların genişleme ve gevşeme kelimelerine verdikleri alçaltıcı anlam yerinde değildir. Çünkü zekâ, dikkatin ilerleyici tekrarlarıyla nasıl kendi yarattığı bünyeleri meydana getiriyorsa, telkin (yani kendine ve başkasına telkin) de kendini hedef içinde eritmek ve hedefin kaplaması (*hantise*) halinde bulunmak suretiyle bu bünyelerin içine girmesini, onları içten yaşamasını sağlar. Güzel bir manzara, güzel bir yüz karşısında hayran olup kalmak bir zekâ fiili değil, bir telkin fiilidir. Aynı sözü gerilmenin meydana getirdiği bütün konular için söyleyebiliriz. Ressam tekniğini kullanır, tablosunun nispetlerini bulur ve yapacağı peyzaj veya portrenin bütününü (bünyesini) kavrarken nasıl dikkati, ilerleyici tekrarı (yani yetikazanmayı) çalıştırırsa, aynı suretle eserini meydana getirdiği sırada dikkat ve yetikazanmanın yerine *nöbetleşe* (*par alternance*) konusu içinde dalıp kalmayı, konuyla bir olmayı da koyma zorundadır. Daha doğrusu ressamın yaratış fiili bu nöbetleşe iki kavis halinde gerçekleşir. Laboratuvarda çalışan bilim adamının durumu da aynıdır. O da ressam gibi kendi tekniğini kullanırken dikkat ve yetikazanmayı işletir. Fakat konusuyla bir olma ve onun içine dalma haline girmedikçe araştırmasını ilerletemez. *Geisteswissenschaft* denen görüşü savunanlar bu dıştan bakma ile içten yaşamayı birbirinden ayırıyor ve birincisini tabiat bilimlerine, ikincisini manevi bilimlere mahsus sanıyorlar. Halbuki yukarıda işaret ettiğimiz gibi böyle bir ayırma yapaydır. İnsan ruhu kendi hayat ritminin bütün görünüşlerinde, yani bütün değer yaratmalar, bütün mesleklerde bu iki fiili nöbetleşe kullanır. Birinciyi başarılı hale koyan bu ikinci fiile, genişleme fiili diyoruz.

Zekânın karşısında telkin yer aldığı gibi, iradenin karşısında da taklit, ihtirasın karşısında sempati yer alır. İrade çocukta henüz yeni başlamış bir kaslı çaba halinde olsa da ergin ve erişkinde değerler sistemi içinde üstün değerleri tercih edecek ve başarıya ulaşacak bir güç, kendine hâkim olma, aşağı eğilimleri yenme gücü halini alır. İradenin istediği gerginlik hali de zekâda olduğu gibi uzun sürmez. Fazla gerilen bir irade çabası tükenir. Hayat ritmi bunun için iradenin gerginliğini taklidin genişlemesi ile devamlı hale koyar, iradede bilinç objeden ayrı süje olur. Bir şeyi başarmak için sarf edilen devamlı çabada başarma hedefi başarmak isteyen çaba bilincinden, yani

Hilmi Ziya Ülken 77

kavsini yaratması için zorunlu olan özel kalitatif vasıflarda yeni bir manzarasıdır.

Bunun içindir ki bazı filozoflar ve pedagogların genişleme ve gevşeme kelimelerine verdikleri alçaltıcı anlam yerinde değildir. Çünkü zekâ, dikkatin ilerleyici tekrarlarıyla nasıl kendi yarattığı bünyeleri meydana getiriyorsa, telkin (yani kendine ve başkasına telkin) de kendini hedef içinde eritmek ve hedefin kaplaması (*hantise*) halinde bulunmak suretiyle bu bünyelerin içine girmesini, onları içten yaşamasını sağlar. Güzel bir manzara, güzel bir yüz karşısında hayran olup kalmak bir zekâ fiili değil, bir telkin fiilidir. Aynı sözü gerilmenin meydana getirdiği bütün konular için söyleyebiliriz. Ressam tekniğini kullanır, tablosunun nispetlerini bulur ve yapacağı peyzaj veya portrenin bütününü (bünyesini) kavrarken nasıl dikkati, ilerleyici tekrarı (yani yetikazanmayı) çalıştırırsa, aynı suretle eserini meydana getirdiği sırada dikkat ve yetikazanmanın yerine *nöbetleşe* (*par alternance*) konusu içinde dalıp kalmayı, konuyla bir olmayı da koyma zorundadır. Daha doğrusu ressamın yaratış fiili bu nöbetleşe iki kavis halinde gerçekleşir. Laboratuvarda çalışan bilim adamının durumu da aynıdır. O da ressam gibi kendi tekniğini kullanırken dikkat ve yetikazanmayı işletir. Fakat konusuyla bir olma ve onun içine dalma haline girmedikçe araştırmasını ilerletemez. *Geisteswissenschaft* denen görüşü savunanlar bu dıştan bakma ile içten yaşamayı birbirinden ayırıyor ve birincisini tabiat bilimlerine, ikincisini manevi bilimlere mahsus sanıyorlar. Halbuki yukarıda işaret ettiğimiz gibi böyle bir ayırma yapaydır. İnsan ruhu kendi hayat ritminin bütün görünüşlerinde, yani bütün değer yaratmalar, bütün mesleklerde bu iki fiili nöbetleşe kullanır. Birinciyi başarılı hale koyan bu ikinci fiile, genişleme fiili diyoruz.

Zekânın karşısında telkin yer aldığı gibi, iradenin karşısında da taklit, ihtirasın karşısında sempati yer alır. İrade çocukta henüz yeni başlamış bir kaslı çaba halinde olsa da ergin ve erişkinde değerler sistemi içinde üstün değerleri tercih edecek ve başarıya ulaşacak bir güç, kendine hâkim olma, aşağı eğilimleri yenme gücü halini alır. İradenin istediği gerginlik hali de zekâda olduğu gibi uzun sürmez. Fazla gerilen bir irade çabası tükenir. Hayat ritmi bunun için iradenin gerginliğini taklidin genişlemesi ile devamlı hale koyar, iradede bilinç objeden ayrı süje olur. Bir şeyi başarmak için sarf edilen devamlı çabada başarma hedefi başarmak isteyen çaba bilincinden, yani

Hilmi Ziya Ülken 77

kavsini yaratması için zorunlu olan özel kalitatif vasıflarda yeni bir manzarasıdır.

Bunun içindir ki bazı filozoflar ve pedagogların genişleme ve gevşeme kelimelerine verdikleri alçaltıcı anlam yerinde değildir. Çünkü zekâ, dikkatin ilerleyici tekrarlarıyla nasıl kendi yarattığı bünyeleri meydana getiriyorsa, telkin (yani kendine ve başkasına telkin) de kendini hedef içinde eritmek ve hedefin kaplaması (*hantise*) halinde bulunmak suretiyle bu bünyelerin içine girmesini, onları içten yaşamasını sağlar. Güzel bir manzara, güzel bir yüz karşısında hayran olup kalmak bir zekâ fiili değil, bir telkin fiilidir. Aynı sözü gerilmenin meydana getirdiği bütün konular için söyleyebiliriz. Ressam tekniğini kullanır, tablosunun nispetlerini bulur ve yapacağı peyzaj veya portrenin bütününü (bünyesini) kavrarken nasıl dikkati, ilerleyici tekrarı (yani yetikazanmayı) çalıştırırsa, aynı suretle eserini meydana getirdiği sırada dikkat ve yetikazanmanın yerine *nöbetleşe* (*par alternance*) konusu içinde dalıp kalmayı, konuyla bir olmayı da koyma zorundadır. Daha doğrusu ressamın yaratış fiili bu nöbetleşe iki kavis halinde gerçekleşir. Laboratuvarda çalışan bilim adamının durumu da aynıdır. O da ressam gibi kendi tekniğini kullanırken dikkat ve yetikazanmayı işletir. Fakat konusuyla bir olma ve onun içine dalma haline girmedikçe araştırmasını ilerletemez. *Geisteswissenschaft* denen görüşü savunanlar bu dıştan bakma ile içten yaşamayı birbirinden ayırıyor ve birincisini tabiat bilimlerine, ikincisini manevi bilimlere mahsus sanıyorlar. Halbuki yukarıda işaret ettiğimiz gibi böyle bir ayırma yapaydır. İnsan ruhu kendi hayat ritminin bütün görünüşlerinde, yani bütün değer yaratmalar, bütün mesleklerde bu iki fiili nöbetleşe kullanır. Birinciyi başarılı hale koyan bu ikinci fiile, genişleme fiili diyoruz.

Zekânın karşısında telkin yer aldığı gibi, iradenin karşısında da taklit, ihtirasın karşısında sempati yer alır. İrade çocukta henüz yeni başlamış bir kaslı çaba halinde olsa da ergin ve erişkinde değerler sistemi içinde üstün değerleri tercih edecek ve başarıya ulaşacak bir güç, kendine hâkim olma, aşağı eğilimleri yenme gücü halini alır. İradenin istediği gerginlik hali de zekâda olduğu gibi uzun sürmez. Fazla gerilen bir irade çabası tükenir. Hayat ritmi bunun için iradenin gerginliğini taklidin genişlemesi ile devamlı hale koyar, iradede bilinç objeden ayrı süje olur. Bir şeyi başarmak için sarf edilen devamlı çabada başarma hedefi başarmak isteyen çaba bilincinden, yani

Hilmi Ziya Ülken 77

kavsini yaratması için zorunlu olan özel kalitatif vasıflarda yeni bir manzarasıdır.

Bunun içindir ki bazı filozoflar ve pedagogların genişleme ve gevşeme kelimelerine verdikleri alçaltıcı anlam yerinde değildir. Çünkü zekâ, dikkatin ilerleyici tekrarlarıyla nasıl kendi yarattığı bünyeleri meydana getiriyorsa, telkin (yani kendine ve başkasına telkin) de kendini hedef içinde eritmek ve hedefin kaplaması (*hantise*) halinde bulunmak suretiyle bu bünyelerin içine girmesini, onları içten yaşamasını sağlar. Güzel bir manzara, güzel bir yüz karşısında hayran olup kalmak bir zekâ fiili değil, bir telkin fiilidir. Aynı sözü gerilmenin meydana getirdiği bütün konular için söyleyebiliriz. Ressam tekniğini kullanır, tablosunun nispetlerini bulur ve yapacağı peyzaj veya portrenin bütününü (bünyesini) kavrarken nasıl dikkati, ilerleyici tekrarı (yani yetikazanmayı) çalıştırırsa, aynı suretle eserini meydana getirdiği sırada dikkat ve yetikazanmanın yerine *nöbetleşe* (*par alternance*) konusu içinde dalıp kalmayı, konuyla bir olmayı da koyma zorundadır. Daha doğrusu ressamın yaratış fiili bu nöbetleşe iki kavis halinde gerçekleşir. Laboratuvarda çalışan bilim adamının durumu da aynıdır. O da ressam gibi kendi tekniğini kullanırken dikkat ve yetikazanmayı işletir. Fakat konusuyla bir olma ve onun içine dalma haline girmedikçe araştırmasını ilerletemez. *Geisteswissenschaft* denen görüşü savunanlar bu dıştan bakma ile içten yaşamayı birbirinden ayırıyor ve birincisini tabiat bilimlerine, ikincisini manevi bilimlere mahsus sanıyorlar. Halbuki yukarıda işaret ettiğimiz gibi böyle bir ayırma yapaydır. İnsan ruhu kendi hayat ritminin bütün görünüşlerinde, yani bütün değer yaratmalar, bütün mesleklerde bu iki fiili nöbetleşe kullanır. Birinciyi başarılı hale koyan bu ikinci fiile, genişleme fiili diyoruz.

Zekânın karşısında telkin yer aldığı gibi, iradenin karşısında da taklit, ihtirasın karşısında sempati yer alır. İrade çocukta henüz yeni başlamış bir kaslı çaba halinde olsa da ergin ve erişkinde değerler sistemi içinde üstün değerleri tercih edecek ve başarıya ulaşacak bir güç, kendine hâkim olma, aşağı eğilimleri yenme gücü halini alır. İradenin istediği gerginlik hali de zekâda olduğu gibi uzun sürmez. Fazla gerilen bir irade çabası tükenir. Hayat ritmi bunun için iradenin gerginliğini taklidin genişlemesi ile devamlı hale koyar, iradede bilinç objeden ayrı süje olur. Bir şeyi başarmak için sarf edilen devamlı çabada başarma hedefi başarmak isteyen çaba bilincinden, yani

süjeden ayrı kalır. İrade fiilini ayırt eden vasıf bu hedefle, hedefe çevrilen süje arasındaki mesafedir. İradeli adam istediğini yapabilen ve yapılmaması gerekeni de yapmamak gücünde olan adamdır. Fakat bu yapılacak ve yapılmayacak şeyleri mertebelendirmek ve onlar arasında seçme yapabilmek için daima seçme gücünün seçilecek hedefler önünde bir avcı gibi uyanık bulunması lâzımdır. Fakat bu mümkün değildir. Çünkü hiçbir çaba böyle bir uyanıklığı devamlı kılacak kadar süremez. O zaman fazla gerilen bir irade birden tükenir. Bazı büyük adamların hayatlarında sarf ettikleri aşırı irade çabalarının sonunda birden çöküntüye uğradığı görülmüştür.

Çocuk ve ergin eğitimi için de süreç aynıdır. Onların iradelerini tüketecek gibi kullanmamaları gerekir. Eğitimcinin burada esaslı görevi çocuğun zekâsında olduğu gibi iradesinde de bu aşırı gerginliği önlemek ve ona yeni hamleler yaparak devam etme imkânını sağlamaktır. İrade hastalıkları (*aboulie*) bu gerginliğin bazı kötü hayat şartlarından veya kötü eğitim yüzünden birdenbire tükenmiş olmasından ileri gelir.[11] Fakat hayat ritmi tabiî şeklinde bu anormal durumlara meydan bırakmaz. Her irade fiili ardından bir taklit fiili gelmek suretiyle o hem dinlenir, hem yeni hızını alır. İradede hedefler arasında seçme durumunu avcı gibi gergin bulunduran, yani hedeften daima *mesafede* olan insan, taklitle seçilmiş hedefin içerisine girmiş, onunla bir olmuştur. Telkin zekânın kavradığı değeri içten yaşamak olduğu gibi, taklit de iradenin seçtiği hedefin içine girmek, onu içten yaşamaktır. Fakat taklit her zaman başarılı değildir.[12] Aşağı

[11] Théodule Ribot, *Les maladies de la volonté,* PUF, 1921; Juliette Boutonier, *Les défaillances de la volonté,* PUF. H. Piéron, iradeyi üstün değerlerin seçilmesi şeklinde sosyolojik bakımdan izah etmek istiyor. Fiili dıştan tayin eden sosyal faktörlerin büyük rolü olsa bile iradeyi harekî-fiilî hayata bağlamak zorundayız. İradesizlik güçsüzlüktür. Halbuki aşağı değerlerin seçilmesinde ahlâki bakımdan menfî bir durum varsa da irade yokluğundan bahsedilemez.

[12] Rivers, *Instinct et inconscient*'da (F. Alcan, trad. Lacroze, 1926) taklit, telkin ve sempatiyi içgüdülerin üç görünüşü ve hayvanlarla insanlarda ortak sayıyor. M. Scheler de telkin ve taklidi insanın hayvana yakın yetileri gibi görüyor, yalnız bunlardan sempatiyi ayırıyor. Böyle düşünenler taklidin otomatik iradesiz hattâ bilinçdışı bir olay olduğunu ileri sürüyorlar: papağan ve maymunun taklitleri gibi. Fakat taklidin bilinçli, düşünceli ve iradî şekilleri vardır: beğenilen bir örneğin seçkinleştirilerek taklit edilmesi

78 *İnsanın İki Yüzü-II*

süjeden ayrı kalır. İrade fiilini ayırt eden vasıf bu hedefle, hedefe çevrilen süje arasındaki mesafedir. İradeli adam istediğini yapabilen ve yapılmaması gerekeni de yapmamak gücünde olan adamdır. Fakat bu yapılacak ve yapılmayacak şeyleri mertebelendirmek ve onlar arasında seçme yapabilmek için daima seçme gücünün seçilecek hedefler önünde bir avcı gibi uyanık bulunması lâzımdır. Fakat bu mümkün değildir. Çünkü hiçbir çaba böyle bir uyanıklığı devamlı kılacak kadar süremez. O zaman fazla gerilen bir irade birden tükenir. Bazı büyük adamların hayatlarında sarf ettikleri aşırı irade çabalarının sonunda birden çöküntüye uğradığı görülmüştür.

Çocuk ve ergin eğitimi için de süreç aynıdır. Onların iradelerini tüketecek gibi kullanmamaları gerekir. Eğitimcinin burada esaslı görevi çocuğun zekâsında olduğu gibi iradesinde de bu aşırı gerginliği önlemek ve ona yeni hamleler yaparak devam etme imkânını sağlamaktır. İrade hastalıkları (*aboulie*) bu gerginliğin bazı kötü hayat şartlarından veya kötü eğitim yüzünden birdenbire tükenmiş olmasından ileri gelir.[11] Fakat hayat ritmi tabiî şeklinde bu anormal durumlara meydan bırakmaz. Her irade fiili ardından bir taklit fiili gelmek suretiyle o hem dinlenir, hem yeni hızını alır. İradede hedefler arasında seçme durumunu avcı gibi gergin bulunduran, yani hedeften daima *mesafede* olan insan, taklitle seçilmiş hedefin içerisine girmiş, onunla bir olmuştur. Telkin zekânın kavradığı değeri içten yaşamak olduğu gibi, taklit de iradenin seçtiği hedefin içine girmek, onu içten yaşamaktır. Fakat taklit her zaman başarılı değildir.[12] Aşağı

[11] Théodule Ribot, *Les maladies de la volonté,* PUF, 1921; Juliette Boutonier, *Les défaillances de la volonté,* PUF. H. Piéron, iradeyi üstün değerlerin seçilmesi şeklinde sosyolojik bakımdan izah etmek istiyor. Fiili dıştan tayin eden sosyal faktörlerin büyük rolü olsa bile iradeyi harekî-fiilî hayata bağlamak zorundayız. İradesizlik güçsüzlüktür. Halbuki aşağı değerlerin seçilmesinde ahlâki bakımdan menfî bir durum varsa da irade yokluğundan bahsedilemez.

[12] Rivers, *Instinct et inconscient*'da (F. Alcan, trad. Lacroze, 1926) taklit, telkin ve sempatiyi içgüdülerin üç görünüşü ve hayvanlarla insanlarda ortak sayıyor. M. Scheler de telkin ve taklidi insanın hayvana yakın yetileri gibi görüyor, yalnız bunlardan sempatiyi ayırıyor. Böyle düşünenler taklidin otomatik iradesiz hattâ bilinçdışı bir olay olduğunu ileri sürüyorlar: papağan ve maymunun taklitleri gibi. Fakat taklidin bilinçli, düşünceli ve iradî şekilleri vardır: beğenilen bir örneğin seçkinleştirilerek taklit edilmesi

seviyeden bir hedefe dalmak ve onu içinden yaşamak yahut hiçbir seçmeden geçmemiş birçok hedefleri art arda içten yaşamak da mümkündür. Taklitte, taklit edilen hedefle taklit eden süje aynı olmuştur. Bu fiil eğer daha önceki bir irade fiilinin seçilmiş hedefine yönelmiş ise yaratıcıdır; yani taklit orada iradeyi tamamlar. İradede gerilen ruh taklitte genişler; iradede hedefinden ayrı kalan süje taklitte hedefle birleşir ve onu içten yaşar. Ve her taklidin ardından yeni bir irade fiili gelmek suretiyle irade taklitle devamlı hale gelmiş olur.[13]

Nitekim sempati de ihtirasın yarattığı gerginliği bir genişleme ile tamamlar. Çocukta henüz ihtiraslar uyanmamıştır. Onun yalnız dağınık hedeflere çevrilmiş çeşitli eğilimleri vardır. Çocuğun yaşı ilerledikçe bu eğilimlerden biri ötekilerini yenecek hale gelir. Bütün ruhî hayatı hükmü altına geçirir. Bu suretle duygusal hayatta hâkim ve tek olarak yaratıcılık kazanan güce ihtiras (*passion*) diyoruz.[14] İhtiras da bazı psikologlar ve filozoflarca kötü anlamda kullanılmış, kötü alışkanlıklar, maniler veya ölçüsüz ve taşkın heyecanlarla karıştırılmıştır.[15] Hattâ ahlâki hayat için İlkçağ'dan beri ihtirasa verilen bu yanlış anlam birçok ahlâk sistemlerinin akıl ile ihtiras veya irade ile ihtiras arasında bir çatışma, zıtlık tasarlamalarına sebep olmuştur.[16] Bu

gibi. Sanatçının, komiğin taklitleri de böyledir. Bunlar ne aşağı seviyeden denebilir, ne de hayvandaki taklitle karıştırabilir. Gabriel Tarde bütün toplum hayatını taklitle açıklıyordu (G. Tarde, *Les lois de l'imitation,* Paris, Félix Alcan, 1907). Çocukta dilin, karakterin, hattâ zekâ fiilleri ve iradenin kuruluşunda taklidin rolü vardır (Paul Guillaume, *Manuel de psychologie,* PUF, 1957. *Les Tendances*: l'imitation, ss. 57-60). Sechehaye, dilin kuruluşunda bireysel ve tolumsal'ın paylarını tetkik ederken yayılma ve bir anlamda taklidin rolünü belirtiyor. (*Psychologie du langage,* ouevre collective: Sechehaye, *L'individuel et le social dans le langage,* Félix Alcan, 1933). Paul Guillaume, *L'imitation chez l'enfant,* F. Alcan 1925.

[13] Bilinçli taklit, bir model veya örnek-insanın taklidi irade fiilini hazırlar.

[14] Th. Ribot, *Psychologie des passions,* F. Alcan, 1907; Nietzsche ve Renouvier'nin passion'lara özel bir yer verdiklerini söylemiştik. (Hilmi Ziya, *Umumî Ruhiyat,* taş basma, 1928).

[15] *Passion*'un mani ile karıştırılması birçok psikiyatri kitabında onun marazî bir olay gibi zikredilmesine sebep olmuştur.

[16] *Stoïcisme*'de bu, bariz şekil almış ve Ortaçağ'dan sonra da kısmen devam etmiştir. Yunan felsefesinin statik bir dünya düzeni araması bunun başlıca sebebidir, ihtiras böyle bir düzeni bozar. Değişmez ve sarsılmaz toplumsal tabakalar isteyen için ihtiras "şeytani" bir prensiptir. Fakat burjuva devri-

Hilmi Ziya Ülken 79

seviyeden bir hedefe dalmak ve onu içinden yaşamak yahut hiçbir seçmeden geçmemiş birçok hedefleri art arda içten yaşamak da mümkündür. Taklitte, taklit edilen hedefle taklit eden süje aynı olmuştur. Bu fiil eğer daha önceki bir irade fiilinin seçilmiş hedefine yönelmiş ise yaratıcıdır; yani taklit orada iradeyi tamamlar. İradede gerilen ruh taklitte genişler; iradede hedefinden ayrı kalan süje taklitte hedefle birleşir ve onu içten yaşar. Ve her taklidin ardından yeni bir irade fiili gelmek suretiyle irade taklitle devamlı hale gelmiş olur.[13]

Nitekim sempati de ihtirasın yarattığı gerginliği bir genişleme ile tamamlar. Çocukta henüz ihtiraslar uyanmamıştır. Onun yalnız dağınık hedeflere çevrilmiş çeşitli eğilimleri vardır. Çocuğun yaşı ilerledikçe bu eğilimlerden biri ötekilerini yenecek hale gelir. Bütün ruhî hayatı hükmü altına geçirir. Bu suretle duygusal hayatta hâkim ve tek olarak yaratıcılık kazanan güce ihtiras (*passion*) diyoruz.[14] İhtiras da bazı psikologlar ve filozoflarca kötü anlamda kullanılmış, kötü alışkanlıklar, maniler veya ölçüsüz ve taşkın heyecanlarla karıştırılmıştır.[15] Hattâ ahlâki hayat için İlkçağ'dan beri ihtirasa verilen bu yanlış anlam birçok ahlâk sistemlerinin akıl ile ihtiras veya irade ile ihtiras arasında bir çatışma, zıtlık tasarlamalarına sebep olmuştur.[16] Bu

gibi. Sanatçının, komiğin taklitleri de böyledir. Bunlar ne aşağı seviyeden denebilir, ne de hayvandaki taklitle karıştırabilir. Gabriel Tarde bütün toplum hayatını taklitle açıklıyordu (G. Tarde, *Les lois de l'imitation,* Paris, Félix Alcan, 1907). Çocukta dilin, karakterin, hattâ zekâ fiilleri ve iradenin kuruluşunda taklidin rolü vardır (Paul Guillaume, *Manuel de psychologie,* PUF, 1957. *Les Tendances*: l'imitation, ss. 57-60). Sechehaye, dilin kuruluşunda bireysel ve tolumsal'ın paylarını tetkik ederken yayılma ve bir anlamda taklidin rolünü belirtiyor. (*Psychologie du langage,* ouevre collective: Sechehaye, *L'individuel et le social dans le langage,* Félix Alcan, 1933). Paul Guillaume, *L'imitation chez l'enfant,* F. Alcan 1925.

[13] Bilinçli taklit, bir model veya örnek-insanın taklidi irade fiilini hazırlar.

[14] Th. Ribot, *Psychologie des passions,* F. Alcan, 1907; Nietzsche ve Renouvier'nin passion'lara özel bir yer verdiklerini söylemiştik. (Hilmi Ziya, *Umumî Ruhiyat,* taş basma, 1928).

[15] *Passion*'un mani ile karıştırılması birçok psikiyatri kitabında onun marazî bir olay gibi zikredilmesine sebep olmuştur.

[16] *Stoïcisme*'de bu, bariz şekil almış ve Ortaçağ'dan sonra da kısmen devam etmiştir. Yunan felsefesinin statik bir dünya düzeni araması bunun başlıca sebebidir, ihtiras böyle bir düzeni bozar. Değişmez ve sarsılmaz toplumsal tabakalar isteyen için ihtiras "şeytani" bir prensiptir. Fakat burjuva devri-

görüşün tesiri Fransız klasiklerine, meselâ Corneille'e kadar devam etmiş, Kant da içlerinde olmak üzere birçok filozof ahlâki hayatı ihtirastan korunma şeklinde anlamışlardır. Ona ilk defa doğru anlamını veren Spinoza oldu. Ahlâki hayatı ihtirasları yenme değil, üstün hedeflere yönelen ihtirasların birbirini aşması suretinde anladı.[17] Gerçi ihtiras da zekâ ve irade gibi, aynı sebeplerden hayat ritminin gerilme kavsine aittir.

İhtirasta süje üstün bulduğu bir hedefi ötekilere tercih ediyor, o hedefi ele geçirmek için ötekileri feda ediyor. Hedefle kendi arasında yine avcının şikârı karşısındaki durumu gibi bir mesafe kalıyor, ihtirasın devamlı olabilmesi için bu gerginliğin sürüp gidebilmesi lâzımdır. Halbuki bu mümkün değildir. Bunun için de en kuvvetli ihtiraslar bu gerginliğin tükenmesi halinde birdenbire çökerler. Trajedi ve roman yazarları bu çöküşlerden birçoğunu filozoflardan daha iyi tahlil etmişlerdir. İhtirasın devamlı olabilmesi –yani marazî bir iptilâ (düşkünlük) halini almaması– için onun bir genişleme kavsi ile tamamlanması lâzımdır. Bu da ihtirasın karşılığı olan sempati ile mümkündür. İhtirasta süje hedefini objeleştirme, yani onu ele geçirmek için ondan ayrı kaldığı halde, sempatide süje hedefle birleşir. Onu içinden yaşar. Bu hedef bazen bir tabiat konusu, bazen bir insan veya insanlardır. O zaman sempati o tabiat konusuyla veya o insanla duygudaş yani bir olmuştur. Sempatinin sağladığı duygudaşlık ihtirasın meydana getirdiği hedefe karşı düşmanlık ve yabancılık durumunu tadil eder, ihtiras kendi başına kalsaydı insan egoist bir şikâr arayıcıdan farksız olurdu. Nitekim ihtirasların çirkin ve ahlâk dışı şekiller almaları ve sonunda tükenmeleri bundan ileri gelir. Fakat hayat ritmi süjenin ihtiras konusunu içinden yaşamasını, onunla duygudaş olmasını sağladığı için ihtiraslar yaratıcı güçler halini alırlar. Bir sanatçının kendi konusunda, bir âlimin araştırma konusunda, bir filozofun hakikat peşinde, bir teknikçinin kendi iş hayatında ihtirasları bu sayede yaratıcı güçler olmaktadır.[18]

minden ve kapitalizmden sonra statik dünya düzeninin yerini dinamik bir düzen, hürriyet ve eşitlik fikirleri almıştır, ihtiras böyle bir dünyada müspet değerdir. Proletarya için dahi vazgeçmek ve ölçülü olmak değil, *passion*'lu olmak gerekir.

[17] Spinoza, *Etika,* çev.: H. Z. Ü., 1965, 1984.

[18] Hilmi Ziya Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931, 1950, 1971, [1981, 1999].

80 *İnsanın İki Yüzü-II*

görüşün tesiri Fransız klasiklerine, meselâ Corneille'e kadar devam etmiş, Kant da içlerinde olmak üzere birçok filozof ahlâki hayatı ihtirastan korunma şeklinde anlamışlardır. Ona ilk defa doğru anlamını veren Spinoza oldu. Ahlâki hayatı ihtirasları yenme değil, üstün hedeflere yönelen ihtirasların birbirini aşması suretinde anladı.[17] Gerçi ihtiras da zekâ ve irade gibi, aynı sebeplerden hayat ritminin gerilme kavsine aittir.

İhtirasta süje üstün bulduğu bir hedefi ötekilere tercih ediyor, o hedefi ele geçirmek için ötekileri feda ediyor. Hedefle kendi arasında yine avcının şikârı karşısındaki durumu gibi bir mesafe kalıyor, ihtirasın devamlı olabilmesi için bu gerginliğin sürüp gidebilmesi lâzımdır. Halbuki bu mümkün değildir. Bunun için de en kuvvetli ihtiraslar bu gerginliğin tükenmesi halinde birdenbire çökerler. Trajedi ve roman yazarları bu çöküşlerden birçoğunu filozoflardan daha iyi tahlil etmişlerdir. İhtirasın devamlı olabilmesi –yani marazî bir iptilâ (düşkünlük) halini almaması– için onun bir genişleme kavsi ile tamamlanması lâzımdır. Bu da ihtirasın karşılığı olan sempati ile mümkündür. İhtirasta süje hedefini objeleştirme, yani onu ele geçirmek için ondan ayrı kaldığı halde, sempatide süje hedefle birleşir. Onu içinden yaşar. Bu hedef bazen bir tabiat konusu, bazen bir insan veya insanlardır. O zaman sempati o tabiat konusuyla veya o insanla duygudaş yani bir olmuştur. Sempatinin sağladığı duygudaşlık ihtirasın meydana getirdiği hedefe karşı düşmanlık ve yabancılık durumunu tadil eder, ihtiras kendi başına kalsaydı insan egoist bir şikâr arayıcıdan farksız olurdu. Nitekim ihtirasların çirkin ve ahlâk dışı şekiller almaları ve sonunda tükenmeleri bundan ileri gelir. Fakat hayat ritmi süjenin ihtiras konusunu içinden yaşamasını, onunla duygudaş olmasını sağladığı için ihtiraslar yaratıcı güçler halini alırlar. Bir sanatçının kendi konusunda, bir âlimin araştırma konusunda, bir filozofun hakikat peşinde, bir teknikçinin kendi iş hayatında ihtirasları bu sayede yaratıcı güçler olmaktadır.[18]

minden ve kapitalizmden sonra statik dünya düzeninin yerini dinamik bir düzen, hürriyet ve eşitlik fikirleri almıştır, ihtiras böyle bir dünyada müspet değerdir. Proletarya için dahi vazgeçmek ve ölçülü olmak değil, *passion*'lu olmak gerekir.

[17] Spinoza, *Etika,* çev.: H. Z. Ü., 1965, 1984.

[18] Hilmi Ziya Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931, 1950, 1971, [1981, 1999].

80 *İnsanın İki Yüzü-II*

görüşün tesiri Fransız klasiklerine, meselâ Corneille'e kadar devam etmiş, Kant da içlerinde olmak üzere birçok filozof ahlâki hayatı ihtirastan korunma şeklinde anlamışlardır. Ona ilk defa doğru anlamını veren Spinoza oldu. Ahlâki hayatı ihtirasları yenme değil, üstün hedeflere yönelen ihtirasların birbirini aşması suretinde anladı.[17] Gerçi ihtiras da zekâ ve irade gibi, aynı sebeplerden hayat ritminin gerilme kavsine aittir.

İhtirasta süje üstün bulduğu bir hedefi ötekilere tercih ediyor, o hedefi ele geçirmek için ötekileri feda ediyor. Hedefle kendi arasında yine avcının şikârı karşısındaki durumu gibi bir mesafe kalıyor, ihtirasın devamlı olabilmesi için bu gerginliğin sürüp gidebilmesi lâzımdır. Halbuki bu mümkün değildir. Bunun için de en kuvvetli ihtiraslar bu gerginliğin tükenmesi halinde birdenbire çökerler. Trajedi ve roman yazarları bu çöküşlerden birçoğunu filozoflardan daha iyi tahlil etmişlerdir. İhtirasın devamlı olabilmesi –yani marazî bir iptilâ (düşkünlük) halini almaması– için onun bir genişleme kavsi ile tamamlanması lâzımdır. Bu da ihtirasın karşılığı olan sempati ile mümkündür. İhtirasta süje hedefini objeleştirme, yani onu ele geçirmek için ondan ayrı kaldığı halde, sempatide süje hedefle birleşir. Onu içinden yaşar. Bu hedef bazen bir tabiat konusu, bazen bir insan veya insanlardır. O zaman sempati o tabiat konusuyla veya o insanla duygudaş yani bir olmuştur. Sempatinin sağladığı duygudaşlık ihtirasın meydana getirdiği hedefe karşı düşmanlık ve yabancılık durumunu tadil eder, ihtiras kendi başına kalsaydı insan egoist bir şikâr arayıcıdan farksız olurdu. Nitekim ihtirasların çirkin ve ahlâk dışı şekiller almaları ve sonunda tükenmeleri bundan ileri gelir. Fakat hayat ritmi süjenin ihtiras konusunu içinden yaşamasını, onunla duygudaş olmasını sağladığı için ihtiraslar yaratıcı güçler halini alırlar. Bir sanatçının kendi konusunda, bir âlimin araştırma konusunda, bir filozofun hakikat peşinde, bir teknikçinin kendi iş hayatında ihtirasları bu sayede yaratıcı güçler olmaktadır.[18]

minden ve kapitalizmden sonra statik dünya düzeninin yerini dinamik bir düzen, hürriyet ve eşitlik fikirleri almıştır, ihtiras böyle bir dünyada müspet değerdir. Proletarya için dahi vazgeçmek ve ölçülü olmak değil, *passion*'lu olmak gerekir.

[17] Spinoza, *Etika,* çev.: H. Z. Ü., 1965, 1984.

[18] Hilmi Ziya Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931, 1950, 1971, [1981, 1999].

Pedagog bu zıt gibi görünen, fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır. Onun görevi zekâyı kendi başına işletmemek, yormamak; onu mutlaka telkin (yani dışbilinç) fiilleriyle dinlendirerek ve içten yaşatarak devam ettirmek olmalıdır. Nitekim çocuğun ve erginin yeni kurulmakta olan iradesini yarışma yolunda *kendi*'ni başkalarından üstün görecek egoist bir güç halinde bırakmamak, hele onun aşırı gerginliği yüzünden tükenmelerine hiç meydan vermemek, onu taklidin birleştirici gücü ile dayanışma ve içten yaşama haline getirmek olmalıdır. Ergin yaşta kötüye kullanılması ve çabucak egoist bir eğilim hâkimiyeti, bir iptilâ (düşkünlük) halini alması mümkün olan ihtirasları da çevrildikleri hedefi içten yaşatan, insanlarla birleşme ve bir olma imkânını veren sempati ile tamamlamalı ve böylece daha ergin psikolojisinde çocuğu egoizme götürecek bir kuvveti, kültür içinde yaratıcı bir güç haline getirmelidir. İşte pedagogun insanî varlıkta hayat ritminin iki kavsine ait bu etraflı görüşü ona gerçek yönünü verebilir. Onu her iki kutupta yalnız kalmadan doğacak tehlikeli ve marazî şekillerden korur.

Dikkat psikolojisi yapanlar onun fizyolojik şartlarını (kasal çabayı, alın kaslarının rolünü), dikkatin uzun devamı halinde doğan yorgunluk ve tükenme hallerini inceliyor; fakat dikkatin *contention*'la birlikte bu ritmin iki safhası halinde incelenmesi gerektiğini görmüyorlar. Bu yüzden dikkatin çözülmesine ait halleri gözden geçirdikleri halde, yorgunluksuz ve tükenmesiz devamının nasıl sağlandığını açıklayamıyorlar. Gerçi dikkatin spontané ve düşünmeli (*réflexif*) şekillerini ayırıyorlar. Fakat kapılma (*hantise*) halindeki dikkat üzerinde durmuyor yahut onu bir çeşit dikkat sapıntısı gibi görüyorlar. Halbuki –yukarıda söylediğimiz gibi– asıl dikkati devamlı ve başarılı kılan, iş adamından kâşiflerin derin araştırmalarına kadar en verimli ve uzun dikkat şekillerinin doğmasına sebep olan budur. Çocuğun dikkatini bir nokta üzerinde toplamak çok güçtür, çabuk yorulur. Zaten insanın bünyesi doğuştan *caléidoscopique* algıların bulanıklığı içinde dağılmaya elverişlidir. İnsan yavrusu dikkatini pek güç ve birçok egzersizlerle bir ilgi (*rapport*) üzerinde toplamayı başarır. Bunun için, ışığın uyandırdığı göz kamaştırmasında olduğu gibi irademiz dışında bir an için doğan spontane dikkatlerin önemi yoktur. Psikologlar da onu çabuk geçerek "düşünmeli dikkat" üzerinde durmaktadırlar. Devamlı çabanın doğurduğu yorgunluktan korunmak için bu-

Hilmi Ziya Ülken 81

Pedagog bu zıt gibi görünen, fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır. Onun görevi zekâyı kendi başına işletmemek, yormamak; onu mutlaka telkin (yani dışbilinç) fiilleriyle dinlendirerek ve içten yaşatarak devam ettirmek olmalıdır. Nitekim çocuğun ve erginin yeni kurulmakta olan iradesini yarışma yolunda *kendi*'ni başkalarından üstün görecek egoist bir güç halinde bırakmamak, hele onun aşırı gerginliği yüzünden tükenmelerine hiç meydan vermemek, onu taklidin birleştirici gücü ile dayanışma ve içten yaşama haline getirmek olmalıdır. Ergin yaşta kötüye kullanılması ve çabucak egoist bir eğilim hâkimiyeti, bir iptilâ (düşkünlük) halini alması mümkün olan ihtirasları da çevrildikleri hedefi içten yaşatan, insanlarla birleşme ve bir olma imkânını veren sempati ile tamamlamalı ve böylece daha ergin psikolojisinde çocuğu egoizme götürecek bir kuvveti, kültür içinde yaratıcı bir güç haline getirmelidir. İşte pedagogun insanî varlıkta hayat ritminin iki kavsine ait bu etraflı görüşü ona gerçek yönünü verebilir. Onu her iki kutupta yalnız kalmadan doğacak tehlikeli ve marazî şekillerden korur.

Dikkat psikolojisi yapanlar onun fizyolojik şartlarını (kasal çabayı, alın kaslarının rolünü), dikkatin uzun devamı halinde doğan yorgunluk ve tükenme hallerini inceliyor; fakat dikkatin *contention*'la birlikte bu ritmin iki safhası halinde incelenmesi gerektiğini görmüyorlar. Bu yüzden dikkatin çözülmesine ait halleri gözden geçirdikleri halde, yorgunluksuz ve tükenmesiz devamının nasıl sağlandığını açıklayamıyorlar. Gerçi dikkatin spontané ve düşünmeli (*réflexif*) şekillerini ayırıyorlar. Fakat kapılma (*hantise*) halindeki dikkat üzerinde durmuyor yahut onu bir çeşit dikkat sapıntısı gibi görüyorlar. Halbuki –yukarıda söylediğimiz gibi– asıl dikkati devamlı ve başarılı kılan, iş adamından kâşiflerin derin araştırmalarına kadar en verimli ve uzun dikkat şekillerinin doğmasına sebep olan budur. Çocuğun dikkatini bir nokta üzerinde toplamak çok güçtür, çabuk yorulur. Zaten insanın bünyesi doğuştan *caléidoscopique* algıların bulanıklığı içinde dağılmaya elverişlidir. İnsan yavrusu dikkatini pek güç ve birçok egzersizlerle bir ilgi (*rapport*) üzerinde toplamayı başarır. Bunun için, ışığın uyandırdığı göz kamaştırmasında olduğu gibi irademiz dışında bir an için doğan spontane dikkatlerin önemi yoktur. Psikologlar da onu çabuk geçerek "düşünmeli dikkat" üzerinde durmaktadırlar. Devamlı çabanın doğurduğu yorgunluktan korunmak için bu-

Hilmi Ziya Ülken 81

Pedagog bu zıt gibi görünen, fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır. Onun görevi zekâyı kendi başına işletmemek, yormamak; onu mutlaka telkin (yani dışbilinç) fiilleriyle dinlendirerek ve içten yaşatarak devam ettirmek olmalıdır. Nitekim çocuğun ve erginin yeni kurulmakta olan iradesini yarışma yolunda *kendi*'ni başkalarından üstün görecek egoist bir güç halinde bırakmamak, hele onun aşırı gerginliği yüzünden tükenmelerine hiç meydan vermemek, onu taklidin birleştirici gücü ile dayanışma ve içten yaşama haline getirmek olmalıdır. Ergin yaşta kötüye kullanılması ve çabucak egoist bir eğilim hâkimiyeti, bir iptilâ (düşkünlük) halini alması mümkün olan ihtirasları da çevrildikleri hedefi içten yaşatan, insanlarla birleşme ve bir olma imkânını veren sempati ile tamamlamalı ve böylece daha ergin psikolojisinde çocuğu egoizme götürecek bir kuvveti, kültür içinde yaratıcı bir güç haline getirmelidir. İşte pedagogun insanî varlıkta hayat ritminin iki kavsine ait bu etraflı görüşü ona gerçek yönünü verebilir. Onu her iki kutupta yalnız kalmadan doğacak tehlikeli ve marazî şekillerden korur.

Dikkat psikolojisi yapanlar onun fizyolojik şartlarını (kasal çabayı, alın kaslarının rolünü), dikkatin uzun devamı halinde doğan yorgunluk ve tükenme hallerini inceliyor; fakat dikkatin *contention*'la birlikte bu ritmin iki safhası halinde incelenmesi gerektiğini görmüyorlar. Bu yüzden dikkatin çözülmesine ait halleri gözden geçirdikleri halde, yorgunluksuz ve tükenmesiz devamının nasıl sağlandığını açıklayamıyorlar. Gerçi dikkatin spontané ve düşünmeli (*réflexif*) şekillerini ayırıyorlar. Fakat kapılma (*hantise*) halindeki dikkat üzerinde durmuyor yahut onu bir çeşit dikkat sapıntısı gibi görüyorlar. Halbuki –yukarıda söylediğimiz gibi– asıl dikkati devamlı ve başarılı kılan, iş adamından kâşiflerin derin araştırmalarına kadar en verimli ve uzun dikkat şekillerinin doğmasına sebep olan budur. Çocuğun dikkatini bir nokta üzerinde toplamak çok güçtür, çabuk yorulur. Zaten insanın bünyesi doğuştan *caléidoscopique* algıların bulanıklığı içinde dağılmaya elverişlidir. İnsan yavrusu dikkatini pek güç ve birçok egzersizlerle bir ilgi (*rapport*) üzerinde toplamayı başarır. Bunun için, ışığın uyandırdığı göz kamaştırmasında olduğu gibi irademiz dışında bir an için doğan spontane dikkatlerin önemi yoktur. Psikologlar da onu çabuk geçerek "düşünmeli dikkat" üzerinde durmaktadırlar. Devamlı çabanın doğurduğu yorgunluktan korunmak için bu-

Hilmi Ziya Ülken 81

Pedagog bu zıt gibi görünen, fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır. Onun görevi zekâyı kendi başına işletmemek, yormamak; onu mutlaka telkin (yani dışbilinç) fiilleriyle dinlendirerek ve içten yaşatarak devam ettirmek olmalıdır. Nitekim çocuğun ve erginin yeni kurulmakta olan iradesini yarışma yolunda *kendi*'ni başkalarından üstün görecek egoist bir güç halinde bırakmamak, hele onun aşırı gerginliği yüzünden tükenmelerine hiç meydan vermemek, onu taklidin birleştirici gücü ile dayanışma ve içten yaşama haline getirmek olmalıdır. Ergin yaşta kötüye kullanılması ve çabucak egoist bir eğilim hâkimiyeti, bir iptilâ (düşkünlük) halini alması mümkün olan ihtirasları da çevrildikleri hedefi içten yaşatan, insanlarla birleşme ve bir olma imkânını veren sempati ile tamamlamalı ve böylece daha ergin psikolojisinde çocuğu egoizme götürecek bir kuvveti, kültür içinde yaratıcı bir güç haline getirmelidir. İşte pedagogun insanî varlıkta hayat ritminin iki kavsine ait bu etraflı görüşü ona gerçek yönünü verebilir. Onu her iki kutupta yalnız kalmadan doğacak tehlikeli ve marazî şekillerden korur.

Dikkat psikolojisi yapanlar onun fizyolojik şartlarını (kasal çabayı, alın kaslarının rolünü), dikkatin uzun devamı halinde doğan yorgunluk ve tükenme hallerini inceliyor; fakat dikkatin *contention*'la birlikte bu ritmin iki safhası halinde incelenmesi gerektiğini görmüyorlar. Bu yüzden dikkatin çözülmesine ait halleri gözden geçirdikleri halde, yorgunluksuz ve tükenmesiz devamının nasıl sağlandığını açıklayamıyorlar. Gerçi dikkatin spontané ve düşünmeli (*réflexif*) şekillerini ayırıyorlar. Fakat kapılma (*hantise*) halindeki dikkat üzerinde durmuyor yahut onu bir çeşit dikkat sapıntısı gibi görüyorlar. Halbuki –yukarıda söylediğimiz gibi– asıl dikkati devamlı ve başarılı kılan, iş adamından kâşiflerin derin araştırmalarına kadar en verimli ve uzun dikkat şekillerinin doğmasına sebep olan budur. Çocuğun dikkatini bir nokta üzerinde toplamak çok güçtür, çabuk yorulur. Zaten insanın bünyesi doğuştan *caléidoscopique* algıların bulanıklığı içinde dağılmaya elverişlidir. İnsan yavrusu dikkatini pek güç ve birçok egzersizlerle bir ilgi (*rapport*) üzerinde toplamayı başarır. Bunun için, ışığın uyandırdığı göz kamaştırmasında olduğu gibi irademiz dışında bir an için doğan spontane dikkatlerin önemi yoktur. Psikologlar da onu çabuk geçerek "düşünmeli dikkat" üzerinde durmaktadırlar. Devamlı çabanın doğurduğu yorgunluktan korunmak için bu-

na yeti haline gelmiş (*habituelle*) dikkati katıyorlar. Fakat işin kötüsü yetikazanma, yani ilerleyici tekrarın hareket noktası olarak dikkati alacak yerde, dikkati onunla açıklamaya çalışıyorlar. Halbuki bu yeni haline gelmiş dikkat de, düşünmeli dikkat gibi kendi başına gerilme kavsine aittir, yorulmaya ve tükenmeye mahkûmdur. Dikkatin dış bilince ait bir güç olan *contention*'la tamamlanması, yani süjenin dikkat ettiği konulardan kendini belirli bir mesafede gergin bulunduracak yerde dikkat edilen konu içine *dalması*, onunla bir olması halini hesaba katmadıkça bu olayın nasıl olup da uzun süre dayandığını ve bazı bilim ve sanat adamlarından bir ömür boyu bir konu üzerinde derinleşebildiğini anlamak kabil olamaz. Sözün kısası dikkat psikolojisi yetikazanma psikolojisi ile birlikte incelenmeli, fakat her ikisi de onları tamamlayan genişleme kavsine ait contention veya dalıp kalma ve alışma (*accoutumance*) olaylarıyla birlikte incelenmelidir. O zaman onların ruhî hayatta oynadıkları merkezî rol ve eğitimcinin hizmetinde nasıl kullanılacakları anlaşılır.[19]

[19] Eğitim yaşları bölümünde bu konuya tekrar döneceğiz.

82 *İnsanın İki Yüzü-II*

na yeti haline gelmiş (*habituelle*) dikkati katıyorlar. Fakat işin kötüsü yetikazanma, yani ilerleyici tekrarın hareket noktası olarak dikkati alacak yerde, dikkati onunla açıklamaya çalışıyorlar. Halbuki bu yeni haline gelmiş dikkat de, düşünmeli dikkat gibi kendi başına gerilme kavsine aittir, yorulmaya ve tükenmeye mahkûmdur. Dikkatin dış bilince ait bir güç olan *contention*'la tamamlanması, yani süjenin dikkat ettiği konulardan kendini belirli bir mesafede gergin bulunduracak yerde dikkat edilen konu içine *dalması*, onunla bir olması halini hesaba katmadıkça bu olayın nasıl olup da uzun süre dayandığını ve bazı bilim ve sanat adamlarından bir ömür boyu bir konu üzerinde derinleşebildiğini anlamak kabil olamaz. Sözün kısası dikkat psikolojisi yetikazanma psikolojisi ile birlikte incelenmeli, fakat her ikisi de onları tamamlayan genişleme kavsine ait contention veya dalıp kalma ve alışma (*accoutumance*) olaylarıyla birlikte incelenmelidir. O zaman onların ruhî hayatta oynadıkları merkezî rol ve eğitimcinin hizmetinde nasıl kullanılacakları anlaşılır.[19]

[19] Eğitim yaşları bölümünde bu konuya tekrar döneceğiz.

82 *İnsanın İki Yüzü-II*

na yeti haline gelmiş (*habituelle*) dikkati katıyorlar. Fakat işin kötüsü yetikazanma, yani ilerleyici tekrarın hareket noktası olarak dikkati alacak yerde, dikkati onunla açıklamaya çalışıyorlar. Halbuki bu yeni haline gelmiş dikkat de, düşünmeli dikkat gibi kendi başına gerilme kavsine aittir, yorulmaya ve tükenmeye mahkûmdur. Dikkatin dış bilince ait bir güç olan *contention*'la tamamlanması, yani süjenin dikkat ettiği konulardan kendini belirli bir mesafede gergin bulunduracak yerde dikkat edilen konu içine *dalması*, onunla bir olması halini hesaba katmadıkça bu olayın nasıl olup da uzun süre dayandığını ve bazı bilim ve sanat adamlarından bir ömür boyu bir konu üzerinde derinleşebildiğini anlamak kabil olamaz. Sözün kısası dikkat psikolojisi yetikazanma psikolojisi ile birlikte incelenmeli, fakat her ikisi de onları tamamlayan genişleme kavsine ait contention veya dalıp kalma ve alışma (*accoutumance*) olaylarıyla birlikte incelenmelidir. O zaman onların ruhî hayatta oynadıkları merkezî rol ve eğitimcinin hizmetinde nasıl kullanılacakları anlaşılır.[19]

[19] Eğitim yaşları bölümünde bu konuya tekrar döneceğiz.

Hayat ritminin her iki kavsine ait inceleme ile pedagojinin ve eğitimin ilgisini yeteri kadar gösterdik zannederim. Öğretmen ve eğitici olmak üzere, çift rolü ile pedagog çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metotu kullanacaktır. Hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum[1] yahut aklı geliştirmek istiyorum demeyecek; öte yandan da inanç veya kalp eğitimini birinci plana alarak ötekilerden vazgeçmeyecektir.[2] Fakat öğretimde bu çift ritmin işleyişi iki ayrı görüşün yan yana getirilmesinden, yani akıl-irade (veya aktif akıl) eğitimi ile inanç-telkin eğitiminin uzlaştırılmasından meydana gelmiş değildir ve gelemez. Bu iki görüş ayrı ayrı kaldıkça doğru değildirler ki, onların yan yana getirilmesinden bir terkip meydana gelebilsin. Nitekim bu iki görüş veya bu iki tek taraflı görüş ayrı ayrı doğru diye savunuldukça onların birleştirilmesinden değil, ancak çatışmasından söz edilebilir. Asırlar boyu bu tek taraflı görüşler bu yüzden savaşmışlar ve yan yana getirildikleri zaman da ancak iki parçalı veya yamalı bir

[1] Payot'nun *Education de la volonte* adlı eseri Meşrutiyet başlarında İrade Terbiyesi adı ile Türkçeye çevrilmişti. Bu kitapta böyle bir gaye güdülüyor.

[2] Madeleine Danielou, *L'éducation selon l'esprit,* Plon, 1933; Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivite et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel.

BİREY VE TOPLUM

Hayat ritminin her iki kavsine ait inceleme ile pedagojinin ve eğitimin ilgisini yeteri kadar gösterdik zannederim. Öğretmen ve eğitici olmak üzere, çift rolü ile pedagog çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metotu kullanacaktır. Hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum[1] yahut aklı geliştirmek istiyorum demeyecek; öte yandan da inanç veya kalp eğitimini birinci plana alarak ötekilerden vazgeçmeyecektir.[2] Fakat öğretimde bu çift ritmin işleyişi iki ayrı görüşün yan yana getirilmesinden, yani akıl-irade (veya aktif akıl) eğitimi ile inanç-telkin eğitiminin uzlaştırılmasından meydana gelmiş değildir ve gelemez. Bu iki görüş ayrı ayrı kaldıkça doğru değildirler ki, onların yan yana getirilmesinden bir terkip meydana gelebilsin. Nitekim bu iki görüş veya bu iki tek taraflı görüş ayrı ayrı doğru diye savunuldukça onların birleştirilmesinden değil, ancak çatışmasından söz edilebilir. Asırlar boyu bu tek taraflı görüşler bu yüzden savaşmışlar ve yan yana getirildikleri zaman da ancak iki parçalı veya yamalı bir

[1] Payot'nun *Education de la volonte* adlı eseri Meşrutiyet başlarında İrade Terbiyesi adı ile Türkçeye çevrilmişti. Bu kitapta böyle bir gaye güdülüyor.

[2] Madeleine Danielou, *L'éducation selon l'esprit,* Plon, 1933; Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivite et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel.

BİREY VE TOPLUM

Hayat ritminin her iki kavsine ait inceleme ile pedagojinin ve eğitimin ilgisini yeteri kadar gösterdik zannederim. Öğretmen ve eğitici olmak üzere, çift rolü ile pedagog çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metotu kullanacaktır. Hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum[1] yahut aklı geliştirmek istiyorum demeyecek; öte yandan da inanç veya kalp eğitimini birinci plana alarak ötekilerden vazgeçmeyecektir.[2] Fakat öğretimde bu çift ritmin işleyişi iki ayrı görüşün yan yana getirilmesinden, yani akıl-irade (veya aktif akıl) eğitimi ile inanç-telkin eğitiminin uzlaştırılmasından meydana gelmiş değildir ve gelemez. Bu iki görüş ayrı ayrı kaldıkça doğru değildirler ki, onların yan yana getirilmesinden bir terkip meydana gelebilsin. Nitekim bu iki görüş veya bu iki tek taraflı görüş ayrı ayrı doğru diye savunuldukça onların birleştirilmesinden değil, ancak çatışmasından söz edilebilir. Asırlar boyu bu tek taraflı görüşler bu yüzden savaşmışlar ve yan yana getirildikleri zaman da ancak iki parçalı veya yamalı bir

[1] Payot'nun *Education de la volonte* adlı eseri Meşrutiyet başlarında İrade Terbiyesi adı ile Türkçeye çevrilmişti. Bu kitapta böyle bir gaye güdülüyor.

[2] Madeleine Danielou, *L'éducation selon l'esprit,* Plon, 1933; Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivite et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel.

BİREY VE TOPLUM

Hayat ritminin her iki kavsine ait inceleme ile pedagojinin ve eğitimin ilgisini yeteri kadar gösterdik zannederim. Öğretmen ve eğitici olmak üzere, çift rolü ile pedagog çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metotu kullanacaktır. Hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum[1] yahut aklı geliştirmek istiyorum demeyecek; öte yandan da inanç veya kalp eğitimini birinci plana alarak ötekilerden vazgeçmeyecektir.[2] Fakat öğretimde bu çift ritmin işleyişi iki ayrı görüşün yan yana getirilmesinden, yani akıl-irade (veya aktif akıl) eğitimi ile inanç-telkin eğitiminin uzlaştırılmasından meydana gelmiş değildir ve gelemez. Bu iki görüş ayrı ayrı kaldıkça doğru değildirler ki, onların yan yana getirilmesinden bir terkip meydana gelebilsin. Nitekim bu iki görüş veya bu iki tek taraflı görüş ayrı ayrı doğru diye savunuldukça onların birleştirilmesinden değil, ancak çatışmasından söz edilebilir. Asırlar boyu bu tek taraflı görüşler bu yüzden savaşmışlar ve yan yana getirildikleri zaman da ancak iki parçalı veya yamalı bir

[1] Payot'nun *Education de la volonte* adlı eseri Meşrutiyet başlarında İrade Terbiyesi adı ile Türkçeye çevrilmişti. Bu kitapta böyle bir gaye güdülüyor.

[2] Madeleine Danielou, *L'éducation selon l'esprit,* Plon, 1933; Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivite et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel.

insan kişiliği meydana gelmiştir. Bir yanda *akıl,* öte yanda *inanç* üzerine kurulmuş, bir taraftan okula, öte taraftan tapınağa bağlı böyle bir insandan bütün bir kişilik doğamaz.[3] Böyle düşünenler derler ki biz laboratuvara girdiğimiz zaman aklımızla, tapınağa girdiğimiz zaman inancımızla hareket ederiz. Birinde determinizme ve akıl ilkelerine, ötekinde mucizeye ve kalp ilkelerine dayanırız.[4] Fakat üzerinden gömlek değiştirir gibi bu tarzda kişilik değiştiren bir insan olabilir mi? Ve bu yamalı insan, eğer varsa, toplum üzerine ne derecede tesir edebilir? Bundan dolayı, aradığımız şey aktif akıl ve telkin yollarının çatışmalarını çözerek onları sonradan birleştirmek değil, her ikisini kuşatan insan realitesini bütün olarak görmektir. İnsanın buraya kadar üzerinde durduğumuz hayat ritmine göre zaman süresinde yaşayışı onda aynı ritmin birbirini tamamlayan iki kavsini doğurmaktadır. Öyle ise aktif akıl ve telkin eğitimleri ayrı gerçekler değil, aynı gerçeğin iki yüzüdür. Ve bu durumda bir uzlaştırmadan değil, hareketli bir bütünü birbirini tamamlayan değişmeleri içinde kavramadan söz edilebilir.

Pedagogu birinci derecede ilgilendiren bu gerçek başka bir şekilde kendini göstermektedir: Bu da pedagogun ele aldığı konunun, yani çocuk, ergin ve erişkinin tek insan olarak mı, toplum halinde mi incelenmesi gerektiği şeklidir. Bu iki şekil aynı zamanda iki çatışkan bilimin konularını teşkil ediyor ki bunlar da psikoloji ve sosyolojidir.* Psikoloji insanı birey olarak incelemek istiyor. Sosyoloji bunun imkânsızlığını ileri sürüyor, insana ait her şeyin toplumdan geldiğini iddia ediyor. Gerçi psikoloji bu dilemma'dan çıkabilmek için psikolojik olayların kalabalık bir zümre veya toplum halinde de meydana çıktığını, böylece bir toplum psikolojisinin olduğunu söylüyor. Fakat bu çözüm şekli, aslında, toplum olaylarını psikolojik (yani bireysel) olaylara indirmekten başka bir şey değildir. Öte yandan sosyoloji de aynı dilemma'yı çözmek için psikolojik olayların toplum kanunlarıyla

[3] İskoçya felsefe ekolünün imancılık (fideisme) görüşü böyle idi. E. Boutroux, *Science et religion,* ch. 11, "La Religion et les limites de la Science", s. 228-268.

[4] Halil Nimetullah, "Akıl mantığı ve his mantığı" adlı makalelerinde savunduğu düalizm görüşüne (*Edebiyat Fak. Derg.* 1928) M. İzzet "Parçalı şahsiyet" yazısıyla hücum etmişti (*Hayat Derg.* 1928).

* R. Duchac, *Sociologie et psychologie* (Initiation Philos.) PUF,

84 *Birey ve Toplum*

insan kişiliği meydana gelmiştir. Bir yanda *akıl,* öte yanda *inanç* üzerine kurulmuş, bir taraftan okula, öte taraftan tapınağa bağlı böyle bir insandan bütün bir kişilik doğamaz.[3] Böyle düşünenler derler ki biz laboratuvara girdiğimiz zaman aklımızla, tapınağa girdiğimiz zaman inancımızla hareket ederiz. Birinde determinizme ve akıl ilkelerine, ötekinde mucizeye ve kalp ilkelerine dayanırız.[4] Fakat üzerinden gömlek değiştirir gibi bu tarzda kişilik değiştiren bir insan olabilir mi? Ve bu yamalı insan, eğer varsa, toplum üzerine ne derecede tesir edebilir? Bundan dolayı, aradığımız şey aktif akıl ve telkin yollarının çatışmalarını çözerek onları sonradan birleştirmek değil, her ikisini kuşatan insan realitesini bütün olarak görmektir. İnsanın buraya kadar üzerinde durduğumuz hayat ritmine göre zaman süresinde yaşayışı onda aynı ritmin birbirini tamamlayan iki kavsini doğurmaktadır. Öyle ise aktif akıl ve telkin eğitimleri ayrı gerçekler değil, aynı gerçeğin iki yüzüdür. Ve bu durumda bir uzlaştırmadan değil, hareketli bir bütünü birbirini tamamlayan değişmeleri içinde kavramadan söz edilebilir.

Pedagogu birinci derecede ilgilendiren bu gerçek başka bir şekilde kendini göstermektedir: Bu da pedagogun ele aldığı konunun, yani çocuk, ergin ve erişkinin tek insan olarak mı, toplum halinde mi incelenmesi gerektiği şeklidir. Bu iki şekil aynı zamanda iki çatışkan bilimin konularını teşkil ediyor ki bunlar da psikoloji ve sosyolojidir.* Psikoloji insanı birey olarak incelemek istiyor. Sosyoloji bunun imkânsızlığını ileri sürüyor, insana ait her şeyin toplumdan geldiğini iddia ediyor. Gerçi psikoloji bu dilemma'dan çıkabilmek için psikolojik olayların kalabalık bir zümre veya toplum halinde de meydana çıktığını, böylece bir toplum psikolojisinin olduğunu söylüyor. Fakat bu çözüm şekli, aslında, toplum olaylarını psikolojik (yani bireysel) olaylara indirmekten başka bir şey değildir. Öte yandan sosyoloji de aynı dilemma'yı çözmek için psikolojik olayların toplum kanunlarıyla

[3] İskoçya felsefe ekolünün imancılık (fideisme) görüşü böyle idi. E. Boutroux, *Science et religion,* ch. 11, "La Religion et les limites de la Science", s. 228-268.

[4] Halil Nimetullah, "Akıl mantığı ve his mantığı" adlı makalelerinde savunduğu düalizm görüşüne (*Edebiyat Fak. Derg.* 1928) M. İzzet "Parçalı şahsiyet" yazısıyla hücum etmişti (*Hayat Derg.* 1928).

* R. Duchac, *Sociologie et psychologie* (Initiation Philos.) PUF,

84 *Birey ve Toplum*

insan kişiliği meydana gelmiştir. Bir yanda *akıl,* öte yanda *inanç* üzerine kurulmuş, bir taraftan okula, öte taraftan tapınağa bağlı böyle bir insandan bütün bir kişilik doğamaz.[3] Böyle düşünenler derler ki biz laboratuvara girdiğimiz zaman aklımızla, tapınağa girdiğimiz zaman inancımızla hareket ederiz. Birinde determinizme ve akıl ilkelerine, ötekinde mucizeye ve kalp ilkelerine dayanırız.[4] Fakat üzerinden gömlek değiştirir gibi bu tarzda kişilik değiştiren bir insan olabilir mi? Ve bu yamalı insan, eğer varsa, toplum üzerine ne derecede tesir edebilir? Bundan dolayı, aradığımız şey aktif akıl ve telkin yollarının çatışmalarını çözerek onları sonradan birleştirmek değil, her ikisini kuşatan insan realitesini bütün olarak görmektir. İnsanın buraya kadar üzerinde durduğumuz hayat ritmine göre zaman süresinde yaşayışı onda aynı ritmin birbirini tamamlayan iki kavsini doğurmaktadır. Öyle ise aktif akıl ve telkin eğitimleri ayrı gerçekler değil, aynı gerçeğin iki yüzüdür. Ve bu durumda bir uzlaştırmadan değil, hareketli bir bütünü birbirini tamamlayan değişmeleri içinde kavramadan söz edilebilir.

Pedagogu birinci derecede ilgilendiren bu gerçek başka bir şekilde kendini göstermektedir: Bu da pedagogun ele aldığı konunun, yani çocuk, ergin ve erişkinin tek insan olarak mı, toplum halinde mi incelenmesi gerektiği şeklidir. Bu iki şekil aynı zamanda iki çatışkan bilimin konularını teşkil ediyor ki bunlar da psikoloji ve sosyolojidir.* Psikoloji insanı birey olarak incelemek istiyor. Sosyoloji bunun imkânsızlığını ileri sürüyor, insana ait her şeyin toplumdan geldiğini iddia ediyor. Gerçi psikoloji bu dilemma'dan çıkabilmek için psikolojik olayların kalabalık bir zümre veya toplum halinde de meydana çıktığını, böylece bir toplum psikolojisinin olduğunu söylüyor. Fakat bu çözüm şekli, aslında, toplum olaylarını psikolojik (yani bireysel) olaylara indirmekten başka bir şey değildir. Öte yandan sosyoloji de aynı dilemma'yı çözmek için psikolojik olayların toplum kanunlarıyla

[3] İskoçya felsefe ekolünün imancılık (fideisme) görüşü böyle idi. E. Boutroux, *Science et religion,* ch. 11, "La Religion et les limites de la Science", s. 228-268.

[4] Halil Nimetullah, "Akıl mantığı ve his mantığı" adlı makalelerinde savunduğu düalizm görüşüne (*Edebiyat Fak. Derg.* 1928) M. İzzet "Parçalı şahsiyet" yazısıyla hücum etmişti (*Hayat Derg.* 1928).

* R. Duchac, *Sociologie et psychologie* (Initiation Philos.) PUF,

84 *Birey ve Toplum*

insan kişiliği meydana gelmiştir. Bir yanda *akıl,* öte yanda *inanç* üzerine kurulmuş, bir taraftan okula, öte taraftan tapınağa bağlı böyle bir insandan bütün bir kişilik doğamaz.[3] Böyle düşünenler derler ki biz laboratuvara girdiğimiz zaman aklımızla, tapınağa girdiğimiz zaman inancımızla hareket ederiz. Birinde determinizme ve akıl ilkelerine, ötekinde mucizeye ve kalp ilkelerine dayanırız.[4] Fakat üzerinden gömlek değiştirir gibi bu tarzda kişilik değiştiren bir insan olabilir mi? Ve bu yamalı insan, eğer varsa, toplum üzerine ne derecede tesir edebilir? Bundan dolayı, aradığımız şey aktif akıl ve telkin yollarının çatışmalarını çözerek onları sonradan birleştirmek değil, her ikisini kuşatan insan realitesini bütün olarak görmektir. İnsanın buraya kadar üzerinde durduğumuz hayat ritmine göre zaman süresinde yaşayışı onda aynı ritmin birbirini tamamlayan iki kavsini doğurmaktadır. Öyle ise aktif akıl ve telkin eğitimleri ayrı gerçekler değil, aynı gerçeğin iki yüzüdür. Ve bu durumda bir uzlaştırmadan değil, hareketli bir bütünü birbirini tamamlayan değişmeleri içinde kavramadan söz edilebilir.

Pedagogu birinci derecede ilgilendiren bu gerçek başka bir şekilde kendini göstermektedir: Bu da pedagogun ele aldığı konunun, yani çocuk, ergin ve erişkinin tek insan olarak mı, toplum halinde mi incelenmesi gerektiği şeklidir. Bu iki şekil aynı zamanda iki çatışkan bilimin konularını teşkil ediyor ki bunlar da psikoloji ve sosyolojidir.* Psikoloji insanı birey olarak incelemek istiyor. Sosyoloji bunun imkânsızlığını ileri sürüyor, insana ait her şeyin toplumdan geldiğini iddia ediyor. Gerçi psikoloji bu dilemma'dan çıkabilmek için psikolojik olayların kalabalık bir zümre veya toplum halinde de meydana çıktığını, böylece bir toplum psikolojisinin olduğunu söylüyor. Fakat bu çözüm şekli, aslında, toplum olaylarını psikolojik (yani bireysel) olaylara indirmekten başka bir şey değildir. Öte yandan sosyoloji de aynı dilemma'yı çözmek için psikolojik olayların toplum kanunlarıyla

[3] İskoçya felsefe ekolünün imancılık (fideisme) görüşü böyle idi. E. Boutroux, *Science et religion,* ch. 11, "La Religion et les limites de la Science", s. 228-268.

[4] Halil Nimetullah, "Akıl mantığı ve his mantığı" adlı makalelerinde savunduğu düalizm görüşüne (*Edebiyat Fak. Derg.* 1928) M. İzzet "Parçalı şahsiyet" yazısıyla hücum etmişti (*Hayat Derg.* 1928).

* R. Duchac, *Sociologie et psychologie* (Initiation Philos.) PUF,

açıklanabileceğini ileri sürüyor. Bu da, işin doğrusu, psikolojik olayları sosyolojik olaylara ve onların (iddia edilen) kanunlarına indirmekten ibarettir.[5] Demek ki her iki tarafın yaklaşmak için yaptıkları gayretler, işin aslında, karşılıklı birer istilâ politikasıdır: Ya psikoloji sosyolojinin alanını istilâ etmek istiyor, yahut sosyoloji psikolojinin alanını kendi sömürgesi haline koymak istiyor. Bu da her iki sınır problemini dostça çözememiş olmalarından ileri gelen çatışmanın gittikçe daha azgın bir şekil aldığını gösteriyor.[6]

Bu hal başka bilimler arasında var mıdır? Bazı noktaların çağdaş iki bilim tarafından ayrı ayrı açılardan incelenmesi dışında bu kadar şiddet ve genelleştirilmiş olarak hiçbir yerde yoktur. Çünkü bilimlerden çoğunun konuları sarih olarak bellidir: Fizik, madde ve enerji olaylarını inceler. Kimya, maddenin yapısındaki unsurları ve terkipleri inceler. İkisi de maddeyle uğraştıkları halde konuları birbirleriyle hiç karışmaz. Ancak maddenin terkibine ait araştırmalar kimyaya ait alanın radyo-aktivite denen fizik kanunlarıyla açıklanması mümkün olduğunu gösterince kimyasal fizik diye iki bilimi birleştiren bir bilgi dalı kuruldu. Fakat bu, her iki bilimin asıl konularının bağımsızlığına engel olmadı. Bitkilerle uğraşan botanikle, hayvanlarla uğraşan zoolojinin karışmaları imkânsızdır. Biyoloji onların genel ilişkilerini birleştirirse de botaniğe ait olan morfoloji ve fizyoloji ile zoolojiye ait olan morfoloji ve fizyoloji yine ayrı kalırlar. Halbuki psikoloji ve sosyolojinin ilişkileri bunlardan hiç birine benzemiyor. İkisi de karşılıklı birbirlerini inkârla işe başlıyorlar. Bunun sebebi, her iki bilimin konularının iyice ayrılmamış olması ve birinin uğraştığı olayların ötekinin olaylarıyla çok defa aynı olmasıdır. Her iki bilim de *insan*'la uğraşıyorlar. Her ikisi de insanın bitki ve hayvanla ortak gibi görünen biyolojik hayatını aşan kısmı ile yani bilinçli olaylarla uğraşıyorlar. Bundan dolayı insanı tek başına göz önüne alınca bu bilinç (veya dışbilinç) olaylarının incelenmesi psikoloji araştırmalarını meydana getiriyor. İnsanı zümreler ve toplumlar halinde ele alınınca aynı olayların incelenmesi sosyoloji araştırmalarını doğuruyor, işte bu açıdan bakınca bu bilimlerin birbirini inkârı anlamsız görünüyor. Çünkü onlar

[5] Essertier, *Sociologie et psychologie*; Ch. Blondel, *Psychologie collective.*

[6] M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* 1952, 2ème édit. PUF, *La mémoire collective*, 1950, PUF; Drachicesco, *La réalité de l'esprit,* F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 85

açıklanabileceğini ileri sürüyor. Bu da, işin doğrusu, psikolojik olayları sosyolojik olaylara ve onların (iddia edilen) kanunlarına indirmekten ibarettir.[5] Demek ki her iki tarafın yaklaşmak için yaptıkları gayretler, işin aslında, karşılıklı birer istilâ politikasıdır: Ya psikoloji sosyolojinin alanını istilâ etmek istiyor, yahut sosyoloji psikolojinin alanını kendi sömürgesi haline koymak istiyor. Bu da her iki sınır problemini dostça çözememiş olmalarından ileri gelen çatışmanın gittikçe daha azgın bir şekil aldığını gösteriyor.[6]

Bu hal başka bilimler arasında var mıdır? Bazı noktaların çağdaş iki bilim tarafından ayrı ayrı açılardan incelenmesi dışında bu kadar şiddet ve genelleştirilmiş olarak hiçbir yerde yoktur. Çünkü bilimlerden çoğunun konuları sarih olarak bellidir: Fizik, madde ve enerji olaylarını inceler. Kimya, maddenin yapısındaki unsurları ve terkipleri inceler. İkisi de maddeyle uğraştıkları halde konuları birbirleriyle hiç karışmaz. Ancak maddenin terkibine ait araştırmalar kimyaya ait alanın radyo-aktivite denen fizik kanunlarıyla açıklanması mümkün olduğunu gösterince kimyasal fizik diye iki bilimi birleştiren bir bilgi dalı kuruldu. Fakat bu, her iki bilimin asıl konularının bağımsızlığına engel olmadı. Bitkilerle uğraşan botanikle, hayvanlarla uğraşan zoolojinin karışmaları imkânsızdır. Biyoloji onların genel ilişkilerini birleştirirse de botaniğe ait olan morfoloji ve fizyoloji ile zoolojiye ait olan morfoloji ve fizyoloji yine ayrı kalırlar. Halbuki psikoloji ve sosyolojinin ilişkileri bunlardan hiç birine benzemiyor. İkisi de karşılıklı birbirlerini inkârla işe başlıyorlar. Bunun sebebi, her iki bilimin konularının iyice ayrılmamış olması ve birinin uğraştığı olayların ötekinin olaylarıyla çok defa aynı olmasıdır. Her iki bilim de *insan*'la uğraşıyorlar. Her ikisi de insanın bitki ve hayvanla ortak gibi görünen biyolojik hayatını aşan kısmı ile yani bilinçli olaylarla uğraşıyorlar. Bundan dolayı insanı tek başına göz önüne alınca bu bilinç (veya dışbilinç) olaylarının incelenmesi psikoloji araştırmalarını meydana getiriyor. İnsanı zümreler ve toplumlar halinde ele alınınca aynı olayların incelenmesi sosyoloji araştırmalarını doğuruyor, işte bu açıdan bakınca bu bilimlerin birbirini inkârı anlamsız görünüyor. Çünkü onlar

[5] Essertier, *Sociologie et psychologie*; Ch. Blondel, *Psychologie collective.*

[6] M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* 1952, 2ème édit. PUF, *La mémoire collective*, 1950, PUF; Drachicesco, *La réalité de l'esprit,* F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 85

açıklanabileceğini ileri sürüyor. Bu da, işin doğrusu, psikolojik olayları sosyolojik olaylara ve onların (iddia edilen) kanunlarına indirmekten ibarettir.[5] Demek ki her iki tarafın yaklaşmak için yaptıkları gayretler, işin aslında, karşılıklı birer istilâ politikasıdır: Ya psikoloji sosyolojinin alanını istilâ etmek istiyor, yahut sosyoloji psikolojinin alanını kendi sömürgesi haline koymak istiyor. Bu da her iki sınır problemini dostça çözememiş olmalarından ileri gelen çatışmanın gittikçe daha azgın bir şekil aldığını gösteriyor.[6]

Bu hal başka bilimler arasında var mıdır? Bazı noktaların çağdaş iki bilim tarafından ayrı ayrı açılardan incelenmesi dışında bu kadar şiddet ve genelleştirilmiş olarak hiçbir yerde yoktur. Çünkü bilimlerden çoğunun konuları sarih olarak bellidir: Fizik, madde ve enerji olaylarını inceler. Kimya, maddenin yapısındaki unsurları ve terkipleri inceler. İkisi de maddeyle uğraştıkları halde konuları birbirleriyle hiç karışmaz. Ancak maddenin terkibine ait araştırmalar kimyaya ait alanın radyo-aktivite denen fizik kanunlarıyla açıklanması mümkün olduğunu gösterince kimyasal fizik diye iki bilimi birleştiren bir bilgi dalı kuruldu. Fakat bu, her iki bilimin asıl konularının bağımsızlığına engel olmadı. Bitkilerle uğraşan botanikle, hayvanlarla uğraşan zoolojinin karışmaları imkânsızdır. Biyoloji onların genel ilişkilerini birleştirirse de botaniğe ait olan morfoloji ve fizyoloji ile zoolojiye ait olan morfoloji ve fizyoloji yine ayrı kalırlar. Halbuki psikoloji ve sosyolojinin ilişkileri bunlardan hiç birine benzemiyor. İkisi de karşılıklı birbirlerini inkârla işe başlıyorlar. Bunun sebebi, her iki bilimin konularının iyice ayrılmamış olması ve birinin uğraştığı olayların ötekinin olaylarıyla çok defa aynı olmasıdır. Her iki bilim de *insan*'la uğraşıyorlar. Her ikisi de insanın bitki ve hayvanla ortak gibi görünen biyolojik hayatını aşan kısmı ile yani bilinçli olaylarla uğraşıyorlar. Bundan dolayı insanı tek başına göz önüne alınca bu bilinç (veya dışbilinç) olaylarının incelenmesi psikoloji araştırmalarını meydana getiriyor. İnsanı zümreler ve toplumlar halinde ele alınınca aynı olayların incelenmesi sosyoloji araştırmalarını doğuruyor, işte bu açıdan bakınca bu bilimlerin birbirini inkârı anlamsız görünüyor. Çünkü onlar

[5] Essertier, *Sociologie et psychologie*; Ch. Blondel, *Psychologie collective.*

[6] M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* 1952, 2ème édit. PUF, *La mémoire collective*, 1950, PUF; Drachicesco, *La réalité de l'esprit,* F. Alcan.

aynı varlığı, yani insanı ayrı cephelerden, ayrı tarzlarda tetkik ediyorlar. Öyle ise teorik olarak psikoloji ve sosyolojinin ayrı sonuçlara varmalarının zararı yoktur. Hattâ insanı bütün olarak kavramak güç olduğu için bu iki görüş açısının, yerine göre *nöbetleşe* kullanılmasının pratik bir değeri de vardır. Fakat iş bununla bitmiyor. Gerek psikoloji, gerek sosyolojinin içinde bulundukları bir başka güçlük de onların metot bakımından da anlaşmış olmamalarıdır. Bu sefer buhran iki ilim arasında değil, fakat onlardan her birinin içinde meydana çıkmaktadır. Psikoloji gerçi insana ait olan bilinç ve dışbilinç olaylarını inceliyor. Fakat bu iş nasıl başarılacak? Bu olaylar bir yandan bitki veya hayvanlardaki olaylar gibi gözlemle ve deneyle kavranabilen ve dıştan görünen olaylardır. O zaman onlarda objektif metotu kullanırız.

Fakat öte yandan aynı olaylar yalnız insanın kendisinde meydana geldikleri ve dıştan görünüşle içten yaşanış arasında daima farklar kaldığı için onları araştırıcının kendi nefsinde yaşaması, yani sübjektif metotu kullanması gerekir. Sübjektif metot insandan insana değişeceği için güvenilir sayılmadığını görenler bu sefer bu iki metotu birbiriyle kontrol ederek deneysel içe bakış metotunu kullanmışlardır.[7] Fakat iş bununla da bitmiyor. Psikolojik olaylar aslında içten yaşanan kalitatif olaylardır; ölçüye elverişli değildirler. Halbuki bilimin başlıca kuralı olayları ölçmektir. Bu çıkmazın içinden çıkmak için psikologlar ruhî olayları onlarla birlikte cereyan eden fizik olaylar yardımıyla ölçmeye çalışmışlardır.[8] Duyumları, heyecanları doğrudan doğruya ölçemezsek de onların yandaşı olan fizik olayları ölçebiliriz. Duyumlar dış etkilerden doğdukları için uyarımlarla duyumların nispetini araştırarak onları da ölçüye vurabiliriz. Fakat psikofizik denen bu metotun başarı derecesi çok sınırlıdır. Çünkü ruhî hayatın yalnız dış kısmı bu tarzda ölçülebilir. Aynı metotu duygulara, fikirlere tatbik etmek kabil değildir. Bu duvar önünde psikofizik durdu. Hattâ bazı sert filozofların tenkitleri duyumların bile tamamen uyarımlarla ölçülemeyeceği, yani kalitatif olan ruh olaylarının kanti-

[7] A. Kardiner, *The Psychological frontier of society*, Columbia University Press, 1946.

[8] Würzburg ekolünün bu metodu "introspection expérimentale" adı ile yaygın bir şekil almış ve hayalsiz fikir psikolojisi mensuplarınca kullanılmıştır.

86 *Birey ve Toplum*

aynı varlığı, yani insanı ayrı cephelerden, ayrı tarzlarda tetkik ediyorlar. Öyle ise teorik olarak psikoloji ve sosyolojinin ayrı sonuçlara varmalarının zararı yoktur. Hattâ insanı bütün olarak kavramak güç olduğu için bu iki görüş açısının, yerine göre *nöbetleşe* kullanılmasının pratik bir değeri de vardır. Fakat iş bununla bitmiyor. Gerek psikoloji, gerek sosyolojinin içinde bulundukları bir başka güçlük de onların metot bakımından da anlaşmış olmamalarıdır. Bu sefer buhran iki ilim arasında değil, fakat onlardan her birinin içinde meydana çıkmaktadır. Psikoloji gerçi insana ait olan bilinç ve dışbilinç olaylarını inceliyor. Fakat bu iş nasıl başarılacak? Bu olaylar bir yandan bitki veya hayvanlardaki olaylar gibi gözlemle ve deneyle kavranabilen ve dıştan görünen olaylardır. O zaman onlarda objektif metotu kullanırız.

Fakat öte yandan aynı olaylar yalnız insanın kendisinde meydana geldikleri ve dıştan görünüşle içten yaşanış arasında daima farklar kaldığı için onları araştırıcının kendi nefsinde yaşaması, yani sübjektif metotu kullanması gerekir. Sübjektif metot insandan insana değişeceği için güvenilir sayılmadığını görenler bu sefer bu iki metotu birbiriyle kontrol ederek deneysel içe bakış metotunu kullanmışlardır.[7] Fakat iş bununla da bitmiyor. Psikolojik olaylar aslında içten yaşanan kalitatif olaylardır; ölçüye elverişli değildirler. Halbuki bilimin başlıca kuralı olayları ölçmektir. Bu çıkmazın içinden çıkmak için psikologlar ruhî olayları onlarla birlikte cereyan eden fizik olaylar yardımıyla ölçmeye çalışmışlardır.[8] Duyumları, heyecanları doğrudan doğruya ölçemezsek de onların yandaşı olan fizik olayları ölçebiliriz. Duyumlar dış etkilerden doğdukları için uyarımlarla duyumların nispetini araştırarak onları da ölçüye vurabiliriz. Fakat psikofizik denen bu metotun başarı derecesi çok sınırlıdır. Çünkü ruhî hayatın yalnız dış kısmı bu tarzda ölçülebilir. Aynı metotu duygulara, fikirlere tatbik etmek kabil değildir. Bu duvar önünde psikofizik durdu. Hattâ bazı sert filozofların tenkitleri duyumların bile tamamen uyarımlarla ölçülemeyeceği, yani kalitatif olan ruh olaylarının kanti-

[7] A. Kardiner, *The Psychological frontier of society*, Columbia University Press, 1946.

[8] Würzburg ekolünün bu metodu "introspection expérimentale" adı ile yaygın bir şekil almış ve hayalsiz fikir psikolojisi mensuplarınca kullanılmıştır.

tatif olan fizik olaylara indirilemeyeceğini gösterdi.[9] Bu güçlüğü bir dereceye kadar aşmak için yeni bir ölçü arandı. Bunu bazıları psikolojik olaylarla ilişkileri daha sıkı olan fizyolojik olaylarda buldular. Artık yalnız duyumları değil, böylece heyecanı, refleksleri, eğilimleri, hattâ dikkati, alışkanlığı, vb. ölçmek mümkün olacaktır. Beyin ile düşünce arasındaki ilişkiye dayanarak böyle düşünenler hafıza bozuklukları ile beyin bozuklukları arasındaki paralelden faydalandılar.[10] Beyin merkezlerini incelemek suretiyle düşünme faaliyetinin bazı mekanizmalarını da açıklamaya kalktılar. Hâsılı psiko-fizyoloji araştırma alanı bakımından psiko-fizikten daha talihli oldu. Bugüne kadar da bu yoldaki araştırmalar bazı başarısızlıklara ve dirençlere rağmen devam etmektedir. Ancak onun da bir sınırı vardır. Hafıza hastalıkları ile beyin bozuklukları arasındaki ilişkinin sanıldığı kadar sıkı olmadığını yine bu işle uğraşan tecrübeciler ve filozoflar gösterdiler.[11] Otomatizmler ve reflekslerin uzviyetten bilince değil, bilinçten uzviyete doğru bir etkinin sonucunda meydana geldiği görüldü.[12] Öyle ise yalnız uzviyetin bilinç üzerinde tesirinden değil, aksinden de bahsetmek doğru olacaktı. Bunu birçok olaylara ait deneyler destekledi. Psikofizyoloji eski otoritesini kaybetti.

Yalnızca klinik psikolojisinde, yani marazî bilinç olaylarının incelenmesinde yardımcı rolünü saklamada devam etti. Fakat ruhî olayları ölçülemez saymak ve bu alanı bilim dışında, metafizikte bırakmak da bilim adamlarının rahatını kaçırıyordu. Bunun için yeni ölçü yolları aranmaya başlandı. Bunlardan birisi reflekslerin hatırlama ve çağrışım olaylarını meydana getirdiğini gösteren şartlı refleks araştırmaları oldu. Eğer şartlı refleksler bize eskiden ruhî refleks denen basit hatırlamayı açıklayabiliyorsa, o halde uzviyetle bilinç arasındaki duvar yıkılmış demektir.[13] Artık kolaylıkla bütün hafıza ve bundan dolayı da bütün zihin ve duygu olayları ayrı metotla incelenebilecekti.

---

[9] Th. Ribot, *La psychologie contemporaine en Allemagne,* F. Alcan.
[10] H. Bergson, *Les données immédiates de la conscience,* F. Alcan, 1889.
[11] Henri Piéron, *Le cerveau et la pensée,* F. Alcan, 1923.
[12] H. Bergson, *Matière et Memoire,* F. Alcan, 1896; Georges Dumas; *Les Troubles mentaux de la guerre,* 1919, F. Alcan.
[13] Pawlov, *Réflexes conditionnels,* F. Alcan, 1921; N. N. Kostyleff, *La Réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947, Neuchatel.

Hilmi Ziya Ülken 87

tatif olan fizik olaylara indirilemeyeceğini gösterdi.[9] Bu güçlüğü bir dereceye kadar aşmak için yeni bir ölçü arandı. Bunu bazıları psikolojik olaylarla ilişkileri daha sıkı olan fizyolojik olaylarda buldular. Artık yalnız duyumları değil, böylece heyecanı, refleksleri, eğilimleri, hattâ dikkati, alışkanlığı, vb. ölçmek mümkün olacaktır. Beyin ile düşünce arasındaki ilişkiye dayanarak böyle düşünenler hafıza bozuklukları ile beyin bozuklukları arasındaki paralelden faydalandılar.[10] Beyin merkezlerini incelemek suretiyle düşünme faaliyetinin bazı mekanizmalarını da açıklamaya kalktılar. Hâsılı psiko-fizyoloji araştırma alanı bakımından psiko-fizikten daha talihli oldu. Bugüne kadar da bu yoldaki araştırmalar bazı başarısızlıklara ve dirençlere rağmen devam etmektedir. Ancak onun da bir sınırı vardır. Hafıza hastalıkları ile beyin bozuklukları arasındaki ilişkinin sanıldığı kadar sıkı olmadığını yine bu işle uğraşan tecrübeciler ve filozoflar gösterdiler.[11] Otomatizmler ve reflekslerin uzviyetten bilince değil, bilinçten uzviyete doğru bir etkinin sonucunda meydana geldiği görüldü.[12] Öyle ise yalnız uzviyetin bilinç üzerinde tesirinden değil, aksinden de bahsetmek doğru olacaktı. Bunu birçok olaylara ait deneyler destekledi. Psikofizyoloji eski otoritesini kaybetti.

Yalnızca klinik psikolojisinde, yani marazî bilinç olaylarının incelenmesinde yardımcı rolünü saklamada devam etti. Fakat ruhî olayları ölçülemez saymak ve bu alanı bilim dışında, metafizikte bırakmak da bilim adamlarının rahatını kaçırıyordu. Bunun için yeni ölçü yolları aranmaya başlandı. Bunlardan birisi reflekslerin hatırlama ve çağrışım olaylarını meydana getirdiğini gösteren şartlı refleks araştırmaları oldu. Eğer şartlı refleksler bize eskiden ruhî refleks denen basit hatırlamayı açıklayabiliyorsa, o halde uzviyetle bilinç arasındaki duvar yıkılmış demektir.[13] Artık kolaylıkla bütün hafıza ve bundan dolayı da bütün zihin ve duygu olayları ayrı metotla incelenebilecekti.

---

[9] Th. Ribot, *La psychologie contemporaine en Allemagne,* F. Alcan.
[10] H. Bergson, *Les données immédiates de la conscience,* F. Alcan, 1889.
[11] Henri Piéron, *Le cerveau et la pensée,* F. Alcan, 1923.
[12] H. Bergson, *Matière et Memoire,* F. Alcan, 1896; Georges Dumas; *Les Troubles mentaux de la guerre,* 1919, F. Alcan.
[13] Pawlov, *Réflexes conditionnels,* F. Alcan, 1921; N. N. Kostyleff, *La Réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947, Neuchatel.

Hilmi Ziya Ülken 87

tatif olan fizik olaylara indirilemeyeceğini gösterdi.[9] Bu güçlüğü bir dereceye kadar aşmak için yeni bir ölçü arandı. Bunu bazıları psikolojik olaylarla ilişkileri daha sıkı olan fizyolojik olaylarda buldular. Artık yalnız duyumları değil, böylece heyecanı, refleksleri, eğilimleri, hattâ dikkati, alışkanlığı, vb. ölçmek mümkün olacaktır. Beyin ile düşünce arasındaki ilişkiye dayanarak böyle düşünenler hafıza bozuklukları ile beyin bozuklukları arasındaki paralelden faydalandılar.[10] Beyin merkezlerini incelemek suretiyle düşünme faaliyetinin bazı mekanizmalarını da açıklamaya kalktılar. Hâsılı psiko-fizyoloji araştırma alanı bakımından psiko-fizikten daha talihli oldu. Bugüne kadar da bu yoldaki araştırmalar bazı başarısızlıklara ve dirençlere rağmen devam etmektedir. Ancak onun da bir sınırı vardır. Hafıza hastalıkları ile beyin bozuklukları arasındaki ilişkinin sanıldığı kadar sıkı olmadığını yine bu işle uğraşan tecrübeciler ve filozoflar gösterdiler.[11] Otomatizmler ve reflekslerin uzviyetten bilince değil, bilinçten uzviyete doğru bir etkinin sonucunda meydana geldiği görüldü.[12] Öyle ise yalnız uzviyetin bilinç üzerinde tesirinden değil, aksinden de bahsetmek doğru olacaktı. Bunu birçok olaylara ait deneyler destekledi. Psikofizyoloji eski otoritesini kaybetti.

Yalnızca klinik psikolojisinde, yani marazî bilinç olaylarının incelenmesinde yardımcı rolünü saklamada devam etti. Fakat ruhî olayları ölçülemez saymak ve bu alanı bilim dışında, metafizikte bırakmak da bilim adamlarının rahatını kaçırıyordu. Bunun için yeni ölçü yolları aranmaya başlandı. Bunlardan birisi reflekslerin hatırlama ve çağrışım olaylarını meydana getirdiğini gösteren şartlı refleks araştırmaları oldu. Eğer şartlı refleksler bize eskiden ruhî refleks denen basit hatırlamayı açıklayabiliyorsa, o halde uzviyetle bilinç arasındaki duvar yıkılmış demektir.[13] Artık kolaylıkla bütün hafıza ve bundan dolayı da bütün zihin ve duygu olayları ayrı metotla incelenebilecekti.

---

[9] Th. Ribot, *La psychologie contemporaine en Allemagne,* F. Alcan.
[10] H. Bergson, *Les données immédiates de la conscience,* F. Alcan, 1889.
[11] Henri Piéron, *Le cerveau et la pensée,* F. Alcan, 1923.
[12] H. Bergson, *Matière et Memoire,* F. Alcan, 1896; Georges Dumas; *Les Troubles mentaux de la guerre,* 1919, F. Alcan.
[13] Pawlov, *Réflexes conditionnels,* F. Alcan, 1921; N. N. Kostyleff, *La Réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947, Neuchatel.

Önce yalnız köpeklerde tatbik edilen şartlı refleks deneyleri, sonradan bir dereceye kadar insanlar üzerinde de tatbik edildi. Fakat bu metotun başka bir şekli, yalnız reflekslerde kalmayarak bütün ruhî hayatı kuşatmak üzere davranış (*behavior*) metotu halini aldı. Davranış psikolojisi ruhî hayatı madde ve uzviyetten bağımsız ayrı bir alan değil, insanla çevre arasındaki ilişkide meydana çıkan ve gittikçe karmaşıklaşan davranışların kompleksi olarak görmektedir.[14] Davranışlar uyarmalara verilen cevaplardan ibarettir. En basiti olan refleksten başlayarak iradî fiile, düşünceye, hatırlamaya kadar bütün ruhî hayat birbirinden komplekslik derecesiyle ayrılan davranışlardır. *Behaviorism*, böylece bilinçle fizik veya fizyolojik şartlar arasında yapay paralelikler kurmaya kalkmaksızın ruhî hayatı insanın davranışlarıyla, insan ve çevre arasındaki ilişkilerle açıkladığı için ölçmeye daha elverişli sayıldı. Ancak davranışlar yalnız dış uyarımlara karşı verilen cevaplardan ibaret değildir, insan çevre üzerinde de etki yapabilir ve davranış karşılıklı etkilerden doğabilir. Birçok ruhî olay bu suretle dinamik behaviorism metotuyla daha iyi açıklandı.[15] Hattâ daha ileri gidilerek tek başına bir insanın davranışı ile aynı olayda bir zümre içindeki insanların davranışları arasındaki fark tespit edildi, ince bazı *précision* aletleriyle ölçülen bu son davranış şekilleri bireysel psikoloji ile sosyal psikoloji arasındaki farkı meydana çıkardı.[16] Bu metotu ilerletenlere göre artık bireyler üstü bir gerçek olarak kabul edilen toplumun ayrı biliminden bahsetmeye lüzum yoktur. Sosyal dediğimiz bütün olaylar aslında zümre şartları içinde meydana gelen dinamik davranış olaylarıdır.

Görülüyor ki psikolojinin deney ile ilerlemeleri bir seviye yeni metotlar meydana çıkarmakla birlikte eskilerden hiçbirisi yenilerin önünde gerilemiş değildir. Aralarında çatışmalar ve direnmeler devam etmektedir. Nitekim iş bununla da kalmadı. Psikofizik görüşünü sarsan yeni bazı algı denemeleri algının bir duyumlar sentezi değil, doğrudan doğruya kavranmış bir şekil (*Gestalt*) olduğunu gösterdi. Bu deneyler hayvanlara olduğu kadar, insanlara da tatbik edildi. Şe-

[14] Pierre Naville, *La psychologie, Science du comportement,* Gallimard, 1942.
[15] Kurt Lewin, *Psycologie dynamique*, trad. par M. et C. Faucheux, PUF, 1964.
[16] Muzaffer Sherif, *Outline of social psychology,* 1948.

88 *Birey ve Toplum*

Önce yalnız köpeklerde tatbik edilen şartlı refleks deneyleri, sonradan bir dereceye kadar insanlar üzerinde de tatbik edildi. Fakat bu metotun başka bir şekli, yalnız reflekslerde kalmayarak bütün ruhî hayatı kuşatmak üzere davranış (*behavior*) metotu halini aldı. Davranış psikolojisi ruhî hayatı madde ve uzviyetten bağımsız ayrı bir alan değil, insanla çevre arasındaki ilişkide meydana çıkan ve gittikçe karmaşıklaşan davranışların kompleksi olarak görmektedir.[14] Davranışlar uyarmalara verilen cevaplardan ibarettir. En basiti olan refleksten başlayarak iradî fiile, düşünceye, hatırlamaya kadar bütün ruhî hayat birbirinden komplekslik derecesiyle ayrılan davranışlardır. *Behaviorism*, böylece bilinçle fizik veya fizyolojik şartlar arasında yapay paralelikler kurmaya kalkmaksızın ruhî hayatı insanın davranışlarıyla, insan ve çevre arasındaki ilişkilerle açıkladığı için ölçmeye daha elverişli sayıldı. Ancak davranışlar yalnız dış uyarımlara karşı verilen cevaplardan ibaret değildir, insan çevre üzerinde de etki yapabilir ve davranış karşılıklı etkilerden doğabilir. Birçok ruhî olay bu suretle dinamik behaviorism metotuyla daha iyi açıklandı.[15] Hattâ daha ileri gidilerek tek başına bir insanın davranışı ile aynı olayda bir zümre içindeki insanların davranışları arasındaki fark tespit edildi, ince bazı *précision* aletleriyle ölçülen bu son davranış şekilleri bireysel psikoloji ile sosyal psikoloji arasındaki farkı meydana çıkardı.[16] Bu metotu ilerletenlere göre artık bireyler üstü bir gerçek olarak kabul edilen toplumun ayrı biliminden bahsetmeye lüzum yoktur. Sosyal dediğimiz bütün olaylar aslında zümre şartları içinde meydana gelen dinamik davranış olaylarıdır.

Görülüyor ki psikolojinin deney ile ilerlemeleri bir seviye yeni metotlar meydana çıkarmakla birlikte eskilerden hiçbirisi yenilerin önünde gerilemiş değildir. Aralarında çatışmalar ve direnmeler devam etmektedir. Nitekim iş bununla da kalmadı. Psikofizik görüşünü sarsan yeni bazı algı denemeleri algının bir duyumlar sentezi değil, doğrudan doğruya kavranmış bir şekil (*Gestalt*) olduğunu gösterdi. Bu deneyler hayvanlara olduğu kadar, insanlara da tatbik edildi. Şe-

[14] Pierre Naville, *La psychologie, Science du comportement,* Gallimard, 1942.
[15] Kurt Lewin, *Psycologie dynamique*, trad. par M. et C. Faucheux, PUF, 1964.
[16] Muzaffer Sherif, *Outline of social psychology,* 1948.

kil veya bünye metotu ruhî hayatın başka yetilerine de yayıldı.[17] Şekillerin fizik çevreye mi, yoksa ruhun kendisine mi ait olduğu noktası bu yeni psikologlar arasında tartışma konusu olmakla beraber, yine de önemini kaybetmedi.[18] Müzikte melodilerin, resimde renkler gamının birer şekil algısı olduğu hakkındaki deneyler psikologlar kadar sanatçılar ve pedagogları da ilgilendirdi.[19] Bu, felsefî alanda parçalardan bütüne değil, bütünden parçalara doğru gitmek şeklinde eski unsurcu psikolojiye meydan okuyan esaslı bir değişmenin de sebebi oldu. Fakat Gestalt psikolojisinin de durmak zorunda olduğu bir sınır vardı: Bu da "şekil"lerin nasıl meydana geldiği, çevreye mi, insanın veya hayvanın kendisine mi ait olduğu sorusudur. Gestalt'çılar buna henüz ortak bir cevap vermiş değillerdir. Hattâ onlardan tanınmış bazıları, sonradan Amerika'daki dinamik psikoloji araştırmalarıyla birleşerek bu metota matematikteki topoloji denen görüşü tatbik ettiler. Meselâ Kurt Lewin bu yoldan birey ve zümre psikolojilerini daha kolay birleştireceği ve ölçüyü daha yumuşak tarzlarda tatbik edebileceğini düşündü.[20] Gestalt'çılarla paralel olarak bir de derinlik psikolojisi, psikanaliz adlarıyla da tanınan asıl dinamik psikoloji hareketi doğdu.[21] Yukarıda birkaç vesile ile sözünü ettiğimiz bu hareket ruhî hayatı bilinç yüzünden ibaret görmeyerek, bilinç yüzündeki birçok olayların derin sebeplerinin asıl altbilinçte, dışbilinçte olduğunu ileri sürdü. Dışbilinç fikri gerçi felsefeye daha 17. yüzyıl sonunda Leibniz tarafından sokulmuş ve Ed. v. Hartmann metafizi-

[17] Guillaume, *Psychologie de la forme*, Flammarion, 1937; Katze, *Psychologie de la forme*, trad. par M. David et S. Voute, 1955; W. Köhler, *Psychologie de la forme*, trad. par S.Briciumer, 1964.

[18] Gelb ve Kurt Lewin renk Gestalt'ı ile, Ehrenfels ses ve melodi Gestalt'ı ile meşgul oldular. Ehrenfels'in çalışmaları daha 1890'da başladığı için öncü sayılır.

[19] *Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie*, Festschrift zu Karl Bühlers 50 Geburgstag: Egon Brunswick, *Prinzipienfragen der Gestalttheorie*, s. 69-149, Jena, Gustav Fischer, 1929; *Benussi, Gestaltinadequatheit; Gestaltmehrdeutigkeit.*

[20] Kurt Lewin, *A Dynamic theory of personality*, 1942.

[21] S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Payot, 1921; Freud, *Métapsychologie*, trad. Bonaparte et A. Barman, Gallimard, 1952; Freud, *Abrégé de psychanalyse*, trad. Anne Berman, 4ème édit. PUF, 1964.

Hilmi Ziya Ülken 89

kil veya bünye metotu ruhî hayatın başka yetilerine de yayıldı.[17] Şekillerin fizik çevreye mi, yoksa ruhun kendisine mi ait olduğu noktası bu yeni psikologlar arasında tartışma konusu olmakla beraber, yine de önemini kaybetmedi.[18] Müzikte melodilerin, resimde renkler gamının birer şekil algısı olduğu hakkındaki deneyler psikologlar kadar sanatçılar ve pedagogları da ilgilendirdi.[19] Bu, felsefî alanda parçalardan bütüne değil, bütünden parçalara doğru gitmek şeklinde eski unsurcu psikolojiye meydan okuyan esaslı bir değişmenin de sebebi oldu. Fakat Gestalt psikolojisinin de durmak zorunda olduğu bir sınır vardı: Bu da "şekil"lerin nasıl meydana geldiği, çevreye mi, insanın veya hayvanın kendisine mi ait olduğu sorusudur. Gestalt'çılar buna henüz ortak bir cevap vermiş değillerdir. Hattâ onlardan tanınmış bazıları, sonradan Amerika'daki dinamik psikoloji araştırmalarıyla birleşerek bu metota matematikteki topoloji denen görüşü tatbik ettiler. Meselâ Kurt Lewin bu yoldan birey ve zümre psikolojilerini daha kolay birleştireceği ve ölçüyü daha yumuşak tarzlarda tatbik edebileceğini düşündü.[20] Gestalt'çılarla paralel olarak bir de derinlik psikolojisi, psikanaliz adlarıyla da tanınan asıl dinamik psikoloji hareketi doğdu.[21] Yukarıda birkaç vesile ile sözünü ettiğimiz bu hareket ruhî hayatı bilinç yüzünden ibaret görmeyerek, bilinç yüzündeki birçok olayların derin sebeplerinin asıl altbilinçte, dışbilinçte olduğunu ileri sürdü. Dışbilinç fikri gerçi felsefeye daha 17. yüzyıl sonunda Leibniz tarafından sokulmuş ve Ed. v. Hartmann metafizi-

[17] Guillaume, *Psychologie de la forme*, Flammarion, 1937; Katze, *Psychologie de la forme*, trad. par M. David et S. Voute, 1955; W. Köhler, *Psychologie de la forme*, trad. par S.Briciumer, 1964.

[18] Gelb ve Kurt Lewin renk Gestalt'ı ile, Ehrenfels ses ve melodi Gestalt'ı ile meşgul oldular. Ehrenfels'in çalışmaları daha 1890'da başladığı için öncü sayılır.

[19] *Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie*, Festschrift zu Karl Bühlers 50 Geburgstag: Egon Brunswick, *Prinzipienfragen der Gestalttheorie*, s. 69-149, Jena, Gustav Fischer, 1929; *Benussi, Gestaltinadequatheit; Gestaltmehrdeutigkeit.*

[20] Kurt Lewin, *A Dynamic theory of personality*, 1942.

[21] S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Payot, 1921; Freud, *Métapsychologie*, trad. Bonaparte et A. Barman, Gallimard, 1952; Freud, *Abrégé de psychanalyse*, trad. Anne Berman, 4ème édit. PUF, 1964.

Hilmi Ziya Ülken 89

kil veya bünye metotu ruhî hayatın başka yetilerine de yayıldı.[17] Şekillerin fizik çevreye mi, yoksa ruhun kendisine mi ait olduğu noktası bu yeni psikologlar arasında tartışma konusu olmakla beraber, yine de önemini kaybetmedi.[18] Müzikte melodilerin, resimde renkler gamının birer şekil algısı olduğu hakkındaki deneyler psikologlar kadar sanatçılar ve pedagogları da ilgilendirdi.[19] Bu, felsefî alanda parçalardan bütüne değil, bütünden parçalara doğru gitmek şeklinde eski unsurcu psikolojiye meydan okuyan esaslı bir değişmenin de sebebi oldu. Fakat Gestalt psikolojisinin de durmak zorunda olduğu bir sınır vardı: Bu da "şekil"lerin nasıl meydana geldiği, çevreye mi, insanın veya hayvanın kendisine mi ait olduğu sorusudur. Gestalt'çılar buna henüz ortak bir cevap vermiş değillerdir. Hattâ onlardan tanınmış bazıları, sonradan Amerika'daki dinamik psikoloji araştırmalarıyla birleşerek bu metota matematikteki topoloji denen görüşü tatbik ettiler. Meselâ Kurt Lewin bu yoldan birey ve zümre psikolojilerini daha kolay birleştireceği ve ölçüyü daha yumuşak tarzlarda tatbik edebileceğini düşündü.[20] Gestalt'çılarla paralel olarak bir de derinlik psikolojisi, psikanaliz adlarıyla da tanınan asıl dinamik psikoloji hareketi doğdu.[21] Yukarıda birkaç vesile ile sözünü ettiğimiz bu hareket ruhî hayatı bilinç yüzünden ibaret görmeyerek, bilinç yüzündeki birçok olayların derin sebeplerinin asıl altbilinçte, dışbilinçte olduğunu ileri sürdü. Dışbilinç fikri gerçi felsefeye daha 17. yüzyıl sonunda Leibniz tarafından sokulmuş ve Ed. v. Hartmann metafizi-

[17] Guillaume, *Psychologie de la forme*, Flammarion, 1937; Katze, *Psychologie de la forme*, trad. par M. David et S. Voute, 1955; W. Köhler, *Psychologie de la forme*, trad. par S.Briciumer, 1964.

[18] Gelb ve Kurt Lewin renk Gestalt'ı ile, Ehrenfels ses ve melodi Gestalt'ı ile meşgul oldular. Ehrenfels'in çalışmaları daha 1890'da başladığı için öncü sayılır.

[19] *Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie*, Festschrift zu Karl Bühlers 50 Geburgstag: Egon Brunswick, *Prinzipienfragen der Gestalttheorie*, s. 69-149, Jena, Gustav Fischer, 1929; *Benussi, Gestaltinadequatheit; Gestaltmehrdeutigkeit.*

[20] Kurt Lewin, *A Dynamic theory of personality*, 1942.

[21] S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Payot, 1921; Freud, *Métapsychologie*, trad. Bonaparte et A. Barman, Gallimard, 1952; Freud, *Abrégé de psychanalyse*, trad. Anne Berman, 4ème édit. PUF, 1964.

ğinin temel taşı halini almıştı.[22] Fakat Freud'a gelinceye kadar psikoloji hiçbir zaman bu kavram üzerinde ciddiyetle durmamıştı. Yeni felsefe cereyanları *Inconscient*'dan sık sık söz etmekte iseler de, onların problemi alış tarzı bilimsel olmaktan ziyade metafizik idi. Freud ise bu kavramı "derinlik psikolojisi" dediği yeni dinamik psikolojide tamamen bilimsel bir kavram saydı. Ona göre dış bilinç, tabiat kanunlarına karşı direnen insan hürlüğünün başıboş at koşturduğu bir alan olmak şöyle dursun, o kanunlara bağlı bir alandır. Bu anlamda Freud'un psikolojisi tamamen deterministtir.

Çünkü cinsel eğilim (*libido*) denen nevi içgüdüsü ile benlik duygusu halinde görünen korunma içgüdüsü arasındaki iç çatışmasından doğmaktadır. Burada tafsiline kalkmayacağımız bir mekanizma ile korunma içgüdüsünün sansür gücü nevi içgüdüsüne ait eğilimleri hapsetmekte ve bilinçaltına itmekte ve bu itilme (*refoulement*)'den bütün dışbilinç olayları doğmaktadır.[23] Freud, önce bunu *anxiété** ve histeri şeklindeki bazı ruh hastalıklarının dışbilinçteki sebeplerinin meydana çıkarılmasında kullandı ve bunun için ona psikanaliz adını verdi. O zamandan beri derinlik psikolojisi türlü yönlerde ilerledi: Bir yandan libidien içgüdüye bağlanmadan kurtuldu; öte yandan kolektif dışbilinç görüşü ile Freud'un bireyci diyebileceğimiz açıklamalarını aştı.[24] Hattâ Malinowski gibi etnolog-psikologların elinde konu daha genişledi: O, Oidipus kompleksinin bütün kültür çevrelerinde bulunmadığını, matrimoniyal veya anaerkil bünyedeki bazı kültür çevrelerinde bu kompleks yerine ananın ve dayının ağırlık merkezi olduğu başka komplekslerin geçtiğini gösterdi.[25] Bu açıklama çok önemli: Demek ki psikanalizin aydınlattığı kompleksler bütün insanlığa ait değildir. Onlar belirli kültür çevreleri veya medeniyetler içinde doğmuşlardır ve başka şartlar, başka türlü komplekslerin doğmasına

[22] Ed. von Hartmann, *Unbewusstsein.*

[23] Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense,* trad. A. Berman, PUF, 2ème édit. 1952.

* Kaygı

[24] C. G. Jung, *Métamorphoses de la libido*; Jung, *Inconscient; L'homme à la découverte de son âme*, Structure et fonctionnement de l'inconscient, trad. Rohand Cahen, Payot, 1962.

[25] Malinowski, *La sexualité et la répression dans les sociétés primitives,* 1932, Payot.

90 *Birey ve Toplum*

ğinin temel taşı halini almıştı.[22] Fakat Freud'a gelinceye kadar psikoloji hiçbir zaman bu kavram üzerinde ciddiyetle durmamıştı. Yeni felsefe cereyanları *Inconscient*'dan sık sık söz etmekte iseler de, onların problemi alış tarzı bilimsel olmaktan ziyade metafizik idi. Freud ise bu kavramı "derinlik psikolojisi" dediği yeni dinamik psikolojide tamamen bilimsel bir kavram saydı. Ona göre dış bilinç, tabiat kanunlarına karşı direnen insan hürlüğünün başıboş at koşturduğu bir alan olmak şöyle dursun, o kanunlara bağlı bir alandır. Bu anlamda Freud'un psikolojisi tamamen deterministtir.

Çünkü cinsel eğilim (*libido*) denen nevi içgüdüsü ile benlik duygusu halinde görünen korunma içgüdüsü arasındaki iç çatışmasından doğmaktadır. Burada tafsiline kalkmayacağımız bir mekanizma ile korunma içgüdüsünün sansür gücü nevi içgüdüsüne ait eğilimleri hapsetmekte ve bilinçaltına itmekte ve bu itilme (*refoulement*)'den bütün dışbilinç olayları doğmaktadır.[23] Freud, önce bunu *anxiété** ve histeri şeklindeki bazı ruh hastalıklarının dışbilinçteki sebeplerinin meydana çıkarılmasında kullandı ve bunun için ona psikanaliz adını verdi. O zamandan beri derinlik psikolojisi türlü yönlerde ilerledi: Bir yandan libidien içgüdüye bağlanmadan kurtuldu; öte yandan kolektif dışbilinç görüşü ile Freud'un bireyci diyebileceğimiz açıklamalarını aştı.[24] Hattâ Malinowski gibi etnolog-psikologların elinde konu daha genişledi: O, Oidipus kompleksinin bütün kültür çevrelerinde bulunmadığını, matrimoniyal veya anaerkil bünyedeki bazı kültür çevrelerinde bu kompleks yerine ananın ve dayının ağırlık merkezi olduğu başka komplekslerin geçtiğini gösterdi.[25] Bu açıklama çok önemli: Demek ki psikanalizin aydınlattığı kompleksler bütün insanlığa ait değildir. Onlar belirli kültür çevreleri veya medeniyetler içinde doğmuşlardır ve başka şartlar, başka türlü komplekslerin doğmasına

[22] Ed. von Hartmann, *Unbewusstsein.*

[23] Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense,* trad. A. Berman, PUF, 2ème édit. 1952.

* Kaygı

[24] C. G. Jung, *Métamorphoses de la libido*; Jung, *Inconscient; L'homme à la découverte de son âme*, Structure et fonctionnement de l'inconscient, trad. Rohand Cahen, Payot, 1962.

[25] Malinowski, *La sexualité et la répression dans les sociétés primitives,* 1932, Payot.

90 *Birey ve Toplum*

ğinin temel taşı halini almıştı.[22] Fakat Freud'a gelinceye kadar psikoloji hiçbir zaman bu kavram üzerinde ciddiyetle durmamıştı. Yeni felsefe cereyanları *Inconscient*'dan sık sık söz etmekte iseler de, onların problemi alış tarzı bilimsel olmaktan ziyade metafizik idi. Freud ise bu kavramı "derinlik psikolojisi" dediği yeni dinamik psikolojide tamamen bilimsel bir kavram saydı. Ona göre dış bilinç, tabiat kanunlarına karşı direnen insan hürlüğünün başıboş at koşturduğu bir alan olmak şöyle dursun, o kanunlara bağlı bir alandır. Bu anlamda Freud'un psikolojisi tamamen deterministtir.

Çünkü cinsel eğilim (*libido*) denen nevi içgüdüsü ile benlik duygusu halinde görünen korunma içgüdüsü arasındaki iç çatışmasından doğmaktadır. Burada tafsiline kalkmayacağımız bir mekanizma ile korunma içgüdüsünün sansür gücü nevi içgüdüsüne ait eğilimleri hapsetmekte ve bilinçaltına itmekte ve bu itilme (*refoulement*)'den bütün dışbilinç olayları doğmaktadır.[23] Freud, önce bunu *anxiété** ve histeri şeklindeki bazı ruh hastalıklarının dışbilinçteki sebeplerinin meydana çıkarılmasında kullandı ve bunun için ona psikanaliz adını verdi. O zamandan beri derinlik psikolojisi türlü yönlerde ilerledi: Bir yandan libidien içgüdüye bağlanmadan kurtuldu; öte yandan kolektif dışbilinç görüşü ile Freud'un bireyci diyebileceğimiz açıklamalarını aştı.[24] Hattâ Malinowski gibi etnolog-psikologların elinde konu daha genişledi: O, Oidipus kompleksinin bütün kültür çevrelerinde bulunmadığını, matrimoniyal veya anaerkil bünyedeki bazı kültür çevrelerinde bu kompleks yerine ananın ve dayının ağırlık merkezi olduğu başka komplekslerin geçtiğini gösterdi.[25] Bu açıklama çok önemli: Demek ki psikanalizin aydınlattığı kompleksler bütün insanlığa ait değildir. Onlar belirli kültür çevreleri veya medeniyetler içinde doğmuşlardır ve başka şartlar, başka türlü komplekslerin doğmasına

[22] Ed. von Hartmann, *Unbewusstsein.*

[23] Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense,* trad. A. Berman, PUF, 2ème édit. 1952.

* Kaygı

[24] C. G. Jung, *Métamorphoses de la libido*; Jung, *Inconscient; L'homme à la découverte de son âme*, Structure et fonctionnement de l'inconscient, trad. Rohand Cahen, Payot, 1962.

[25] Malinowski, *La sexualité et la répression dans les sociétés primitives,* 1932, Payot.

sebep olabilir. Bundan şu sonuç çıkar ki, derinlik psikolojisi veya psikanaliz bütün sosyal hayatı açıklamak şöyle dursun, onun hangi şekillerde meydana çıktığını anlamak için bağlı bulunduğu sosyal şartları bilmek gerekir. Psikolojinin içinde bulunduğu bu dört yol ağzı karmaşık durumu onunla daima ilgisi olan pedagog ve ahlâkçı üzerine kötü tesir yapabilirdi.[26] Eğitime nasıl bir yön vermek gerektiğine karar verirken pedagog her şeyden önce psikolojinin rehberliğinden faydalanacaktır. Fakat rehber olacak bilim bu derece karışık görüşlere ayrılmışsa pedagog bunlardan hangisini seçsin? Kendisine elverişli görüneni seçmesi tamamen indî olur.[27] Belki de en yeni olduğu için en çok reklam edilen bir görüş onu şaşırtarak yanlış yol gösterecektir. Fakat pedagog bu çeşitli ve bazen çelişik yolları uzlaştırmaya da kalkamaz. Bu bazen imkânsızı denemeye kalkmak olur, bazen de çocuğa verilecek eğitimin renksiz bir eklektizm içinde değerini kaybetmesi sonucuna varabilir. Nitekim zamanımızda psikolojilerin fanteziye kadar giden aşırı hükümleri bazı pedagoji kitapları üzerinde tesir ederek onların çıkmaza girmelerine sebep olmuştur.[28] Sağduyu sahibi bir eğiticinin yaptığı şey daha çok klasikleşmiş psikolojinin verileriyle yetinerek gerisini kendi teşebbüsünden almak oluyor. Ama buna da hiçbir zaman en iyi yol denemez. Çünkü "klasikleşmiş psikoloji" her bakımdan aşılmıştır. Ona bağlanmak pedagogu yeni bir skolastik içinde boğulmaya götürebilir. Ayrıca pedagogun sağduyusuna dayanarak verdiği kararlar, bilimden önceki eğitimin içinde bulunduğu duruma düşmek demek değil midir? Sözün kısası psikolojinin buhranı aynı zamanda eğitimin buhranı demektir.

Fakat çok şükür ki psikoloji ilk bakışta göründüğü kadar buhran içinde değildir.* Bütün bu saydığımız karşıt cereyanlar ve metotlar, aslında, başlıca iki yolda toplanabilir: Birisi natüralist diyebileceğimiz

[26] John H. Rohrer and Muzaffer Sherif, *Social Psychology at the crossroads*, Harper, New York, 1951 (I. T. Newcomb, *Integrating individual and social approaches*, p. 31).

[27] Claparède, *L'éducation fonctionnelle* adlı eserinde bütün psikoloji cereyanlarının aralarındaki farklara rağmen pedagojinin işine yaradığını söylüyorsa da fazla iyimser görünüyor (Delachaux et Niestlé. 2. édit. 1946).

[28] Georges Politzer, *La crise de la psychologie contemporaine*, édit. soc. 1947.

* Lagache, *L'unité de la psychologie*, PUF, 1947.

Hilmi Ziya Ülken 91

sebep olabilir. Bundan şu sonuç çıkar ki, derinlik psikolojisi veya psikanaliz bütün sosyal hayatı açıklamak şöyle dursun, onun hangi şekillerde meydana çıktığını anlamak için bağlı bulunduğu sosyal şartları bilmek gerekir. Psikolojinin içinde bulunduğu bu dört yol ağzı karmaşık durumu onunla daima ilgisi olan pedagog ve ahlâkçı üzerine kötü tesir yapabilirdi.[26] Eğitime nasıl bir yön vermek gerektiğine karar verirken pedagog her şeyden önce psikolojinin rehberliğinden faydalanacaktır. Fakat rehber olacak bilim bu derece karışık görüşlere ayrılmışsa pedagog bunlardan hangisini seçsin? Kendisine elverişli görüneni seçmesi tamamen indî olur.[27] Belki de en yeni olduğu için en çok reklam edilen bir görüş onu şaşırtarak yanlış yol gösterecektir. Fakat pedagog bu çeşitli ve bazen çelişik yolları uzlaştırmaya da kalkamaz. Bu bazen imkânsızı denemeye kalkmak olur, bazen de çocuğa verilecek eğitimin renksiz bir eklektizm içinde değerini kaybetmesi sonucuna varabilir. Nitekim zamanımızda psikolojilerin fanteziye kadar giden aşırı hükümleri bazı pedagoji kitapları üzerinde tesir ederek onların çıkmaza girmelerine sebep olmuştur.[28] Sağduyu sahibi bir eğiticinin yaptığı şey daha çok klasikleşmiş psikolojinin verileriyle yetinerek gerisini kendi teşebbüsünden almak oluyor. Ama buna da hiçbir zaman en iyi yol denemez. Çünkü "klasikleşmiş psikoloji" her bakımdan aşılmıştır. Ona bağlanmak pedagogu yeni bir skolastik içinde boğulmaya götürebilir. Ayrıca pedagogun sağduyusuna dayanarak verdiği kararlar, bilimden önceki eğitimin içinde bulunduğu duruma düşmek demek değil midir? Sözün kısası psikolojinin buhranı aynı zamanda eğitimin buhranı demektir.

Fakat çok şükür ki psikoloji ilk bakışta göründüğü kadar buhran içinde değildir.* Bütün bu saydığımız karşıt cereyanlar ve metotlar, aslında, başlıca iki yolda toplanabilir: Birisi natüralist diyebileceğimiz

[26] John H. Rohrer and Muzaffer Sherif, *Social Psychology at the crossroads*, Harper, New York, 1951 (I. T. Newcomb, *Integrating individual and social approaches*, p. 31).

[27] Claparède, *L'éducation fonctionnelle* adlı eserinde bütün psikoloji cereyanlarının aralarındaki farklara rağmen pedagojinin işine yaradığını söylüyorsa da fazla iyimser görünüyor (Delachaux et Niestlé. 2. édit. 1946).

[28] Georges Politzer, *La crise de la psychologie contemporaine*, édit. soc. 1947.

* Lagache, *L'unité de la psychologie*, PUF, 1947.

görüştür ki ruhî olayları daha basit olan tabiat olaylarına indirgemeye çalışır. İnsan psikolojisini hayvan psikolojisine bağlar. Fizyoloji ile psikoloji arasındaki duvarı kaldırır. Bütün bu tipteki psikolojilere kısaca materyalist demek doğru olmaz, ancak natüralist diyebiliriz. İkincisi spiritüalist diyebileceğimiz görüştür ki insana ait ruhî olayları kendi nevi içinde inceler. Onları daha basit tabiat olaylarına indirgemeye kalkmaz. Bir kısım Gestalt'çıları, son zamanlardaki bazı psikanalizcileri (Jung gibi), deneysel içe bakış metotunu kullanan Würzburg ekolünü ve anlayış psikolojisini bu zümreden sayabiliriz. Fakat onların en belirgin örneğini fenomenoloji denen felsefe cereyanına bağlı olarak araştırma yapan psikologlarda buluruz.[29] Onlara göre ruh fenomenleri ampirik tabiat verileri değildir. Onlar özler (mahiyetler)dir ve her türlü mekân ve zaman şartı dışında özler halinde tasvir edilebilir. Bu psikoloji tabiat bilimlerinin kullandığı basite indirgeme ve açıklamadan vazgeçmiş olup onun yerine yalnız tasvir metotunu kullanmaktadır. Tabiatçı psikologlar karşısında en çok tutunacak gibi görünen bu metot başka spiritüalist görüşlerin bazı sonuçlarıyla da pekâlâ birleşmektedir.

Eğer iş böyle ise pedagog bu iki yoldan hangisini seçecektir? Klinik, laboratuvar, psikoteknik ve akıl hastanesi sonuçlarına sırt çeviremez. Fakat bir insan yavrusunun ruhuna nüfuz etmeden başarılamayacak eğitim işinde de ikincisini daima ön planda bulundurmak zorundadır. Böyle bir durumda pedagog eklektik bir görüşe kurban olabilir: İnsan bir kısmı bakımından tabiatın bir parçasıdır. Öteki kısmı bakımından tabiattan bağımsız bir nevi hürriyet ve ruh varlığıdır demesi gerekir. Fakat bu düalizm çok güç savunulur. Nitekim o yolu tutanlar eninde sonunda iki taraftan birini ağırlık merkezi diye almaya mecbur olmaktadırlar.[30] Ya çocuğu aslında kendi kendini yaratan spontane varlık gibi görmekte, öteki bilgileri mecbur oldukça yardımcı diye kullanmakta; ya da çocuğu tabiî evrimin bir parçası gibi görmekte, genetik, *eugénique* gibi hazırlayıcı tabiat bilgilerine dayanarak tabiatçı psikolojilerin rehberliğinden faydalanmakta ve öteki görüşleri ikinci plana bırakmakta veya büsbütün ihmâl etmektedirler.

---

[29] F. Brentano, *La psychologie empirique.*

[30] Gilbert Ryle, *The Concept of Mind,* New-York; Barnes and Noble (Mind-Body dualism, Brauner and H.W. Burns, Problems, 1949) in *Education and philosophy*, 1959, 1965, Frentice Hall.

92 *Birey ve Toplum*

görüştür ki ruhî olayları daha basit olan tabiat olaylarına indirgemeye çalışır. İnsan psikolojisini hayvan psikolojisine bağlar. Fizyoloji ile psikoloji arasındaki duvarı kaldırır. Bütün bu tipteki psikolojilere kısaca materyalist demek doğru olmaz, ancak natüralist diyebiliriz. İkincisi spiritüalist diyebileceğimiz görüştür ki insana ait ruhî olayları kendi nevi içinde inceler. Onları daha basit tabiat olaylarına indirgemeye kalkmaz. Bir kısım Gestalt'çıları, son zamanlardaki bazı psikanalizcileri (Jung gibi), deneysel içe bakış metotunu kullanan Würzburg ekolünü ve anlayış psikolojisini bu zümreden sayabiliriz. Fakat onların en belirgin örneğini fenomenoloji denen felsefe cereyanına bağlı olarak araştırma yapan psikologlarda buluruz.[29] Onlara göre ruh fenomenleri ampirik tabiat verileri değildir. Onlar özler (mahiyetler)dir ve her türlü mekân ve zaman şartı dışında özler halinde tasvir edilebilir. Bu psikoloji tabiat bilimlerinin kullandığı basite indirgeme ve açıklamadan vazgeçmiş olup onun yerine yalnız tasvir metotunu kullanmaktadır. Tabiatçı psikologlar karşısında en çok tutunacak gibi görünen bu metot başka spiritüalist görüşlerin bazı sonuçlarıyla da pekâlâ birleşmektedir.

Eğer iş böyle ise pedagog bu iki yoldan hangisini seçecektir? Klinik, laboratuvar, psikoteknik ve akıl hastanesi sonuçlarına sırt çeviremez. Fakat bir insan yavrusunun ruhuna nüfuz etmeden başarılamayacak eğitim işinde de ikincisini daima ön planda bulundurmak zorundadır. Böyle bir durumda pedagog eklektik bir görüşe kurban olabilir: İnsan bir kısmı bakımından tabiatın bir parçasıdır. Öteki kısmı bakımından tabiattan bağımsız bir nevi hürriyet ve ruh varlığıdır demesi gerekir. Fakat bu düalizm çok güç savunulur. Nitekim o yolu tutanlar eninde sonunda iki taraftan birini ağırlık merkezi diye almaya mecbur olmaktadırlar.[30] Ya çocuğu aslında kendi kendini yaratan spontane varlık gibi görmekte, öteki bilgileri mecbur oldukça yardımcı diye kullanmakta; ya da çocuğu tabiî evrimin bir parçası gibi görmekte, genetik, *eugénique* gibi hazırlayıcı tabiat bilgilerine dayanarak tabiatçı psikolojilerin rehberliğinden faydalanmakta ve öteki görüşleri ikinci plana bırakmakta veya büsbütün ihmâl etmektedirler.

---

[29] F. Brentano, *La psychologie empirique.*

[30] Gilbert Ryle, *The Concept of Mind,* New-York; Barnes and Noble (Mind-Body dualism, Brauner and H.W. Burns, Problems, 1949) in *Education and philosophy*, 1959, 1965, Frentice Hall.

92 *Birey ve Toplum*

görüştür ki ruhî olayları daha basit olan tabiat olaylarına indirgemeye çalışır. İnsan psikolojisini hayvan psikolojisine bağlar. Fizyoloji ile psikoloji arasındaki duvarı kaldırır. Bütün bu tipteki psikolojilere kısaca materyalist demek doğru olmaz, ancak natüralist diyebiliriz. İkincisi spiritüalist diyebileceğimiz görüştür ki insana ait ruhî olayları kendi nevi içinde inceler. Onları daha basit tabiat olaylarına indirgemeye kalkmaz. Bir kısım Gestalt'çıları, son zamanlardaki bazı psikanalizcileri (Jung gibi), deneysel içe bakış metotunu kullanan Würzburg ekolünü ve anlayış psikolojisini bu zümreden sayabiliriz. Fakat onların en belirgin örneğini fenomenoloji denen felsefe cereyanına bağlı olarak araştırma yapan psikologlarda buluruz.[29] Onlara göre ruh fenomenleri ampirik tabiat verileri değildir. Onlar özler (mahiyetler)dir ve her türlü mekân ve zaman şartı dışında özler halinde tasvir edilebilir. Bu psikoloji tabiat bilimlerinin kullandığı basite indirgeme ve açıklamadan vazgeçmiş olup onun yerine yalnız tasvir metotunu kullanmaktadır. Tabiatçı psikologlar karşısında en çok tutunacak gibi görünen bu metot başka spiritüalist görüşlerin bazı sonuçlarıyla da pekâlâ birleşmektedir.

Eğer iş böyle ise pedagog bu iki yoldan hangisini seçecektir? Klinik, laboratuvar, psikoteknik ve akıl hastanesi sonuçlarına sırt çeviremez. Fakat bir insan yavrusunun ruhuna nüfuz etmeden başarılamayacak eğitim işinde de ikincisini daima ön planda bulundurmak zorundadır. Böyle bir durumda pedagog eklektik bir görüşe kurban olabilir: İnsan bir kısmı bakımından tabiatın bir parçasıdır. Öteki kısmı bakımından tabiattan bağımsız bir nevi hürriyet ve ruh varlığıdır demesi gerekir. Fakat bu düalizm çok güç savunulur. Nitekim o yolu tutanlar eninde sonunda iki taraftan birini ağırlık merkezi diye almaya mecbur olmaktadırlar.[30] Ya çocuğu aslında kendi kendini yaratan spontane varlık gibi görmekte, öteki bilgileri mecbur oldukça yardımcı diye kullanmakta; ya da çocuğu tabiî evrimin bir parçası gibi görmekte, genetik, *eugénique* gibi hazırlayıcı tabiat bilgilerine dayanarak tabiatçı psikolojilerin rehberliğinden faydalanmakta ve öteki görüşleri ikinci plana bırakmakta veya büsbütün ihmâl etmektedirler.

---

[29] F. Brentano, *La psychologie empirique.*

[30] Gilbert Ryle, *The Concept of Mind,* New-York; Barnes and Noble (Mind-Body dualism, Brauner and H.W. Burns, Problems, 1949) in *Education and philosophy*, 1959, 1965, Frentice Hall.

Pedagogları bu taraf tutucu güç durumdan kurtarmak, psikolojilerin –aralarındaki çatışma her ne olursa olsun– dayandıkları ortak temeli bulmakla mümkün olur ki, buna sonraki bölümde tekrar döneceğiz.[31]

Şimdi psikoloji için yaptığımız tahlilin bir benzerini sosyoloji akımları için yapalım. Eğitimin bireye değil zümreye, topluma ait olduğuna ve sosyal olmayan bir eğitimin hiçbir sonucu olmayacağına inanan bir pedagog için rehber artık tamamıyla sosyoloji olacak demektir.[32] Böyle bir eğitimde psikolojik olayların, yani çocuk ruhundaki gelişmenin hesaba katılmamasına imkân yoktur. Fakat onlar böyle düşünenler için yalnız malzeme ve tasvir rolünü oynarlar. Çocuk niçin birinci ve ikinci gençlik safhalarından erginlik safhasına geçiyor? Niçin bir algı ve alışkanlık eğitimi alıyor? Karakteri, iradesi nasıl teşekkül ediyor? Hangi yaştan başlayarak çocukta bir kişiliğin doğmaya başladığı söylenebilir? gibi sorulara psikoloji verileri cevap veremez. Onlara göre bu cevapları yalnız çocuğun içinde yaşadığı toplum hayatını incelemek verebilir. Kısaca çocuk toplumun eseridir ve onun ömrü boyunca eğitimiyle bütün kazandıkları toplumdan gelir. Eğitimin temeli sosyolojidir ve bu yeni bilim kuruluncaya kadar eğitim daima yarım rehberler elinde kalmış ve yanlış yollara sapmıştır. Eğer bunca yüzyıl bazı başarıları varsa o da bilmeksizin toplumun verdiği tesirleri eğitmen veya öğretmenin bozmamasından ileri gelmiştir. Bunun aksine olan denemeler daima okulun ve öğrencinin aleyhinde sonuçlar doğurmuştur.[33]

Fakat pedagogun rehberi olan sosyoloji hangi sosyolojidir? Psikoloji için olduğu gibi burada da vereceğimiz cevap çok yazık ki ümit verici değildir. Adının konduğu zamandan beri ancak yüzyıl geçmiş olan bu yeni bilim kısa zamanda psikolojide olduğundan daha çatışkan görüşlere ayrılmıştır. Hattâ bu görüş çatışkanlığı şu bakımdan daha büyüktür ki, psikolojide hiç değilse bir konu birliği vardır. Hangi şekilde yorumlama yapılırsa yapılsın bütün psikolojiler aynı konu ile yani bilinç ve dışbilinç olaylarıyla uğraşmaktadırlar. Halbuki

[31] Loyd Allen, Cook and E.F. Cook, *A Sociological apporach to Education*, Wayne State Universitey, Fleming.

[32] E. Durkheim, *Sociologie et éducation*, F. Alcan; *Education morale*, çev.: Hüseyin Cahit Yalçın, *Ahlâk Terbiyesi*.

[33] Armand Cuvillier, *Où va la sociologie française; Les problèmes actuels de la sociologie;* H. Z. Ülken, *Sosyolojinin Problemleri,* 1935.

Hilmi Ziya Ülken 93

Pedagogları bu taraf tutucu güç durumdan kurtarmak, psikolojilerin –aralarındaki çatışma her ne olursa olsun– dayandıkları ortak temeli bulmakla mümkün olur ki, buna sonraki bölümde tekrar döneceğiz.[31]

Şimdi psikoloji için yaptığımız tahlilin bir benzerini sosyoloji akımları için yapalım. Eğitimin bireye değil zümreye, topluma ait olduğuna ve sosyal olmayan bir eğitimin hiçbir sonucu olmayacağına inanan bir pedagog için rehber artık tamamıyla sosyoloji olacak demektir.[32] Böyle bir eğitimde psikolojik olayların, yani çocuk ruhundaki gelişmenin hesaba katılmamasına imkân yoktur. Fakat onlar böyle düşünenler için yalnız malzeme ve tasvir rolünü oynarlar. Çocuk niçin birinci ve ikinci gençlik safhalarından erginlik safhasına geçiyor? Niçin bir algı ve alışkanlık eğitimi alıyor? Karakteri, iradesi nasıl teşekkül ediyor? Hangi yaştan başlayarak çocukta bir kişiliğin doğmaya başladığı söylenebilir? gibi sorulara psikoloji verileri cevap veremez. Onlara göre bu cevapları yalnız çocuğun içinde yaşadığı toplum hayatını incelemek verebilir. Kısaca çocuk toplumun eseridir ve onun ömrü boyunca eğitimiyle bütün kazandıkları toplumdan gelir. Eğitimin temeli sosyolojidir ve bu yeni bilim kuruluncaya kadar eğitim daima yarım rehberler elinde kalmış ve yanlış yollara sapmıştır. Eğer bunca yüzyıl bazı başarıları varsa o da bilmeksizin toplumun verdiği tesirleri eğitmen veya öğretmenin bozmamasından ileri gelmiştir. Bunun aksine olan denemeler daima okulun ve öğrencinin aleyhinde sonuçlar doğurmuştur.[33]

Fakat pedagogun rehberi olan sosyoloji hangi sosyolojidir? Psikoloji için olduğu gibi burada da vereceğimiz cevap çok yazık ki ümit verici değildir. Adının konduğu zamandan beri ancak yüzyıl geçmiş olan bu yeni bilim kısa zamanda psikolojide olduğundan daha çatışkan görüşlere ayrılmıştır. Hattâ bu görüş çatışkanlığı şu bakımdan daha büyüktür ki, psikolojide hiç değilse bir konu birliği vardır. Hangi şekilde yorumlama yapılırsa yapılsın bütün psikolojiler aynı konu ile yani bilinç ve dışbilinç olaylarıyla uğraşmaktadırlar. Halbuki

[31] Loyd Allen, Cook and E.F. Cook, *A Sociological apporach to Education*, Wayne State Universitey, Fleming.

[32] E. Durkheim, *Sociologie et éducation*, F. Alcan; *Education morale*, çev.: Hüseyin Cahit Yalçın, *Ahlâk Terbiyesi*.

[33] Armand Cuvillier, *Où va la sociologie française; Les problèmes actuels de la sociologie;* H. Z. Ülken, *Sosyolojinin Problemleri,* 1935.

Hilmi Ziya Ülken 93

Pedagogları bu taraf tutucu güç durumdan kurtarmak, psikolojilerin –aralarındaki çatışma her ne olursa olsun– dayandıkları ortak temeli bulmakla mümkün olur ki, buna sonraki bölümde tekrar döneceğiz.[31]

Şimdi psikoloji için yaptığımız tahlilin bir benzerini sosyoloji akımları için yapalım. Eğitimin bireye değil zümreye, topluma ait olduğuna ve sosyal olmayan bir eğitimin hiçbir sonucu olmayacağına inanan bir pedagog için rehber artık tamamıyla sosyoloji olacak demektir.[32] Böyle bir eğitimde psikolojik olayların, yani çocuk ruhundaki gelişmenin hesaba katılmamasına imkân yoktur. Fakat onlar böyle düşünenler için yalnız malzeme ve tasvir rolünü oynarlar. Çocuk niçin birinci ve ikinci gençlik safhalarından erginlik safhasına geçiyor? Niçin bir algı ve alışkanlık eğitimi alıyor? Karakteri, iradesi nasıl teşekkül ediyor? Hangi yaştan başlayarak çocukta bir kişiliğin doğmaya başladığı söylenebilir? gibi sorulara psikoloji verileri cevap veremez. Onlara göre bu cevapları yalnız çocuğun içinde yaşadığı toplum hayatını incelemek verebilir. Kısaca çocuk toplumun eseridir ve onun ömrü boyunca eğitimiyle bütün kazandıkları toplumdan gelir. Eğitimin temeli sosyolojidir ve bu yeni bilim kuruluncaya kadar eğitim daima yarım rehberler elinde kalmış ve yanlış yollara sapmıştır. Eğer bunca yüzyıl bazı başarıları varsa o da bilmeksizin toplumun verdiği tesirleri eğitmen veya öğretmenin bozmamasından ileri gelmiştir. Bunun aksine olan denemeler daima okulun ve öğrencinin aleyhinde sonuçlar doğurmuştur.[33]

Fakat pedagogun rehberi olan sosyoloji hangi sosyolojidir? Psikoloji için olduğu gibi burada da vereceğimiz cevap çok yazık ki ümit verici değildir. Adının konduğu zamandan beri ancak yüzyıl geçmiş olan bu yeni bilim kısa zamanda psikolojide olduğundan daha çatışkan görüşlere ayrılmıştır. Hattâ bu görüş çatışkanlığı şu bakımdan daha büyüktür ki, psikolojide hiç değilse bir konu birliği vardır. Hangi şekilde yorumlama yapılırsa yapılsın bütün psikolojiler aynı konu ile yani bilinç ve dışbilinç olaylarıyla uğraşmaktadırlar. Halbuki

[31] Loyd Allen, Cook and E.F. Cook, *A Sociological apporach to Education*, Wayne State Universitey, Fleming.

[32] E. Durkheim, *Sociologie et éducation*, F. Alcan; *Education morale*, çev.: Hüseyin Cahit Yalçın, *Ahlâk Terbiyesi*.

[33] Armand Cuvillier, *Où va la sociologie française; Les problèmes actuels de la sociologie;* H. Z. Ülken, *Sosyolojinin Problemleri,* 1935.

sosyolojide iş böyle değildir. Orada doğan karşıt cereyanlar yorumlama ve metot bakımından ayrıldıktan başka aynı konuda birleşmemek bakımından da ayrılmaktadırlar. Sosyoloji adı altında doğan cereyanların bu buhranını belirtmek için önce konu bakımından doğan derin ayrılıklardan bahsedelim. Bir sosyoloji cereyanına göre sosyal olaylar her şeyden önce iktisadî temel olaylardır. Öteki olaylar (yani fikrî, ahlâki, bedîî vb. olaylar) bu temel olayların neticeleridir ve toplum üzerinde doğrudan doğruya etkileri yoktur. Eğitimcinin esaslı görevi çocuğa iktisadi-teknik bir eğitim ve öğretim vermektir. İş eğitimi bütün eğitimlerin başıdır.[34] Ötekiler onun sonucu olarak kendiliğinden doğarlar. Fakat bir başka sosyoloji görüşüne göre –tam tersine– toplum hayatında esas, manevi (*spirituel*) olaylardır. Toplum hayatını onlar gerektirir. İktisadî ve teknik olaylar onların sonuçlarıdır. Bir eğitmen için esaslı iş, çocuğa içinde bulunduğu toplumun manevi değerlerini öğretmek ve o değerleri çocukta yaşatmaktır.[35] Bu olmadıkça iş ve teknik öğretiminin bir tesiri olamaz. Fakat zıtlık yalnız bu iki sosyoloji akımı arasında değildir. Onlardan başka daha birçok cereyanlar birbiriyle konu bakımından anlaşamamaktadırlar. Meselâ demografik sosyolojiye göre toplumun temelini yalnız nüfus problemi teşkil eder. Coğrafî sosyoloji veya ekolojiye göre toplumun temeli yalnız morfolojidir: Bir köy veya şehir sosyolojisi bu toplum şekillerini meydana getiren tabiat şartlarıyla açıklanır.[36] Belirli bir sosyoloji cereyanına göre istatistik sosyolojinin esaslı metotudur. Bunun için özel hallere değil, genel rakamlara ve grafiklere dikkat etmeli, sosyal olayların değişmelerinde hâkim olan kanunları bu grafiklerden çıkarmalıdır. Halbuki başka bir sosyoloji akımına göre asıl metot monografidir. Sosyolog tıpkı jeolog gibi birbirinden yer yer farklı olan sosyal tipleri ayrı ayrı monografilerle incelemedikçe toplumların bünyesi hakkında bir genel hükme ulaşamaz. Zaten böyle genel hükümler de tehlikeli ve zararlıdır. Hangi toplumda yaşıyorsak onu benzerlerine indirgemeye kalkmadan, kendi özel şartları içinde tetkik etmeliyiz.

[34] Pierre Naville, *La formation professionnelle et la formation de l'école*, 1948.
[35] Durkheim et Fauconnet, *Education* (çev.: I. M. Seydol).
[36] Unesco yayınlarından *Education de Base* dergisinde birçok araştırma vardır.

94 *Birey ve Toplum*

sosyolojide iş böyle değildir. Orada doğan karşıt cereyanlar yorumlama ve metot bakımından ayrıldıktan başka aynı konuda birleşmemek bakımından da ayrılmaktadırlar. Sosyoloji adı altında doğan cereyanların bu buhranını belirtmek için önce konu bakımından doğan derin ayrılıklardan bahsedelim. Bir sosyoloji cereyanına göre sosyal olaylar her şeyden önce iktisadî temel olaylardır. Öteki olaylar (yani fikrî, ahlâki, bedîî vb. olaylar) bu temel olayların neticeleridir ve toplum üzerinde doğrudan doğruya etkileri yoktur. Eğitimcinin esaslı görevi çocuğa iktisadi-teknik bir eğitim ve öğretim vermektir. İş eğitimi bütün eğitimlerin başıdır.[34] Ötekiler onun sonucu olarak kendiliğinden doğarlar. Fakat bir başka sosyoloji görüşüne göre –tam tersine– toplum hayatında esas, manevi (*spirituel*) olaylardır. Toplum hayatını onlar gerektirir. İktisadî ve teknik olaylar onların sonuçlarıdır. Bir eğitmen için esaslı iş, çocuğa içinde bulunduğu toplumun manevi değerlerini öğretmek ve o değerleri çocukta yaşatmaktır.[35] Bu olmadıkça iş ve teknik öğretiminin bir tesiri olamaz. Fakat zıtlık yalnız bu iki sosyoloji akımı arasında değildir. Onlardan başka daha birçok cereyanlar birbiriyle konu bakımından anlaşamamaktadırlar. Meselâ demografik sosyolojiye göre toplumun temelini yalnız nüfus problemi teşkil eder. Coğrafî sosyoloji veya ekolojiye göre toplumun temeli yalnız morfolojidir: Bir köy veya şehir sosyolojisi bu toplum şekillerini meydana getiren tabiat şartlarıyla açıklanır.[36] Belirli bir sosyoloji cereyanına göre istatistik sosyolojinin esaslı metotudur. Bunun için özel hallere değil, genel rakamlara ve grafiklere dikkat etmeli, sosyal olayların değişmelerinde hâkim olan kanunları bu grafiklerden çıkarmalıdır. Halbuki başka bir sosyoloji akımına göre asıl metot monografidir. Sosyolog tıpkı jeolog gibi birbirinden yer yer farklı olan sosyal tipleri ayrı ayrı monografilerle incelemedikçe toplumların bünyesi hakkında bir genel hükme ulaşamaz. Zaten böyle genel hükümler de tehlikeli ve zararlıdır. Hangi toplumda yaşıyorsak onu benzerlerine indirgemeye kalkmadan, kendi özel şartları içinde tetkik etmeliyiz.

[34] Pierre Naville, *La formation professionnelle et la formation de l'école*, 1948.
[35] Durkheim et Fauconnet, *Education* (çev.: I. M. Seydol).
[36] Unesco yayınlarından *Education de Base* dergisinde birçok araştırma vardır.

94 *Birey ve Toplum*

sosyolojide iş böyle değildir. Orada doğan karşıt cereyanlar yorumlama ve metot bakımından ayrıldıktan başka aynı konuda birleşmemek bakımından da ayrılmaktadırlar. Sosyoloji adı altında doğan cereyanların bu buhranını belirtmek için önce konu bakımından doğan derin ayrılıklardan bahsedelim. Bir sosyoloji cereyanına göre sosyal olaylar her şeyden önce iktisadî temel olaylardır. Öteki olaylar (yani fikrî, ahlâki, bedîî vb. olaylar) bu temel olayların neticeleridir ve toplum üzerinde doğrudan doğruya etkileri yoktur. Eğitimcinin esaslı görevi çocuğa iktisadi-teknik bir eğitim ve öğretim vermektir. İş eğitimi bütün eğitimlerin başıdır.[34] Ötekiler onun sonucu olarak kendiliğinden doğarlar. Fakat bir başka sosyoloji görüşüne göre –tam tersine– toplum hayatında esas, manevi (*spirituel*) olaylardır. Toplum hayatını onlar gerektirir. İktisadî ve teknik olaylar onların sonuçlarıdır. Bir eğitmen için esaslı iş, çocuğa içinde bulunduğu toplumun manevi değerlerini öğretmek ve o değerleri çocukta yaşatmaktır.[35] Bu olmadıkça iş ve teknik öğretiminin bir tesiri olamaz. Fakat zıtlık yalnız bu iki sosyoloji akımı arasında değildir. Onlardan başka daha birçok cereyanlar birbiriyle konu bakımından anlaşamamaktadırlar. Meselâ demografik sosyolojiye göre toplumun temelini yalnız nüfus problemi teşkil eder. Coğrafî sosyoloji veya ekolojiye göre toplumun temeli yalnız morfolojidir: Bir köy veya şehir sosyolojisi bu toplum şekillerini meydana getiren tabiat şartlarıyla açıklanır.[36] Belirli bir sosyoloji cereyanına göre istatistik sosyolojinin esaslı metotudur. Bunun için özel hallere değil, genel rakamlara ve grafiklere dikkat etmeli, sosyal olayların değişmelerinde hâkim olan kanunları bu grafiklerden çıkarmalıdır. Halbuki başka bir sosyoloji akımına göre asıl metot monografidir. Sosyolog tıpkı jeolog gibi birbirinden yer yer farklı olan sosyal tipleri ayrı ayrı monografilerle incelemedikçe toplumların bünyesi hakkında bir genel hükme ulaşamaz. Zaten böyle genel hükümler de tehlikeli ve zararlıdır. Hangi toplumda yaşıyorsak onu benzerlerine indirgemeye kalkmadan, kendi özel şartları içinde tetkik etmeliyiz.

[34] Pierre Naville, *La formation professionnelle et la formation de l'école*, 1948.
[35] Durkheim et Fauconnet, *Education* (çev.: I. M. Seydol).
[36] Unesco yayınlarından *Education de Base* dergisinde birçok araştırma vardır.

Böyle bir durumda pedagog dayandığı sosyoloji cereyanına göre ya istatistiklere değer verecek ve eğitiminin rehberliğini onlardan alacak, o zaman eğer kendi memleketinde yeteri kadar istatistik tutulmamışsa aynı tiple veya benzeri toplumlarda yapılmış istatistiklerden faydalanarak kendi memleketi ve onun çocukları hakkında bazı hükümlere varacaktır. Pedagogu birçok durumlarda ilk, orta ve yükseköğretim hakkında kesin hükümler vermeye götüren böyle bir rehberin kullanılmasıdır. Birçok ülkeler (hele Orta ve Uzak Doğu ülkeleri) yeteri kadar istatistikten mahrumdurlar. Bu durumda olan memleketlerin pedagogları kendi memleketlerinin öğretim ve eğitimi hakkında hüküm verecekleri zaman çok defa bu rakamlara sahip memleketlerden örnek alıyorlar. İlköğretimin gelişmesi, okul sınıfları, derslerin sınıflara göre bölünmesi, yükseköğretim ve üniversitelerin gelişmesi, hattâ okul dışı öğretim, temel öğretim hususlarında elde ettikleri gelişmiş memleketlerin rakamlarını kanıt diye kullanıyorlar. Mademki onlarda şu kadar zaman içinde şu miktar çoğalmaları ve şu gelişmeler olmuştur, öyle ise aynı miktar çoğalmalarını sağlamak suretiyle bizde de öğretim ve eğitimi geliştirmek mümkündür sonucuna varıyorlar. Bunun ne dereceye kadar doğru olduğunu kestirmek için her şeyden önce rehberleri olan istatistikçi sosyolojinin biricik hakikat olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Öte yandan monografiyi temel olarak kullanan sosyolojilerden ilham alan pedagoglar için soru büsbütün farklı şekil alıyor. Onlar kendi memleketleri için yeteri kadar monografi yapılmış değilse, maarif problemlerinde peşin ve acele hükümler vermeden çekiniyorlar. Bunun için yine bu monografilerin yapılmış olduğu memleketlere başvuruyorlar. Benzerlerini buldukları nispette buradan bazı mevzii sonuçlar çıkarıyorlar. Meselâ öğretimin ilkokuldan başlayarak sayıca çoğalmasının memleketin gerçek gelişmesi bakımından büyük bir değer ifade etmediğini söylüyorlar. Onlara göre hakiki gelişme okuryazarların çoğalmasında değil, memleketin muhtaç olduğu iş hayatına göre insan yetiştirilmesindedir. Böyle bir eğitimde her şeyden önce yer yer yapılacak monografilere dayanmalı, hangi işlerin nerelerde ve hangi yönlerde gelişmesi ihtimali varsa meslek öğretimine ona göre bir gelişme sağlamalı; ilkokulu bitirenler mutlaka klasik lise öğrenimine devam edecek yerde büyük bir kısmı bölge bölge memleketin en çok muhtaç olduğu işler ve mesleklere göre yetiştirilmelidir. Böyle düşünenler yükseköğretime ve üniversiteye ayrılacak olanların özel

Hilmi Ziya Ülken 95

Böyle bir durumda pedagog dayandığı sosyoloji cereyanına göre ya istatistiklere değer verecek ve eğitiminin rehberliğini onlardan alacak, o zaman eğer kendi memleketinde yeteri kadar istatistik tutulmamışsa aynı tiple veya benzeri toplumlarda yapılmış istatistiklerden faydalanarak kendi memleketi ve onun çocukları hakkında bazı hükümlere varacaktır. Pedagogu birçok durumlarda ilk, orta ve yükseköğretim hakkında kesin hükümler vermeye götüren böyle bir rehberin kullanılmasıdır. Birçok ülkeler (hele Orta ve Uzak Doğu ülkeleri) yeteri kadar istatistikten mahrumdurlar. Bu durumda olan memleketlerin pedagogları kendi memleketlerinin öğretim ve eğitimi hakkında hüküm verecekleri zaman çok defa bu rakamlara sahip memleketlerden örnek alıyorlar. İlköğretimin gelişmesi, okul sınıfları, derslerin sınıflara göre bölünmesi, yükseköğretim ve üniversitelerin gelişmesi, hattâ okul dışı öğretim, temel öğretim hususlarında elde ettikleri gelişmiş memleketlerin rakamlarını kanıt diye kullanıyorlar. Mademki onlarda şu kadar zaman içinde şu miktar çoğalmaları ve şu gelişmeler olmuştur, öyle ise aynı miktar çoğalmalarını sağlamak suretiyle bizde de öğretim ve eğitimi geliştirmek mümkündür sonucuna varıyorlar. Bunun ne dereceye kadar doğru olduğunu kestirmek için her şeyden önce rehberleri olan istatistikçi sosyolojinin biricik hakikat olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Öte yandan monografiyi temel olarak kullanan sosyolojilerden ilham alan pedagoglar için soru büsbütün farklı şekil alıyor. Onlar kendi memleketleri için yeteri kadar monografi yapılmış değilse, maarif problemlerinde peşin ve acele hükümler vermeden çekiniyorlar. Bunun için yine bu monografilerin yapılmış olduğu memleketlere başvuruyorlar. Benzerlerini buldukları nispette buradan bazı mevzii sonuçlar çıkarıyorlar. Meselâ öğretimin ilkokuldan başlayarak sayıca çoğalmasının memleketin gerçek gelişmesi bakımından büyük bir değer ifade etmediğini söylüyorlar. Onlara göre hakiki gelişme okuryazarların çoğalmasında değil, memleketin muhtaç olduğu iş hayatına göre insan yetiştirilmesindedir. Böyle bir eğitimde her şeyden önce yer yer yapılacak monografilere dayanmalı, hangi işlerin nerelerde ve hangi yönlerde gelişmesi ihtimali varsa meslek öğretimine ona göre bir gelişme sağlamalı; ilkokulu bitirenler mutlaka klasik lise öğrenimine devam edecek yerde büyük bir kısmı bölge bölge memleketin en çok muhtaç olduğu işler ve mesleklere göre yetiştirilmelidir. Böyle düşünenler yükseköğretime ve üniversiteye ayrılacak olanların özel

Hilmi Ziya Ülken 95

Böyle bir durumda pedagog dayandığı sosyoloji cereyanına göre ya istatistiklere değer verecek ve eğitiminin rehberliğini onlardan alacak, o zaman eğer kendi memleketinde yeteri kadar istatistik tutulmamışsa aynı tiple veya benzeri toplumlarda yapılmış istatistiklerden faydalanarak kendi memleketi ve onun çocukları hakkında bazı hükümlere varacaktır. Pedagogu birçok durumlarda ilk, orta ve yükseköğretim hakkında kesin hükümler vermeye götüren böyle bir rehberin kullanılmasıdır. Birçok ülkeler (hele Orta ve Uzak Doğu ülkeleri) yeteri kadar istatistikten mahrumdurlar. Bu durumda olan memleketlerin pedagogları kendi memleketlerinin öğretim ve eğitimi hakkında hüküm verecekleri zaman çok defa bu rakamlara sahip memleketlerden örnek alıyorlar. İlköğretimin gelişmesi, okul sınıfları, derslerin sınıflara göre bölünmesi, yükseköğretim ve üniversitelerin gelişmesi, hattâ okul dışı öğretim, temel öğretim hususlarında elde ettikleri gelişmiş memleketlerin rakamlarını kanıt diye kullanıyorlar. Mademki onlarda şu kadar zaman içinde şu miktar çoğalmaları ve şu gelişmeler olmuştur, öyle ise aynı miktar çoğalmalarını sağlamak suretiyle bizde de öğretim ve eğitimi geliştirmek mümkündür sonucuna varıyorlar. Bunun ne dereceye kadar doğru olduğunu kestirmek için her şeyden önce rehberleri olan istatistikçi sosyolojinin biricik hakikat olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Öte yandan monografiyi temel olarak kullanan sosyolojilerden ilham alan pedagoglar için soru büsbütün farklı şekil alıyor. Onlar kendi memleketleri için yeteri kadar monografi yapılmış değilse, maarif problemlerinde peşin ve acele hükümler vermeden çekiniyorlar. Bunun için yine bu monografilerin yapılmış olduğu memleketlere başvuruyorlar. Benzerlerini buldukları nispette buradan bazı mevzii sonuçlar çıkarıyorlar. Meselâ öğretimin ilkokuldan başlayarak sayıca çoğalmasının memleketin gerçek gelişmesi bakımından büyük bir değer ifade etmediğini söylüyorlar. Onlara göre hakiki gelişme okuryazarların çoğalmasında değil, memleketin muhtaç olduğu iş hayatına göre insan yetiştirilmesindedir. Böyle bir eğitimde her şeyden önce yer yer yapılacak monografilere dayanmalı, hangi işlerin nerelerde ve hangi yönlerde gelişmesi ihtimali varsa meslek öğretimine ona göre bir gelişme sağlamalı; ilkokulu bitirenler mutlaka klasik lise öğrenimine devam edecek yerde büyük bir kısmı bölge bölge memleketin en çok muhtaç olduğu işler ve mesleklere göre yetiştirilmelidir. Böyle düşünenler yükseköğretime ve üniversiteye ayrılacak olanların özel

seçkinliğe uğratılmasını, köylerden şehirlere doğru ölçüsüz akının köy ve kasaba hayatlarını incelemek ve onların ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sistemi kurmak suretiyle durdurulmasını istiyorlar.[37] Fakat bu istek de birincisi gibi tam bir bilgiye dayanmıyor. Çünkü gelişmiş bazı memleketler bir yana bırakılırsa dünyanın çoğu yerinde istatistikler de, monografiler de yapılmış değildir. Ve yalnız monografilere dayanan ülkeleri örnek almakla sorun halledilemez.

Sosyolojinin konu ve metot bakımından bu kadar dağınık olan görüşleri arasından eğitimci hangisini seçsin? Ve bu seçimde ötekileri mahkûm etmek için nasıl bir kanıta dayansın? Şüphesiz bu cereyanlardan her biri kendisini biricik doğru yol saymaktadır. Fizikte veya matematikte olduğu gibi herkesin üzerinde söz birliği ettiği bir sosyolojik hakikat yoktur ki pedagog onu kendisine rehber olarak alsın. Kısaca, sosyoloji görüşlerinden birçoğu objektif bilim olma iddialarına rağmen daha çok ideoloji manzarası göstermektedirler. Pedagogun bilim temeline dayandığını sanırken yalnızca temeli az çok sübjektif olan bir ideolojiye dayanması mahzuru psikolojinin doğurduğu mahzurdan daha büyüktür. Buna bir de psikolojide olduğu gibi bu bilimin doğurduğu felsefî buhranı katmak gerekir. Sosyoloji kendisini ideolojilerden en çok kurtardığı zaman dahi bir felsefî görüşe bağlanmaktan geri kalamıyor. Diyalektik materyalizm eğilimindeki sosyoloji hiçbir siyasi akıma girmeyecek kadar bilimsel olmaya çalıştığı zaman, meselâ Naville veya Goldman'ın sosyolojik görüşlerinde yine de bir felsefenin açısından olaylara bakıyor.[38] Sosyal olayların kolektif tasavvurlar olduğunu, toplumun her şeyden önce değer hükümlerinden kurulduğunu söyleyen bir sosyoloji ise temelinde spiritüalist felsefeye dayanmaktadır. Bunlardan birini veya ötekini tercih eden pedagog ister istemez ya maddeci veya ruhçu bir felsefe adına eğitim sistemi kurmaya çalışmayacak mıdır? Haydi, ideoloji kavgalarını bir yana bırakalım. Fakat bu zıt felsefelerden birine bağlı kalma zorunda olan bir eğitimcinin durumu da az çok tehlikeli değil midir?

[37] Edmond Demolins ve Paul Descamps'ın bazı eserleri bu konuya tahsis edilmiştir. Bu izah şekli daha kandırıcı olup Amerika'da birçok tecrübi sosyoloji yayınları bazı farklarla bu görüşü tutmuşlardır. Türkiye'de Prens Sabahattin Maarif meselesine dair yazılarında böyle düşünüyor. (H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* 1966, 2001.)

[38] Goldmann, *Recherches dialectiques.*

96 *Birey ve Toplum*

seçkinliğe uğratılmasını, köylerden şehirlere doğru ölçüsüz akının köy ve kasaba hayatlarını incelemek ve onların ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sistemi kurmak suretiyle durdurulmasını istiyorlar.[37] Fakat bu istek de birincisi gibi tam bir bilgiye dayanmıyor. Çünkü gelişmiş bazı memleketler bir yana bırakılırsa dünyanın çoğu yerinde istatistikler de, monografiler de yapılmış değildir. Ve yalnız monografilere dayanan ülkeleri örnek almakla sorun halledilemez.

Sosyolojinin konu ve metot bakımından bu kadar dağınık olan görüşleri arasından eğitimci hangisini seçsin? Ve bu seçimde ötekileri mahkûm etmek için nasıl bir kanıta dayansın? Şüphesiz bu cereyanlardan her biri kendisini biricik doğru yol saymaktadır. Fizikte veya matematikte olduğu gibi herkesin üzerinde söz birliği ettiği bir sosyolojik hakikat yoktur ki pedagog onu kendisine rehber olarak alsın. Kısaca, sosyoloji görüşlerinden birçoğu objektif bilim olma iddialarına rağmen daha çok ideoloji manzarası göstermektedirler. Pedagogun bilim temeline dayandığını sanırken yalnızca temeli az çok sübjektif olan bir ideolojiye dayanması mahzuru psikolojinin doğurduğu mahzurdan daha büyüktür. Buna bir de psikolojide olduğu gibi bu bilimin doğurduğu felsefî buhranı katmak gerekir. Sosyoloji kendisini ideolojilerden en çok kurtardığı zaman dahi bir felsefî görüşe bağlanmaktan geri kalamıyor. Diyalektik materyalizm eğilimindeki sosyoloji hiçbir siyasi akıma girmeyecek kadar bilimsel olmaya çalıştığı zaman, meselâ Naville veya Goldman'ın sosyolojik görüşlerinde yine de bir felsefenin açısından olaylara bakıyor.[38] Sosyal olayların kolektif tasavvurlar olduğunu, toplumun her şeyden önce değer hükümlerinden kurulduğunu söyleyen bir sosyoloji ise temelinde spiritüalist felsefeye dayanmaktadır. Bunlardan birini veya ötekini tercih eden pedagog ister istemez ya maddeci veya ruhçu bir felsefe adına eğitim sistemi kurmaya çalışmayacak mıdır? Haydi, ideoloji kavgalarını bir yana bırakalım. Fakat bu zıt felsefelerden birine bağlı kalma zorunda olan bir eğitimcinin durumu da az çok tehlikeli değil midir?

[37] Edmond Demolins ve Paul Descamps'ın bazı eserleri bu konuya tahsis edilmiştir. Bu izah şekli daha kandırıcı olup Amerika'da birçok tecrübi sosyoloji yayınları bazı farklarla bu görüşü tutmuşlardır. Türkiye'de Prens Sabahattin Maarif meselesine dair yazılarında böyle düşünüyor. (H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* 1966, 2001.)

[38] Goldmann, *Recherches dialectiques.*

96 *Birey ve Toplum*

seçkinliğe uğratılmasını, köylerden şehirlere doğru ölçüsüz akının köy ve kasaba hayatlarını incelemek ve onların ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sistemi kurmak suretiyle durdurulmasını istiyorlar.[37] Fakat bu istek de birincisi gibi tam bir bilgiye dayanmıyor. Çünkü gelişmiş bazı memleketler bir yana bırakılırsa dünyanın çoğu yerinde istatistikler de, monografiler de yapılmış değildir. Ve yalnız monografilere dayanan ülkeleri örnek almakla sorun halledilemez.

Sosyolojinin konu ve metot bakımından bu kadar dağınık olan görüşleri arasından eğitimci hangisini seçsin? Ve bu seçimde ötekileri mahkûm etmek için nasıl bir kanıta dayansın? Şüphesiz bu cereyanlardan her biri kendisini biricik doğru yol saymaktadır. Fizikte veya matematikte olduğu gibi herkesin üzerinde söz birliği ettiği bir sosyolojik hakikat yoktur ki pedagog onu kendisine rehber olarak alsın. Kısaca, sosyoloji görüşlerinden birçoğu objektif bilim olma iddialarına rağmen daha çok ideoloji manzarası göstermektedirler. Pedagogun bilim temeline dayandığını sanırken yalnızca temeli az çok sübjektif olan bir ideolojiye dayanması mahzuru psikolojinin doğurduğu mahzurdan daha büyüktür. Buna bir de psikolojide olduğu gibi bu bilimin doğurduğu felsefî buhranı katmak gerekir. Sosyoloji kendisini ideolojilerden en çok kurtardığı zaman dahi bir felsefî görüşe bağlanmaktan geri kalamıyor. Diyalektik materyalizm eğilimindeki sosyoloji hiçbir siyasi akıma girmeyecek kadar bilimsel olmaya çalıştığı zaman, meselâ Naville veya Goldman'ın sosyolojik görüşlerinde yine de bir felsefenin açısından olaylara bakıyor.[38] Sosyal olayların kolektif tasavvurlar olduğunu, toplumun her şeyden önce değer hükümlerinden kurulduğunu söyleyen bir sosyoloji ise temelinde spiritüalist felsefeye dayanmaktadır. Bunlardan birini veya ötekini tercih eden pedagog ister istemez ya maddeci veya ruhçu bir felsefe adına eğitim sistemi kurmaya çalışmayacak mıdır? Haydi, ideoloji kavgalarını bir yana bırakalım. Fakat bu zıt felsefelerden birine bağlı kalma zorunda olan bir eğitimcinin durumu da az çok tehlikeli değil midir?

[37] Edmond Demolins ve Paul Descamps'ın bazı eserleri bu konuya tahsis edilmiştir. Bu izah şekli daha kandırıcı olup Amerika'da birçok tecrübi sosyoloji yayınları bazı farklarla bu görüşü tutmuşlardır. Türkiye'de Prens Sabahattin Maarif meselesine dair yazılarında böyle düşünüyor. (H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* 1966, 2001.)

[38] Goldmann, *Recherches dialectiques.*

Eğer elinde bir memleketin öğretimi ve eğitimini yönlendirebilecek güç varsa, onun bu iki yoldan birini seçmesi memleket maarifinin geleceği üzerinde çok faydalı veya çok zararlı bir kader hazırlamayacak mıdır? Pedagoji insana ait bilimlerin tatbik alanı, onların tekniğidir, insan yetiştirme sanatıdır. Tıpkı mühendislik matematik ve fizik bilimlerin tekniği, hekimlik (tıp), biyolojik bilimlerin tekniği olduğu gibi. Fakat arada önemli bir fark var: Mühendisin yaptığı yol veya köprü şaşmaz matematik formüllerine ve fizik kanunlarına dayandığı için, eğer o kendi tekniğinde hakiki bilgiye sahipse burada yanlış bir adım atılması imkânsızdır.

Nitekim hekimlik de aynı derecede kesin olmamakla beraber biyolojinin deneylerine ve kanunlarına dayandığı için yüksek bir ihtimalle doğru bir iş yapacaktır. Her iki teknik alanında ideolojilerin ve sübjektif görüşlerin şaşırtıcı rolü olamaz. Hattâ bu mühendisler veya hekimler karşıt ideolojiler hesabına çalışmış olsalar bile, elde ettikleri eser bütün insanlar için ortak bir hakikat temeline dayanmaktadır, insan bilimlerinden doğan teknikte ise iş böyle olmuyor. Onları kullanan pedagog gerek psikoloji gerek sosyoloji temeline dayansın, türlü felsefelerin ve ideolojilerin tesiri altında kalıyor. Giriştiği işte bunlardan birini seçme zorunda olduğu için de daima gerçekleştirmeye çalıştığı tek yoldan ayrılıyor. Bir eğitimcinin ele aldığı eğitim işi, en azından 20 yıllık bir iki kuşağın yetişmesi sorumluluğunu taşıdığı için, eğer tuttuğu yol yanlış ise bu 20 yılın bütün yükümlülüğü onun üzerine yükleniyor. Hattâ karşı görüşte olanların onun yolunu "yanlış" saymaları bile bu sorumluluğun ağırlığını arttırıyor. Bu yüzden pedagog eğer yalnız geleneğe, sağduyuya, kendi kişisel sezişlerine dayanmakla yetinmiyor da insan bilimlerine dayanma ihtiyacını duyuyorsa bu sorumluluk ve yükümlülük her zaman onun karşısına çıkmaktadır.

Pedagoga sorulabilir: Niçin psikoloji yolunu seçtiniz de sosyoloji yolunu bir yana bıraktınız? O şöyle cevap verecektir: insanların ruhlarına girmedikçe onların yetiştirileceğine kani değilim de onun için! Bu ise onları teker teker, bireyler ve kişiler gibi almakla mümkündür.[39] Fakat başka bir pedagoga da şöyle sorulabilir: Ya siz niçin

[39] J. Dewey, *Comment nous pensons?*, (How do we think?); Arthur Jersild, *Education for psychological maturity* (in Philosophies of Education, edit, by ph. Phenix, 1963.

Hilmi Ziya Ülken 97

Eğer elinde bir memleketin öğretimi ve eğitimini yönlendirebilecek güç varsa, onun bu iki yoldan birini seçmesi memleket maarifinin geleceği üzerinde çok faydalı veya çok zararlı bir kader hazırlamayacak mıdır? Pedagoji insana ait bilimlerin tatbik alanı, onların tekniğidir, insan yetiştirme sanatıdır. Tıpkı mühendislik matematik ve fizik bilimlerin tekniği, hekimlik (tıp), biyolojik bilimlerin tekniği olduğu gibi. Fakat arada önemli bir fark var: Mühendisin yaptığı yol veya köprü şaşmaz matematik formüllerine ve fizik kanunlarına dayandığı için, eğer o kendi tekniğinde hakiki bilgiye sahipse burada yanlış bir adım atılması imkânsızdır.

Nitekim hekimlik de aynı derecede kesin olmamakla beraber biyolojinin deneylerine ve kanunlarına dayandığı için yüksek bir ihtimalle doğru bir iş yapacaktır. Her iki teknik alanında ideolojilerin ve sübjektif görüşlerin şaşırtıcı rolü olamaz. Hattâ bu mühendisler veya hekimler karşıt ideolojiler hesabına çalışmış olsalar bile, elde ettikleri eser bütün insanlar için ortak bir hakikat temeline dayanmaktadır, insan bilimlerinden doğan teknikte ise iş böyle olmuyor. Onları kullanan pedagog gerek psikoloji gerek sosyoloji temeline dayansın, türlü felsefelerin ve ideolojilerin tesiri altında kalıyor. Giriştiği işte bunlardan birini seçme zorunda olduğu için de daima gerçekleştirmeye çalıştığı tek yoldan ayrılıyor. Bir eğitimcinin ele aldığı eğitim işi, en azından 20 yıllık bir iki kuşağın yetişmesi sorumluluğunu taşıdığı için, eğer tuttuğu yol yanlış ise bu 20 yılın bütün yükümlülüğü onun üzerine yükleniyor. Hattâ karşı görüşte olanların onun yolunu "yanlış" saymaları bile bu sorumluluğun ağırlığını arttırıyor. Bu yüzden pedagog eğer yalnız geleneğe, sağduyuya, kendi kişisel sezişlerine dayanmakla yetinmiyor da insan bilimlerine dayanma ihtiyacını duyuyorsa bu sorumluluk ve yükümlülük her zaman onun karşısına çıkmaktadır.

Pedagoga sorulabilir: Niçin psikoloji yolunu seçtiniz de sosyoloji yolunu bir yana bıraktınız? O şöyle cevap verecektir: insanların ruhlarına girmedikçe onların yetiştirileceğine kani değilim de onun için! Bu ise onları teker teker, bireyler ve kişiler gibi almakla mümkündür.[39] Fakat başka bir pedagoga da şöyle sorulabilir: Ya siz niçin

[39] J. Dewey, *Comment nous pensons?*, (How do we think?); Arthur Jersild, *Education for psychological maturity* (in Philosophies of Education, edit, by ph. Phenix, 1963.

Hilmi Ziya Ülken 97

Eğer elinde bir memleketin öğretimi ve eğitimini yönlendirebilecek güç varsa, onun bu iki yoldan birini seçmesi memleket maarifinin geleceği üzerinde çok faydalı veya çok zararlı bir kader hazırlamayacak mıdır? Pedagoji insana ait bilimlerin tatbik alanı, onların tekniğidir, insan yetiştirme sanatıdır. Tıpkı mühendislik matematik ve fizik bilimlerin tekniği, hekimlik (tıp), biyolojik bilimlerin tekniği olduğu gibi. Fakat arada önemli bir fark var: Mühendisin yaptığı yol veya köprü şaşmaz matematik formüllerine ve fizik kanunlarına dayandığı için, eğer o kendi tekniğinde hakiki bilgiye sahipse burada yanlış bir adım atılması imkânsızdır.

Nitekim hekimlik de aynı derecede kesin olmamakla beraber biyolojinin deneylerine ve kanunlarına dayandığı için yüksek bir ihtimalle doğru bir iş yapacaktır. Her iki teknik alanında ideolojilerin ve sübjektif görüşlerin şaşırtıcı rolü olamaz. Hattâ bu mühendisler veya hekimler karşıt ideolojiler hesabına çalışmış olsalar bile, elde ettikleri eser bütün insanlar için ortak bir hakikat temeline dayanmaktadır, insan bilimlerinden doğan teknikte ise iş böyle olmuyor. Onları kullanan pedagog gerek psikoloji gerek sosyoloji temeline dayansın, türlü felsefelerin ve ideolojilerin tesiri altında kalıyor. Giriştiği işte bunlardan birini seçme zorunda olduğu için de daima gerçekleştirmeye çalıştığı tek yoldan ayrılıyor. Bir eğitimcinin ele aldığı eğitim işi, en azından 20 yıllık bir iki kuşağın yetişmesi sorumluluğunu taşıdığı için, eğer tuttuğu yol yanlış ise bu 20 yılın bütün yükümlülüğü onun üzerine yükleniyor. Hattâ karşı görüşte olanların onun yolunu "yanlış" saymaları bile bu sorumluluğun ağırlığını arttırıyor. Bu yüzden pedagog eğer yalnız geleneğe, sağduyuya, kendi kişisel sezişlerine dayanmakla yetinmiyor da insan bilimlerine dayanma ihtiyacını duyuyorsa bu sorumluluk ve yükümlülük her zaman onun karşısına çıkmaktadır.

Pedagoga sorulabilir: Niçin psikoloji yolunu seçtiniz de sosyoloji yolunu bir yana bıraktınız? O şöyle cevap verecektir: insanların ruhlarına girmedikçe onların yetiştirileceğine kani değilim de onun için! Bu ise onları teker teker, bireyler ve kişiler gibi almakla mümkündür.[39] Fakat başka bir pedagoga da şöyle sorulabilir: Ya siz niçin

[39] J. Dewey, *Comment nous pensons?*, (How do we think?); Arthur Jersild, *Education for psychological maturity* (in Philosophies of Education, edit, by ph. Phenix, 1963.

sosyoloji yolunu seçtiniz ve psikolojiyi ihmal ettiniz? Onun cevabı da şu olacaktır: İnsanların içinde yaşadıkları toplumdan ayırmaya imkân var mı ki onları teker teker yetiştireyim. İnsanlara bireylik ve kişilikleri kazandırmak için de onları yaşadıkları çevre ile çevrenin tesirleri içinde ele almalıyım. Öyle görünüyor ki her iki pedagogun cevapları da haksız değildir, ikisinin dayandıkları bir hakikat payı var. Fakat acaba bu hakikat payı yalnız başına ele alınınca hakikat olabilir mi? Yani bu pedagoglarımızdan birincisinin insanı *birey* gibi, ikincisinin *toplum* gibi görmesi ve her ikisinin de bundan dolayı görüşü inkâr etmesi, tuttuğu yolun çıkmaza girmesine sebep olmayacak mıdır? O halde ne yapmalı? Bu karşıt yolları yan yana getirip hem bireye, hem topluma mı önem vermeli? Birbirini karşılıklı reddeden iki görüşü yan yana getirmek ne derecede kabildir? Böyle bir teşebbüs olsa olsa parça bohçası gibi bir eklektizmden öte gitmeyecek ve iki tarafın meziyetlerini birleştirmekten ziyade, belki, kusurlarını birleştirecektir.

İşte pedagogun karşısında bulunan birey ve toplum sorusu budur. O bu soruyla asıl bilimlerin mensupları veya filozoflardan, politikacılardan daha derin ilgilidir. Önünde çocuk denen dinamik insanî realite olan ve onun yetiştirilmesi denen sanatı (tekniği) kullanan pedagog bu durumda teoricilerin diyalektiğine kendini kaptıramaz. Asıl bilim veya ihtisas adamlarının kendi alanları dışına karşı gösterdikleri tasasızlığa da razı olamaz. Bir psikolog toplum realitesi yokmuş gibi araştırmasını devam ettirebilir. Fakat bir pedagog çocuğun yetişmesinde toplum veya birey gerçeğinden birisi yokmuş gibi davranamaz. Çünkü onun tekniği bu iki manzarayı aynı zamanda görmeyi, ikisinin üzerinde de işlemeyi gerektirir. Öyle ise pedagog hem bireyci, hem toplumcu olmak zorundadır. Burada hiçbir teorinin inhisarcı görüşü onu bağlayamaz. Bahçıvan gibi o da herkesin söylediğine değil, yetişecek mahsule bakacaktır.

98 *Birey ve Toplum*

sosyoloji yolunu seçtiniz ve psikolojiyi ihmal ettiniz? Onun cevabı da şu olacaktır: İnsanların içinde yaşadıkları toplumdan ayırmaya imkân var mı ki onları teker teker yetiştireyim. İnsanlara bireylik ve kişilikleri kazandırmak için de onları yaşadıkları çevre ile çevrenin tesirleri içinde ele almalıyım. Öyle görünüyor ki her iki pedagogun cevapları da haksız değildir, ikisinin dayandıkları bir hakikat payı var. Fakat acaba bu hakikat payı yalnız başına ele alınınca hakikat olabilir mi? Yani bu pedagoglarımızdan birincisinin insanı *birey* gibi, ikincisinin *toplum* gibi görmesi ve her ikisinin de bundan dolayı görüşü inkâr etmesi, tuttuğu yolun çıkmaza girmesine sebep olmayacak mıdır? O halde ne yapmalı? Bu karşıt yolları yan yana getirip hem bireye, hem topluma mı önem vermeli? Birbirini karşılıklı reddeden iki görüşü yan yana getirmek ne derecede kabildir? Böyle bir teşebbüs olsa olsa parça bohçası gibi bir eklektizmden öte gitmeyecek ve iki tarafın meziyetlerini birleştirmekten ziyade, belki, kusurlarını birleştirecektir.

İşte pedagogun karşısında bulunan birey ve toplum sorusu budur. O bu soruyla asıl bilimlerin mensupları veya filozoflardan, politikacılardan daha derin ilgilidir. Önünde çocuk denen dinamik insanî realite olan ve onun yetiştirilmesi denen sanatı (tekniği) kullanan pedagog bu durumda teoricilerin diyalektiğine kendini kaptıramaz. Asıl bilim veya ihtisas adamlarının kendi alanları dışına karşı gösterdikleri tasasızlığa da razı olamaz. Bir psikolog toplum realitesi yokmuş gibi araştırmasını devam ettirebilir. Fakat bir pedagog çocuğun yetişmesinde toplum veya birey gerçeğinden birisi yokmuş gibi davranamaz. Çünkü onun tekniği bu iki manzarayı aynı zamanda görmeyi, ikisinin üzerinde de işlemeyi gerektirir. Öyle ise pedagog hem bireyci, hem toplumcu olmak zorundadır. Burada hiçbir teorinin inhisarcı görüşü onu bağlayamaz. Bahçıvan gibi o da herkesin söylediğine değil, yetişecek mahsule bakacaktır.

98 *Birey ve Toplum*

sosyoloji yolunu seçtiniz ve psikolojiyi ihmal ettiniz? Onun cevabı da şu olacaktır: İnsanların içinde yaşadıkları toplumdan ayırmaya imkân var mı ki onları teker teker yetiştireyim. İnsanlara bireylik ve kişilikleri kazandırmak için de onları yaşadıkları çevre ile çevrenin tesirleri içinde ele almalıyım. Öyle görünüyor ki her iki pedagogun cevapları da haksız değildir, ikisinin dayandıkları bir hakikat payı var. Fakat acaba bu hakikat payı yalnız başına ele alınınca hakikat olabilir mi? Yani bu pedagoglarımızdan birincisinin insanı *birey* gibi, ikincisinin *toplum* gibi görmesi ve her ikisinin de bundan dolayı görüşü inkâr etmesi, tuttuğu yolun çıkmaza girmesine sebep olmayacak mıdır? O halde ne yapmalı? Bu karşıt yolları yan yana getirip hem bireye, hem topluma mı önem vermeli? Birbirini karşılıklı reddeden iki görüşü yan yana getirmek ne derecede kabildir? Böyle bir teşebbüs olsa olsa parça bohçası gibi bir eklektizmden öte gitmeyecek ve iki tarafın meziyetlerini birleştirmekten ziyade, belki, kusurlarını birleştirecektir.

İşte pedagogun karşısında bulunan birey ve toplum sorusu budur. O bu soruyla asıl bilimlerin mensupları veya filozoflardan, politikacılardan daha derin ilgilidir. Önünde çocuk denen dinamik insanî realite olan ve onun yetiştirilmesi denen sanatı (tekniği) kullanan pedagog bu durumda teoricilerin diyalektiğine kendini kaptıramaz. Asıl bilim veya ihtisas adamlarının kendi alanları dışına karşı gösterdikleri tasasızlığa da razı olamaz. Bir psikolog toplum realitesi yokmuş gibi araştırmasını devam ettirebilir. Fakat bir pedagog çocuğun yetişmesinde toplum veya birey gerçeğinden birisi yokmuş gibi davranamaz. Çünkü onun tekniği bu iki manzarayı aynı zamanda görmeyi, ikisinin üzerinde de işlemeyi gerektirir. Öyle ise pedagog hem bireyci, hem toplumcu olmak zorundadır. Burada hiçbir teorinin inhisarcı görüşü onu bağlayamaz. Bahçıvan gibi o da herkesin söylediğine değil, yetişecek mahsule bakacaktır.

Hegel varlıkları kendi başına (*en soi*) ve kendisi için (*pour soi*) diye ayırıyordu. Bu ayırış zamanımız filozoflarından bazılarının hoşuna gitmiştir.[1] Kendi başına var olmak, varlığını yalnız kendisinin mekân ve zamanda kapladığı yerden alarak var olmak demektir: Bir taşın, bir ağacın, bir hükmün varlığı böyledir. Kendisi için var olmak, varlığını bilmek, varlığı bu bilinçten meydana gelmek demektir: İnsanın varlığı böyledir. Bu tanımlama Sokrates'ten beri insanla âlem arasında yapılan ayrılığın yeni bir ifadesidir. Yalnız cansız şeyler değil, bir bitki veya hayvan da kendisinin varlığını biliyor mu? Ruhî olaylardan birçoğunun onlarda bulunuşu bundan şüphe ettiriyor:[2] Hayvanlar, hattâ en ilkelleri bile duyuma, algıya, reflekse, çağrışım ve bir çeşit hatırlamaya sahiptirler. Yollarını tanıyorlar, faydalı ve zararlı otları seçiyorlar. Hedefe en kısa yoldan gitmesini biliyorlar, gizleniyorlar, şikârı yakalamak için taklitler ve hileler kullanıyorlar. Alıştıkları yere karşı sadık oluyorlar. Seviniyor veya kızıyorlar. Bütün bu halleriyle onlarda ruhî hayatın bulunmadığı söylenemez.[3] Hayvanlar konuşmuyorlar, maksatlarını başkalarına yalnız bazı işaretler ve seslerle anlatı-

[1] Jean Paul Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, 1946.
[2] Buytandijk, *L'homme et l'animal*, trad. de l'all. R. Laurcillard, 1965, (Mensch und Tier).
[3] Georges Bohn, *La psychologie animale*, Flammarion.

BAŞKASINDA VAR OLMAK

Hegel varlıkları kendi başına (*en soi*) ve kendisi için (*pour soi*) diye ayırıyordu. Bu ayırış zamanımız filozoflarından bazılarının hoşuna gitmiştir.[1] Kendi başına var olmak, varlığını yalnız kendisinin mekân ve zamanda kapladığı yerden alarak var olmak demektir: Bir taşın, bir ağacın, bir hükmün varlığı böyledir. Kendisi için var olmak, varlığını bilmek, varlığı bu bilinçten meydana gelmek demektir: İnsanın varlığı böyledir. Bu tanımlama Sokrates'ten beri insanla âlem arasında yapılan ayrılığın yeni bir ifadesidir. Yalnız cansız şeyler değil, bir bitki veya hayvan da kendisinin varlığını biliyor mu? Ruhî olaylardan birçoğunun onlarda bulunuşu bundan şüphe ettiriyor:[2] Hayvanlar, hattâ en ilkelleri bile duyuma, algıya, reflekse, çağrışım ve bir çeşit hatırlamaya sahiptirler. Yollarını tanıyorlar, faydalı ve zararlı otları seçiyorlar. Hedefe en kısa yoldan gitmesini biliyorlar, gizleniyorlar, şikârı yakalamak için taklitler ve hileler kullanıyorlar. Alıştıkları yere karşı sadık oluyorlar. Seviniyor veya kızıyorlar. Bütün bu halleriyle onlarda ruhî hayatın bulunmadığı söylenemez.[3] Hayvanlar konuşmuyorlar, maksatlarını başkalarına yalnız bazı işaretler ve seslerle anlatı-

[1] Jean Paul Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, 1946.
[2] Buytandijk, *L'homme et l'animal*, trad. de l'all. R. Laurcillard, 1965, (Mensch und Tier).
[3] Georges Bohn, *La psychologie animale*, Flammarion.

BAŞKASINDA VAR OLMAK

Hegel varlıkları kendi başına (*en soi*) ve kendisi için (*pour soi*) diye ayırıyordu. Bu ayırış zamanımız filozoflarından bazılarının hoşuna gitmiştir.[1] Kendi başına var olmak, varlığını yalnız kendisinin mekân ve zamanda kapladığı yerden alarak var olmak demektir: Bir taşın, bir ağacın, bir hükmün varlığı böyledir. Kendisi için var olmak, varlığını bilmek, varlığı bu bilinçten meydana gelmek demektir: İnsanın varlığı böyledir. Bu tanımlama Sokrates'ten beri insanla âlem arasında yapılan ayrılığın yeni bir ifadesidir. Yalnız cansız şeyler değil, bir bitki veya hayvan da kendisinin varlığını biliyor mu? Ruhî olaylardan birçoğunun onlarda bulunuşu bundan şüphe ettiriyor:[2] Hayvanlar, hattâ en ilkelleri bile duyuma, algıya, reflekse, çağrışım ve bir çeşit hatırlamaya sahiptirler. Yollarını tanıyorlar, faydalı ve zararlı otları seçiyorlar. Hedefe en kısa yoldan gitmesini biliyorlar, gizleniyorlar, şikârı yakalamak için taklitler ve hileler kullanıyorlar. Alıştıkları yere karşı sadık oluyorlar. Seviniyor veya kızıyorlar. Bütün bu halleriyle onlarda ruhî hayatın bulunmadığı söylenemez.[3] Hayvanlar konuşmuyorlar, maksatlarını başkalarına yalnız bazı işaretler ve seslerle anlatı-

[1] Jean Paul Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, 1946.
[2] Buytandijk, *L'homme et l'animal*, trad. de l'all. R. Laurcillard, 1965, (Mensch und Tier).
[3] Georges Bohn, *La psychologie animale*, Flammarion.

yorlar. Analarının yardımıyla ilk hareketlerini yaptıktan sonra içgüdüleri kuvveti ile kendi başlarına yaşıyorlar. Bir sürü içinde bile olsalar yalnızmış gibi yaşıyorlar. Sürü onlara toplum hayatını veriyor. Toplu yaşayış içgüdü benzerliğinden ileri gitmiyor.[4] Aynı hal bitkilerde de görülüyor. Bir ormanın ağaçları bir çeşit zümre gibi görünse de her ağacın kendi başına hayatı vardır. Bunun için bir bitki veya hayvan sosyolojisinden söz edenler küme halinde yaşayışa aldanarak bu kelimeyi yersiz kullanmaktadırlar.[5] Karıncaların, arıların yuvalarını kurmalarında bir çeşit yardımlaşma görülüyor. Fakat bu onların içgüdüleri gereğince mekanik olarak birbirlerine benzer hareketleri yapmalarındandır. Bu türlü olaylara kapılan bazı anarşist yazarlar, devletsiz ve baskısız toplum hayatının köklerini hayvanların dayanışma dedikleri bu küme hayatından çıkarmaya çalışmışlardı.[6] Halbuki onların iç dünyalarını, yani *pour soi* varlıklarını anlayarak birbirlerini aramalarına dair hiçbir alâmete rastlamıyoruz. Onlarda bir değer âlemi yoktur. Ortak düşünceler, duygular ve iradeler yoktur. Çünkü onlardan her biri kendi başına vardırlar. Böyle bir tanımlamadan sonra insanların ortak ve paylaşılmış, hattâ çekişilmiş tarafları olan kendileri için varlıklar olduğunu düşününce onların varoluşuna, öteki varlıklardan ayırmak için başkasında varoluş (*existence en autrui*) diyebiliriz.

Hiçbir insan kendi başına var olmuş değildir. Varlığını başka insanlara borçludur. Mme. Montessouri'nin "Dağda Bulunmuş Çocuk" misali ve bunun benzerleri insanlığı tanımlamak şöyle dursun bu müstesna hallerle onun asıl karakterini belirtir.[7] "Dağda Bulunmuş Çocuk" konuşmuyor, başkalarıyla ortak hiçbir değer dünyası yoktur. Hayvanlar gibi yaşıyor. Bu tarzda bulunmuş nadir misallerden hiçbirinde, ne İbn Tufeyl'in *Philosophus Autodidactus*'ü ne de Robinson Crusoe'nin bir adada yalnız yaşaması gibi ortak ve ifade edilmiş bir değer dünyasının izi vardır. Onlar niçin bundan mahrumdurlar? Çünkü insana vergi olan başkasında varoluş imkânını kazanmadan, bir mağarada kendi başlarına büyümüş yahut doğum şartları

[4] Espinas, *Les sociétés animales*, Félix Alcan.
[5] Pflanzensoziologie.
[6] Kropotkine, *Ethique*, çev.: Ahmet Ağaoğlu, Dün ve Yarın serisi.
[7] Corrado Gini, *Homo socialis et homo dissociatus*, (Actes du XV^{ème} Congrès international de sociologie, 1952, İstanbul).

100 *Başkasında Var Olmak*

yorlar. Analarının yardımıyla ilk hareketlerini yaptıktan sonra içgüdüleri kuvveti ile kendi başlarına yaşıyorlar. Bir sürü içinde bile olsalar yalnızmış gibi yaşıyorlar. Sürü onlara toplum hayatını veriyor. Toplu yaşayış içgüdü benzerliğinden ileri gitmiyor.[4] Aynı hal bitkilerde de görülüyor. Bir ormanın ağaçları bir çeşit zümre gibi görünse de her ağacın kendi başına hayatı vardır. Bunun için bir bitki veya hayvan sosyolojisinden söz edenler küme halinde yaşayışa aldanarak bu kelimeyi yersiz kullanmaktadırlar.[5] Karıncaların, arıların yuvalarını kurmalarında bir çeşit yardımlaşma görülüyor. Fakat bu onların içgüdüleri gereğince mekanik olarak birbirlerine benzer hareketleri yapmalarındandır. Bu türlü olaylara kapılan bazı anarşist yazarlar, devletsiz ve baskısız toplum hayatının köklerini hayvanların dayanışma dedikleri bu küme hayatından çıkarmaya çalışmışlardı.[6] Halbuki onların iç dünyalarını, yani *pour soi* varlıklarını anlayarak birbirlerini aramalarına dair hiçbir alâmete rastlamıyoruz. Onlarda bir değer âlemi yoktur. Ortak düşünceler, duygular ve iradeler yoktur. Çünkü onlardan her biri kendi başına vardırlar. Böyle bir tanımlamadan sonra insanların ortak ve paylaşılmış, hattâ çekişilmiş tarafları olan kendileri için varlıklar olduğunu düşününce onların varoluşuna, öteki varlıklardan ayırmak için başkasında varoluş (*existence en autrui*) diyebiliriz.

Hiçbir insan kendi başına var olmuş değildir. Varlığını başka insanlara borçludur. Mme. Montessouri'nin "Dağda Bulunmuş Çocuk" misali ve bunun benzerleri insanlığı tanımlamak şöyle dursun bu müstesna hallerle onun asıl karakterini belirtir.[7] "Dağda Bulunmuş Çocuk" konuşmuyor, başkalarıyla ortak hiçbir değer dünyası yoktur. Hayvanlar gibi yaşıyor. Bu tarzda bulunmuş nadir misallerden hiçbirinde, ne İbn Tufeyl'in *Philosophus Autodidactus*'ü ne de Robinson Crusoe'nin bir adada yalnız yaşaması gibi ortak ve ifade edilmiş bir değer dünyasının izi vardır. Onlar niçin bundan mahrumdurlar? Çünkü insana vergi olan başkasında varoluş imkânını kazanmadan, bir mağarada kendi başlarına büyümüş yahut doğum şartları

[4] Espinas, *Les sociétés animales*, Félix Alcan.
[5] Pflanzensoziologie.
[6] Kropotkine, *Ethique*, çev.: Ahmet Ağaoğlu, Dün ve Yarın serisi.
[7] Corrado Gini, *Homo socialis et homo dissociatus*, (Actes du XV^{ème} Congrès international de sociologie, 1952, İstanbul).

onlara genel olarak insanlara mahsus vasıflardan çok hayvanlara ait vasıfları verdiği için kendi başlarına içgüdüleriyle büyümeleri insan olmalarına engel olmuştur.

Halbuki bütün insanlar doğumlarından başlayarak her şeylerini başka insanlarla ilişkilerine borçludurlar. Kedi yavruları birbiriyle oynar. Fakat kedilerden her biri kendi nevi içinde yalnızmış gibi yaşar. İnsan toplumuna alıştırılmış olan hayvanlarda dahi bu yalnız yaşama hali devam eder. Köpekleri terbiye etmek için özel okullar açılmıştır.[8] Onlara her yeri pislememek, belirli yerlerde yatmak, gürültü yapmamak, belirli yerlerden yemeğini yemek gibi alışkanlıklar veriliyor. Fakat bunlardan hiçbiri *dressage* derecesini aşamıyor. Köpek bazı otomatizmler kazanıyor, alışkanlıklarıyla içgüdülerinin sınırını daraltıyor, ama hiçbir suretle dikkat eğitiminin verdiği yetikazanma gücüne erişemiyor.* Zekâ, irade ve ihtiras sahibi olamıyor. Bunların yandaşları olan telkin, taklit ve sempati güçlerine de pek aşağı dereceden sahip olabiliyor. Halbuki insan bütün bu yetilerini başkasında varoluşuna borçludur. İnsanın bilinç ritmi kendi başına değil, başka bilinçlerle birlikte gelişir. Hiçbir bilinç kendi başına bilinç değildir. Varoluşu, ifade edilmekle başlar ve her ifade ediş bilinçler arası ilişkiyi genişlettiği gibi her insanın bilincini de geliştirir. İnsana vergi olan ruhun gerilme ve genişleme ritmi halindeki çift hareketi yalnız insanlar arası ilişki içinde gerçekleşir. Çabanın dikkat şeklini alması ve oradan bütün yetilerin kazanılması bu birbirine bağlanışın sonuçlarıdır. Yoksa vahşi hayvanlarda da şikârı üzerine atılırken bir kasa ait çaba vardır. Hattâ bu insanlardakinden daha kuvvetli ve daha gergindir. Ancak bu çaba biyolojik olarak kalır. Hayvan ruhî hayatının kendi başına (*en soi*) yaşaması yeter; insanda ise o hemen başka insanların çabaları ile tamamlanır ve ruhî hayatta yeni bir sıçrayış olan dikkati, yetikazanmayı meydana getirir. Her gerilme fiilinde insanlar arası yarışmanın, insanın insanı aşmak için savaşa girmesinin, başkalarını hedef olarak alma ve birbirlerine karşı gerilme ve kendi içine

[8] Lausanne'da Ecole Internationale de Chenille'de köpekleri *dressage*'la yetiştiriyorlar ve ayrı ayrı dillerde bazı kelimeleri anlamayı öğretiyorlar.

* Bu fikrin aksini savunan bir kimse, hikâyeye göre, kedilere yemekte servis yapmasını öğretmiş ve onu reddeden dostunu yemeğe çağırmış. Fakat bu işten haberi olan dostu cebindeki fareyi çıkarınca bütün kediler tepsi ve sahanları atarak farenin üzerine saldırmışlar.

Hilmi Ziya Ülken 101

onlara genel olarak insanlara mahsus vasıflardan çok hayvanlara ait vasıfları verdiği için kendi başlarına içgüdüleriyle büyümeleri insan olmalarına engel olmuştur.

Halbuki bütün insanlar doğumlarından başlayarak her şeylerini başka insanlarla ilişkilerine borçludurlar. Kedi yavruları birbiriyle oynar. Fakat kedilerden her biri kendi nevi içinde yalnızmış gibi yaşar. İnsan toplumuna alıştırılmış olan hayvanlarda dahi bu yalnız yaşama hali devam eder. Köpekleri terbiye etmek için özel okullar açılmıştır.[8] Onlara her yeri pislememek, belirli yerlerde yatmak, gürültü yapmamak, belirli yerlerden yemeğini yemek gibi alışkanlıklar veriliyor. Fakat bunlardan hiçbiri *dressage* derecesini aşamıyor. Köpek bazı otomatizmler kazanıyor, alışkanlıklarıyla içgüdülerinin sınırını daraltıyor, ama hiçbir suretle dikkat eğitiminin verdiği yetikazanma gücüne erişemiyor.* Zekâ, irade ve ihtiras sahibi olamıyor. Bunların yandaşları olan telkin, taklit ve sempati güçlerine de pek aşağı dereceden sahip olabiliyor. Halbuki insan bütün bu yetilerini başkasında varoluşuna borçludur. İnsanın bilinç ritmi kendi başına değil, başka bilinçlerle birlikte gelişir. Hiçbir bilinç kendi başına bilinç değildir. Varoluşu, ifade edilmekle başlar ve her ifade ediş bilinçler arası ilişkiyi genişlettiği gibi her insanın bilincini de geliştirir. İnsana vergi olan ruhun gerilme ve genişleme ritmi halindeki çift hareketi yalnız insanlar arası ilişki içinde gerçekleşir. Çabanın dikkat şeklini alması ve oradan bütün yetilerin kazanılması bu birbirine bağlanışın sonuçlarıdır. Yoksa vahşi hayvanlarda da şikârı üzerine atılırken bir kasa ait çaba vardır. Hattâ bu insanlardakinden daha kuvvetli ve daha gergindir. Ancak bu çaba biyolojik olarak kalır. Hayvan ruhî hayatının kendi başına (*en soi*) yaşaması yeter; insanda ise o hemen başka insanların çabaları ile tamamlanır ve ruhî hayatta yeni bir sıçrayış olan dikkati, yetikazanmayı meydana getirir. Her gerilme fiilinde insanlar arası yarışmanın, insanın insanı aşmak için savaşa girmesinin, başkalarını hedef olarak alma ve birbirlerine karşı gerilme ve kendi içine

[8] Lausanne'da Ecole Internationale de Chenille'de köpekleri *dressage*'la yetiştiriyorlar ve ayrı ayrı dillerde bazı kelimeleri anlamayı öğretiyorlar.

* Bu fikrin aksini savunan bir kimse, hikâyeye göre, kedilere yemekte servis yapmasını öğretmiş ve onu reddeden dostunu yemeğe çağırmış. Fakat bu işten haberi olan dostu cebindeki fareyi çıkarınca bütün kediler tepsi ve sahanları atarak farenin üzerine saldırmışlar.

Hilmi Ziya Ülken 101

onlara genel olarak insanlara mahsus vasıflardan çok hayvanlara ait vasıfları verdiği için kendi başlarına içgüdüleriyle büyümeleri insan olmalarına engel olmuştur.

Halbuki bütün insanlar doğumlarından başlayarak her şeylerini başka insanlarla ilişkilerine borçludurlar. Kedi yavruları birbiriyle oynar. Fakat kedilerden her biri kendi nevi içinde yalnızmış gibi yaşar. İnsan toplumuna alıştırılmış olan hayvanlarda dahi bu yalnız yaşama hali devam eder. Köpekleri terbiye etmek için özel okullar açılmıştır.[8] Onlara her yeri pislememek, belirli yerlerde yatmak, gürültü yapmamak, belirli yerlerden yemeğini yemek gibi alışkanlıklar veriliyor. Fakat bunlardan hiçbiri *dressage* derecesini aşamıyor. Köpek bazı otomatizmler kazanıyor, alışkanlıklarıyla içgüdülerinin sınırını daraltıyor, ama hiçbir suretle dikkat eğitiminin verdiği yetikazanma gücüne erişemiyor.* Zekâ, irade ve ihtiras sahibi olamıyor. Bunların yandaşları olan telkin, taklit ve sempati güçlerine de pek aşağı dereceden sahip olabiliyor. Halbuki insan bütün bu yetilerini başkasında varoluşuna borçludur. İnsanın bilinç ritmi kendi başına değil, başka bilinçlerle birlikte gelişir. Hiçbir bilinç kendi başına bilinç değildir. Varoluşu, ifade edilmekle başlar ve her ifade ediş bilinçler arası ilişkiyi genişlettiği gibi her insanın bilincini de geliştirir. İnsana vergi olan ruhun gerilme ve genişleme ritmi halindeki çift hareketi yalnız insanlar arası ilişki içinde gerçekleşir. Çabanın dikkat şeklini alması ve oradan bütün yetilerin kazanılması bu birbirine bağlanışın sonuçlarıdır. Yoksa vahşi hayvanlarda da şikârı üzerine atılırken bir kasa ait çaba vardır. Hattâ bu insanlardakinden daha kuvvetli ve daha gergindir. Ancak bu çaba biyolojik olarak kalır. Hayvan ruhî hayatının kendi başına (*en soi*) yaşaması yeter; insanda ise o hemen başka insanların çabaları ile tamamlanır ve ruhî hayatta yeni bir sıçrayış olan dikkati, yetikazanmayı meydana getirir. Her gerilme fiilinde insanlar arası yarışmanın, insanın insanı aşmak için savaşa girmesinin, başkalarını hedef olarak alma ve birbirlerine karşı gerilme ve kendi içine

[8] Lausanne'da Ecole Internationale de Chenille'de köpekleri *dressage*'la yetiştiriyorlar ve ayrı ayrı dillerde bazı kelimeleri anlamayı öğretiyorlar.

* Bu fikrin aksini savunan bir kimse, hikâyeye göre, kedilere yemekte servis yapmasını öğretmiş ve onu reddeden dostunu yemeğe çağırmış. Fakat bu işten haberi olan dostu cebindeki fareyi çıkarınca bütün kediler tepsi ve sahanları atarak farenin üzerine saldırmışlar.

kapanmanın doğması bundandır. Hayvan kendi başına yaşar, fakat başkalarıyla savaşma durumu onu kendi içine kapatmaz. Hayvanın bunun için başkalarıyla savaş yüzünden doğmuş bir kendi iç dünyası yoktur. İnsanda objektiflik bilinci başkalarına yarışma ile bağlılığından, başkasından varoluştan ileri geldiği gibi, aynı hareketin öteki sonucu olan sübjektiflik bilinci de aynı suretle başkalarına bu yarışma ile bağlılığından ileri gelir.

Nitekim insanda genişleme (veya gevşeme) dediğimiz hayat ritminin ikinci manzarası da aynı suretle başkasında varoluştandır. Çünkü burada insanın durumu hayvandan farklı olarak bir çevreye uymadan, yakın çevrenin (*Umwelt*) tâbii olmadan ibaret değildir.[9] Görünüşte burada da alışma birinci derecede rol oynar. Fakat bu, hayvanda olduğu gibi kendi başına değil, başka insanlarla birlikte bir uyma, gerginliğin tükenmemesini sağlayan yeni bir hamleden ibaret olan uymadır. İnsan burada kendi başına kalacak yerde, tam tersine başka insanlarla birlik haline geliyor. Onların bilinç hayatlarına dalıyor ve hayvan sürülerinde görülen otomatizmler halindeki benzer hareketlere hiç benzemeyen bir yaratıcılıkla insanların ortak bilincine katılıyor. Yılanın şikârı olan sincabı âdeta büyülediği ve bu hale gelen hayvanın istemeksizin yılanın ağzına düştüğü söylenir.[10] Bu türlü olaylarda da bir çeşit dalma, büyülenme, âdeta bir telkin olayı vardır. Fakat bu telkin insana vergi olan kendine telkin vasıflarından yoksundur. Hayvanların tüneme, ağıla dönme saatlerini bellemiş gibi hep birlikte akşam karanlığında harekete geçmelerinde de bir nevi ortak telkin hali görülür. Fakat bu aşağı dereceden telkin veya taklitte bilincin hiçbir seçme gücü, zekâ ve iradenin gevşemesi halinde doğan kendine telkinlerde olduğu gibi hiçbir bilinçli birleşme hareketi yoktur. Bunun için insandaki kendinden geçme, büyülenme, dalma, zümre ile bir olma, benlik sınırlarını aşarak ortak bir bilince erişme hareketlerini dış benzeyişlerine aldanarak hayvanlardaki otomatik telkinle karıştırmak doğru değildir. İnsanın yaratıcılığının bir faktörü başkasında varoluşundan ileri gelen yarışmaları olduğu gibi, ikinci bir faktörü de yine

[9] Jacob von Euxküll, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen,* Bedeutungslehre, mit einem Vorwort von Adolph Portmann, Hamburg, 1958.

[10] J. M. Guyau, *La morale sans obligation ni sanction;* Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie,* 1926, trad. de l'all., Payot.

102 *Başkasında Var Olmak*

kapanmanın doğması bundandır. Hayvan kendi başına yaşar, fakat başkalarıyla savaşma durumu onu kendi içine kapatmaz. Hayvanın bunun için başkalarıyla savaş yüzünden doğmuş bir kendi iç dünyası yoktur. İnsanda objektiflik bilinci başkalarına yarışma ile bağlılığından, başkasından varoluştan ileri geldiği gibi, aynı hareketin öteki sonucu olan sübjektiflik bilinci de aynı suretle başkalarına bu yarışma ile bağlılığından ileri gelir.

Nitekim insanda genişleme (veya gevşeme) dediğimiz hayat ritminin ikinci manzarası da aynı suretle başkasında varoluştandır. Çünkü burada insanın durumu hayvandan farklı olarak bir çevreye uymadan, yakın çevrenin (*Umwelt*) tâbii olmadan ibaret değildir.[9] Görünüşte burada da alışma birinci derecede rol oynar. Fakat bu, hayvanda olduğu gibi kendi başına değil, başka insanlarla birlikte bir uyma, gerginliğin tükenmemesini sağlayan yeni bir hamleden ibaret olan uymadır. İnsan burada kendi başına kalacak yerde, tam tersine başka insanlarla birlik haline geliyor. Onların bilinç hayatlarına dalıyor ve hayvan sürülerinde görülen otomatizmler halindeki benzer hareketlere hiç benzemeyen bir yaratıcılıkla insanların ortak bilincine katılıyor. Yılanın şikârı olan sincabı âdeta büyülediği ve bu hale gelen hayvanın istemeksizin yılanın ağzına düştüğü söylenir.[10] Bu türlü olaylarda da bir çeşit dalma, büyülenme, âdeta bir telkin olayı vardır. Fakat bu telkin insana vergi olan kendine telkin vasıflarından yoksundur. Hayvanların tüneme, ağıla dönme saatlerini bellemiş gibi hep birlikte akşam karanlığında harekete geçmelerinde de bir nevi ortak telkin hali görülür. Fakat bu aşağı dereceden telkin veya taklitte bilincin hiçbir seçme gücü, zekâ ve iradenin gevşemesi halinde doğan kendine telkinlerde olduğu gibi hiçbir bilinçli birleşme hareketi yoktur. Bunun için insandaki kendinden geçme, büyülenme, dalma, zümre ile bir olma, benlik sınırlarını aşarak ortak bir bilince erişme hareketlerini dış benzeyişlerine aldanarak hayvanlardaki otomatik telkinle karıştırmak doğru değildir. İnsanın yaratıcılığının bir faktörü başkasında varoluşundan ileri gelen yarışmaları olduğu gibi, ikinci bir faktörü de yine

[9] Jacob von Euxküll, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen,* Bedeutungslehre, mit einem Vorwort von Adolph Portmann, Hamburg, 1958.

[10] J. M. Guyau, *La morale sans obligation ni sanction;* Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie,* 1926, trad. de l'all., Payot.

başkasında varoluşundan ileri gelen dayanışma ve birleşmelerdir. Aynı insanda aynı zamanda yakınlarına karşı bu iki duygunun birden meydana çıkışı onların devamlı olarak ve birbirini tamamlamak üzere art arda gelmelerindendir.

İşte bu karşıt ve nöbetleşe duyguların eşzamanlı meydana çıkışı insanlarda başka varlıklarda bulunmayan bir müphem çift değerlilik (*ambivalence*) halini doğuruyor ve insan ruhunun bu özelliği Freud' dan beri birçok psikoloğun sebeplerini boş yere hayvani hayatta ve içgüdülerin çatışmasında aradıkları dışbilinç komplekslerini yaratıyor. Gerçi Freud'un üzerinde ısrarla durduğu bu çatışkan içgüdüler hayvanlarda da vardır: Onlar, cinsiyet duygusu halini alan nevi içgüdüsüyle benlik bilinci derecesine yükselen korunma içgüdüsüne sahiptirler. Fakat bu hal onlarda hiçbir iç çatışması ve bu yüzden itilme ve dışbilinç mekanizması meydana getirmiyor. Bir hayvan psikanalizi mümkün değildir. Bazı fantezici yazarlar –başlıca Amerika'da– bir kısım ruh hastalıkları görüntülerini yapay olarak hayvanlarda da meydana getirmek suretiyle bu yola kapı açıyorlar.[11] Fakat hayvana verilmesi âdet olan gıdayı vermemek, gıda ile hayvanın arasına aşamayacağı engeller koymak suretiyle icat edilen bu marazî bilinç görüntüleri aslında bir içgüdünün veya ilkel hayvan eğiliminin engele uğramasından doğan kızma veya şaşırma halinden başka bir şey değildir.

Sözün kısası hayvanlarda olmayan dışbilinç, marazî bilinç görüntüleri de insanın başkasında varoluşunu gösteriyor. Delinin kendi kendisini ifade edemeyecek duruma düşmesi yahut yanlış ifade etmesi bu varlığın anormal bir görünüşüdür. Çünkü deli, eğer büsbütün bilinç ve hayattan ayrılmış değilse, normal bir gerilme ve genişleme ritmini kaybetmiş, bu yüzden iki kavis arasında dışbilinci meydana getiren normal çatışma (*conflit*) ve itilme mekanizmasını anormal duruma sokmuş, yani gerilmenin şiddetli bir yükselişi ile genişlemeyi bir çöküntü haline getirmiş, yahut bir depreşme halinin doğurduğu dengesizlik içinde, dışbilinçteki tabiî çatışmayı bilinç yüzündeki ölçü-

[11] Jules H. Masserman, *Behavior and nevroses,* University of Chicago Press, Chicago, 1943. (Yazar burada labirent tecrübelerini engellerle tamamlayarak, devamlı surette belirli yerde gıda verilen hayvanları bu engeller arkasında bırakmak suretiyle onlarda marazî heyecanlılık halleri doğurduğunu iddia ediyor.)

Hilmi Ziya Ülken 103

başkasında varoluşundan ileri gelen dayanışma ve birleşmelerdir. Aynı insanda aynı zamanda yakınlarına karşı bu iki duygunun birden meydana çıkışı onların devamlı olarak ve birbirini tamamlamak üzere art arda gelmelerindendir.

İşte bu karşıt ve nöbetleşe duyguların eşzamanlı meydana çıkışı insanlarda başka varlıklarda bulunmayan bir müphem çift değerlilik (*ambivalence*) halini doğuruyor ve insan ruhunun bu özelliği Freud' dan beri birçok psikoloğun sebeplerini boş yere hayvani hayatta ve içgüdülerin çatışmasında aradıkları dışbilinç komplekslerini yaratıyor. Gerçi Freud'un üzerinde ısrarla durduğu bu çatışkan içgüdüler hayvanlarda da vardır: Onlar, cinsiyet duygusu halini alan nevi içgüdüsüyle benlik bilinci derecesine yükselen korunma içgüdüsüne sahiptirler. Fakat bu hal onlarda hiçbir iç çatışması ve bu yüzden itilme ve dışbilinç mekanizması meydana getirmiyor. Bir hayvan psikanalizi mümkün değildir. Bazı fantezici yazarlar –başlıca Amerika'da– bir kısım ruh hastalıkları görüntülerini yapay olarak hayvanlarda da meydana getirmek suretiyle bu yola kapı açıyorlar.[11] Fakat hayvana verilmesi âdet olan gıdayı vermemek, gıda ile hayvanın arasına aşamayacağı engeller koymak suretiyle icat edilen bu marazî bilinç görüntüleri aslında bir içgüdünün veya ilkel hayvan eğiliminin engele uğramasından doğan kızma veya şaşırma halinden başka bir şey değildir.

Sözün kısası hayvanlarda olmayan dışbilinç, marazî bilinç görüntüleri de insanın başkasında varoluşunu gösteriyor. Delinin kendi kendisini ifade edemeyecek duruma düşmesi yahut yanlış ifade etmesi bu varlığın anormal bir görünüşüdür. Çünkü deli, eğer büsbütün bilinç ve hayattan ayrılmış değilse, normal bir gerilme ve genişleme ritmini kaybetmiş, bu yüzden iki kavis arasında dışbilinci meydana getiren normal çatışma (*conflit*) ve itilme mekanizmasını anormal duruma sokmuş, yani gerilmenin şiddetli bir yükselişi ile genişlemeyi bir çöküntü haline getirmiş, yahut bir depreşme halinin doğurduğu dengesizlik içinde, dışbilinçteki tabiî çatışmayı bilinç yüzündeki ölçü-

[11] Jules H. Masserman, *Behavior and nevroses,* University of Chicago Press, Chicago, 1943. (Yazar burada labirent tecrübelerini engellerle tamamlayarak, devamlı surette belirli yerde gıda verilen hayvanları bu engeller arkasında bırakmak suretiyle onlarda marazî heyecanlılık halleri doğurduğunu iddia ediyor.)

süz bir çatışma haline koymuş olan insandır. Bundan dolayı deli başkasında varoluşu kaybetmemiş, çığırından çıkarmıştır. Delilerden çoğu birbirini anlamazlar, ayrı dünyaları varmış gibi yaşarlar. Kendilerini ifade edemezler. Bütün bu haller bilincin normal işleyişinin bozulmasının alâmetleridir.[12] Fakat hayvanlığa bir dönüş değildir. Çünkü en had şekillerinde dahi onlarda kendini ifade arzusu çırpınır. Yalnız şizofrenik hastalar tamamen içlerine kapanırlar, kimseyle konuşmazlar, ancak onlarda da kendini ifade edememekten şikâyet hâkimdir. Hekim eğer elverişli bir anda onları biraz konuşturacak olsa ilk duyacağı bu oluyor. Deliler insanî varoluşun ritim ölçüsü kaybolmuş aşırı tipleridir. Nitekim onların tedavisinde iş hayatına alıştırma, bir şey imal ettirme, müzikle veya resimle uğraştırma gibi teşebbüsler çok başarılı olmaktadır. Delilerden bir kısmı bu suretle kendilerini ifade vasıtası buluyor ve anormal sınırını aşmamak üzere yarışmalar ve dayanışmalar başlıyor.[13]

Çocuk konuşmaya "ben" değil, "sen" diye başlar. "Başkası"nı algıladıkça kendi benliğini anlar. Bebeği ile oyuncağı ile konuşması "kendisi"ni dışta gördüğü için değil, onlarda insanları, başkalarını gördüğü içindir.[14] İlkel, çevresindeki cansız ve canlı şeyleri kendi zümresiyle birleştirir, zümresine verdiği kutsallığı onlarda da bulur. Zümresinin bütün erkeklerine dayı ve bütün kadınlara ana der.[15]

[12] Ch. Blondel, *La conscience morbide,* 1927, F. Alcan; Blondel gibi deliliği ifade edilemezlik'le tanımlamak yerinde değildir. "Tefsir hezeyanları" denen delilik şekillerinde mantık anormal olarak, fakat yine işlemektedir.

[13] Bakırköy Akıl Hastanesi'nde Başhekim Dr. Faruk Bayülkem bu usûlleri tatbik ederek başarılı neticeler elde etti. Onları resim ve müzik atölyelerinde, tarlada çalıştırdı. Ruh hastalarının resimlerinden İzmir fuarında ve Ankara'da sergiler açtı.

[14] Jean Piaget çocuk psikolojisine dair pek çok eserinde çocuk ruhunun bu safhasına animizm ve egosantrizm derken orada çocuğun "ben"i dışa aksettirdiğini söylüyor ki, bizce gerçeğe pek uygun görünmüyor. Çocuk annesini, bedeninin uzuvlarını "kendi"den ve "ben"den önce tanır. Bu noktaya daha önce James Mark Baldwin dikkat çekmişti (Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et chez la race,* F. Alcan).

[15] Burada bir genelleştirme değil, çocuğun somut bir algısını başka şeylere nakletmesinden ibaret bir özümseme (*assimilation*) görenler var: (Esther Bussmann, *Le transfert dans l'intelligence pratique de l'enfant,* trad. de l'all, par Delachaux et Niestlé), 1946.

104 *Başkasında Var Olmak*

süz bir çatışma haline koymuş olan insandır. Bundan dolayı deli başkasında varoluşu kaybetmemiş, çığırından çıkarmıştır. Delilerden çoğu birbirini anlamazlar, ayrı dünyaları varmış gibi yaşarlar. Kendilerini ifade edemezler. Bütün bu haller bilincin normal işleyişinin bozulmasının alâmetleridir.[12] Fakat hayvanlığa bir dönüş değildir. Çünkü en had şekillerinde dahi onlarda kendini ifade arzusu çırpınır. Yalnız şizofrenik hastalar tamamen içlerine kapanırlar, kimseyle konuşmazlar, ancak onlarda da kendini ifade edememekten şikâyet hâkimdir. Hekim eğer elverişli bir anda onları biraz konuşturacak olsa ilk duyacağı bu oluyor. Deliler insanî varoluşun ritim ölçüsü kaybolmuş aşırı tipleridir. Nitekim onların tedavisinde iş hayatına alıştırma, bir şey imal ettirme, müzikle veya resimle uğraştırma gibi teşebbüsler çok başarılı olmaktadır. Delilerden bir kısmı bu suretle kendilerini ifade vasıtası buluyor ve anormal sınırını aşmamak üzere yarışmalar ve dayanışmalar başlıyor.[13]

Çocuk konuşmaya "ben" değil, "sen" diye başlar. "Başkası"nı algıladıkça kendi benliğini anlar. Bebeği ile oyuncağı ile konuşması "kendisi"ni dışta gördüğü için değil, onlarda insanları, başkalarını gördüğü içindir.[14] İlkel, çevresindeki cansız ve canlı şeyleri kendi zümresiyle birleştirir, zümresine verdiği kutsallığı onlarda da bulur. Zümresinin bütün erkeklerine dayı ve bütün kadınlara ana der.[15]

[12] Ch. Blondel, *La conscience morbide,* 1927, F. Alcan; Blondel gibi deliliği ifade edilemezlik'le tanımlamak yerinde değildir. "Tefsir hezeyanları" denen delilik şekillerinde mantık anormal olarak, fakat yine işlemektedir.

[13] Bakırköy Akıl Hastanesi'nde Başhekim Dr. Faruk Bayülkem bu usûlleri tatbik ederek başarılı neticeler elde etti. Onları resim ve müzik atölyelerinde, tarlada çalıştırdı. Ruh hastalarının resimlerinden İzmir fuarında ve Ankara'da sergiler açtı.

[14] Jean Piaget çocuk psikolojisine dair pek çok eserinde çocuk ruhunun bu safhasına animizm ve egosantrizm derken orada çocuğun "ben"i dışa aksettirdiğini söylüyor ki, bizce gerçeğe pek uygun görünmüyor. Çocuk annesini, bedeninin uzuvlarını "kendi"den ve "ben"den önce tanır. Bu noktaya daha önce James Mark Baldwin dikkat çekmişti (Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et chez la race,* F. Alcan).

[15] Burada bir genelleştirme değil, çocuğun somut bir algısını başka şeylere nakletmesinden ibaret bir özümseme (*assimilation*) görenler var: (Esther Bussmann, *Le transfert dans l'intelligence pratique de l'enfant,* trad. de l'all, par Delachaux et Niestlé), 1946.

Çünkü onları bütün olarak, yani biz olarak kavrar. Sorumluluğu ve yükümlülüğü kendinde değil, bütün zümrede görür. Yani kendisinin de katıldığı Biz'i bütün halinde sorumlu sayar.[16] Sebebi, ilkelde, daha kuvvetli olan bilincin genişleme halinde insanın kendini Biz'de bulmasıdır. Çağdaş toplumdaki çocukta eğitimden önce bir yandan akranlarıyla oyunlarında "ben", "sen" ve "o"yu ayırmakta bir yandan da onlarla birleşerek yabancılara karşı "Biz"i korumakta ve her sözünde "biz böyleyiz" diye kendini çevreyle birleştirmektedir. Eğitim bu çelişik durumda birinciye çocuğun egoizmi, ikinciye kişiliğinin doğmamış olması gözüyle bakmamalıdır. Ne birincisi, ne ikincisi anormaldir. Her ikisinde de çocuğun kendi yaşına göre kişiliği doğmaya başlamıştır. Zaten insanın başkasında varoluşu, yani bilincini başkasıyla temasında ve başkasıyla kendini ifade sırasında kazanışı bu kişiliğin temelidir. Bunun için insana hangi yaşta olursa olsun –ilk çocukluktan ihtiyarlığa kadar– ne birey, ne toplum demek doğrudur.

İnsan kendini başkasında bulan varlık olması bakımından kendi bilinci dâima başkasının bilincinin aynasıdır. Başka deyişle her insan başka insanları aksettiren bir maskedir. Bu anlamda onun için Latince maske demek olan Persona kelimesini kullanmak lâzım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine *personnage* denmesi, İlkçağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskelere *persona* denmesi ile burada insanı tanımlamak için kullandığımız kişi (*personne*) kelimesi aynı kökten gelir. İnsandan başka varlıklarda bu kişilik vasfı görülmüyor.[17] Bir yıldız, bir taş, bir bina, bir bitki kendi nevinden veya başka neviden şeylerin maskeleri, kişileri değildir. Onlardan her birinin –bir sistemin parçası gibi alındıkları zaman dahi– kendi başına varlıkları vardır. Oksijenin hidrojene bağlılığı su dediğimiz sentezi meydana getiriyorsa da her iki cisim kendi başlarına vardırlar. Oksijenin başka cisimlere göre varoluşundan söz edilemez. Bitkiler ve hayvanlar için de iş böyledir. Fakat insanda çocuk dünyaya gözünü açar açmaz hayvan yavrusundan farklı olarak bir yetmezlik sıkıntısı içindedir. Anaya bağlılığı hiçbir hayvanda görülmedik derecede uzar. Bu bağlılık gittikçe genişleyerek bütün yakınlarına bağlılık şeklini alır. Konuşma böyle doğar. İlk günlükten beri maymun yavrusuyla bir arada büyütülen insan yavrusu, önce içgüdüleri ve davranışları

[16] Fauconnet, *Le responsabilité*, Félix Alcan.
[17] Paul Tournier, *Le personnage et la personne*, Delachaux et Niestlé, 1955.

Hilmi Ziya Ülken 105

Çünkü onları bütün olarak, yani biz olarak kavrar. Sorumluluğu ve yükümlülüğü kendinde değil, bütün zümrede görür. Yani kendisinin de katıldığı Biz'i bütün halinde sorumlu sayar.[16] Sebebi, ilkelde, daha kuvvetli olan bilincin genişleme halinde insanın kendini Biz'de bulmasıdır. Çağdaş toplumdaki çocukta eğitimden önce bir yandan akranlarıyla oyunlarında "ben", "sen" ve "o"yu ayırmakta bir yandan da onlarla birleşerek yabancılara karşı "Biz"i korumakta ve her sözünde "biz böyleyiz" diye kendini çevreyle birleştirmektedir. Eğitim bu çelişik durumda birinciye çocuğun egoizmi, ikinciye kişiliğinin doğmamış olması gözüyle bakmamalıdır. Ne birincisi, ne ikincisi anormaldir. Her ikisinde de çocuğun kendi yaşına göre kişiliği doğmaya başlamıştır. Zaten insanın başkasında varoluşu, yani bilincini başkasıyla temasında ve başkasıyla kendini ifade sırasında kazanışı bu kişiliğin temelidir. Bunun için insana hangi yaşta olursa olsun –ilk çocukluktan ihtiyarlığa kadar– ne birey, ne toplum demek doğrudur.

İnsan kendini başkasında bulan varlık olması bakımından kendi bilinci dâima başkasının bilincinin aynasıdır. Başka deyişle her insan başka insanları aksettiren bir maskedir. Bu anlamda onun için Latince maske demek olan Persona kelimesini kullanmak lâzım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine *personnage* denmesi, İlkçağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskelere *persona* denmesi ile burada insanı tanımlamak için kullandığımız kişi (*personne*) kelimesi aynı kökten gelir. İnsandan başka varlıklarda bu kişilik vasfı görülmüyor.[17] Bir yıldız, bir taş, bir bina, bir bitki kendi nevinden veya başka neviden şeylerin maskeleri, kişileri değildir. Onlardan her birinin –bir sistemin parçası gibi alındıkları zaman dahi– kendi başına varlıkları vardır. Oksijenin hidrojene bağlılığı su dediğimiz sentezi meydana getiriyorsa da her iki cisim kendi başlarına vardırlar. Oksijenin başka cisimlere göre varoluşundan söz edilemez. Bitkiler ve hayvanlar için de iş böyledir. Fakat insanda çocuk dünyaya gözünü açar açmaz hayvan yavrusundan farklı olarak bir yetmezlik sıkıntısı içindedir. Anaya bağlılığı hiçbir hayvanda görülmedik derecede uzar. Bu bağlılık gittikçe genişleyerek bütün yakınlarına bağlılık şeklini alır. Konuşma böyle doğar. İlk günlükten beri maymun yavrusuyla bir arada büyütülen insan yavrusu, önce içgüdüleri ve davranışları

[16] Fauconnet, *Le responsabilité*, Félix Alcan.
[17] Paul Tournier, *Le personnage et la personne*, Delachaux et Niestlé, 1955.

Hilmi Ziya Ülken 105

Çünkü onları bütün olarak, yani biz olarak kavrar. Sorumluluğu ve yükümlülüğü kendinde değil, bütün zümrede görür. Yani kendisinin de katıldığı Biz'i bütün halinde sorumlu sayar.[16] Sebebi, ilkelde, daha kuvvetli olan bilincin genişleme halinde insanın kendini Biz'de bulmasıdır. Çağdaş toplumdaki çocukta eğitimden önce bir yandan akranlarıyla oyunlarında "ben", "sen" ve "o"yu ayırmakta bir yandan da onlarla birleşerek yabancılara karşı "Biz"i korumakta ve her sözünde "biz böyleyiz" diye kendini çevreyle birleştirmektedir. Eğitim bu çelişik durumda birinciye çocuğun egoizmi, ikinciye kişiliğinin doğmamış olması gözüyle bakmamalıdır. Ne birincisi, ne ikincisi anormaldir. Her ikisinde de çocuğun kendi yaşına göre kişiliği doğmaya başlamıştır. Zaten insanın başkasında varoluşu, yani bilincini başkasıyla temasında ve başkasıyla kendini ifade sırasında kazanışı bu kişiliğin temelidir. Bunun için insana hangi yaşta olursa olsun –ilk çocukluktan ihtiyarlığa kadar– ne birey, ne toplum demek doğrudur.

İnsan kendini başkasında bulan varlık olması bakımından kendi bilinci dâima başkasının bilincinin aynasıdır. Başka deyişle her insan başka insanları aksettiren bir maskedir. Bu anlamda onun için Latince maske demek olan Persona kelimesini kullanmak lâzım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine *personnage* denmesi, İlkçağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskelere *persona* denmesi ile burada insanı tanımlamak için kullandığımız kişi (*personne*) kelimesi aynı kökten gelir. İnsandan başka varlıklarda bu kişilik vasfı görülmüyor.[17] Bir yıldız, bir taş, bir bina, bir bitki kendi nevinden veya başka neviden şeylerin maskeleri, kişileri değildir. Onlardan her birinin –bir sistemin parçası gibi alındıkları zaman dahi– kendi başına varlıkları vardır. Oksijenin hidrojene bağlılığı su dediğimiz sentezi meydana getiriyorsa da her iki cisim kendi başlarına vardırlar. Oksijenin başka cisimlere göre varoluşundan söz edilemez. Bitkiler ve hayvanlar için de iş böyledir. Fakat insanda çocuk dünyaya gözünü açar açmaz hayvan yavrusundan farklı olarak bir yetmezlik sıkıntısı içindedir. Anaya bağlılığı hiçbir hayvanda görülmedik derecede uzar. Bu bağlılık gittikçe genişleyerek bütün yakınlarına bağlılık şeklini alır. Konuşma böyle doğar. İlk günlükten beri maymun yavrusuyla bir arada büyütülen insan yavrusu, önce içgüdüleri ve davranışları

[16] Fauconnet, *Le responsabilité*, Félix Alcan.
[17] Paul Tournier, *Le personnage et la personne*, Delachaux et Niestlé, 1955.

bakımından ondan çok zayıfken birkaç aylıktan sonra onunla eşit, daha sonra ondan ölçüsüzce ileri olur. Bu tecrübeyi yapanlar çevre tesirlerinin rolünü en aza indirmek için maymun ve insan yavrusunu bir kafeste büyütmüşler ve çocuğa medeniyet etkilerini öğretmemeye dikkat etmişlerdir. Buna rağmen çocuğun gittikçe ilgileri artmış ve maymundan farklı olarak kendisini yetiştirenleri, "başkaları"nı aramaya başlamış ve ilk ifade başarıları bu şekilde uyanmıştır.[18]

Bunun içindir ki ne klasik psikolojinin öğretimi gibi çocuk bütün ruhî belirtilerini kendi başına kazanmakta ve toplum tesirleri ona sonradan katılmaktadır, ne de sosyolojinin telkin etmek istediği gibi çocuk ruhu boş bir levha (*tabula rasa*) olduğu halde onun üzerine bütün insanlık nakışlarını toplum kazmaktadır.[19] Çocuk da yaşlı insan gibi bir "kişi"dir. Henüz çevre ilişkileri genişlememiş, konuşması ilerlememiş, bilgisi çok sınırlı olsa da yine bir kişidir. Kişi olmak eğitimin neticesi ve toplumun eseri değildir. İnsanın esaslı vasfıdır. Biz kişi olduğumuz yani başkasında var olduğumuz içindir ki başkalarına kendimizi anlatıyor, başkalarını anlıyor, dil ve bütün ifade araçlarını elde ediyor ve bu yüzden kültür kuruyoruz.[20] İnsanın kişi olarak anlaşılması, aslında, klasik psikoloji ve sosyoloji görüşlerinden ayrılarak insanın genetik gelişmesinde bütün olarak görülmesi demektir. Bir kişi olan çocuk başkalarına kendisini ifadeye çalışmakta, yani algılara, hatırlamalara, duygulara sahip oldukça psikolojinin konusu olan birey olmakta, yine başkalarını anladıkça, onların ifadelerini kavradıkça, yani değerleri, kurumları yaşadıkça sosyolojinin konusu olan toplum olmaktadır. Öyle ise birey ve toplum aynı realitenin, yani insanî bütün varlık olan kişinin iki manzarasıdır. Ve ilk gerçek halinde kişinin tetkikinden işe başlamadıkça birey ve toplum tetkiklerinden bir sonuç çıkamaz.

[18] Zazzo, *Le devenir de l'intelligence*, PUF,

[19] Empirisme'in kurucularından ve *tabula rasa* fikrini Descartes'a karşı savunan John Locke'un eğitime ait fikirlerinde bu kadar aşırı davranmadığını ve çocukta istidatlar ve eğilimlerin rolü olduğundan *Education* (1963) adlı kitabında bahsettiğini Claparède, *Education fonctionnelle*'de söylüyor.

[20] Philippe Lersch, *Aufbau der Person*, Johann A. Bart, 1952, München.
Hayat temeli, *endothyme* temel, duygululuk, endothyme temelin duraklı belirliliği, Yaşanış tecrübesinin dışarı çevrilişi, davranışlar, *endothyme* temel ile kişiliğin üstyapısının ilişkisi, tabakaların çözülüşü, dışbilinç problemi gibi noktalarda kişi problemini etraflı olarak ele alıyor.

106 *Başkasında Var Olmak*

bakımından ondan çok zayıfken birkaç aylıktan sonra onunla eşit, daha sonra ondan ölçüsüzce ileri olur. Bu tecrübeyi yapanlar çevre tesirlerinin rolünü en aza indirmek için maymun ve insan yavrusunu bir kafeste büyütmüşler ve çocuğa medeniyet etkilerini öğretmemeye dikkat etmişlerdir. Buna rağmen çocuğun gittikçe ilgileri artmış ve maymundan farklı olarak kendisini yetiştirenleri, "başkaları"nı aramaya başlamış ve ilk ifade başarıları bu şekilde uyanmıştır.[18]

Bunun içindir ki ne klasik psikolojinin öğretimi gibi çocuk bütün ruhî belirtilerini kendi başına kazanmakta ve toplum tesirleri ona sonradan katılmaktadır, ne de sosyolojinin telkin etmek istediği gibi çocuk ruhu boş bir levha (*tabula rasa*) olduğu halde onun üzerine bütün insanlık nakışlarını toplum kazmaktadır.[19] Çocuk da yaşlı insan gibi bir "kişi"dir. Henüz çevre ilişkileri genişlememiş, konuşması ilerlememiş, bilgisi çok sınırlı olsa da yine bir kişidir. Kişi olmak eğitimin neticesi ve toplumun eseri değildir. İnsanın esaslı vasfıdır. Biz kişi olduğumuz yani başkasında var olduğumuz içindir ki başkalarına kendimizi anlatıyor, başkalarını anlıyor, dil ve bütün ifade araçlarını elde ediyor ve bu yüzden kültür kuruyoruz.[20] İnsanın kişi olarak anlaşılması, aslında, klasik psikoloji ve sosyoloji görüşlerinden ayrılarak insanın genetik gelişmesinde bütün olarak görülmesi demektir. Bir kişi olan çocuk başkalarına kendisini ifadeye çalışmakta, yani algılara, hatırlamalara, duygulara sahip oldukça psikolojinin konusu olan birey olmakta, yine başkalarını anladıkça, onların ifadelerini kavradıkça, yani değerleri, kurumları yaşadıkça sosyolojinin konusu olan toplum olmaktadır. Öyle ise birey ve toplum aynı realitenin, yani insanî bütün varlık olan kişinin iki manzarasıdır. Ve ilk gerçek halinde kişinin tetkikinden işe başlamadıkça birey ve toplum tetkiklerinden bir sonuç çıkamaz.

[18] Zazzo, *Le devenir de l'intelligence*, PUF,

[19] Empirisme'in kurucularından ve *tabula rasa* fikrini Descartes'a karşı savunan John Locke'un eğitime ait fikirlerinde bu kadar aşırı davranmadığını ve çocukta istidatlar ve eğilimlerin rolü olduğundan *Education* (1963) adlı kitabında bahsettiğini Claparède, *Education fonctionnelle*'de söylüyor.

[20] Philippe Lersch, *Aufbau der Person*, Johann A. Bart, 1952, München.
Hayat temeli, *endothyme* temel, duygululuk, endothyme temelin duraklı belirliliği, Yaşanış tecrübesinin dışarı çevrilişi, davranışlar, *endothyme* temel ile kişiliğin üstyapısının ilişkisi, tabakaların çözülüşü, dışbilinç problemi gibi noktalarda kişi problemini etraflı olarak ele alıyor.

106 *Başkasında Var Olmak*

bakımından ondan çok zayıfken birkaç aylıktan sonra onunla eşit, daha sonra ondan ölçüsüzce ileri olur. Bu tecrübeyi yapanlar çevre tesirlerinin rolünü en aza indirmek için maymun ve insan yavrusunu bir kafeste büyütmüşler ve çocuğa medeniyet etkilerini öğretmemeye dikkat etmişlerdir. Buna rağmen çocuğun gittikçe ilgileri artmış ve maymundan farklı olarak kendisini yetiştirenleri, "başkaları"nı aramaya başlamış ve ilk ifade başarıları bu şekilde uyanmıştır.[18]

Bunun içindir ki ne klasik psikolojinin öğretimi gibi çocuk bütün ruhî belirtilerini kendi başına kazanmakta ve toplum tesirleri ona sonradan katılmaktadır, ne de sosyolojinin telkin etmek istediği gibi çocuk ruhu boş bir levha (*tabula rasa*) olduğu halde onun üzerine bütün insanlık nakışlarını toplum kazmaktadır.[19] Çocuk da yaşlı insan gibi bir "kişi"dir. Henüz çevre ilişkileri genişlememiş, konuşması ilerlememiş, bilgisi çok sınırlı olsa da yine bir kişidir. Kişi olmak eğitimin neticesi ve toplumun eseri değildir. İnsanın esaslı vasfıdır. Biz kişi olduğumuz yani başkasında var olduğumuz içindir ki başkalarına kendimizi anlatıyor, başkalarını anlıyor, dil ve bütün ifade araçlarını elde ediyor ve bu yüzden kültür kuruyoruz.[20] İnsanın kişi olarak anlaşılması, aslında, klasik psikoloji ve sosyoloji görüşlerinden ayrılarak insanın genetik gelişmesinde bütün olarak görülmesi demektir. Bir kişi olan çocuk başkalarına kendisini ifadeye çalışmakta, yani algılara, hatırlamalara, duygulara sahip oldukça psikolojinin konusu olan birey olmakta, yine başkalarını anladıkça, onların ifadelerini kavradıkça, yani değerleri, kurumları yaşadıkça sosyolojinin konusu olan toplum olmaktadır. Öyle ise birey ve toplum aynı realitenin, yani insanî bütün varlık olan kişinin iki manzarasıdır. Ve ilk gerçek halinde kişinin tetkikinden işe başlamadıkça birey ve toplum tetkiklerinden bir sonuç çıkamaz.

[18] Zazzo, *Le devenir de l'intelligence*, PUF,

[19] Empirisme'in kurucularından ve *tabula rasa* fikrini Descartes'a karşı savunan John Locke'un eğitime ait fikirlerinde bu kadar aşırı davranmadığını ve çocukta istidatlar ve eğilimlerin rolü olduğundan *Education* (1963) adlı kitabında bahsettiğini Claparède, *Education fonctionnelle*'de söylüyor.

[20] Philippe Lersch, *Aufbau der Person*, Johann A. Bart, 1952, München.
Hayat temeli, *endothyme* temel, duygululuk, endothyme temelin duraklı belirliliği, Yaşanış tecrübesinin dışarı çevrilişi, davranışlar, *endothyme* temel ile kişiliğin üstyapısının ilişkisi, tabakaların çözülüşü, dışbilinç problemi gibi noktalarda kişi problemini etraflı olarak ele alıyor.

Bununla birlikte kişinin aslî ve bölünmez bütünlüğünden başlasak da toplum içinde birçok kişilikler (*personnalité*) kazanacağımızı işaret etmeliyiz. İnsan, bünyesi bakımından kişi ise de toplum içinde davranışlarının gelişmesine göre sosyal kişiliğini kazanır. Eğer toplum basit ve tek şekilli ise insanın da ona göre bir tek kişiliği olacaktır. Fakat toplum sınıf, değer ve iş bölümlerine göre birçok zümrelere ayrılmışsa insan onlardan birçoğuna aynı zamanda girme zorunda oldukça birçok kişilikler kazanacaktır: Meselâ bir aile üyesi olarak aile kişiliği, bir iş sahibi olarak meslek kişiliği, bir vatandaş olarak siyasi kişiliği, bir sanatçı olarak sanat kişiliği, kanunî yükümlülüklere bağlılığı bakımından hukukî kişiliği vb. olabilecektir.* Toplumun ileri ve karmaşık şekiller alması nispetinde aynı insanın birçok kişiliklere birden sahip olması tabiidir ve bu, insanın bölünmesi demek değildir. Çünkü bütün bu çeşitli manzaralarda görünen kişiliklerin hepsi aynı kişi merkezine bağlıdır. Yani aynı kişinin toplumsal gelişmesinin türlü görünüşleridir. Bunun için bir ışık merkezinin ışınlara ayrılması gibi ayrılık değil, bütünlük ifade eder. Böyle anlamadıkça kişiliklerin çeşitliliğini ne psikoloji ile ne sosyoloji ile aydınlatmak kabil olamaz.

Demek oluyor ki ne bireyin kendi başına eğitimi, ne de toplumun birey üstünde, bireyden önce ve bireyi oluşturan biricik güç halindeki eğitimi vardır. Gerçi "kişi"lerin kurduğu insanî hayat aynı zamanda hem insan ruhlarını, hem insan toplumlarını meydana getirdiği için bin yıllar boyunca birikmiş olan bu kurumlaşmalar veya kültürleşmeler her gelen yeni kuşak için hazır bir miras meydana getirir. Bu da tarih-öncesi ilkellerden farklı olarak zamanımız kültürlerinde kişilerin bu hazır mirastan faydalanmaları dediğimiz bir özelliği doğurur. Sosyologların öğretim ve eğitimi sırf topluma göre tarif etmeleri bundandır. Bu görüş yanlış olmamakla birlikte açıklama bakımından eksiktir. Çünkü böyle anlayınca insanî varlığı yalnız dış tesiri almaya elverişli bir balmumu, toplumu da ona kültür tesirlerini veren mühür gibi anlamak gerekir ki, bu görüş yukarıdan beri anlattığımız gibi eğitimin ruhunu ve çocuk gerçeğini anlamaya elverişli değildir. Çocuk pasif bir balmumu değildir. Başkasında var olması bakımından ifadeleri almaya ve kendini ifadeye hazırlıklıdır. Fakat bu karşı görü-

* Meslek kişiliğinin kuruluşu, yani çocuğun eğitimi sırasında "müesseleşmesi" üzerinde Baltacıoğlu *Mektep ve Cemiyet* adlı eserinde haklı olarak ısrarla duruyor.

Hilmi Ziya Ülken 107

Bununla birlikte kişinin aslî ve bölünmez bütünlüğünden başlasak da toplum içinde birçok kişilikler (*personnalité*) kazanacağımızı işaret etmeliyiz. İnsan, bünyesi bakımından kişi ise de toplum içinde davranışlarının gelişmesine göre sosyal kişiliğini kazanır. Eğer toplum basit ve tek şekilli ise insanın da ona göre bir tek kişiliği olacaktır. Fakat toplum sınıf, değer ve iş bölümlerine göre birçok zümrelere ayrılmışsa insan onlardan birçoğuna aynı zamanda girme zorunda oldukça birçok kişilikler kazanacaktır: Meselâ bir aile üyesi olarak aile kişiliği, bir iş sahibi olarak meslek kişiliği, bir vatandaş olarak siyasi kişiliği, bir sanatçı olarak sanat kişiliği, kanunî yükümlülüklere bağlılığı bakımından hukukî kişiliği vb. olabilecektir.* Toplumun ileri ve karmaşık şekiller alması nispetinde aynı insanın birçok kişiliklere birden sahip olması tabiidir ve bu, insanın bölünmesi demek değildir. Çünkü bütün bu çeşitli manzaralarda görünen kişiliklerin hepsi aynı kişi merkezine bağlıdır. Yani aynı kişinin toplumsal gelişmesinin türlü görünüşleridir. Bunun için bir ışık merkezinin ışınlara ayrılması gibi ayrılık değil, bütünlük ifade eder. Böyle anlamadıkça kişiliklerin çeşitliliğini ne psikoloji ile ne sosyoloji ile aydınlatmak kabil olamaz.

Demek oluyor ki ne bireyin kendi başına eğitimi, ne de toplumun birey üstünde, bireyden önce ve bireyi oluşturan biricik güç halindeki eğitimi vardır. Gerçi "kişi"lerin kurduğu insanî hayat aynı zamanda hem insan ruhlarını, hem insan toplumlarını meydana getirdiği için bin yıllar boyunca birikmiş olan bu kurumlaşmalar veya kültürleşmeler her gelen yeni kuşak için hazır bir miras meydana getirir. Bu da tarih-öncesi ilkellerden farklı olarak zamanımız kültürlerinde kişilerin bu hazır mirastan faydalanmaları dediğimiz bir özelliği doğurur. Sosyologların öğretim ve eğitimi sırf topluma göre tarif etmeleri bundandır. Bu görüş yanlış olmamakla birlikte açıklama bakımından eksiktir. Çünkü böyle anlayınca insanî varlığı yalnız dış tesiri almaya elverişli bir balmumu, toplumu da ona kültür tesirlerini veren mühür gibi anlamak gerekir ki, bu görüş yukarıdan beri anlattığımız gibi eğitimin ruhunu ve çocuk gerçeğini anlamaya elverişli değildir. Çocuk pasif bir balmumu değildir. Başkasında var olması bakımından ifadeleri almaya ve kendini ifadeye hazırlıklıdır. Fakat bu karşı görü-

* Meslek kişiliğinin kuruluşu, yani çocuğun eğitimi sırasında "müesseleşmesi" üzerinde Baltacıoğlu *Mektep ve Cemiyet* adlı eserinde haklı olarak ısrarla duruyor.

Hilmi Ziya Ülken 107

Bununla birlikte kişinin aslî ve bölünmez bütünlüğünden başlasak da toplum içinde birçok kişilikler (*personnalité*) kazanacağımızı işaret etmeliyiz. İnsan, bünyesi bakımından kişi ise de toplum içinde davranışlarının gelişmesine göre sosyal kişiliğini kazanır. Eğer toplum basit ve tek şekilli ise insanın da ona göre bir tek kişiliği olacaktır. Fakat toplum sınıf, değer ve iş bölümlerine göre birçok zümrelere ayrılmışsa insan onlardan birçoğuna aynı zamanda girme zorunda oldukça birçok kişilikler kazanacaktır: Meselâ bir aile üyesi olarak aile kişiliği, bir iş sahibi olarak meslek kişiliği, bir vatandaş olarak siyasi kişiliği, bir sanatçı olarak sanat kişiliği, kanunî yükümlülüklere bağlılığı bakımından hukukî kişiliği vb. olabilecektir.* Toplumun ileri ve karmaşık şekiller alması nispetinde aynı insanın birçok kişiliklere birden sahip olması tabiidir ve bu, insanın bölünmesi demek değildir. Çünkü bütün bu çeşitli manzaralarda görünen kişiliklerin hepsi aynı kişi merkezine bağlıdır. Yani aynı kişinin toplumsal gelişmesinin türlü görünüşleridir. Bunun için bir ışık merkezinin ışınlara ayrılması gibi ayrılık değil, bütünlük ifade eder. Böyle anlamadıkça kişiliklerin çeşitliliğini ne psikoloji ile ne sosyoloji ile aydınlatmak kabil olamaz.

Demek oluyor ki ne bireyin kendi başına eğitimi, ne de toplumun birey üstünde, bireyden önce ve bireyi oluşturan biricik güç halindeki eğitimi vardır. Gerçi "kişi"lerin kurduğu insanî hayat aynı zamanda hem insan ruhlarını, hem insan toplumlarını meydana getirdiği için bin yıllar boyunca birikmiş olan bu kurumlaşmalar veya kültürleşmeler her gelen yeni kuşak için hazır bir miras meydana getirir. Bu da tarih-öncesi ilkellerden farklı olarak zamanımız kültürlerinde kişilerin bu hazır mirastan faydalanmaları dediğimiz bir özelliği doğurur. Sosyologların öğretim ve eğitimi sırf topluma göre tarif etmeleri bundandır. Bu görüş yanlış olmamakla birlikte açıklama bakımından eksiktir. Çünkü böyle anlayınca insanî varlığı yalnız dış tesiri almaya elverişli bir balmumu, toplumu da ona kültür tesirlerini veren mühür gibi anlamak gerekir ki, bu görüş yukarıdan beri anlattığımız gibi eğitimin ruhunu ve çocuk gerçeğini anlamaya elverişli değildir. Çocuk pasif bir balmumu değildir. Başkasında var olması bakımından ifadeleri almaya ve kendini ifadeye hazırlıklıdır. Fakat bu karşı görü-

* Meslek kişiliğinin kuruluşu, yani çocuğun eğitimi sırasında "müesseleşmesi" üzerinde Baltacıoğlu *Mektep ve Cemiyet* adlı eserinde haklı olarak ısrarla duruyor.

şü de aşırılaştırarak insanın kendi başına yaratıcı olduğunu, eğitimin bu yaratıcı varlığın kendi kendisine (*spontané*) gelişmesine yardım etmeden başka bir şey yapamayacağını söylemek de aynı derecede yanlış olur. Çünkü çocuk, bir kısım metafizikçilerin düşündükleri gibi her türlü *détermination*'u aşan insanî hürriyet sahası, hayat hamlesinin tohumu da değildir. Bu "başkasında var olan" insan yavrusunu kendi haline bırakınız. Hattâ onun kişi olarak kendisini ifade imkânlarını ortadan kaldırınız. O hemen en ilkel seviyede kalacak ve hiçbir yaratıcılık göstermeyecektir. Şartların yetmez olduğu çevrelerde kişilerin gelişememesi toplumların da donup kalmasına veya toplumlararası mücadelede geri itilerek aşağı seviyeye düşmesine sebep olur. Bu durumlarda kişiler kendilerini ifade edecek pek zayıf araçlar buldukları için ilkel toplumların aşağı bilgi ve kültür seviyesi meydana gelmiştir.

Aynı kişileri elverişli şartlar içerisine koyunca onlardan mucitler ve kâşifler çıkması da gösteriyor ki bu gerilik ne ırktan, hattâ ne de yalnız medenî eğitimin verdiği tesirden ileri gelmektedir. Çünkü bir kuşakta alınan eğitim yüzyılların yarattığı donmuş tipleri nasıl ortadan kaldırabilir? Bir Washington Booker, Afrika'da İberya'nın çıkardığı birkaç Nobel birincisi bunu göstermez mi? Dahası var. Kendi toplum çevreleri içinde aldıkları özel eğitimle çevrelerinin seviyesini ölçüsüzce aşanlar arasında da bu türlü misallere rastlanmaktadır. Onlar insanın yalnız toplum tarafından yapılmadığını ve bütün insani kültürün meydana gelmesi için kişinin başkası olarak alınmasının yettiğini göstermektedir.

108 *Başkasında Var Olmak*

şü de aşırılaştırarak insanın kendi başına yaratıcı olduğunu, eğitimin bu yaratıcı varlığın kendi kendisine (*spontané*) gelişmesine yardım etmeden başka bir şey yapamayacağını söylemek de aynı derecede yanlış olur. Çünkü çocuk, bir kısım metafizikçilerin düşündükleri gibi her türlü *détermination*'u aşan insanî hürriyet sahası, hayat hamlesinin tohumu da değildir. Bu "başkasında var olan" insan yavrusunu kendi haline bırakınız. Hattâ onun kişi olarak kendisini ifade imkânlarını ortadan kaldırınız. O hemen en ilkel seviyede kalacak ve hiçbir yaratıcılık göstermeyecektir. Şartların yetmez olduğu çevrelerde kişilerin gelişememesi toplumların da donup kalmasına veya toplumlararası mücadelede geri itilerek aşağı seviyeye düşmesine sebep olur. Bu durumlarda kişiler kendilerini ifade edecek pek zayıf araçlar buldukları için ilkel toplumların aşağı bilgi ve kültür seviyesi meydana gelmiştir.

Aynı kişileri elverişli şartlar içerisine koyunca onlardan mucitler ve kâşifler çıkması da gösteriyor ki bu gerilik ne ırktan, hattâ ne de yalnız medenî eğitimin verdiği tesirden ileri gelmektedir. Çünkü bir kuşakta alınan eğitim yüzyılların yarattığı donmuş tipleri nasıl ortadan kaldırabilir? Bir Washington Booker, Afrika'da İberya'nın çıkardığı birkaç Nobel birincisi bunu göstermez mi? Dahası var. Kendi toplum çevreleri içinde aldıkları özel eğitimle çevrelerinin seviyesini ölçüsüzce aşanlar arasında da bu türlü misallere rastlanmaktadır. Onlar insanın yalnız toplum tarafından yapılmadığını ve bütün insani kültürün meydana gelmesi için kişinin başkası olarak alınmasının yettiğini göstermektedir.

108 *Başkasında Var Olmak*

şü de aşırılaştırarak insanın kendi başına yaratıcı olduğunu, eğitimin bu yaratıcı varlığın kendi kendisine (*spontané*) gelişmesine yardım etmeden başka bir şey yapamayacağını söylemek de aynı derecede yanlış olur. Çünkü çocuk, bir kısım metafizikçilerin düşündükleri gibi her türlü *détermination*'u aşan insanî hürriyet sahası, hayat hamlesinin tohumu da değildir. Bu "başkasında var olan" insan yavrusunu kendi haline bırakınız. Hattâ onun kişi olarak kendisini ifade imkânlarını ortadan kaldırınız. O hemen en ilkel seviyede kalacak ve hiçbir yaratıcılık göstermeyecektir. Şartların yetmez olduğu çevrelerde kişilerin gelişememesi toplumların da donup kalmasına veya toplumlararası mücadelede geri itilerek aşağı seviyeye düşmesine sebep olur. Bu durumlarda kişiler kendilerini ifade edecek pek zayıf araçlar buldukları için ilkel toplumların aşağı bilgi ve kültür seviyesi meydana gelmiştir.

Aynı kişileri elverişli şartlar içerisine koyunca onlardan mucitler ve kâşifler çıkması da gösteriyor ki bu gerilik ne ırktan, hattâ ne de yalnız medenî eğitimin verdiği tesirden ileri gelmektedir. Çünkü bir kuşakta alınan eğitim yüzyılların yarattığı donmuş tipleri nasıl ortadan kaldırabilir? Bir Washington Booker, Afrika'da İberya'nın çıkardığı birkaç Nobel birincisi bunu göstermez mi? Dahası var. Kendi toplum çevreleri içinde aldıkları özel eğitimle çevrelerinin seviyesini ölçüsüzce aşanlar arasında da bu türlü misallere rastlanmaktadır. Onlar insanın yalnız toplum tarafından yapılmadığını ve bütün insani kültürün meydana gelmesi için kişinin başkası olarak alınmasının yettiğini göstermektedir.

Eğitimin bu *bütünlü* (*intégral*) karakterini göz önünden kaybedince, yani insanın kişi olarak dinamik gelişmesini unutunca, ya bu gelişmenin sonuçlarından biri olan toplum açısından ya da öteki sonucu olan birey açısından açıklamalar yapan görüşlerle karşılaşılır. Henüz daha bireyci psikoloji veya kolektif psikoloji ile sosyoloji yeryüzünde yokken eğitime temel bulmaya çalışanlar bu iki yoldan birini tutmuşlardır. Hattâ eğitim tarihinin bu önderleri bu bilimlerden daha derin tesir yapmış, fakat birbirlerini yıkmaya kalkmışlardır.

Bu tek cepheli görüşler 18. yüzyıldan beri eğitimde büyük isimlere bağlı teoriler halinde meydana çıkmıştır. İlk önce Jean-Jacques Rousseau, *Emile*'de eğitim felsefesini en cesur şekilde ifade ederek fikir tarihinde derin iz bıraktı, akılcılığın ifratlarına karşı duyguculuğu, yapay toplumculuğa karşı bireyciliği, baskı sistemine karşı hürriyeti savunan Rousseau, bu eserinde hakikaten ilk defa yapma bir zihin öğretiminin sakatlıklarını göstererek ona karşı her türlü yapay baskıdan kurtulmuş çocuğun *spontané* gelişmesine en büyük imkânı sağlamış bir eğitimin methiyesini yaptı. Bir duygu felsefesi olduğu kadar da bir vicdan hürriyeti felsefesi olan *Emile*'in tesiri o kadar büyük oldu ki Kant, *Pratik Aklın Tenkidi*'ni ona borçludur denebilir. Fransız ihtilâlini hazırlayan bu düşünür ahlâk ve eğitimde savunduğu

BİREYCİLİK VE TOPLUMCULUKTAN DOĞAN
KARŞIT VE YANLIŞ GÖRÜŞLER

Eğitimin bu *bütünlü* (*intégral*) karakterini göz önünden kaybedince, yani insanın kişi olarak dinamik gelişmesini unutunca, ya bu gelişmenin sonuçlarından biri olan toplum açısından ya da öteki sonucu olan birey açısından açıklamalar yapan görüşlerle karşılaşılır. Henüz daha bireyci psikoloji veya kolektif psikoloji ile sosyoloji yeryüzünde yokken eğitime temel bulmaya çalışanlar bu iki yoldan birini tutmuşlardır. Hattâ eğitim tarihinin bu önderleri bu bilimlerden daha derin tesir yapmış, fakat birbirlerini yıkmaya kalkmışlardır.

Bu tek cepheli görüşler 18. yüzyıldan beri eğitimde büyük isimlere bağlı teoriler halinde meydana çıkmıştır. İlk önce Jean-Jacques Rousseau, *Emile*'de eğitim felsefesini en cesur şekilde ifade ederek fikir tarihinde derin iz bıraktı, akılcılığın ifratlarına karşı duyguculuğu, yapay toplumculuğa karşı bireyciliği, baskı sistemine karşı hürriyeti savunan Rousseau, bu eserinde hakikaten ilk defa yapma bir zihin öğretiminin sakatlıklarını göstererek ona karşı her türlü yapay baskıdan kurtulmuş çocuğun *spontané* gelişmesine en büyük imkânı sağlamış bir eğitimin methiyesini yaptı. Bir duygu felsefesi olduğu kadar da bir vicdan hürriyeti felsefesi olan *Emile*'in tesiri o kadar büyük oldu ki Kant, *Pratik Aklın Tenkidi*'ni ona borçludur denebilir. Fransız ihtilâlini hazırlayan bu düşünür ahlâk ve eğitimde savunduğu

fikirlerini *Toplumsal Sözleşme* adlı kitabında siyasi felsefede de savundu. *Emile*'in ilk cümlesi şöyle başlıyordu: "Tanrı'nın elinde her şey iyi olarak yaratılmış, fakat sonradan insanların elinde bozulmuştur." Bu cümle Hıristiyanlığın temel ilkesi olup Bossuet, Pascal tarafından savunulmuş olan insanın aslında kötü bir mayadan geldiği, aslının günah olduğu ve ancak Tanrının inayeti ile ve çabalarla kurtulabileceği şeklindeki kanaate tamamen aykırı idi.[1] Bundan dolayı Rousseau Hıristiyan çevrelerde iyi karşılanmadı ve taşa tutuldu. Hattâ kendi hoşgörülü dindarlığını ispat için eserinin sonuna sonradan "Savoy'lı Rahibin Amentüsü" (*La profession de foi du vicaire Savoyard*) adlı küçük risaleyi koydu. O bununla Hıristiyanlığa değil, onun yanlış anlaşılmış kötümser yorumlanmasına hücum ettiğini ifade ediyordu. Rousseau'ya göre çocuk yapay bir zihin eğitiminin her türlü baskı ve yaptırım gücünden sıyrılmış olarak yetiştirilmelidir. Eğitimde rehber yalnızca tabiat olmalıdır. Başka bir kitabında dediği gibi, "tabiatta her şey iyidir, insanlar kendilerine zincir vurmak suretiyle onu kötüleştirmişlerdir."

Öyle ise düstur "tabiata dönme" olacaktır. Çocuk tehditle, ceza ile disiplinle, cebrî öğretme ile yetiştirilmeyecektir. Çocuktaki *spontané* güçlerin gelişmesine en geniş imkân verilecek ve öğretmen yalnızca bu gelişmeye yardımcı hizmetini görecektir. Çocuğun kötü hareketlerini baskı ile iyileştirmeye kalkılmayacak, o tabiatın kendi tepkileriyle düzelmeye bırakılacaktır. Çocuk yaptığı kötü şeylerin cezasını tabiatın onu cezalandırması suretiyle anlayacaktır. Eğer sağlığına dikkat etmemek kötü ise çocuk hastalanarak bunun cezasını çekecektir. Yalancılık kötü ise çocuk dostlarını kaybetmek ve sevilmemek suretiyle tabiattan cezasını görecektir. Her türlü dış baskıya mutlak isyan ve tabiata dönüş üzerine dayanan bu eğitim o zamana kadar duyulmamış bir fikri yaydığı için lehinde ve aleyhinde çok şiddetli tepkiler uyandı. Rousseau'nun bu görüşte ne derecede haklı veya haksız olduğu noktası üzerinde durmadan yalnız işaret edelim ki, bu görüş ortaya koyduğu paradoksa rağmen sahneden hemen çekilmedi. Rousseau bu ifratçı düşüncesiyle birlikte eğitim felsefesinin büyük rehberlerinden biri olarak kaldı. 19. yüzyıl sonunda Herbert Spencer

[1] Bousseut, *Discours sur l'Histoire Universelle*, Garnier.

110 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

fikirlerini *Toplumsal Sözleşme* adlı kitabında siyasi felsefede de savundu. *Emile*'in ilk cümlesi şöyle başlıyordu: "Tanrı'nın elinde her şey iyi olarak yaratılmış, fakat sonradan insanların elinde bozulmuştur." Bu cümle Hıristiyanlığın temel ilkesi olup Bossuet, Pascal tarafından savunulmuş olan insanın aslında kötü bir mayadan geldiği, aslının günah olduğu ve ancak Tanrının inayeti ile ve çabalarla kurtulabileceği şeklindeki kanaate tamamen aykırı idi.[1] Bundan dolayı Rousseau Hıristiyan çevrelerde iyi karşılanmadı ve taşa tutuldu. Hattâ kendi hoşgörülü dindarlığını ispat için eserinin sonuna sonradan "Savoy'lı Rahibin Amentüsü" (*La profession de foi du vicaire Savoyard*) adlı küçük risaleyi koydu. O bununla Hıristiyanlığa değil, onun yanlış anlaşılmış kötümser yorumlanmasına hücum ettiğini ifade ediyordu. Rousseau'ya göre çocuk yapay bir zihin eğitiminin her türlü baskı ve yaptırım gücünden sıyrılmış olarak yetiştirilmelidir. Eğitimde rehber yalnızca tabiat olmalıdır. Başka bir kitabında dediği gibi, "tabiatta her şey iyidir, insanlar kendilerine zincir vurmak suretiyle onu kötüleştirmişlerdir."

Öyle ise düstur "tabiata dönme" olacaktır. Çocuk tehditle, ceza ile disiplinle, cebrî öğretme ile yetiştirilmeyecektir. Çocuktaki *spontané* güçlerin gelişmesine en geniş imkân verilecek ve öğretmen yalnızca bu gelişmeye yardımcı hizmetini görecektir. Çocuğun kötü hareketlerini baskı ile iyileştirmeye kalkılmayacak, o tabiatın kendi tepkileriyle düzelmeye bırakılacaktır. Çocuk yaptığı kötü şeylerin cezasını tabiatın onu cezalandırması suretiyle anlayacaktır. Eğer sağlığına dikkat etmemek kötü ise çocuk hastalanarak bunun cezasını çekecektir. Yalancılık kötü ise çocuk dostlarını kaybetmek ve sevilmemek suretiyle tabiattan cezasını görecektir. Her türlü dış baskıya mutlak isyan ve tabiata dönüş üzerine dayanan bu eğitim o zamana kadar duyulmamış bir fikri yaydığı için lehinde ve aleyhinde çok şiddetli tepkiler uyandı. Rousseau'nun bu görüşte ne derecede haklı veya haksız olduğu noktası üzerinde durmadan yalnız işaret edelim ki, bu görüş ortaya koyduğu paradoksa rağmen sahneden hemen çekilmedi. Rousseau bu ifratçı düşüncesiyle birlikte eğitim felsefesinin büyük rehberlerinden biri olarak kaldı. 19. yüzyıl sonunda Herbert Spencer

[1] Bousseut, *Discours sur l'Histoire Universelle*, Garnier.

110 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

fikirlerini *Toplumsal Sözleşme* adlı kitabında siyasi felsefede de savundu. *Emile*'in ilk cümlesi şöyle başlıyordu: "Tanrı'nın elinde her şey iyi olarak yaratılmış, fakat sonradan insanların elinde bozulmuştur." Bu cümle Hıristiyanlığın temel ilkesi olup Bossuet, Pascal tarafından savunulmuş olan insanın aslında kötü bir mayadan geldiği, aslının günah olduğu ve ancak Tanrının inayeti ile ve çabalarla kurtulabileceği şeklindeki kanaate tamamen aykırı idi.[1] Bundan dolayı Rousseau Hıristiyan çevrelerde iyi karşılanmadı ve taşa tutuldu. Hattâ kendi hoşgörülü dindarlığını ispat için eserinin sonuna sonradan "Savoy'lı Rahibin Amentüsü" (*La profession de foi du vicaire Savoyard*) adlı küçük risaleyi koydu. O bununla Hıristiyanlığa değil, onun yanlış anlaşılmış kötümser yorumlanmasına hücum ettiğini ifade ediyordu. Rousseau'ya göre çocuk yapay bir zihin eğitiminin her türlü baskı ve yaptırım gücünden sıyrılmış olarak yetiştirilmelidir. Eğitimde rehber yalnızca tabiat olmalıdır. Başka bir kitabında dediği gibi, "tabiatta her şey iyidir, insanlar kendilerine zincir vurmak suretiyle onu kötüleştirmişlerdir."

Öyle ise düstur "tabiata dönme" olacaktır. Çocuk tehditle, ceza ile disiplinle, cebrî öğretme ile yetiştirilmeyecektir. Çocuktaki *spontané* güçlerin gelişmesine en geniş imkân verilecek ve öğretmen yalnızca bu gelişmeye yardımcı hizmetini görecektir. Çocuğun kötü hareketlerini baskı ile iyileştirmeye kalkılmayacak, o tabiatın kendi tepkileriyle düzelmeye bırakılacaktır. Çocuk yaptığı kötü şeylerin cezasını tabiatın onu cezalandırması suretiyle anlayacaktır. Eğer sağlığına dikkat etmemek kötü ise çocuk hastalanarak bunun cezasını çekecektir. Yalancılık kötü ise çocuk dostlarını kaybetmek ve sevilmemek suretiyle tabiattan cezasını görecektir. Her türlü dış baskıya mutlak isyan ve tabiata dönüş üzerine dayanan bu eğitim o zamana kadar duyulmamış bir fikri yaydığı için lehinde ve aleyhinde çok şiddetli tepkiler uyandı. Rousseau'nun bu görüşte ne derecede haklı veya haksız olduğu noktası üzerinde durmadan yalnız işaret edelim ki, bu görüş ortaya koyduğu paradoksa rağmen sahneden hemen çekilmedi. Rousseau bu ifratçı düşüncesiyle birlikte eğitim felsefesinin büyük rehberlerinden biri olarak kaldı. 19. yüzyıl sonunda Herbert Spencer

[1] Bousseut, *Discours sur l'Histoire Universelle*, Garnier.

ona yakın fikirleri savunmaya devam etti.[2] Toplumu bir bireyler bileşkesi gibi gören ve bireyin hürriyetleri dışında ve üstünde bir toplum gerçeği kabul etmeyen Spencer da eğitimi hürriyet esasına göre kurmaktadır.* Ona göre de eğitimde her türlü baskıyı kaldırmalı, ceza tabiî yaptırım gücüne (*sanction naturelle*) bırakılmalıdır. Yalnız Rousseau'dan daha mutedil olan bu İngiliz filozofu duygucu ve tabiatçı eğitim yanında zihin eğitimine de yer vermektedir. İkinci Meşrutiyet'ten sonra Türkiye'de evrim felsefesi ve Spencercılık taraftarları 10 seneye yakın bir zaman tutundular ve onun fikirlerini Türkiye maarifinde tatbike kalktılar.[3] Rousseau'nun eserleri doğrudan doğruya Türkçeye çevrilmemekle birlikle onun da taraflıları çoktu. Hürriyet hareketi âdeta bu fikirleri kendine eğitimde rehber sayıyordu. Bunlara daha yakındaki bir Fransız filozofunun, Jean Marie Guyau' nun *Yükümlülüksüz* ve *yaptırımsız ahlâk* adlı kitabını katmak doğru olur. Guyau, vitalist felsefeden hareket ederek ahlâkta her türlü vazife, sorumluluk ve yükümlülük gibi dıştan yüklenen kuvvetlerin hiçbir rolü olmadığını, ahlâkın yalnız içten gelen sevgi ve hayat gücü üzerine kurulabileceğini ve bir ahlâk eğitiminin yalnız bu yolda başarılı olacağını söylüyor.[4] Bu hürriyetçi, her türlü baskı aleyhinde olan eği-

[2] Herbert Spencer, *Education intellectuelle, morale et physique*, trad. Alexis Bertrand, Belin Frères, Paris.

* Herbert Spencer, *Education*, trad. par A. Bertrand, édit. Belin Frères.

[3] Satı Bey'in Gökalp ile "Mekteplerde mükâfat ve ceza" konusunda *Yeni Mecmua*'da ve umumiyetle eğitim konusunda *Terbiye* dergisinde aylarca süren tartışmaları Türkiye'de Spencercı ve Durkheimcı görüşlerin ciddi karşılaşmasına ait en olgun örnek olarak durmaktadır. Bunlardan ikincisinden *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*'nden bahsettik (1966). Birincisi üzerinde durmaya kitabın hacmi imkân vermedi. Burada o yazıların çıktığı sayıları işaret edelim: "Terbiye mecmuasında Satı Bey'in İlim ve Ahlâk Yazısı Dolayısıyla" (*Yeni Mecmua*, sayı 33); Gökalp, Mükâfat ve Mücazat Meselesine dair birkaç söz (*Yeni Mecmua*, 34); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında (*Yeni Mecmua*, 36); Gökaip, Mükâfat ve Mücazat meselesi (*Yeni Mecmua*, 38); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında, Ziya Bey'e cevap (*Yeni Mecmua*, 42); Gökalp, Monizm ve Plüralizm münakaşası (*Yeni Mecmua*, 42).

[4] J. M. Guyau, *Une morale sans obligation ni sanction.*

Hilmi Ziya Ülken 111

ona yakın fikirleri savunmaya devam etti.[2] Toplumu bir bireyler bileşkesi gibi gören ve bireyin hürriyetleri dışında ve üstünde bir toplum gerçeği kabul etmeyen Spencer da eğitimi hürriyet esasına göre kurmaktadır.* Ona göre de eğitimde her türlü baskıyı kaldırmalı, ceza tabiî yaptırım gücüne (*sanction naturelle*) bırakılmalıdır. Yalnız Rousseau'dan daha mutedil olan bu İngiliz filozofu duygucu ve tabiatçı eğitim yanında zihin eğitimine de yer vermektedir. İkinci Meşrutiyet'ten sonra Türkiye'de evrim felsefesi ve Spencercılık taraftarları 10 seneye yakın bir zaman tutundular ve onun fikirlerini Türkiye maarifinde tatbike kalktılar.[3] Rousseau'nun eserleri doğrudan doğruya Türkçeye çevrilmemekle birlikle onun da taraflıları çoktu. Hürriyet hareketi âdeta bu fikirleri kendine eğitimde rehber sayıyordu. Bunlara daha yakındaki bir Fransız filozofunun, Jean Marie Guyau' nun *Yükümlülüksüz* ve *yaptırımsız ahlâk* adlı kitabını katmak doğru olur. Guyau, vitalist felsefeden hareket ederek ahlâkta her türlü vazife, sorumluluk ve yükümlülük gibi dıştan yüklenen kuvvetlerin hiçbir rolü olmadığını, ahlâkın yalnız içten gelen sevgi ve hayat gücü üzerine kurulabileceğini ve bir ahlâk eğitiminin yalnız bu yolda başarılı olacağını söylüyor.[4] Bu hürriyetçi, her türlü baskı aleyhinde olan eği-

[2] Herbert Spencer, *Education intellectuelle, morale et physique*, trad. Alexis Bertrand, Belin Frères, Paris.

* Herbert Spencer, *Education*, trad. par A. Bertrand, édit. Belin Frères.

[3] Satı Bey'in Gökalp ile "Mekteplerde mükâfat ve ceza" konusunda *Yeni Mecmua*'da ve umumiyetle eğitim konusunda *Terbiye* dergisinde aylarca süren tartışmaları Türkiye'de Spencercı ve Durkheimcı görüşlerin ciddi karşılaşmasına ait en olgun örnek olarak durmaktadır. Bunlardan ikincisinden *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*'nden bahsettik (1966). Birincisi üzerinde durmaya kitabın hacmi imkân vermedi. Burada o yazıların çıktığı sayıları işaret edelim: "Terbiye mecmuasında Satı Bey'in İlim ve Ahlâk Yazısı Dolayısıyla" (*Yeni Mecmua*, sayı 33); Gökalp, Mükâfat ve Mücazat Meselesine dair birkaç söz (*Yeni Mecmua*, 34); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında (*Yeni Mecmua*, 36); Gökaip, Mükâfat ve Mücazat meselesi (*Yeni Mecmua*, 38); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında, Ziya Bey'e cevap (*Yeni Mecmua*, 42); Gökalp, Monizm ve Plüralizm münakaşası (*Yeni Mecmua*, 42).

[4] J. M. Guyau, *Une morale sans obligation ni sanction.*

Hilmi Ziya Ülken 111

ona yakın fikirleri savunmaya devam etti.[2] Toplumu bir bireyler bileşkesi gibi gören ve bireyin hürriyetleri dışında ve üstünde bir toplum gerçeği kabul etmeyen Spencer da eğitimi hürriyet esasına göre kurmaktadır.* Ona göre de eğitimde her türlü baskıyı kaldırmalı, ceza tabiî yaptırım gücüne (*sanction naturelle*) bırakılmalıdır. Yalnız Rousseau'dan daha mutedil olan bu İngiliz filozofu duygucu ve tabiatçı eğitim yanında zihin eğitimine de yer vermektedir. İkinci Meşrutiyet'ten sonra Türkiye'de evrim felsefesi ve Spencercılık taraftarları 10 seneye yakın bir zaman tutundular ve onun fikirlerini Türkiye maarifinde tatbike kalktılar.[3] Rousseau'nun eserleri doğrudan doğruya Türkçeye çevrilmemekle birlikle onun da taraflıları çoktu. Hürriyet hareketi âdeta bu fikirleri kendine eğitimde rehber sayıyordu. Bunlara daha yakındaki bir Fransız filozofunun, Jean Marie Guyau' nun *Yükümlülüksüz* ve *yaptırımsız ahlâk* adlı kitabını katmak doğru olur. Guyau, vitalist felsefeden hareket ederek ahlâkta her türlü vazife, sorumluluk ve yükümlülük gibi dıştan yüklenen kuvvetlerin hiçbir rolü olmadığını, ahlâkın yalnız içten gelen sevgi ve hayat gücü üzerine kurulabileceğini ve bir ahlâk eğitiminin yalnız bu yolda başarılı olacağını söylüyor.[4] Bu hürriyetçi, her türlü baskı aleyhinde olan eği-

[2] Herbert Spencer, *Education intellectuelle, morale et physique*, trad. Alexis Bertrand, Belin Frères, Paris.

* Herbert Spencer, *Education*, trad. par A. Bertrand, édit. Belin Frères.

[3] Satı Bey'in Gökalp ile "Mekteplerde mükâfat ve ceza" konusunda *Yeni Mecmua*'da ve umumiyetle eğitim konusunda *Terbiye* dergisinde aylarca süren tartışmaları Türkiye'de Spencercı ve Durkheimcı görüşlerin ciddi karşılaşmasına ait en olgun örnek olarak durmaktadır. Bunlardan ikincisinden *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*'nden bahsettik (1966). Birincisi üzerinde durmaya kitabın hacmi imkân vermedi. Burada o yazıların çıktığı sayıları işaret edelim: "Terbiye mecmuasında Satı Bey'in İlim ve Ahlâk Yazısı Dolayısıyla" (*Yeni Mecmua*, sayı 33); Gökalp, Mükâfat ve Mücazat Meselesine dair birkaç söz (*Yeni Mecmua*, 34); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında (*Yeni Mecmua*, 36); Gökaip, Mükâfat ve Mücazat meselesi (*Yeni Mecmua*, 38); Satı, Mükâfat ve Mücazat hakkında, Ziya Bey'e cevap (*Yeni Mecmua*, 42); Gökalp, Monizm ve Plüralizm münakaşası (*Yeni Mecmua*, 42).

[4] J. M. Guyau, *Une morale sans obligation ni sanction.*

tim fikirlerine bir de anarşistlerin görüşlerini katmalıyız.[5] Rusya'da Bakounine ve Kropotkine siyasi ve ahlâki hayatın temelini insan ve hayvanlardaki barışçı ve dayanışmacı içgüdülerde buluyorlar. Onlara göre her türlü içten tesir insanı bozar. Eğitimin baskısı gibi devletin baskısı da insanlar için zararlıdır. Baskısız bir eğitim ve devletsiz bir toplum insanların idealidir. Bütün bunlara Tolstoy'un Yasnaya Polyana adlı okulunda kendi başına bu disiplinsiz ve cezasız eğitimi kurmaya çalıştığı, bu görüşün tatbikine kalktığını da katalım.

Bu bireyci, hürriyetçi, hattâ aşırı şeklinde anarşist görüşün tam karşısında toplumcu, disiplinci ve bir bakımdan devletçi bir eğitim görüşü yer almaktadır. Bunun için de pedagojinin ilk hamlesini yapması için sosyolojinin doğmasını beklemeye lüzum kalmamıştır. Daha İlkçağ'da Platon (Eflatun)'un *Devlet*'i böyle bir eğitimi tavsiye ediyordu. Spartalıların yetiştirilme tarzını ideal örnek gibi gören Platon, toplumun belirli bir sınıfında bütün insanların devlet idaresinde ortak bir eğitimden geçmesini istiyor, hattâ bu sınıfta bir çeşit komünizmi savunuyordu. Orada bireyler arasındaki fark silinecek ve onlar devletin idealine göre disiplinle aynı eğitimi alacaklardı. Bu fikir ne Aristoteles, ne de Kinikler tarafından tutuldu. Birincisi bireye devlet içindeki hakkını verirken, ikincisi devleti ve disiplinli eğitimi büsbütün inkâr etti. Cynique'ler âdeta İlkçağ'ın Rousseaucuları idiler. Bütün kanunları insanlar arasındaki sözleşmelerden çıkan şeyler sayıyorlar ve asıl kanun tabiattır, tabiattan başka dayanılacak temel yoktur diyorlardı. Platon'a karşı bu tepkiler çok sürmedi. Onun sesi daha kuvvetli idi. Büyük Zenon'un peşinden giden Roma ahlâkçıları bir yana bırakılırsa İlkçağ sonundan başlayarak Platon'un ideal ve disiplinli devlet ve eğitim fikri zamanımıza kadar hüküm sürdü. Farabî'nin "Erdemli kent halkına ait düşünceler" (*Ara'ü ehl-i medinet-ülfazılâ*) ve "Uygarlık siyaseti" (*Siyaset-ül medeniyye*) de savunduğu fikir bu idi. Sonraki İslâm ahlâkçıları (meselâ Nasirüddin Tûsî, Celâlüddin Devvânî ve Kınalızade Ali vb.) Aristoteles ahlâkı ile uzlaştırılmış bir Platon eğitimini tavsiye ettiler; onları Gazalî'nin tasavvufçu ahlâk ve eğitimi ile tamamlamayı da unutmadılar. Fakat bu eklektik

[5] Bu vesile ile Max Stirner'in *Einzige und seine Eigentum* (Tek Adam ve Onun Mülkü) adlı kitabı ile yukarıda adı geçen Kropotkine'in *Ethique*'ini Bakounine'in bazı eserlerini ve Tolstoy'un *Iasnaia Pollana* okulunu zikredelim.

112 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

tim fikirlerine bir de anarşistlerin görüşlerini katmalıyız.[5] Rusya'da Bakounine ve Kropotkine siyasi ve ahlâki hayatın temelini insan ve hayvanlardaki barışçı ve dayanışmacı içgüdülerde buluyorlar. Onlara göre her türlü içten tesir insanı bozar. Eğitimin baskısı gibi devletin baskısı da insanlar için zararlıdır. Baskısız bir eğitim ve devletsiz bir toplum insanların idealidir. Bütün bunlara Tolstoy'un Yasnaya Polyana adlı okulunda kendi başına bu disiplinsiz ve cezasız eğitimi kurmaya çalıştığı, bu görüşün tatbikine kalktığını da katalım.

Bu bireyci, hürriyetçi, hattâ aşırı şeklinde anarşist görüşün tam karşısında toplumcu, disiplinci ve bir bakımdan devletçi bir eğitim görüşü yer almaktadır. Bunun için de pedagojinin ilk hamlesini yapması için sosyolojinin doğmasını beklemeye lüzum kalmamıştır. Daha İlkçağ'da Platon (Eflatun)'un *Devlet*'i böyle bir eğitimi tavsiye ediyordu. Spartalıların yetiştirilme tarzını ideal örnek gibi gören Platon, toplumun belirli bir sınıfında bütün insanların devlet idaresinde ortak bir eğitimden geçmesini istiyor, hattâ bu sınıfta bir çeşit komünizmi savunuyordu. Orada bireyler arasındaki fark silinecek ve onlar devletin idealine göre disiplinle aynı eğitimi alacaklardı. Bu fikir ne Aristoteles, ne de Kinikler tarafından tutuldu. Birincisi bireye devlet içindeki hakkını verirken, ikincisi devleti ve disiplinli eğitimi büsbütün inkâr etti. Cynique'ler âdeta İlkçağ'ın Rousseaucuları idiler. Bütün kanunları insanlar arasındaki sözleşmelerden çıkan şeyler sayıyorlar ve asıl kanun tabiattır, tabiattan başka dayanılacak temel yoktur diyorlardı. Platon'a karşı bu tepkiler çok sürmedi. Onun sesi daha kuvvetli idi. Büyük Zenon'un peşinden giden Roma ahlâkçıları bir yana bırakılırsa İlkçağ sonundan başlayarak Platon'un ideal ve disiplinli devlet ve eğitim fikri zamanımıza kadar hüküm sürdü. Farabî'nin "Erdemli kent halkına ait düşünceler" (*Ara'ü ehl-i medinet-ülfazılâ*) ve "Uygarlık siyaseti" (*Siyaset-ül medeniyye*) de savunduğu fikir bu idi. Sonraki İslâm ahlâkçıları (meselâ Nasirüddin Tûsî, Celâlüddin Devvânî ve Kınalızade Ali vb.) Aristoteles ahlâkı ile uzlaştırılmış bir Platon eğitimini tavsiye ettiler; onları Gazalî'nin tasavvufçu ahlâk ve eğitimi ile tamamlamayı da unutmadılar. Fakat bu eklektik

[5] Bu vesile ile Max Stirner'in *Einzige und seine Eigentum* (Tek Adam ve Onun Mülkü) adlı kitabı ile yukarıda adı geçen Kropotkine'in *Ethique*'ini Bakounine'in bazı eserlerini ve Tolstoy'un *Iasnaia Pollana* okulunu zikredelim.

eğitimler de esasında devletçi, disiplinci ve toplumcu vasfını tanımaktadırlar. Yalnız onları Platon'dan beri gelen ütopik toplum ve eğitim zümresine koyamayız. Rönesans'ta Campanella ve İngiltere'de Thomas More'un hayalî devlet görüşlerinde Plaloncu eğitim farklı şekillerde tekrar canlandı: Fakat komünist bir eğitim hayali daha barizleşmek şartıyla!

Yeniçağ'da Hegel'le birlikte toplumcu ve devletçi felsefe en bariz şeklini aldı. Onun tesiri altında olan Volksgeist ekolüne mensup yazarların anladıkları eğitim de devletçi ve disiplinci idi. Fakat bu yeni görüş Platon tesiri ile doğmuş bütün toplumcu eğitim felsefelerinden ayrılarak gerçek devlete, yaşanmakta olan topluma ait eğitimden söz ediyorlardı. Bunun için onların görüşleri bizi daha yakından ilgilendirir ve Rousseau'nun hürriyetçi ve bireyci eğitimine karşı ilk tepki olarak görülebilir. Fichte'nin "kapalı ticaret devleti" adını verdiği özel disiplinli bir eğitim sistemini daha Hegel'den önce bu cereyanın önderi saymalıdır.[6] Hitlerciler bir zaman Almanya'da Fichte'nin bu eğitim sisteminden ilham alarak Jugend Bewegung denen hareketi ve iş alanlarını (*Arbeitslager*) kurmuş ve gençliği sıkı disiplinli bir eğitimle yetiştirmeye çalışmışlardı. Bu görüşün ne kadar gerçeğe uygun ve başarılı olduğunu vakalar göstermiştir.[7] Hitler eğitim sistemi yalnız savaş talihinin kötüye gitmesinden değil, insan tabiatına aykırı bir zorlamaya dayanmasından dolayı çabuk düştü. Bazıları günün birinde onun yine canlanacağını umarlar ve gençliği kışla rejimi içinde ezberlenmiş klişelere (*slogan*) göre yetiştirmenin en iyi yol olduğunu sanırlar. Fakat bu sanıyı ne tarih, ne günün gerçekleri desteklemektedir. Bu tipin kabataslak şekli olan Sparta eğitimi şöhretine rağmen çabuk yıkılmıştır.[8] Yeniçeri eğitimi hassa ordusu yetiştirdiği için bunlara kıyas edilemez. Manastır ve skolastik eğitimlerinin neticelerini

[6] Fichte, *Staat der geschlossene Handelsarbeit* (Kapalı Ticaret Devleti) adlı eserinde bu fikirleri açıklamıştı. Onlar Nazilerin Judenbewegung'a (Gençlik hareketleri) örnek oldu.

[7] Hitler'in siyasi hareketinin felsefesini yapmaya memur edilen Beck *Die Schöpferische Philosophie* adlı şişirilmiş bir kitapta "mekanik" adamın karşısına "yaratıcı kişilik'i koyuyor ve Hitler rejiminin bu insan tipini yetiştirdiğini iddia ediyordu.

[8] Platon *Devlet* diyaloğunda örnek olarak Ispartalıların sıkı rejimi eğitimini alıyordu.

Hilmi Ziya Ülken 113

eğitimler de esasında devletçi, disiplinci ve toplumcu vasfını tanımaktadırlar. Yalnız onları Platon'dan beri gelen ütopik toplum ve eğitim zümresine koyamayız. Rönesans'ta Campanella ve İngiltere'de Thomas More'un hayalî devlet görüşlerinde Plaloncu eğitim farklı şekillerde tekrar canlandı: Fakat komünist bir eğitim hayali daha barizleşmek şartıyla!

Yeniçağ'da Hegel'le birlikte toplumcu ve devletçi felsefe en bariz şeklini aldı. Onun tesiri altında olan Volksgeist ekolüne mensup yazarların anladıkları eğitim de devletçi ve disiplinci idi. Fakat bu yeni görüş Platon tesiri ile doğmuş bütün toplumcu eğitim felsefelerinden ayrılarak gerçek devlete, yaşanmakta olan topluma ait eğitimden söz ediyorlardı. Bunun için onların görüşleri bizi daha yakından ilgilendirir ve Rousseau'nun hürriyetçi ve bireyci eğitimine karşı ilk tepki olarak görülebilir. Fichte'nin "kapalı ticaret devleti" adını verdiği özel disiplinli bir eğitim sistemini daha Hegel'den önce bu cereyanın önderi saymalıdır.[6] Hitlerciler bir zaman Almanya'da Fichte'nin bu eğitim sisteminden ilham alarak Jugend Bewegung denen hareketi ve iş alanlarını (*Arbeitslager*) kurmuş ve gençliği sıkı disiplinli bir eğitimle yetiştirmeye çalışmışlardı. Bu görüşün ne kadar gerçeğe uygun ve başarılı olduğunu vakalar göstermiştir.[7] Hitler eğitim sistemi yalnız savaş talihinin kötüye gitmesinden değil, insan tabiatına aykırı bir zorlamaya dayanmasından dolayı çabuk düştü. Bazıları günün birinde onun yine canlanacağını umarlar ve gençliği kışla rejimi içinde ezberlenmiş klişelere (*slogan*) göre yetiştirmenin en iyi yol olduğunu sanırlar. Fakat bu sanıyı ne tarih, ne günün gerçekleri desteklemektedir. Bu tipin kabataslak şekli olan Sparta eğitimi şöhretine rağmen çabuk yıkılmıştır.[8] Yeniçeri eğitimi hassa ordusu yetiştirdiği için bunlara kıyas edilemez. Manastır ve skolastik eğitimlerinin neticelerini

[6] Fichte, *Staat der geschlossene Handelsarbeit* (Kapalı Ticaret Devleti) adlı eserinde bu fikirleri açıklamıştı. Onlar Nazilerin Judenbewegung'a (Gençlik hareketleri) örnek oldu.

[7] Hitler'in siyasi hareketinin felsefesini yapmaya memur edilen Beck *Die Schöpferische Philosophie* adlı şişirilmiş bir kitapta "mekanik" adamın karşısına "yaratıcı kişilik'i koyuyor ve Hitler rejiminin bu insan tipini yetiştirdiğini iddia ediyordu.

[8] Platon *Devlet* diyaloğunda örnek olarak Ispartalıların sıkı rejimi eğitimini alıyordu.

ise herkes bilir. Avrupa kültür tarihi yüzyıllardan beri bunlara karşı isyanlarla doludur ve yeni eğitim yolları bu isyanlardan doğmuştur, ister bir otoritenin baskısı, ister bir inanç baskısı olsun bütün bu denemeler değil, onlardan kurtuluş hareketleri yeni medeniyeti yaratmıştır.

Disiplinci ve toplumcu eğitim bununla birlikte yeniden ve bu sefer çağdaş bir bilime dayanarak canlandı: Bu da Fransız sosyoloğu Emile Durkheim'ın eğitim görüşü idi. Aslında Bordeaux'dan Sorbonne pedagoji profesörlüğüne getirilmiş olan Durkheim bir eğitimci idi ve Paris'te ilk derslerini pedagoji dersleri olarak verdi.[9] Sonradan kendi sosyoloji sistemini kurduğu zaman bu ilk hazırlıklarından faydalandı. Onda âdeta sosyoloji ile pedagoji birbiriyle kaynaşmış olarak gelişti. *Grande Encyclopédie*'ye yazdığı eğitim maddesinde sosyolojik görüşünü eğitime nasıl tatbik ettiğini anlattığı gibi *Ahlâk Eğitimi* adlı kitabında da bu fikirlerini daha açık ifade etti.[10] Durkheim'a göre eğitim toplumda bir kuşağın kendinden sonraki kuşaklara toplumsal kurumları öğretmesi demektir. Başka deyişle eğitim müesseseleşmektir; çocuğun toplum hayatına girmesi ve onun müessese ve değerlerini benimsemesidir. *Ahlâk Eğitimi*'nde şöyle diyor: "Toplum tarafından yoğrulmadan önce, çocuğun kafası kaleydoskopik birtakım müphem hayallere sahiptir. Toplum kendi disiplini ile ona müesseselerini öğrettikçe çocuk toplumsallaşır, kişilik kazanır. Disiplin eğitimin zorunlu şartıdır, ilkel toplumlarda çocuk babası tarafından şımartılır ve onunla akran gibi oynar. Fakat medeniyet ilerledikçe eğitim kuralları kuvvetlenmiş ve disiplin şiddetlenmiştir. Bazı İngiliz okullarında dayak cezası vardır. Modern eğitim demek ki insana şekil vermek için ondan vazgeçemiyor. Ahlâk eğitiminin iki büyük teorisi olan iyilik ve ödev (vazife) ahlâkları, aslında, toplum hayatının çocuğa kendi idealini iki bakımdan vermesi demektir: Objektif olarak iyilik, sübjektif olarak ödev idealini! Platon ve Kant'ın demek istedikleri budur. İki büyük filozof aslında toplum idealine göre insan yetiştirmeyi istiyorlardı."

Şimdi bu iki karşıt görüşü birlikte ele alalım: Hürriyetçi ve baskısız eğitimle, disiplinli ve toplumcu eğitim bu kadar birbirine zıt oldukları halde nasıl tutunabiliyorlar. Bu onların birer hakikat payını

[9] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 2 vols. 1938, F. Alcan.
[10] E. Durkheim, *Education morale*; Education (Grande Encyclopédie).

114 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

ise herkes bilir. Avrupa kültür tarihi yüzyıllardan beri bunlara karşı isyanlarla doludur ve yeni eğitim yolları bu isyanlardan doğmuştur, ister bir otoritenin baskısı, ister bir inanç baskısı olsun bütün bu denemeler değil, onlardan kurtuluş hareketleri yeni medeniyeti yaratmıştır.

Disiplinci ve toplumcu eğitim bununla birlikte yeniden ve bu sefer çağdaş bir bilime dayanarak canlandı: Bu da Fransız sosyoloğu Emile Durkheim'ın eğitim görüşü idi. Aslında Bordeaux'dan Sorbonne pedagoji profesörlüğüne getirilmiş olan Durkheim bir eğitimci idi ve Paris'te ilk derslerini pedagoji dersleri olarak verdi.[9] Sonradan kendi sosyoloji sistemini kurduğu zaman bu ilk hazırlıklarından faydalandı. Onda âdeta sosyoloji ile pedagoji birbiriyle kaynaşmış olarak gelişti. *Grande Encyclopédie*'ye yazdığı eğitim maddesinde sosyolojik görüşünü eğitime nasıl tatbik ettiğini anlattığı gibi *Ahlâk Eğitimi* adlı kitabında da bu fikirlerini daha açık ifade etti.[10] Durkheim'a göre eğitim toplumda bir kuşağın kendinden sonraki kuşaklara toplumsal kurumları öğretmesi demektir. Başka deyişle eğitim müesseseleşmektir; çocuğun toplum hayatına girmesi ve onun müessese ve değerlerini benimsemesidir. *Ahlâk Eğitimi*'nde şöyle diyor: "Toplum tarafından yoğrulmadan önce, çocuğun kafası kaleydoskopik birtakım müphem hayallere sahiptir. Toplum kendi disiplini ile ona müesseselerini öğrettikçe çocuk toplumsallaşır, kişilik kazanır. Disiplin eğitimin zorunlu şartıdır, ilkel toplumlarda çocuk babası tarafından şımartılır ve onunla akran gibi oynar. Fakat medeniyet ilerledikçe eğitim kuralları kuvvetlenmiş ve disiplin şiddetlenmiştir. Bazı İngiliz okullarında dayak cezası vardır. Modern eğitim demek ki insana şekil vermek için ondan vazgeçemiyor. Ahlâk eğitiminin iki büyük teorisi olan iyilik ve ödev (vazife) ahlâkları, aslında, toplum hayatının çocuğa kendi idealini iki bakımdan vermesi demektir: Objektif olarak iyilik, sübjektif olarak ödev idealini! Platon ve Kant'ın demek istedikleri budur. İki büyük filozof aslında toplum idealine göre insan yetiştirmeyi istiyorlardı."

Şimdi bu iki karşıt görüşü birlikte ele alalım: Hürriyetçi ve baskısız eğitimle, disiplinli ve toplumcu eğitim bu kadar birbirine zıt oldukları halde nasıl tutunabiliyorlar. Bu onların birer hakikat payını

[9] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 2 vols. 1938, F. Alcan.
[10] E. Durkheim, *Education morale*; Education (Grande Encyclopédie).

114 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

ise herkes bilir. Avrupa kültür tarihi yüzyıllardan beri bunlara karşı isyanlarla doludur ve yeni eğitim yolları bu isyanlardan doğmuştur, ister bir otoritenin baskısı, ister bir inanç baskısı olsun bütün bu denemeler değil, onlardan kurtuluş hareketleri yeni medeniyeti yaratmıştır.

Disiplinci ve toplumcu eğitim bununla birlikte yeniden ve bu sefer çağdaş bir bilime dayanarak canlandı: Bu da Fransız sosyoloğu Emile Durkheim'ın eğitim görüşü idi. Aslında Bordeaux'dan Sorbonne pedagoji profesörlüğüne getirilmiş olan Durkheim bir eğitimci idi ve Paris'te ilk derslerini pedagoji dersleri olarak verdi.[9] Sonradan kendi sosyoloji sistemini kurduğu zaman bu ilk hazırlıklarından faydalandı. Onda âdeta sosyoloji ile pedagoji birbiriyle kaynaşmış olarak gelişti. *Grande Encyclopédie*'ye yazdığı eğitim maddesinde sosyolojik görüşünü eğitime nasıl tatbik ettiğini anlattığı gibi *Ahlâk Eğitimi* adlı kitabında da bu fikirlerini daha açık ifade etti.[10] Durkheim'a göre eğitim toplumda bir kuşağın kendinden sonraki kuşaklara toplumsal kurumları öğretmesi demektir. Başka deyişle eğitim müesseseleşmektir; çocuğun toplum hayatına girmesi ve onun müessese ve değerlerini benimsemesidir. *Ahlâk Eğitimi*'nde şöyle diyor: "Toplum tarafından yoğrulmadan önce, çocuğun kafası kaleydoskopik birtakım müphem hayallere sahiptir. Toplum kendi disiplini ile ona müesseselerini öğrettikçe çocuk toplumsallaşır, kişilik kazanır. Disiplin eğitimin zorunlu şartıdır, ilkel toplumlarda çocuk babası tarafından şımartılır ve onunla akran gibi oynar. Fakat medeniyet ilerledikçe eğitim kuralları kuvvetlenmiş ve disiplin şiddetlenmiştir. Bazı İngiliz okullarında dayak cezası vardır. Modern eğitim demek ki insana şekil vermek için ondan vazgeçemiyor. Ahlâk eğitiminin iki büyük teorisi olan iyilik ve ödev (vazife) ahlâkları, aslında, toplum hayatının çocuğa kendi idealini iki bakımdan vermesi demektir: Objektif olarak iyilik, sübjektif olarak ödev idealini! Platon ve Kant'ın demek istedikleri budur. İki büyük filozof aslında toplum idealine göre insan yetiştirmeyi istiyorlardı."

Şimdi bu iki karşıt görüşü birlikte ele alalım: Hürriyetçi ve baskısız eğitimle, disiplinli ve toplumcu eğitim bu kadar birbirine zıt oldukları halde nasıl tutunabiliyorlar. Bu onların birer hakikat payını

[9] E. Durkheim, *Evolution pédagogique en France*, 2 vols. 1938, F. Alcan.
[10] E. Durkheim, *Education morale*; Education (Grande Encyclopédie).

saklamalarından mı ileri geliyor? Yoksa her ikisi de insan gerçeğine tam nüfuz etmedikleri halde ayrı ayrı spekülatif (sırf nazarî) düşüncelerini en son neticelerine kadar götürdükleri için mi böyle düşünüyorlar? Tarih boyunca zaman zaman onların tatbik alanı bulmuş olması, karşılıklı birbirlerini inkâr etmelerine rağmen ikisinde de gerçeğe dokunan bir tarafın olduğunu gösteriyor: İnsan doğuştan hazırlıkları, istidatları, eğilimleri ve bunları geliştirme imkânlarını hesaba katmadan bir makinenin çarkları gibi yetiştirilemez. Fakat yine insanın bu güçlerini meydana çıkarmak için bazı dıştan yardımlara, onların karışık ve başıboş bırakılmaktan, enerjilerini israf etmekten korunmaları için bazı disiplinlere ihtiyacı vardır. Sosyologlar bu disiplinlerin şiddetini göstermek üzere ilkel toplumlardaki vahşice şiddetli eğitimleri misal olarak verirler, insanlığın bu şiddetli egzersizlerden geçmemiş olsa bugünkü irade gücünü, zihin yetilerini kazanamayacağını iddia ederler. Hâsılı her iki görüşün gerçekle ilgileri görülüyor.

Fakat onların uzlaştırılması nasıl mümkün olacaktır? Bu iş basit bir eklektizm ile çözülebilir mi? Bir yandan hürriyetçilere, bir yandan disiplincilere hak vermekle soru çözülebilir mi? Çünkü tatbikatta her şeyden önce çocuğun hürriyeti payı ile toplumun disiplini payının iyi ayarlanması lâzımdır, işte zamanımız sosyolog ve pedagoglarını ilgilendiren esaslı sorulardan biri budur. Bu soru gerçekte bireyle toplumun hudutları nerede başlıyor ve nerede bitiyor? şeklinde ifade edilebilir. Pedagog olarak araştırıcı, çocuk gerçeği önünde bu iki görüşten birine göre, taraf tutmanın imkânsızlığını görmektedir. Sosyal psikoloji, kolektif psikoloji adı ile iki bilimi birleştirmek isteyen yeni cereyanların da aslında ya psikolojiyi, ya sosyolojiyi ağırlık merkezi olarak aldıklarını daha önce gördük. Öyle ise soruyu derinden ele almalı: İnsan gerçeğinin sosyalleşmesi ile ruhileşmesinin sınırları nedir? diye koymalıdır. Nitekim ilk önce Charles Blondel bu soruyu koydu ve bunun cevabını *Marazî Bilinç* adlı kitabında şöyle verdi.[11] İnsan henüz sosyalleşmemiş bilinç olarak "ifade edilmezlik" halinde bulunmaktadır. Bu hal ise birçok marazî bilinç olaylarının temel vasfıdır. Bir akıl hastanesinde hekim olan Blondel, tetkik ettiği akıl hastalarının başlıca karakterini bu "ifade edilmezlik"te buluyor. Onlar kendilerini başkalarına anlatamamalarının sıkıntısı (*anxiété*) içinde bulunuyorlar. Fakat bu, onlarda bilinç olayları yok demek değildir.

[11] C. Blondel, *La conscience morbide*, F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 115

saklamalarından mı ileri geliyor? Yoksa her ikisi de insan gerçeğine tam nüfuz etmedikleri halde ayrı ayrı spekülatif (sırf nazarî) düşüncelerini en son neticelerine kadar götürdükleri için mi böyle düşünüyorlar? Tarih boyunca zaman zaman onların tatbik alanı bulmuş olması, karşılıklı birbirlerini inkâr etmelerine rağmen ikisinde de gerçeğe dokunan bir tarafın olduğunu gösteriyor: İnsan doğuştan hazırlıkları, istidatları, eğilimleri ve bunları geliştirme imkânlarını hesaba katmadan bir makinenin çarkları gibi yetiştirilemez. Fakat yine insanın bu güçlerini meydana çıkarmak için bazı dıştan yardımlara, onların karışık ve başıboş bırakılmaktan, enerjilerini israf etmekten korunmaları için bazı disiplinlere ihtiyacı vardır. Sosyologlar bu disiplinlerin şiddetini göstermek üzere ilkel toplumlardaki vahşice şiddetli eğitimleri misal olarak verirler, insanlığın bu şiddetli egzersizlerden geçmemiş olsa bugünkü irade gücünü, zihin yetilerini kazanamayacağını iddia ederler. Hâsılı her iki görüşün gerçekle ilgileri görülüyor.

Fakat onların uzlaştırılması nasıl mümkün olacaktır? Bu iş basit bir eklektizm ile çözülebilir mi? Bir yandan hürriyetçilere, bir yandan disiplincilere hak vermekle soru çözülebilir mi? Çünkü tatbikatta her şeyden önce çocuğun hürriyeti payı ile toplumun disiplini payının iyi ayarlanması lâzımdır, işte zamanımız sosyolog ve pedagoglarını ilgilendiren esaslı sorulardan biri budur. Bu soru gerçekte bireyle toplumun hudutları nerede başlıyor ve nerede bitiyor? şeklinde ifade edilebilir. Pedagog olarak araştırıcı, çocuk gerçeği önünde bu iki görüşten birine göre, taraf tutmanın imkânsızlığını görmektedir. Sosyal psikoloji, kolektif psikoloji adı ile iki bilimi birleştirmek isteyen yeni cereyanların da aslında ya psikolojiyi, ya sosyolojiyi ağırlık merkezi olarak aldıklarını daha önce gördük. Öyle ise soruyu derinden ele almalı: İnsan gerçeğinin sosyalleşmesi ile ruhileşmesinin sınırları nedir? diye koymalıdır. Nitekim ilk önce Charles Blondel bu soruyu koydu ve bunun cevabını *Marazî Bilinç* adlı kitabında şöyle verdi.[11] İnsan henüz sosyalleşmemiş bilinç olarak "ifade edilmezlik" halinde bulunmaktadır. Bu hal ise birçok marazî bilinç olaylarının temel vasfıdır. Bir akıl hastanesinde hekim olan Blondel, tetkik ettiği akıl hastalarının başlıca karakterini bu "ifade edilmezlik"te buluyor. Onlar kendilerini başkalarına anlatamamalarının sıkıntısı (*anxiété*) içinde bulunuyorlar. Fakat bu, onlarda bilinç olayları yok demek değildir.

[11] C. Blondel, *La conscience morbide*, F. Alcan.

Tam tersine, Bergson'un eserlerinde bahsettiği kalitatif bir oluş halindeki bilinç süresini yaşıyorlar. Ancak bu müphem bilinç halini anlatamıyorlar. Normal bilincin esaslı vasfı ise kendini başkasına anlatabilmek, yani bilincin mantıkileşmesidir. Âdeta mantıkileşme ile sosyalleşme aynı şeydir, insan ne kadar kendini bildirebilir (*communicable*) bir halde ise o kadar sosyaldir ve o kadar müesseseleşmiştir, Marazî ile normal arasındaki bu fark, uyanık bilinç ile rüya bilinci arasında da devam ediyor.[12] Her ikisini bireysel ile toplumsalın kriteryumu saymak mümkün. Öyle ise eğitimciye düşen görev Blondel'e göre insandaki kalitatif bilinç süresini ifade edilir, yani sosyalleşmiş bir hale getirmektir. Böylece eğitimin rolü hem bireyin anormale yaklaşan iç dünyasını ihmal etmemek, hem de onu normale, mantıksala ve toplumsala doğru götürmek oluyor.[13]

Fakat bu açıklama tatmin edici midir? Eğer eğitimde birey yalnız "marazî bilinç" olarak kalıyorsa onun rolü çok zayıf demektir. Yukarıda üzerinde ısrarla durduğumuz gibi insanın kendini ifadeye ve başkalarını anlamaya çalışması aynı zamanda hem ruhî, hem toplumsal gerçeğin birden doğması demek değil midir? Çocuğun mantıktan, hattâ konuşmadan önceki durumunda bu sosyalleşme-ruhîleşme çift süreci aynı zamanda görünmüyor mu? İlkel toplumlarda mantık açıkça (*explicite*) meydana çıkmış olmadığına, hattâ bu mânâda onların düşüncesine "mantıktan önce" (*pré-logique*) dendiğine göre, orada çocukların "sosyalleşmesi"ni nasıl açıklamalı? Hattâ o toplumlarda teknik hayatın kazandırdığı gizlice (*implicite*) bir mantığın varlığına rağmen çocuk erginlik yaşında aldığı şiddetli dinî egzersizlerden doğan bir eğitimle mantık-dışı düşünceye alıştırılmıyor mu? Bizim toplumlarımızda yetkin insan ideali mantıkî düşünceye, ölçülü hareketlere sahip olma sanıldığı ve bunun aksine "marazî" gözüyle bakıldığı halde, o toplumlarda yetkin insan olmak her şeyden önce cezbeli (*extatique*) ve taşkın bir ruha sahip olmak, mistik heyecan ile "kendinden geçme" diye görülmüyor mu? Bizim "akıllı" ve "dengeli" liderlerimize karşılık onların "taşkın ve istiğrak halinde" büyücüleri ve başkanları yok mu? Öyle ise Blondel'in *mantıkileşme*'yi sosyalleşmenin ölçüsü diye alması doğru değildir. Bu ölçü medeniyet ve kültür çevrelerine göre değişir. Şu kadar var ki bir kısım medeniyet-

[12] Kaploun, *Le social et l'individuel différent-t-il comme le réveil et le rêve.*
[13] M. Debésse, *Le crise d'orginalité juvénile*, PUF, 3ème édit., 1948.

116 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

Tam tersine, Bergson'un eserlerinde bahsettiği kalitatif bir oluş halindeki bilinç süresini yaşıyorlar. Ancak bu müphem bilinç halini anlatamıyorlar. Normal bilincin esaslı vasfı ise kendini başkasına anlatabilmek, yani bilincin mantıkileşmesidir. Âdeta mantıkileşme ile sosyalleşme aynı şeydir, insan ne kadar kendini bildirebilir (*communicable*) bir halde ise o kadar sosyaldir ve o kadar müesseseleşmiştir, Marazî ile normal arasındaki bu fark, uyanık bilinç ile rüya bilinci arasında da devam ediyor.[12] Her ikisini bireysel ile toplumsalın kriteryumu saymak mümkün. Öyle ise eğitimciye düşen görev Blondel'e göre insandaki kalitatif bilinç süresini ifade edilir, yani sosyalleşmiş bir hale getirmektir. Böylece eğitimin rolü hem bireyin anormale yaklaşan iç dünyasını ihmal etmemek, hem de onu normale, mantıksala ve toplumsala doğru götürmek oluyor.[13]

Fakat bu açıklama tatmin edici midir? Eğer eğitimde birey yalnız "marazî bilinç" olarak kalıyorsa onun rolü çok zayıf demektir. Yukarıda üzerinde ısrarla durduğumuz gibi insanın kendini ifadeye ve başkalarını anlamaya çalışması aynı zamanda hem ruhî, hem toplumsal gerçeğin birden doğması demek değil midir? Çocuğun mantıktan, hattâ konuşmadan önceki durumunda bu sosyalleşme-ruhîleşme çift süreci aynı zamanda görünmüyor mu? İlkel toplumlarda mantık açıkça (*explicite*) meydana çıkmış olmadığına, hattâ bu mânâda onların düşüncesine "mantıktan önce" (*pré-logique*) dendiğine göre, orada çocukların "sosyalleşmesi"ni nasıl açıklamalı? Hattâ o toplumlarda teknik hayatın kazandırdığı gizlice (*implicite*) bir mantığın varlığına rağmen çocuk erginlik yaşında aldığı şiddetli dinî egzersizlerden doğan bir eğitimle mantık-dışı düşünceye alıştırılmıyor mu? Bizim toplumlarımızda yetkin insan ideali mantıkî düşünceye, ölçülü hareketlere sahip olma sanıldığı ve bunun aksine "marazî" gözüyle bakıldığı halde, o toplumlarda yetkin insan olmak her şeyden önce cezbeli (*extatique*) ve taşkın bir ruha sahip olmak, mistik heyecan ile "kendinden geçme" diye görülmüyor mu? Bizim "akıllı" ve "dengeli" liderlerimize karşılık onların "taşkın ve istiğrak halinde" büyücüleri ve başkanları yok mu? Öyle ise Blondel'in *mantıkileşme*'yi sosyalleşmenin ölçüsü diye alması doğru değildir. Bu ölçü medeniyet ve kültür çevrelerine göre değişir. Şu kadar var ki bir kısım medeniyet-

[12] Kaploun, *Le social et l'individuel différent-t-il comme le réveil et le rêve.*
[13] M. Debésse, *Le crise d'orginalité juvénile*, PUF, 3ème édit., 1948.

116 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

Tam tersine, Bergson'un eserlerinde bahsettiği kalitatif bir oluş halindeki bilinç süresini yaşıyorlar. Ancak bu müphem bilinç halini anlatamıyorlar. Normal bilincin esaslı vasfı ise kendini başkasına anlatabilmek, yani bilincin mantıkileşmesidir. Âdeta mantıkileşme ile sosyalleşme aynı şeydir, insan ne kadar kendini bildirebilir (*communicable*) bir halde ise o kadar sosyaldir ve o kadar müesseseleşmiştir, Marazî ile normal arasındaki bu fark, uyanık bilinç ile rüya bilinci arasında da devam ediyor.[12] Her ikisini bireysel ile toplumsalın kriteryumu saymak mümkün. Öyle ise eğitimciye düşen görev Blondel'e göre insandaki kalitatif bilinç süresini ifade edilir, yani sosyalleşmiş bir hale getirmektir. Böylece eğitimin rolü hem bireyin anormale yaklaşan iç dünyasını ihmal etmemek, hem de onu normale, mantıksala ve toplumsala doğru götürmek oluyor.[13]

Fakat bu açıklama tatmin edici midir? Eğer eğitimde birey yalnız "marazî bilinç" olarak kalıyorsa onun rolü çok zayıf demektir. Yukarıda üzerinde ısrarla durduğumuz gibi insanın kendini ifadeye ve başkalarını anlamaya çalışması aynı zamanda hem ruhî, hem toplumsal gerçeğin birden doğması demek değil midir? Çocuğun mantıktan, hattâ konuşmadan önceki durumunda bu sosyalleşme-ruhîleşme çift süreci aynı zamanda görünmüyor mu? İlkel toplumlarda mantık açıkça (*explicite*) meydana çıkmış olmadığına, hattâ bu mânâda onların düşüncesine "mantıktan önce" (*pré-logique*) dendiğine göre, orada çocukların "sosyalleşmesi"ni nasıl açıklamalı? Hattâ o toplumlarda teknik hayatın kazandırdığı gizlice (*implicite*) bir mantığın varlığına rağmen çocuk erginlik yaşında aldığı şiddetli dinî egzersizlerden doğan bir eğitimle mantık-dışı düşünceye alıştırılmıyor mu? Bizim toplumlarımızda yetkin insan ideali mantıkî düşünceye, ölçülü hareketlere sahip olma sanıldığı ve bunun aksine "marazî" gözüyle bakıldığı halde, o toplumlarda yetkin insan olmak her şeyden önce cezbeli (*extatique*) ve taşkın bir ruha sahip olmak, mistik heyecan ile "kendinden geçme" diye görülmüyor mu? Bizim "akıllı" ve "dengeli" liderlerimize karşılık onların "taşkın ve istiğrak halinde" büyücüleri ve başkanları yok mu? Öyle ise Blondel'in *mantıkileşme*'yi sosyalleşmenin ölçüsü diye alması doğru değildir. Bu ölçü medeniyet ve kültür çevrelerine göre değişir. Şu kadar var ki bir kısım medeniyet-

[12] Kaploun, *Le social et l'individuel différent-t-il comme le réveil et le rêve.*
[13] M. Debésse, *Le crise d'orginalité juvénile*, PUF, 3ème édit., 1948.

lerde *mantıkileşme*, bir kısmında ise cezbe halinde olma, *mistikleşme* sosyalleşmenin ve bu anlamda "ifade edilebilme"nin ölçüsü sayılabilir. Sözün kısası bu ölçü yetmiyor. Hattâ en değerli, en üstün insanın daima en çok ifade edilen olduğunu söylemek bile mümkün değildir. Çünkü mistikler kendi dünyalarının ideal tipleri iken "ifade edilememezlik"le öğünürlerdi. Bugünün sürrealistlerinde de az çok aynı hal var. Bu da bize birey ve toplum sınırını çizecek kriteryum aramanın boşuna olduğunu ve iki realitenin aynı varlıkta, aynı zamanda meydana çıkmalarından başka her türlü sınır aramadan vazgeçmenin doğru olacağını anlatıyor gibi görünüyor.[14]

Eğitimci gözünde çocuğun garabetçiliğe, taklitçiliğe, hizadan ayrılmaya doğru giden marazî yönleri onun toplumdan önceki ifade edilememiş, "sırf psikolojik" dedikleri cihetine değil, tam tersine onun kendini kifayetsiz gördüğü ve türlü tarzlarda ifadeye çalıştığı "toplumsal" tarafına aittir.[15] Hattâ çocukta marazî bilinç olaylarının, hayatın türlü dönüş çağlarında meydana çıkıp kaybolması sosyalleşmenin başlamasından sonraya aittir. Bunun için marazî ile normalin sınırını bireysel ile toplumsalın ölçüsü diye kullanmak şöyle dursun, Marazî olaylardan birçoğunun çocukta derece derece sosyalleşme safhalarında meydana geldiğini söylemek bile mümkündür.[16] Meselâ çocuk doğuşunda yalancı değildir ve ilk konuşma sıralarında saflığa kadar varan bir doğruluğu vardır. Fakat sonradan onda masal uydurma (*fabulation*) ve inanılmış yalan (*mythomanie*) görüntüleri başlar.[17] Bunlar bulûğ yaşından sonra içine katlanan ve kendi başına "bir âlem" olmaya çalışan erginde yavaş yavaş kaybolur. Onun yerine üstünlük duygusu, anlaşılmamış olma sıkıntısı ve sentimantalizm yer alır.[18] Fakat erginlikten sonra yeni intibaklar bunların yerine başka tavırları doğurur. Çocukta kişilik gelişmesine göre tabiî olan bu olgulardan birçoğunu tek başına ele alınca "marazî" demek gerekirdi. Halbuki onlar çocuğun çağ dönüşlerinde atlatacağı merhalelerdir ve

[14] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur" (*Felsefe Yıllığı*, 1931, İstanbul).
[15] Alfred Adler, *Le tempérament nerveux* (Über der nervösen Karakter) trad. par, Payot, Kramer, Psychiatrie infantile générale.
[16] Mandousse, *L'âme de l'adolescent.*
[17] Ed. Pichon, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent,* Delachaux et Niesté, Neuchatel, 1961.
[18] İ. H. Baltacıoğlu, *İçtimaî Mektep*, 1932.

Hilmi Ziya Ülken 117

lerde *mantıkileşme*, bir kısmında ise cezbe halinde olma, *mistikleşme* sosyalleşmenin ve bu anlamda "ifade edilebilme"nin ölçüsü sayılabilir. Sözün kısası bu ölçü yetmiyor. Hattâ en değerli, en üstün insanın daima en çok ifade edilen olduğunu söylemek bile mümkün değildir. Çünkü mistikler kendi dünyalarının ideal tipleri iken "ifade edilememezlik"le öğünürlerdi. Bugünün sürrealistlerinde de az çok aynı hal var. Bu da bize birey ve toplum sınırını çizecek kriteryum aramanın boşuna olduğunu ve iki realitenin aynı varlıkta, aynı zamanda meydana çıkmalarından başka her türlü sınır aramadan vazgeçmenin doğru olacağını anlatıyor gibi görünüyor.[14]

Eğitimci gözünde çocuğun garabetçiliğe, taklitçiliğe, hizadan ayrılmaya doğru giden marazî yönleri onun toplumdan önceki ifade edilememiş, "sırf psikolojik" dedikleri cihetine değil, tam tersine onun kendini kifayetsiz gördüğü ve türlü tarzlarda ifadeye çalıştığı "toplumsal" tarafına aittir.[15] Hattâ çocukta marazî bilinç olaylarının, hayatın türlü dönüş çağlarında meydana çıkıp kaybolması sosyalleşmenin başlamasından sonraya aittir. Bunun için marazî ile normalin sınırını bireysel ile toplumsalın ölçüsü diye kullanmak şöyle dursun, Marazî olaylardan birçoğunun çocukta derece derece sosyalleşme safhalarında meydana geldiğini söylemek bile mümkündür.[16] Meselâ çocuk doğuşunda yalancı değildir ve ilk konuşma sıralarında saflığa kadar varan bir doğruluğu vardır. Fakat sonradan onda masal uydurma (*fabulation*) ve inanılmış yalan (*mythomanie*) görüntüleri başlar.[17] Bunlar bulûğ yaşından sonra içine katlanan ve kendi başına "bir âlem" olmaya çalışan erginde yavaş yavaş kaybolur. Onun yerine üstünlük duygusu, anlaşılmamış olma sıkıntısı ve sentimantalizm yer alır.[18] Fakat erginlikten sonra yeni intibaklar bunların yerine başka tavırları doğurur. Çocukta kişilik gelişmesine göre tabiî olan bu olgulardan birçoğunu tek başına ele alınca "marazî" demek gerekirdi. Halbuki onlar çocuğun çağ dönüşlerinde atlatacağı merhalelerdir ve

[14] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur" (*Felsefe Yıllığı*, 1931, İstanbul).
[15] Alfred Adler, *Le tempérament nerveux* (Über der nervösen Karakter) trad. par, Payot, Kramer, Psychiatrie infantile générale.
[16] Mandousse, *L'âme de l'adolescent.*
[17] Ed. Pichon, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent,* Delachaux et Niesté, Neuchatel, 1961.
[18] İ. H. Baltacıoğlu, *İçtimaî Mektep*, 1932.

eğitimcinin asıl görevi bu çağ dönüşlerini yakından takip ederek onların zararsız yeni şekiller almasına yardım etmektir.[19] Bütün bu gelişmeler şüphesiz çocuğun kişilik hayatına aittir. Bundan dolayı da hem onun ruhî gelişmesinin merhaleleri olarak görülebilir, hem sosyalleşmenin merhaleleri sayılabilir. Demek ki burada ruhî gelişme ile sosyalleşme arasında bir sebeplik-eserlik ilişkisi yoktur. Ne ruhî gelişme sosyalleşmenin sebebidir, ne de sosyalleşme ruhî gelişmenin! İkisi de bütün halinde aynı olayın, çocuğun kişi olarak gelişmesinin yandaş (*corollaire*) manzaralarıdır. Fakat hiç değilse diyebiliriz ki çocukta iğreti olarak "marazîlik" sayılan birçok görünüşler toplumsallaşma süreci içinde meydana gelmektedir. Öyle ise onları toplumsalın karşıtı ve "bireysel"in kriteryomu olarak görmek yanlıştır.

Blondel'in Bergson ile Durkheim (yani bireysel bilinçle toplum) arasında yapmaya çalıştığı bu uzlaştırmanın başka bir şeklini Wilbois denedi. O, *Süre ve Ödev*[20] adlı eserinde bu uzlaştırmayı daha açık şekilde iki felsefenin temel kavramlarını yan yana getirerek yapıyor: Sosyoloğa göre toplum hayatı bir ödev, yani yükümlülük ve sorumluluk hayatıdır. Metafizikçiye göre ise bireysel ruh determinizm kadrosuna sığmayan kalitatif ve tecanüzsüz bir oluş, yani süre hayatıdır. Wilbois bu görüşlerden ikisini de doğru buluyor. Çünkü insan bir yandan kendi bilincinde bu süreyi yaşamakta, bir yandan da zümre hayatının üzerindeki manevi baskısı yüzünden kendini bazı görevleri yapmakla yükümlü ve onlara karşı sorumlu saymaktadır. Ruhun hürriyeti ile bu yükümlülük ve sorumluluk arasında hiçbir çelişme yoktur. İnsan ruh olarak hürriyet alanına, fakat zümrenin bir üyesi olarak yaşanmış ve duyulmuş *görev* hayatına girer. Bu ödev hayatı ise hiçbir zaman mekanik determinizm demek olmadığı ve ancak hür yaşayan insan tarafından duyulacağı için ikisi aynı mahiyettedir ve birbirlerini tamamlarlar. Wilbois'nın açıklama şekli daha felsefîdir. Belki bunun için de oradan eğitimcinin çıkaracağı sonuç daha zengin olabilir. Eğitmen çocuğun ruhî hürlüğü içine vicdan yükümlülüğünü daha kolay yerleştirebilir. Çocuk spontane (kendiliğinden gelişen) eğilimlere sahip olduğu ve kendinde yaratıcı hafıza olarak yaşadığı bir iç dünyası olduğu için (yani eğitmen bu dünyasını çocuğa hatırlattığı ve onun gelişmesinden faydalandığı için) aynı çocuğun bu

[19] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, 1931).
[20] Wilbois, *Durée et devoir.*

118 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

eğitimcinin asıl görevi bu çağ dönüşlerini yakından takip ederek onların zararsız yeni şekiller almasına yardım etmektir.[19] Bütün bu gelişmeler şüphesiz çocuğun kişilik hayatına aittir. Bundan dolayı da hem onun ruhî gelişmesinin merhaleleri olarak görülebilir, hem sosyalleşmenin merhaleleri sayılabilir. Demek ki burada ruhî gelişme ile sosyalleşme arasında bir sebeplik-eserlik ilişkisi yoktur. Ne ruhî gelişme sosyalleşmenin sebebidir, ne de sosyalleşme ruhî gelişmenin! İkisi de bütün halinde aynı olayın, çocuğun kişi olarak gelişmesinin yandaş (*corollaire*) manzaralarıdır. Fakat hiç değilse diyebiliriz ki çocukta iğreti olarak "marazîlik" sayılan birçok görünüşler toplumsallaşma süreci içinde meydana gelmektedir. Öyle ise onları toplumsalın karşıtı ve "bireysel"in kriteryomu olarak görmek yanlıştır.

Blondel'in Bergson ile Durkheim (yani bireysel bilinçle toplum) arasında yapmaya çalıştığı bu uzlaştırmanın başka bir şeklini Wilbois denedi. O, *Süre ve Ödev*[20] adlı eserinde bu uzlaştırmayı daha açık şekilde iki felsefenin temel kavramlarını yan yana getirerek yapıyor: Sosyoloğa göre toplum hayatı bir ödev, yani yükümlülük ve sorumluluk hayatıdır. Metafizikçiye göre ise bireysel ruh determinizm kadrosuna sığmayan kalitatif ve tecanüzsüz bir oluş, yani süre hayatıdır. Wilbois bu görüşlerden ikisini de doğru buluyor. Çünkü insan bir yandan kendi bilincinde bu süreyi yaşamakta, bir yandan da zümre hayatının üzerindeki manevi baskısı yüzünden kendini bazı görevleri yapmakla yükümlü ve onlara karşı sorumlu saymaktadır. Ruhun hürriyeti ile bu yükümlülük ve sorumluluk arasında hiçbir çelişme yoktur. İnsan ruh olarak hürriyet alanına, fakat zümrenin bir üyesi olarak yaşanmış ve duyulmuş *görev* hayatına girer. Bu ödev hayatı ise hiçbir zaman mekanik determinizm demek olmadığı ve ancak hür yaşayan insan tarafından duyulacağı için ikisi aynı mahiyettedir ve birbirlerini tamamlarlar. Wilbois'nın açıklama şekli daha felsefîdir. Belki bunun için de oradan eğitimcinin çıkaracağı sonuç daha zengin olabilir. Eğitmen çocuğun ruhî hürlüğü içine vicdan yükümlülüğünü daha kolay yerleştirebilir. Çocuk spontane (kendiliğinden gelişen) eğilimlere sahip olduğu ve kendinde yaratıcı hafıza olarak yaşadığı bir iç dünyası olduğu için (yani eğitmen bu dünyasını çocuğa hatırlattığı ve onun gelişmesinden faydalandığı için) aynı çocuğun bu

[19] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, 1931).
[20] Wilbois, *Durée et devoir.*

118 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

eğitimcinin asıl görevi bu çağ dönüşlerini yakından takip ederek onların zararsız yeni şekiller almasına yardım etmektir.[19] Bütün bu gelişmeler şüphesiz çocuğun kişilik hayatına aittir. Bundan dolayı da hem onun ruhî gelişmesinin merhaleleri olarak görülebilir, hem sosyalleşmenin merhaleleri sayılabilir. Demek ki burada ruhî gelişme ile sosyalleşme arasında bir sebeplik-eserlik ilişkisi yoktur. Ne ruhî gelişme sosyalleşmenin sebebidir, ne de sosyalleşme ruhî gelişmenin! İkisi de bütün halinde aynı olayın, çocuğun kişi olarak gelişmesinin yandaş (*corollaire*) manzaralarıdır. Fakat hiç değilse diyebiliriz ki çocukta iğreti olarak "marazîlik" sayılan birçok görünüşler toplumsallaşma süreci içinde meydana gelmektedir. Öyle ise onları toplumsalın karşıtı ve "bireysel"in kriteryomu olarak görmek yanlıştır.

Blondel'in Bergson ile Durkheim (yani bireysel bilinçle toplum) arasında yapmaya çalıştığı bu uzlaştırmanın başka bir şeklini Wilbois denedi. O, *Süre ve Ödev*[20] adlı eserinde bu uzlaştırmayı daha açık şekilde iki felsefenin temel kavramlarını yan yana getirerek yapıyor: Sosyoloğa göre toplum hayatı bir ödev, yani yükümlülük ve sorumluluk hayatıdır. Metafizikçiye göre ise bireysel ruh determinizm kadrosuna sığmayan kalitatif ve tecanüzsüz bir oluş, yani süre hayatıdır. Wilbois bu görüşlerden ikisini de doğru buluyor. Çünkü insan bir yandan kendi bilincinde bu süreyi yaşamakta, bir yandan da zümre hayatının üzerindeki manevi baskısı yüzünden kendini bazı görevleri yapmakla yükümlü ve onlara karşı sorumlu saymaktadır. Ruhun hürriyeti ile bu yükümlülük ve sorumluluk arasında hiçbir çelişme yoktur. İnsan ruh olarak hürriyet alanına, fakat zümrenin bir üyesi olarak yaşanmış ve duyulmuş *görev* hayatına girer. Bu ödev hayatı ise hiçbir zaman mekanik determinizm demek olmadığı ve ancak hür yaşayan insan tarafından duyulacağı için ikisi aynı mahiyettedir ve birbirlerini tamamlarlar. Wilbois'nın açıklama şekli daha felsefîdir. Belki bunun için de oradan eğitimcinin çıkaracağı sonuç daha zengin olabilir. Eğitmen çocuğun ruhî hürlüğü içine vicdan yükümlülüğünü daha kolay yerleştirebilir. Çocuk spontane (kendiliğinden gelişen) eğilimlere sahip olduğu ve kendinde yaratıcı hafıza olarak yaşadığı bir iç dünyası olduğu için (yani eğitmen bu dünyasını çocuğa hatırlattığı ve onun gelişmesinden faydalandığı için) aynı çocuğun bu

[19] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, 1931).
[20] Wilbois, *Durée et devoir.*

hürlüğü sayesinde kendini bazı "ödev"leri yapmakla yükümlü görmesini sağlayabilir. Eğer çocuk bir otomat olsaydı ona hiç yükümlülük duygusu veremezdi. Eğer çocuk yalnız fizyolojik determinizmlere bağlı, irade hürlüğünden yoksun bir varlık olsaydı ona "kendine rağmen" bazı şeyleri yapmaması veya bazı şeyleri yapmasını kendi kendine emretmesini öğretemezdi. Çünkü o yalnız *détermination*'un gereği olan şeyleri yapacak ve tabiat elinde bir oyuncak olacaktı. Halbuki Wilbois'nın Bergson'dan mülhem olarak anladığına göre o hürdür ve hürlük bilincinden dolayı da yapmak ve yapmamak arasında karar verme durumundadır, yani vicdan hürlüğüne göre kabul edilmiş ahlâki yükümlülük ve sorumlulukları vardır.

Eğitimcinin oldukça işine yarayan bu görüşün sakat tarafı şuradadır gibi geliyor: Eğer insan metafizikçinin anladığı gibi mutlak hürlüğe sahipse toplumun emirlerine göre kendi arzularına ket vurması, kendini durdurması nedendir? Sosyoloğa sorulursa bu ruhun hürlüğünden değil, toplumun insana verdiği ödevini yapma bilincindendir. Önce bu emir ve yasak tamamen dıştan başlar. Yani çocuk ona isyan eder. Toplumun emirlerine (ana-babanın, yakınlarının, hocalarının nasihatlerine) düşman gözüyle bakar. Onları korktuğu için yapar veya yapmamaya, saklanmaya çalışır. Fakat bütün kurumları ile asırlar boyu bu eğitimi vere vere gelişmiş olan toplumdaki insan artık onları benimsemeye, sanki *kendi kendisine karşı verdiği emirmiş* gibi yapmaya başlar. Bize medenî hayatın ödev duygusu ve iradesi gibi görünen bu sonuç sosyoloğa göre toplumsallaşmanın mahsulüdür ve önce yalnız dışta olan şeyin gittikçe insanın iç hayatına girerek toplumun içselleşmesi (*intériorisation*) demektir. Buna karşı metafizikçinin kabul ettiği hürriyet hiçbir sınırlamaya gelmez. Ona göre alışkanlıklar, otomatizmler, âdetlerden ibaret olan insanın dış hayatı asıl ruhun kabuğu, hürlüğünü kaybetmiş kısmı, yani toplumdur. Dinamik ruhtan otomatizm ve âdetlere doğru ne kadar inersek hürriyetten o kadar uzaklaşmış, topluma o kadar girmiş oluruz. Kısaca bu iki felsefe aslında birbirini inkâr etmekte ve karşılıklı birbirinin dayandığı temel realiteyi aşağı değerde görmektedir. Bu durumda onların uzlaştırılmaları nasıl mümkün olur? Wilbois gibi düşünecek olursak, ya Bergson tarzında bir hürriyet felsefesini asıl temel diye alarak toplumu onunla açıklamalıyız, fakat buna sosyolog razı olmaz. Yahut Durkheim tarzında determinizm felsefesini temel diye alacak olursak, bireyin hürlüğünü sonuç saymalıyız. O zaman da bu-

Hilmi Ziya Ülken 119

hürlüğü sayesinde kendini bazı "ödev"leri yapmakla yükümlü görmesini sağlayabilir. Eğer çocuk bir otomat olsaydı ona hiç yükümlülük duygusu veremezdi. Eğer çocuk yalnız fizyolojik determinizmlere bağlı, irade hürlüğünden yoksun bir varlık olsaydı ona "kendine rağmen" bazı şeyleri yapmaması veya bazı şeyleri yapmasını kendi kendine emretmesini öğretemezdi. Çünkü o yalnız *détermination*'un gereği olan şeyleri yapacak ve tabiat elinde bir oyuncak olacaktı. Halbuki Wilbois'nın Bergson'dan mülhem olarak anladığına göre o hürdür ve hürlük bilincinden dolayı da yapmak ve yapmamak arasında karar verme durumundadır, yani vicdan hürlüğüne göre kabul edilmiş ahlâki yükümlülük ve sorumlulukları vardır.

Eğitimcinin oldukça işine yarayan bu görüşün sakat tarafı şuradadır gibi geliyor: Eğer insan metafizikçinin anladığı gibi mutlak hürlüğe sahipse toplumun emirlerine göre kendi arzularına ket vurması, kendini durdurması nedendir? Sosyoloğa sorulursa bu ruhun hürlüğünden değil, toplumun insana verdiği ödevini yapma bilincindendir. Önce bu emir ve yasak tamamen dıştan başlar. Yani çocuk ona isyan eder. Toplumun emirlerine (ana-babanın, yakınlarının, hocalarının nasihatlerine) düşman gözüyle bakar. Onları korktuğu için yapar veya yapmamaya, saklanmaya çalışır. Fakat bütün kurumları ile asırlar boyu bu eğitimi vere vere gelişmiş olan toplumdaki insan artık onları benimsemeye, sanki *kendi kendisine karşı verdiği emirmiş* gibi yapmaya başlar. Bize medenî hayatın ödev duygusu ve iradesi gibi görünen bu sonuç sosyoloğa göre toplumsallaşmanın mahsulüdür ve önce yalnız dışta olan şeyin gittikçe insanın iç hayatına girerek toplumun içselleşmesi (*intériorisation*) demektir. Buna karşı metafizikçinin kabul ettiği hürriyet hiçbir sınırlamaya gelmez. Ona göre alışkanlıklar, otomatizmler, âdetlerden ibaret olan insanın dış hayatı asıl ruhun kabuğu, hürlüğünü kaybetmiş kısmı, yani toplumdur. Dinamik ruhtan otomatizm ve âdetlere doğru ne kadar inersek hürriyetten o kadar uzaklaşmış, topluma o kadar girmiş oluruz. Kısaca bu iki felsefe aslında birbirini inkâr etmekte ve karşılıklı birbirinin dayandığı temel realiteyi aşağı değerde görmektedir. Bu durumda onların uzlaştırılmaları nasıl mümkün olur? Wilbois gibi düşünecek olursak, ya Bergson tarzında bir hürriyet felsefesini asıl temel diye alarak toplumu onunla açıklamalıyız, fakat buna sosyolog razı olmaz. Yahut Durkheim tarzında determinizm felsefesini temel diye alacak olursak, bireyin hürlüğünü sonuç saymalıyız. O zaman da bu-

Hilmi Ziya Ülken 119

hürlüğü sayesinde kendini bazı "ödev"leri yapmakla yükümlü görmesini sağlayabilir. Eğer çocuk bir otomat olsaydı ona hiç yükümlülük duygusu veremezdi. Eğer çocuk yalnız fizyolojik determinizmlere bağlı, irade hürlüğünden yoksun bir varlık olsaydı ona "kendine rağmen" bazı şeyleri yapmaması veya bazı şeyleri yapmasını kendi kendine emretmesini öğretemezdi. Çünkü o yalnız *détermination*'un gereği olan şeyleri yapacak ve tabiat elinde bir oyuncak olacaktı. Halbuki Wilbois'nın Bergson'dan mülhem olarak anladığına göre o hürdür ve hürlük bilincinden dolayı da yapmak ve yapmamak arasında karar verme durumundadır, yani vicdan hürlüğüne göre kabul edilmiş ahlâki yükümlülük ve sorumlulukları vardır.

Eğitimcinin oldukça işine yarayan bu görüşün sakat tarafı şuradadır gibi geliyor: Eğer insan metafizikçinin anladığı gibi mutlak hürlüğe sahipse toplumun emirlerine göre kendi arzularına ket vurması, kendini durdurması nedendir? Sosyoloğa sorulursa bu ruhun hürlüğünden değil, toplumun insana verdiği ödevini yapma bilincindendir. Önce bu emir ve yasak tamamen dıştan başlar. Yani çocuk ona isyan eder. Toplumun emirlerine (ana-babanın, yakınlarının, hocalarının nasihatlerine) düşman gözüyle bakar. Onları korktuğu için yapar veya yapmamaya, saklanmaya çalışır. Fakat bütün kurumları ile asırlar boyu bu eğitimi vere vere gelişmiş olan toplumdaki insan artık onları benimsemeye, sanki *kendi kendisine karşı verdiği emirmiş* gibi yapmaya başlar. Bize medenî hayatın ödev duygusu ve iradesi gibi görünen bu sonuç sosyoloğa göre toplumsallaşmanın mahsulüdür ve önce yalnız dışta olan şeyin gittikçe insanın iç hayatına girerek toplumun içselleşmesi (*intériorisation*) demektir. Buna karşı metafizikçinin kabul ettiği hürriyet hiçbir sınırlamaya gelmez. Ona göre alışkanlıklar, otomatizmler, âdetlerden ibaret olan insanın dış hayatı asıl ruhun kabuğu, hürlüğünü kaybetmiş kısmı, yani toplumdur. Dinamik ruhtan otomatizm ve âdetlere doğru ne kadar inersek hürriyetten o kadar uzaklaşmış, topluma o kadar girmiş oluruz. Kısaca bu iki felsefe aslında birbirini inkâr etmekte ve karşılıklı birbirinin dayandığı temel realiteyi aşağı değerde görmektedir. Bu durumda onların uzlaştırılmaları nasıl mümkün olur? Wilbois gibi düşünecek olursak, ya Bergson tarzında bir hürriyet felsefesini asıl temel diye alarak toplumu onunla açıklamalıyız, fakat buna sosyolog razı olmaz. Yahut Durkheim tarzında determinizm felsefesini temel diye alacak olursak, bireyin hürlüğünü sonuç saymalıyız. O zaman da bu-

na metafizikçi razı olmaz. Bundan dolayı Blondel'in uzlaştırmasından daha başarılı gibi görünmesine rağmen bu da öteki gibi boşuna bir uzlaştırma gayreti gibi geliyor. Bu eklektizm tecrübelerinin başarısızlığı eğitimcinin karşısında bulunduğu insan ve çocuk gerçeğini incelemek için ortaya çıkan iki zıt yolun veya onları birleştirme teşebbüslerinin kendisine rehber olamayacağını göstermektedir. Fakat yine de çağdaş Fransız düşüncesindeki bu iki kutbun cazibesine aynı zamanda kapılanlar eksik olmuyor. Hele Türkiye'de İkinci Meşrutiyet'ten sonra Spencercılık ve Le Playcilik dalgalarının tesirleri azaldığı zaman onun yerini daha kuvvetle bir yandan sosyoloji eğilimi, öte yandan Bergson metafiziği aldı. Gökalp ile Satı (Şimdi Arap dünyasındaki Satı-al-Husrî) arasında *Terbiye, Düşünce, Yeni Mecmua* dergilerinde yüksek seviyede devam eden tartışmalar aslında Spencercılıkla Durkheimcılığın doğrudan doğruya eğitim zemini üzerindeki mücadelesi idi.

Gökalp'in Birinci Dünya Savaşı zamanına rastlayan hararetli çalışmaları fikir ve eğitim alanında tam bir inhisarcılık şeklini aldı. Bütün dergiler "İttihat ve Terakki Partisi"nin ve onun fikir hocası olan Gökalp'in elinde idi dense yeridir. Bu yüzden Sati-Gökalp tartışmaları bir yana bırakılırsa serbest konuşma olmadı. Bunun için sosyolojik eğitim görüşünün Üniversiteden Maarif Nezareti'ne ve okullara yayılmasına bir fikir zaferi değil, siyasi hâkimiyet gözüyle bakmalıdır. Nitekim mütareke olur olmaz siyasi baskı kalkınca itirazlar başladı. Satı Bey Arap memleketlerine gitmiş, zaten Spencercılık tarihe karışmıştı. Bu sefer onun yerine sosyolojizmin karşısına Bergson metafiziği, tarihî veya diyalektik materyalizm, pragmatizm ve Alman romantizminden (Schelling felsefesinden) mülhem yeni bir idealizm görüşü çıktı. Bunlardan her birinin eğitim anlayışları sosyolojik eğitim anlayışı ile çarpıştı. Onlar zaman zaman maarif siyasetimizde hâkim oldular. Yahut hiç değilse maarif hayatımızda onlar eski fikirlerle çatıştılar. Bu çatışma 1924'ten 1940'a kadar sürmüş, eğitim anlayışımızda buhran devri diyebileceğimiz devri meydana getirmiştir. Buna bir de Tanzimat'ta başlayan ve İkinci Meşrutiyet'te başlıca Emrullah Efendi'nin teşkilâtı ile bariz şekil alan Fransız maarif tesirinin, Birinci Dünya Savaşı'nda sokulmaya başlayan, fakat ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan az önce Türkiye'de çok sayıda Alman profesörünün yerleşmesi ile kuvvetlenen Alman tesiri ve en sonra İkinci Dünya Savaşı içinde ve daha sonra artan Amerikan tesiri ile çatışması, ayrı

120 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

na metafizikçi razı olmaz. Bundan dolayı Blondel'in uzlaştırmasından daha başarılı gibi görünmesine rağmen bu da öteki gibi boşuna bir uzlaştırma gayreti gibi geliyor. Bu eklektizm tecrübelerinin başarısızlığı eğitimcinin karşısında bulunduğu insan ve çocuk gerçeğini incelemek için ortaya çıkan iki zıt yolun veya onları birleştirme teşebbüslerinin kendisine rehber olamayacağını göstermektedir. Fakat yine de çağdaş Fransız düşüncesindeki bu iki kutbun cazibesine aynı zamanda kapılanlar eksik olmuyor. Hele Türkiye'de İkinci Meşrutiyet'ten sonra Spencercılık ve Le Playcilik dalgalarının tesirleri azaldığı zaman onun yerini daha kuvvetle bir yandan sosyoloji eğilimi, öte yandan Bergson metafiziği aldı. Gökalp ile Satı (Şimdi Arap dünyasındaki Satı-al-Husrî) arasında *Terbiye, Düşünce, Yeni Mecmua* dergilerinde yüksek seviyede devam eden tartışmalar aslında Spencercılıkla Durkheimcılığın doğrudan doğruya eğitim zemini üzerindeki mücadelesi idi.

Gökalp'in Birinci Dünya Savaşı zamanına rastlayan hararetli çalışmaları fikir ve eğitim alanında tam bir inhisarcılık şeklini aldı. Bütün dergiler "İttihat ve Terakki Partisi"nin ve onun fikir hocası olan Gökalp'in elinde idi dense yeridir. Bu yüzden Sati-Gökalp tartışmaları bir yana bırakılırsa serbest konuşma olmadı. Bunun için sosyolojik eğitim görüşünün Üniversiteden Maarif Nezareti'ne ve okullara yayılmasına bir fikir zaferi değil, siyasi hâkimiyet gözüyle bakmalıdır. Nitekim mütareke olur olmaz siyasi baskı kalkınca itirazlar başladı. Satı Bey Arap memleketlerine gitmiş, zaten Spencercılık tarihe karışmıştı. Bu sefer onun yerine sosyolojizmin karşısına Bergson metafiziği, tarihî veya diyalektik materyalizm, pragmatizm ve Alman romantizminden (Schelling felsefesinden) mülhem yeni bir idealizm görüşü çıktı. Bunlardan her birinin eğitim anlayışları sosyolojik eğitim anlayışı ile çarpıştı. Onlar zaman zaman maarif siyasetimizde hâkim oldular. Yahut hiç değilse maarif hayatımızda onlar eski fikirlerle çatıştılar. Bu çatışma 1924'ten 1940'a kadar sürmüş, eğitim anlayışımızda buhran devri diyebileceğimiz devri meydana getirmiştir. Buna bir de Tanzimat'ta başlayan ve İkinci Meşrutiyet'te başlıca Emrullah Efendi'nin teşkilâtı ile bariz şekil alan Fransız maarif tesirinin, Birinci Dünya Savaşı'nda sokulmaya başlayan, fakat ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan az önce Türkiye'de çok sayıda Alman profesörünün yerleşmesi ile kuvvetlenen Alman tesiri ve en sonra İkinci Dünya Savaşı içinde ve daha sonra artan Amerikan tesiri ile çatışması, ayrı

120 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

na metafizikçi razı olmaz. Bundan dolayı Blondel'in uzlaştırmasından daha başarılı gibi görünmesine rağmen bu da öteki gibi boşuna bir uzlaştırma gayreti gibi geliyor. Bu eklektizm tecrübelerinin başarısızlığı eğitimcinin karşısında bulunduğu insan ve çocuk gerçeğini incelemek için ortaya çıkan iki zıt yolun veya onları birleştirme teşebbüslerinin kendisine rehber olamayacağını göstermektedir. Fakat yine de çağdaş Fransız düşüncesindeki bu iki kutbun cazibesine aynı zamanda kapılanlar eksik olmuyor. Hele Türkiye'de İkinci Meşrutiyet'ten sonra Spencercılık ve Le Playcilik dalgalarının tesirleri azaldığı zaman onun yerini daha kuvvetle bir yandan sosyoloji eğilimi, öte yandan Bergson metafiziği aldı. Gökalp ile Satı (Şimdi Arap dünyasındaki Satı-al-Husrî) arasında *Terbiye, Düşünce, Yeni Mecmua* dergilerinde yüksek seviyede devam eden tartışmalar aslında Spencercılıkla Durkheimcılığın doğrudan doğruya eğitim zemini üzerindeki mücadelesi idi.

Gökalp'in Birinci Dünya Savaşı zamanına rastlayan hararetli çalışmaları fikir ve eğitim alanında tam bir inhisarcılık şeklini aldı. Bütün dergiler "İttihat ve Terakki Partisi"nin ve onun fikir hocası olan Gökalp'in elinde idi dense yeridir. Bu yüzden Sati-Gökalp tartışmaları bir yana bırakılırsa serbest konuşma olmadı. Bunun için sosyolojik eğitim görüşünün Üniversiteden Maarif Nezareti'ne ve okullara yayılmasına bir fikir zaferi değil, siyasi hâkimiyet gözüyle bakmalıdır. Nitekim mütareke olur olmaz siyasi baskı kalkınca itirazlar başladı. Satı Bey Arap memleketlerine gitmiş, zaten Spencercılık tarihe karışmıştı. Bu sefer onun yerine sosyolojizmin karşısına Bergson metafiziği, tarihî veya diyalektik materyalizm, pragmatizm ve Alman romantizminden (Schelling felsefesinden) mülhem yeni bir idealizm görüşü çıktı. Bunlardan her birinin eğitim anlayışları sosyolojik eğitim anlayışı ile çarpıştı. Onlar zaman zaman maarif siyasetimizde hâkim oldular. Yahut hiç değilse maarif hayatımızda onlar eski fikirlerle çatıştılar. Bu çatışma 1924'ten 1940'a kadar sürmüş, eğitim anlayışımızda buhran devri diyebileceğimiz devri meydana getirmiştir. Buna bir de Tanzimat'ta başlayan ve İkinci Meşrutiyet'te başlıca Emrullah Efendi'nin teşkilâtı ile bariz şekil alan Fransız maarif tesirinin, Birinci Dünya Savaşı'nda sokulmaya başlayan, fakat ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan az önce Türkiye'de çok sayıda Alman profesörünün yerleşmesi ile kuvvetlenen Alman tesiri ve en sonra İkinci Dünya Savaşı içinde ve daha sonra artan Amerikan tesiri ile çatışması, ayrı

kökten gelen bu maarif sistemlerinden bazen biri, bazen ötekinin maarif hayatımızda hüküm sürmeye kalkması, bu yüzden nesillerin parçalanması ve aydınlar arasında anlaşma imkânlarının azalmasını katmalıdır.[21]

İşte Türkiye'nin eğitim problemi önündeki durumu bu buhran devresini yaşadığı sırada, Durkheim sosyolojisi ile Bergson metafiziğini eğitim felsefesi bakımından uzlaştırmaya çalışan yeni bir cereyan doğdu. Buna Baltacıoğlu'nun adını vermek doğru olur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1928'de yazdığı *Tarih ve Terbiye* adlı kitabı ile *Felsefe Yıllığı* (Cilt I, 1931)'ında yayınladığı "Şahsiyet ve Terbiye" adlı yazısı, sonradan onu genişletmek üzere yazdığı *İçtimaî Mektep* adlı kitabında (1932) bu yeni görüşü açıklamaktadır.[22] Baltacıoğlu'na göre eğitim hakkında ileri sürülen zihinci, iradeci, kişici teoriler bu problemi açıklamaktan uzaktır. Sosyolojik teori konuya en fazla yaklaşmış ise de çocuğu pasif bir balmumu, bir mulaj saydığı için eğitimi yanlış yollara götürmektedir. Halbuki çocuk kişiliğini bütün olarak kendinde buluyor. O Bergson'un anlattığı ruhî realitenin kendisidir. Onda yetiler, eğilimler, kabiliyetler kendi ruhî hayatını yaşadıkça kendiliğinden gelişmektedir. Bunun için çocuğa dıştan bir şey verilmez. O yaşayarak öğrenir. Yüzme öğretmekle öğrenilmez. Yüzerek öğrenilir. Çocuk, hayatın bütün safhalarında meslek hayatına girinceye kadar bütün kazançlarını kendi denemelerine borçludur. Fakat bu spontane gelişme aynı zamanda çocuğun bir zümreye mensup olması bakımından da müesseseleşmedir. Eğitim, çocuktaki kabiliyetleri geliştirirken, yani çocuk bunları spontane denemeleriyle yaparken aynı zamanda müesseseleşmektedir. Öyle ise Baltacıoğlu'na göre öğrenme bir yandan ruhun spontane gelişmesi, öte yandan toplum olarak müesseseleşme demektir. Burada Blondel ve Wilbois'da gördüğümüz uzlaştırmadan farklı yeni bir uzlaştırma karşısındayız. Fakat aslında ne metafizikçi ne de sırf sosyolog olmaktan ziyade tam bir pedagog olan Baltacıoğlu çocuğun kişi bütünlüğünü, onun birey ve toplum halinde ayrılmadan önceki gerçeğini görüyor. Bunun için, onun iki felsefe arasındaki yaklaştırması bir eklektizm olarak kalmı-

[21] Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi*, 2 c. Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 5 c.; H. Z. Ü., *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 2 c. 2001.

[22] İ. H. Baltacıoğlu, *Tarih ve Terbiye*, 1928; "Şahsiyet ve Terbiye" 1931, *İçtimaî Mektep*, 1932.

Hilmi Ziya Ülken 121

kökten gelen bu maarif sistemlerinden bazen biri, bazen ötekinin maarif hayatımızda hüküm sürmeye kalkması, bu yüzden nesillerin parçalanması ve aydınlar arasında anlaşma imkânlarının azalmasını katmalıdır.[21]

İşte Türkiye'nin eğitim problemi önündeki durumu bu buhran devresini yaşadığı sırada, Durkheim sosyolojisi ile Bergson metafiziğini eğitim felsefesi bakımından uzlaştırmaya çalışan yeni bir cereyan doğdu. Buna Baltacıoğlu'nun adını vermek doğru olur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1928'de yazdığı *Tarih ve Terbiye* adlı kitabı ile *Felsefe Yıllığı* (Cilt I, 1931)'ında yayınladığı "Şahsiyet ve Terbiye" adlı yazısı, sonradan onu genişletmek üzere yazdığı *İçtimaî Mektep* adlı kitabında (1932) bu yeni görüşü açıklamaktadır.[22] Baltacıoğlu'na göre eğitim hakkında ileri sürülen zihinci, iradeci, kişici teoriler bu problemi açıklamaktan uzaktır. Sosyolojik teori konuya en fazla yaklaşmış ise de çocuğu pasif bir balmumu, bir mulaj saydığı için eğitimi yanlış yollara götürmektedir. Halbuki çocuk kişiliğini bütün olarak kendinde buluyor. O Bergson'un anlattığı ruhî realitenin kendisidir. Onda yetiler, eğilimler, kabiliyetler kendi ruhî hayatını yaşadıkça kendiliğinden gelişmektedir. Bunun için çocuğa dıştan bir şey verilmez. O yaşayarak öğrenir. Yüzme öğretmekle öğrenilmez. Yüzerek öğrenilir. Çocuk, hayatın bütün safhalarında meslek hayatına girinceye kadar bütün kazançlarını kendi denemelerine borçludur. Fakat bu spontane gelişme aynı zamanda çocuğun bir zümreye mensup olması bakımından da müesseseleşmedir. Eğitim, çocuktaki kabiliyetleri geliştirirken, yani çocuk bunları spontane denemeleriyle yaparken aynı zamanda müesseseleşmektedir. Öyle ise Baltacıoğlu'na göre öğrenme bir yandan ruhun spontane gelişmesi, öte yandan toplum olarak müesseseleşme demektir. Burada Blondel ve Wilbois'da gördüğümüz uzlaştırmadan farklı yeni bir uzlaştırma karşısındayız. Fakat aslında ne metafizikçi ne de sırf sosyolog olmaktan ziyade tam bir pedagog olan Baltacıoğlu çocuğun kişi bütünlüğünü, onun birey ve toplum halinde ayrılmadan önceki gerçeğini görüyor. Bunun için, onun iki felsefe arasındaki yaklaştırması bir eklektizm olarak kalmı-

[21] Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi*, 2 c. Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 5 c.; H. Z. Ü., *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 2 c. 2001.

[22] İ. H. Baltacıoğlu, *Tarih ve Terbiye*, 1928; "Şahsiyet ve Terbiye" 1931, *İçtimaî Mektep*, 1932.

Hilmi Ziya Ülken 121

kökten gelen bu maarif sistemlerinden bazen biri, bazen ötekinin maarif hayatımızda hüküm sürmeye kalkması, bu yüzden nesillerin parçalanması ve aydınlar arasında anlaşma imkânlarının azalmasını katmalıdır.[21]

İşte Türkiye'nin eğitim problemi önündeki durumu bu buhran devresini yaşadığı sırada, Durkheim sosyolojisi ile Bergson metafiziğini eğitim felsefesi bakımından uzlaştırmaya çalışan yeni bir cereyan doğdu. Buna Baltacıoğlu'nun adını vermek doğru olur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1928'de yazdığı *Tarih ve Terbiye* adlı kitabı ile *Felsefe Yıllığı* (Cilt I, 1931)'ında yayınladığı "Şahsiyet ve Terbiye" adlı yazısı, sonradan onu genişletmek üzere yazdığı *İçtimaî Mektep* adlı kitabında (1932) bu yeni görüşü açıklamaktadır.[22] Baltacıoğlu'na göre eğitim hakkında ileri sürülen zihinci, iradeci, kişici teoriler bu problemi açıklamaktan uzaktır. Sosyolojik teori konuya en fazla yaklaşmış ise de çocuğu pasif bir balmumu, bir mulaj saydığı için eğitimi yanlış yollara götürmektedir. Halbuki çocuk kişiliğini bütün olarak kendinde buluyor. O Bergson'un anlattığı ruhî realitenin kendisidir. Onda yetiler, eğilimler, kabiliyetler kendi ruhî hayatını yaşadıkça kendiliğinden gelişmektedir. Bunun için çocuğa dıştan bir şey verilmez. O yaşayarak öğrenir. Yüzme öğretmekle öğrenilmez. Yüzerek öğrenilir. Çocuk, hayatın bütün safhalarında meslek hayatına girinceye kadar bütün kazançlarını kendi denemelerine borçludur. Fakat bu spontane gelişme aynı zamanda çocuğun bir zümreye mensup olması bakımından da müesseseleşmedir. Eğitim, çocuktaki kabiliyetleri geliştirirken, yani çocuk bunları spontane denemeleriyle yaparken aynı zamanda müesseseleşmektedir. Öyle ise Baltacıoğlu'na göre öğrenme bir yandan ruhun spontane gelişmesi, öte yandan toplum olarak müesseseleşme demektir. Burada Blondel ve Wilbois'da gördüğümüz uzlaştırmadan farklı yeni bir uzlaştırma karşısındayız. Fakat aslında ne metafizikçi ne de sırf sosyolog olmaktan ziyade tam bir pedagog olan Baltacıoğlu çocuğun kişi bütünlüğünü, onun birey ve toplum halinde ayrılmadan önceki gerçeğini görüyor. Bunun için, onun iki felsefe arasındaki yaklaştırması bir eklektizm olarak kalmı-

[21] Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi*, 2 c. Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 5 c.; H. Z. Ü., *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 2 c. 2001.

[22] İ. H. Baltacıoğlu, *Tarih ve Terbiye*, 1928; "Şahsiyet ve Terbiye" 1931, *İçtimaî Mektep*, 1932.

yor. Pedagojik gerçeği bütün cepheleriyle kavramaya çalışan bir sentez oluyor. Bununla birlikle bu denemede de öncekilere benzer bir eksik göze çarpıyor: Sentez iki zıt açıklamayı aşan bir görüş olmalıydı. Halbuki burada da Wilbois'da olduğu gibi Bergsoncu görüş daha hâkimdir. Çocuk ona göre her şeyden önce yaratıcı varlıktır: Oyunda, atölyede, sıra başında, günlük işlerinde çocuk kendisine öğretileni yapmıyor; eliyle ve kafasıyla işlediği sırada kendiliğinden öğreniyor. Onun en çok tekrarladığı şey şudur: "Yüzmek, yüzmenin ne olduğunu anlatarak öğretilmez. Yüzmek yüzerek öğrenilir." Ona göre, çocuğun eğitimindeki kazançları kendiliğinden bir işleyişin eseridir. İlk emekleme yaşından erişkinliğe gelinceye kadar çocukluk ve gençliğin bütün merhalelerinde o bu yaratıcı gücü görüyor ve onun öteki cephesine "müesseseleşme" diyor.

Öyle ise Baltacıoğlu'nda da Wilbois'da olduğu gibi Bergsoncu ve Durkheimcı görüşler üzerine yükselmiş ve ikisini aşan bir senteze ulaşılmış olmaktan ziyade, sosyolojik görüşe temel olarak alınan Bergsoncu görüşe bağlanılmıştır. Bu basit bir irca değilse de, iki zıt görüşü yaklaştırırken Bergsoncu görüş ağır basmaktadır. Zaten çelişkenler uzlaşamazlar, onlar birbirlerini reddettikçe uzlaşamaz kalacaklardır. Öyle ise her şeyden önce bu çelişik görüşlerden vazgeçerek insan ve çocuk gerçeğinin türlü cephelerine yeniden bakmak lâzımdır. Halbuki bütün bu denemelerde önce iki karşıt felsefe *olduğu gibi* kabul ediliyor ve onların çıkmazından kurtulmak için uzlaştırma arandığı zaman ya Baltacıoğlu'nda olduğu gibi yaratıcı ruh görüşü ya da Blondel de olduğu gibi toplum görüşü ağır basıyor. Türk düşünürü kendi hayatından bahsederken bu iki filozofu niçin seçtiğini anlatıyor ve o arada Freud ve bütün dinamik psikolojiyle yakından *ilgilenmediğini* de söylüyor.*

Hiç dokunmadığı bir konu da altbilinç ve kendine-telkin psikolojisidir. Halbuki bunlarla ilgilenseydi, bu karşıt felsefelerin uzlaşmazlığından daha çok kurtulur ve insan bütününe daha kolay bakabilirdi. Baltacıoğlu'na –birçok Türk pedagogu gibi– gençliğinde tesir eden Rousseau'nun hürriyetçi ve kendiliğinden eğitim görüşü idi. Onu önce "üretici okul" daha sonra Durkheim tesirleriyle aşmış olmasına rağmen eğitimde "çocuğun yaratıcılığı" fikrinden vazgeçmedi ve bu

* H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* "Baltacıoğlu", 2001, Ülken Yayınları, İstanbul.

122 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

yor. Pedagojik gerçeği bütün cepheleriyle kavramaya çalışan bir sentez oluyor. Bununla birlikle bu denemede de öncekilere benzer bir eksik göze çarpıyor: Sentez iki zıt açıklamayı aşan bir görüş olmalıydı. Halbuki burada da Wilbois'da olduğu gibi Bergsoncu görüş daha hâkimdir. Çocuk ona göre her şeyden önce yaratıcı varlıktır: Oyunda, atölyede, sıra başında, günlük işlerinde çocuk kendisine öğretileni yapmıyor; eliyle ve kafasıyla işlediği sırada kendiliğinden öğreniyor. Onun en çok tekrarladığı şey şudur: "Yüzmek, yüzmenin ne olduğunu anlatarak öğretilmez. Yüzmek yüzerek öğrenilir." Ona göre, çocuğun eğitimindeki kazançları kendiliğinden bir işleyişin eseridir. İlk emekleme yaşından erişkinliğe gelinceye kadar çocukluk ve gençliğin bütün merhalelerinde o bu yaratıcı gücü görüyor ve onun öteki cephesine "müesseseleşme" diyor.

Öyle ise Baltacıoğlu'nda da Wilbois'da olduğu gibi Bergsoncu ve Durkheimcı görüşler üzerine yükselmiş ve ikisini aşan bir senteze ulaşılmış olmaktan ziyade, sosyolojik görüşe temel olarak alınan Bergsoncu görüşe bağlanılmıştır. Bu basit bir irca değilse de, iki zıt görüşü yaklaştırırken Bergsoncu görüş ağır basmaktadır. Zaten çelişkenler uzlaşamazlar, onlar birbirlerini reddettikçe uzlaşamaz kalacaklardır. Öyle ise her şeyden önce bu çelişik görüşlerden vazgeçerek insan ve çocuk gerçeğinin türlü cephelerine yeniden bakmak lâzımdır. Halbuki bütün bu denemelerde önce iki karşıt felsefe *olduğu gibi* kabul ediliyor ve onların çıkmazından kurtulmak için uzlaştırma arandığı zaman ya Baltacıoğlu'nda olduğu gibi yaratıcı ruh görüşü ya da Blondel de olduğu gibi toplum görüşü ağır basıyor. Türk düşünürü kendi hayatından bahsederken bu iki filozofu niçin seçtiğini anlatıyor ve o arada Freud ve bütün dinamik psikolojiyle yakından *ilgilenmediğini* de söylüyor.*

Hiç dokunmadığı bir konu da altbilinç ve kendine-telkin psikolojisidir. Halbuki bunlarla ilgilenseydi, bu karşıt felsefelerin uzlaşmazlığından daha çok kurtulur ve insan bütününe daha kolay bakabilirdi. Baltacıoğlu'na –birçok Türk pedagogu gibi– gençliğinde tesir eden Rousseau'nun hürriyetçi ve kendiliğinden eğitim görüşü idi. Onu önce "üretici okul" daha sonra Durkheim tesirleriyle aşmış olmasına rağmen eğitimde "çocuğun yaratıcılığı" fikrinden vazgeçmedi ve bu

* H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* "Baltacıoğlu", 2001, Ülken Yayınları, İstanbul.

sefer kendisine artık dönülemeyecek olan 18. yüzyıl düşünürü değil, bugünün metafizikçisi Bergson rehber oldu. Fakat ne dereceye kadar? Bergson metafizikçi bir eğitim felsefesine temel olabilir mi? Ne kendisi, ne ardından gidenler Avrupa'da böyle bir tecrübeye kalkmamışlardır. Bu biraz da kalkılamayacağı içindir. Bergson ne *Bilincin Doğrudan Doğruya Verileri*'nde, ne *Madde ve Hafıza*'da çocuğun gelişmelerinden bahsediyor. Dokunduğu daima erişkin insanın yaşadığı bilinçtir. Halbuki bu süreyi yaşamasını bilmeden önce çocuk neydi? İlk bocalamalarını nasıl yaptı? Birinci ve ikinci gençlik denen safhaları nasıl ve hangi krizlerle geçirdi? İntibaksız çocuk, huysuz (*turbulent*) çocuk nedir? O basit bir anormallik midir? Yoksa erişkinin tam anlayamadığı yeni bir kuruluş devrinin başlangıcı mıdır? Bu sorular devam edip gider.[23] Çünkü hayat erişkinlik içindeki safhalarında da art arda birçok dönüş (*conversion*) krizleri ve yaratışlarıyla doludur. Bunları yalnız "hayat hamlesi" metafiziği ile açıklamak kabil değildir. Çünkü hayat hamlesinin devamlı bir yaratış olması gerekir. Halbuki çocukta bu gelişmeler engellerle karşılaşıyor, mücadeleli oluyor, her zaman başarı ile sona ermiyor. Çocuğun gelişmelerinde bu çatışmaları açıklayacak daha etraflı bir dinamik psikoloji görüşüne, saikler (*motif*)'in çatışmasını göz önüne almaya ihtiyaç vardır.[24] Ayrıca Rousseau'dan John Dewey'e kadar bütün pedagog filozoflar irade üzerinde fazla durmuşlardır. Paranın öteki yüzünü, yani telkin ve sempatiyi yeteri kadar görmemişlerdir. O derecede ki bu son yıllarda bile bu olayları, hipnotizm olayları hattâ ispirtizmanın bilim-dışı tecrübeleriyle karıştıranlar ve bu yüzden onları ciddiye almayanlar görülüyor.[25] Artık bu yanılmanın bir sonu gelmelidir. Bir zamanlar iradeye de öyle bakılmıyor muydu? Aristoteles'den Hegel'e kadar filozoflar iradeyi zihin hayatının ya sonucu, ya onun tâbii gibi görmekte idiler. Bu aşırı zihinciliğin yanlışlığı ancak Schopenhauer ve Nietzsche'den sonra anlaşıldı. Buna rağmen zihinci felsefe, zihinci psikoloji ve zihinci pedagoji yine uzun bir süre direnmedi mi? Hattâ bugün bile "faal okul" (*Ecole active*),[26] "toplu öğretim" (*Gesamtum-*

[23] Henri Wallon, *L'enfant turbulent.*
[24] Kurt Lewin, *Psychologie dynamique,* trad. par M. et C. Faucheux, 2ème édit. 1964, PUF,
[25] Pierre Janet, *Les médications psychologique,* 3 vols.
[26] Adolphe Ferrière, *Ecole active.*

Hilmi Ziya Ülken 123

sefer kendisine artık dönülemeyecek olan 18. yüzyıl düşünürü değil, bugünün metafizikçisi Bergson rehber oldu. Fakat ne dereceye kadar? Bergson metafizikçi bir eğitim felsefesine temel olabilir mi? Ne kendisi, ne ardından gidenler Avrupa'da böyle bir tecrübeye kalkmamışlardır. Bu biraz da kalkılamayacağı içindir. Bergson ne *Bilincin Doğrudan Doğruya Verileri*'nde, ne *Madde ve Hafıza*'da çocuğun gelişmelerinden bahsediyor. Dokunduğu daima erişkin insanın yaşadığı bilinçtir. Halbuki bu süreyi yaşamasını bilmeden önce çocuk neydi? İlk bocalamalarını nasıl yaptı? Birinci ve ikinci gençlik denen safhaları nasıl ve hangi krizlerle geçirdi? İntibaksız çocuk, huysuz (*turbulent*) çocuk nedir? O basit bir anormallik midir? Yoksa erişkinin tam anlayamadığı yeni bir kuruluş devrinin başlangıcı mıdır? Bu sorular devam edip gider.[23] Çünkü hayat erişkinlik içindeki safhalarında da art arda birçok dönüş (*conversion*) krizleri ve yaratışlarıyla doludur. Bunları yalnız "hayat hamlesi" metafiziği ile açıklamak kabil değildir. Çünkü hayat hamlesinin devamlı bir yaratış olması gerekir. Halbuki çocukta bu gelişmeler engellerle karşılaşıyor, mücadeleli oluyor, her zaman başarı ile sona ermiyor. Çocuğun gelişmelerinde bu çatışmaları açıklayacak daha etraflı bir dinamik psikoloji görüşüne, saikler (*motif*)'in çatışmasını göz önüne almaya ihtiyaç vardır.[24] Ayrıca Rousseau'dan John Dewey'e kadar bütün pedagog filozoflar irade üzerinde fazla durmuşlardır. Paranın öteki yüzünü, yani telkin ve sempatiyi yeteri kadar görmemişlerdir. O derecede ki bu son yıllarda bile bu olayları, hipnotizm olayları hattâ ispirtizmanın bilim-dışı tecrübeleriyle karıştıranlar ve bu yüzden onları ciddiye almayanlar görülüyor.[25] Artık bu yanılmanın bir sonu gelmelidir. Bir zamanlar iradeye de öyle bakılmıyor muydu? Aristoteles'den Hegel'e kadar filozoflar iradeyi zihin hayatının ya sonucu, ya onun tâbii gibi görmekte idiler. Bu aşırı zihinciliğin yanlışlığı ancak Schopenhauer ve Nietzsche'den sonra anlaşıldı. Buna rağmen zihinci felsefe, zihinci psikoloji ve zihinci pedagoji yine uzun bir süre direnmedi mi? Hattâ bugün bile "faal okul" (*Ecole active*),[26] "toplu öğretim" (*Gesamtum-*

[23] Henri Wallon, *L'enfant turbulent.*
[24] Kurt Lewin, *Psychologie dynamique,* trad. par M. et C. Faucheux, 2ème édit. 1964, PUF,
[25] Pierre Janet, *Les médications psychologique,* 3 vols.
[26] Adolphe Ferrière, *Ecole active.*

Hilmi Ziya Ülken 123

sefer kendisine artık dönülemeyecek olan 18. yüzyıl düşünürü değil, bugünün metafizikçisi Bergson rehber oldu. Fakat ne dereceye kadar? Bergson metafizikçi bir eğitim felsefesine temel olabilir mi? Ne kendisi, ne ardından gidenler Avrupa'da böyle bir tecrübeye kalkmamışlardır. Bu biraz da kalkılamayacağı içindir. Bergson ne *Bilincin Doğrudan Doğruya Verileri*'nde, ne *Madde ve Hafıza*'da çocuğun gelişmelerinden bahsediyor. Dokunduğu daima erişkin insanın yaşadığı bilinçtir. Halbuki bu süreyi yaşamasını bilmeden önce çocuk neydi? İlk bocalamalarını nasıl yaptı? Birinci ve ikinci gençlik denen safhaları nasıl ve hangi krizlerle geçirdi? İntibaksız çocuk, huysuz (*turbulent*) çocuk nedir? O basit bir anormallik midir? Yoksa erişkinin tam anlayamadığı yeni bir kuruluş devrinin başlangıcı mıdır? Bu sorular devam edip gider.[23] Çünkü hayat erişkinlik içindeki safhalarında da art arda birçok dönüş (*conversion*) krizleri ve yaratışlarıyla doludur. Bunları yalnız "hayat hamlesi" metafiziği ile açıklamak kabil değildir. Çünkü hayat hamlesinin devamlı bir yaratış olması gerekir. Halbuki çocukta bu gelişmeler engellerle karşılaşıyor, mücadeleli oluyor, her zaman başarı ile sona ermiyor. Çocuğun gelişmelerinde bu çatışmaları açıklayacak daha etraflı bir dinamik psikoloji görüşüne, saikler (*motif*)'in çatışmasını göz önüne almaya ihtiyaç vardır.[24] Ayrıca Rousseau'dan John Dewey'e kadar bütün pedagog filozoflar irade üzerinde fazla durmuşlardır. Paranın öteki yüzünü, yani telkin ve sempatiyi yeteri kadar görmemişlerdir. O derecede ki bu son yıllarda bile bu olayları, hipnotizm olayları hattâ ispirtizmanın bilim-dışı tecrübeleriyle karıştıranlar ve bu yüzden onları ciddiye almayanlar görülüyor.[25] Artık bu yanılmanın bir sonu gelmelidir. Bir zamanlar iradeye de öyle bakılmıyor muydu? Aristoteles'den Hegel'e kadar filozoflar iradeyi zihin hayatının ya sonucu, ya onun tâbii gibi görmekte idiler. Bu aşırı zihinciliğin yanlışlığı ancak Schopenhauer ve Nietzsche'den sonra anlaşıldı. Buna rağmen zihinci felsefe, zihinci psikoloji ve zihinci pedagoji yine uzun bir süre direnmedi mi? Hattâ bugün bile "faal okul" (*Ecole active*),[26] "toplu öğretim" (*Gesamtum-*

[23] Henri Wallon, *L'enfant turbulent.*
[24] Kurt Lewin, *Psychologie dynamique,* trad. par M. et C. Faucheux, 2ème édit. 1964, PUF,
[25] Pierre Janet, *Les médications psychologique,* 3 vols.
[26] Adolphe Ferrière, *Ecole active.*

terricht), "İlgi merkezi", "Pragmatik ve pratik öğretim[27] görüşlerinin başarılı ilerlemesine rağmen gelenekçi eğitimde zihincilik hâlâ dayanmıyor mu?

Bütün bu yenilikler önünde Fransız Maarifi yine esasta rasyonalist olarak kalmıştır. İrade felsefesi ve eğitiminin tesirleri ancak Amerika ve Almanya'da klasik öğretim dışında günden güne yayılmaktadır. Fakat artık hemen yüzyıllık bir mücadeleden sonra irade eğitimine dudak bükmeden vazgeçilmiş görünüyor. O hiç değilse bütün maarif programlarına "aktif akıl" şeklinde sokulmuştur. Türk maarifi de Emin Erişirgil ve Avni Başman* gibi önderler yardımıyla önce İlköğretim programlarında, sonra Ortaöğretim'de irade felsefesinin tesirlerini aksettirdi.[28] Bunlar yalnız Türkiye'de olmuş değildir. Başka memleketlerin maarif sistemleri de bu yeni fikirlere karşı uzun bir süre direnmişler, onları güçlükle benimsemişlerdir. Aynı hal aktif akıl veya pratik akıl karşısında bugünkü felsefenin henüz ciddiyetle ele almadığı ve bir kısım gelenekçi psikologların şüphe ile baktıkları veya bilimdışı olaylarla karıştırdıkları genişleme ve yayılma ritmine ait olayların da başına gelmektedir. Böyle düşünenler karşılarında yeni bir tıp dalının doğduğuna dikkat etmiyorlar. Psikanalizin ciddi gelişmelerini fantezilerle karıştırıyorlar.[29] Kendine telkin ve başkasına telkin (*hétérosuggestion*) kanunlarının şaşmaz sonuçlarını görmüyorlar, hattâ bilmiyorlar. Karşımızda "fethedilen" gizli bir ruh alanı değil, insan bünyesinin ihmal edilen iki cephesinden biri durmaktadır. Ruhî oluşta genişlemesiz gerilme olamayacağı için, kendine telkinsiz zekâ, taklitsiz irade, sempatisiz ihtiras anlaşılamaz. Burada hiçbir karşıt görüşün uzlaştırılması söz konusu değildir. İnsanı bütün ola-

[27] Gesamtumterricht (toplu öğretim) metotu 1926'da Talim ve Terbiye heyeti üyesi ve eski tecrübî psikoloji profesörü Haydar Taner tarafından savunulmakta idi.

* 1926 yılında yayınlanan ilk Tedrisat programının imzasız olan önsözü ve programın kendisi pragmatizm görüşüne uygun olarak onlar tarafından hazırlanmıştı.

[28] Aynı heyette başkan Prof. Mehmet Emin ile üye Avni Başman J. Dewey'in fikirlerini Maarif'te tatbike çalıştılar ve bu esaslara göre ilk Tedrisat programını hazırladılar. Bu programının imzasız olan önsözünde fikirlerini açıklamaktadırlar (Devlet Matbaası, 1926).

[29] Havelock Ellis, Roger Bastide (*Sociologie et psychanalyse*) bunların başında gelir.

124 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

terricht), "İlgi merkezi", "Pragmatik ve pratik öğretim[27] görüşlerinin başarılı ilerlemesine rağmen gelenekçi eğitimde zihincilik hâlâ dayanmıyor mu?

Bütün bu yenilikler önünde Fransız Maarifi yine esasta rasyonalist olarak kalmıştır. İrade felsefesi ve eğitiminin tesirleri ancak Amerika ve Almanya'da klasik öğretim dışında günden güne yayılmaktadır. Fakat artık hemen yüzyıllık bir mücadeleden sonra irade eğitimine dudak bükmeden vazgeçilmiş görünüyor. O hiç değilse bütün maarif programlarına "aktif akıl" şeklinde sokulmuştur. Türk maarifi de Emin Erişirgil ve Avni Başman* gibi önderler yardımıyla önce İlköğretim programlarında, sonra Ortaöğretim'de irade felsefesinin tesirlerini aksettirdi.[28] Bunlar yalnız Türkiye'de olmuş değildir. Başka memleketlerin maarif sistemleri de bu yeni fikirlere karşı uzun bir süre direnmişler, onları güçlükle benimsemişlerdir. Aynı hal aktif akıl veya pratik akıl karşısında bugünkü felsefenin henüz ciddiyetle ele almadığı ve bir kısım gelenekçi psikologların şüphe ile baktıkları veya bilimdışı olaylarla karıştırdıkları genişleme ve yayılma ritmine ait olayların da başına gelmektedir. Böyle düşünenler karşılarında yeni bir tıp dalının doğduğuna dikkat etmiyorlar. Psikanalizin ciddi gelişmelerini fantezilerle karıştırıyorlar.[29] Kendine telkin ve başkasına telkin (*hétérosuggestion*) kanunlarının şaşmaz sonuçlarını görmüyorlar, hattâ bilmiyorlar. Karşımızda "fethedilen" gizli bir ruh alanı değil, insan bünyesinin ihmal edilen iki cephesinden biri durmaktadır. Ruhî oluşta genişlemesiz gerilme olamayacağı için, kendine telkinsiz zekâ, taklitsiz irade, sempatisiz ihtiras anlaşılamaz. Burada hiçbir karşıt görüşün uzlaştırılması söz konusu değildir. İnsanı bütün ola-

[27] Gesamtumterricht (toplu öğretim) metotu 1926'da Talim ve Terbiye heyeti üyesi ve eski tecrübî psikoloji profesörü Haydar Taner tarafından savunulmakta idi.

* 1926 yılında yayınlanan ilk Tedrisat programının imzasız olan önsözü ve programın kendisi pragmatizm görüşüne uygun olarak onlar tarafından hazırlanmıştı.

[28] Aynı heyette başkan Prof. Mehmet Emin ile üye Avni Başman J. Dewey'in fikirlerini Maarif'te tatbike çalıştılar ve bu esaslara göre ilk Tedrisat programını hazırladılar. Bu programının imzasız olan önsözünde fikirlerini açıklamaktadırlar (Devlet Matbaası, 1926).

[29] Havelock Ellis, Roger Bastide (*Sociologie et psychanalyse*) bunların başında gelir.

124 *Bireycilik ve Toplumculuktan Doğan Karşıt ve Yanlış Görüşler*

terricht), "İlgi merkezi", "Pragmatik ve pratik öğretim[27] görüşlerinin başarılı ilerlemesine rağmen gelenekçi eğitimde zihincilik hâlâ dayanmıyor mu?

Bütün bu yenilikler önünde Fransız Maarifi yine esasta rasyonalist olarak kalmıştır. İrade felsefesi ve eğitiminin tesirleri ancak Amerika ve Almanya'da klasik öğretim dışında günden güne yayılmaktadır. Fakat artık hemen yüzyıllık bir mücadeleden sonra irade eğitimine dudak bükmeden vazgeçilmiş görünüyor. O hiç değilse bütün maarif programlarına "aktif akıl" şeklinde sokulmuştur. Türk maarifi de Emin Erişirgil ve Avni Başman* gibi önderler yardımıyla önce İlköğretim programlarında, sonra Ortaöğretim'de irade felsefesinin tesirlerini aksettirdi.[28] Bunlar yalnız Türkiye'de olmuş değildir. Başka memleketlerin maarif sistemleri de bu yeni fikirlere karşı uzun bir süre direnmişler, onları güçlükle benimsemişlerdir. Aynı hal aktif akıl veya pratik akıl karşısında bugünkü felsefenin henüz ciddiyetle ele almadığı ve bir kısım gelenekçi psikologların şüphe ile baktıkları veya bilimdışı olaylarla karıştırdıkları genişleme ve yayılma ritmine ait olayların da başına gelmektedir. Böyle düşünenler karşılarında yeni bir tıp dalının doğduğuna dikkat etmiyorlar. Psikanalizin ciddi gelişmelerini fantezilerle karıştırıyorlar.[29] Kendine telkin ve başkasına telkin (*hétérosuggestion*) kanunlarının şaşmaz sonuçlarını görmüyorlar, hattâ bilmiyorlar. Karşımızda "fethedilen" gizli bir ruh alanı değil, insan bünyesinin ihmal edilen iki cephesinden biri durmaktadır. Ruhî oluşta genişlemesiz gerilme olamayacağı için, kendine telkinsiz zekâ, taklitsiz irade, sempatisiz ihtiras anlaşılamaz. Burada hiçbir karşıt görüşün uzlaştırılması söz konusu değildir. İnsanı bütün ola-

[27] Gesamtumterricht (toplu öğretim) metotu 1926'da Talim ve Terbiye heyeti üyesi ve eski tecrübî psikoloji profesörü Haydar Taner tarafından savunulmakta idi.

* 1926 yılında yayınlanan ilk Tedrisat programının imzasız olan önsözü ve programın kendisi pragmatizm görüşüne uygun olarak onlar tarafından hazırlanmıştı.

[28] Aynı heyette başkan Prof. Mehmet Emin ile üye Avni Başman J. Dewey'in fikirlerini Maarif'te tatbike çalıştılar ve bu esaslara göre ilk Tedrisat programını hazırladılar. Bu programının imzasız olan önsözünde fikirlerini açıklamaktadırlar (Devlet Matbaası, 1926).

[29] Havelock Ellis, Roger Bastide (*Sociologie et psychanalyse*) bunların başında gelir.

rak anlamak söz konusudur. Biz bilgi teorisi ve değerler teorisinde bu bütünü ele aldık. Onsuz ne bilgideki objeleşme ve süjeleşme kutuplarının ne de değerlerde değer yaratıcılığı ve normlarının (gayeliliğinin) anlaşılamayacağını gösterdik.* Bu tahlillerden hiçbirinde bilimdışı düşünceye bağlanmadık. Bilgi teorileri ve değer teorilerindeki tek taraflılığın yetmezliği ve yanlışlığını anlattık.

Hattâ uzun zamandan beri dünyada filozoflar ve pedagogların iradeyi aşırı derecede överek yanlış yorumlamalara sebep olmalarına karşı şiddetli tepki göstermeyi, bir zaman irade felsefesinin zihinciliğe karşı yaptığı gibi onu tamamen inkâr etmeyi düşünmedik. Böyle bir inkârın felsefeyi ve eğitimi çıkmaza götüreceğini o araştırmalarımızda *Telifçiliğin Tenakuzları* adı altında açıkladık.[30] Halk sözüyle "papaza kızıp oruç bozmanın" doğurduğu fikir buhranını ikide bir tazelemenin saçmalığı üzerinde ısrar ediyoruz. Ve hiçbir uzlaştırma (*eclectisme*) tasasına kapılmadan insanî varlığın bütünü üzerinde düşünmeyi gerek felsefede, gerek pedagojide araştırmamızın temeli olarak alıyoruz. Bunun için şimdiye kadar ileri sürülmüş bireyci-toplumcu sentez denemelerinin hiçbirine katılmayacağız. Türk düşünürün sentezindeki başarı üstünlüğünün dahi yine iki uçtan birine fazla dayanmaya mecbur olduğunu işaret edeceğiz. Schopenhauer' den beri Batı'da hüküm süren irade metafiziğinin Bergson'da yeni bir şekilde "hayat hamlesi" halinde canlanmasının, pragmatizmin "inanma iradesi" ve "tecrübe felsefesi'nden mülhem irade veya pratik romantizme dalmasının[31] yeni bir insan gerçeği üzerine dikkati çekmek bakımından değerli olsa da, insanı bütün halinde görme bakımından mahzurlu olduğu noktası üzerinde ısrar edeceğiz. İşte bu düşünceler bizim bireyci-toplumcu iki zıt görüşten ve onların sentezi denemelerinden olduğu kadar zihinci-iradeci zıt görüşlerden ve onların sentezi denemelerinden de ayrılmamıza, bütün bu önceki çalışmalarda birer hakikat payı olsa da asla insan bütününe ait tam hakikatin olmadığını ileri sürmemize sebep olmaktadır.

---

* H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Aytemiz Yay. Ankara; Ülken Yayınları, 2001.

[30] Bu kısım *Varlık ve Oluş*'ta neşredilecektir.

[31] Berthelot, *Un Romantisme utilitaire*, Félix Alcan, 1918.

Hilmi Ziya Ülken 125

rak anlamak söz konusudur. Biz bilgi teorisi ve değerler teorisinde bu bütünü ele aldık. Onsuz ne bilgideki objeleşme ve süjeleşme kutuplarının ne de değerlerde değer yaratıcılığı ve normlarının (gayeliliğinin) anlaşılamayacağını gösterdik.* Bu tahlillerden hiçbirinde bilimdışı düşünceye bağlanmadık. Bilgi teorileri ve değer teorilerindeki tek taraflılığın yetmezliği ve yanlışlığını anlattık.

Hattâ uzun zamandan beri dünyada filozoflar ve pedagogların iradeyi aşırı derecede överek yanlış yorumlamalara sebep olmalarına karşı şiddetli tepki göstermeyi, bir zaman irade felsefesinin zihinciliğe karşı yaptığı gibi onu tamamen inkâr etmeyi düşünmedik. Böyle bir inkârın felsefeyi ve eğitimi çıkmaza götüreceğini o araştırmalarımızda *Telifçiliğin Tenakuzları* adı altında açıkladık.[30] Halk sözüyle "papaza kızıp oruç bozmanın" doğurduğu fikir buhranını ikide bir tazelemenin saçmalığı üzerinde ısrar ediyoruz. Ve hiçbir uzlaştırma (*eclectisme*) tasasına kapılmadan insanî varlığın bütünü üzerinde düşünmeyi gerek felsefede, gerek pedagojide araştırmamızın temeli olarak alıyoruz. Bunun için şimdiye kadar ileri sürülmüş bireyci-toplumcu sentez denemelerinin hiçbirine katılmayacağız. Türk düşünürün sentezindeki başarı üstünlüğünün dahi yine iki uçtan birine fazla dayanmaya mecbur olduğunu işaret edeceğiz. Schopenhauer' den beri Batı'da hüküm süren irade metafiziğinin Bergson'da yeni bir şekilde "hayat hamlesi" halinde canlanmasının, pragmatizmin "inanma iradesi" ve "tecrübe felsefesi'nden mülhem irade veya pratik romantizme dalmasının[31] yeni bir insan gerçeği üzerine dikkati çekmek bakımından değerli olsa da, insanı bütün halinde görme bakımından mahzurlu olduğu noktası üzerinde ısrar edeceğiz. İşte bu düşünceler bizim bireyci-toplumcu iki zıt görüşten ve onların sentezi denemelerinden olduğu kadar zihinci-iradeci zıt görüşlerden ve onların sentezi denemelerinden de ayrılmamıza, bütün bu önceki çalışmalarda birer hakikat payı olsa da asla insan bütününe ait tam hakikatin olmadığını ileri sürmemize sebep olmaktadır.

* H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Aytemiz Yay. Ankara; Ülken Yayınları, 2001.

[30] Bu kısım *Varlık ve Oluş*'ta neşredilecektir.

[31] Berthelot, *Un Romantisme utilitaire*, Félix Alcan, 1918.

İNSANİ VARLIĞIN ÖZEL KARAKTERİ VE ONA DAYANAN EĞİTİM

Buraya kadar insanın büyümesi ve gelişmesiyle uğraşan bilimlerin (genetik psikoloji, sosyoloji, pedagoji, vb.) bu gelişmeyi ayrı açılardan ele aldıklarını ve çok defa çelişik sonuçlara vardıklarını gördük.[1] Gerçi bu araştırmalardan her biri ayrı ayrı gerçeğe, yeni doğmuştan yetişkine kadar insanın büyüme ve yetişmesi gerçeğine birer bakımdan dokunuyorlar. Bunun için onların doğru tarafları vardır. Fakat devamlı çatışma halinde olmaları onların bu gerçeği bütün halinde kavramadıklarını gösteriyor. Öyle ise her şeyden önce insanî varlığın özel karakterini aramalı ve bütün bu bilimlerin verilerini ona dayanarak yorumlamalıdır. Bu da zamanımızda felsefî antropoloji denen bir cereyan tarafından ele alınmıştır.[2]

---

[1] Daniel Lagache. *L'unité de la psychologie*'de (PUF, 1948) bu çatışkan cereyanlar arasında yine de ortak tarafların bulunduğunu göstermeye çalışıyor.
Aynı düşünceyi Claparède, *Education fonctionnelle*'de ileri sürmektedir.

[2] Bu kelime bugün yaygın bir şekil almış olup çok farklı görüşler tarafından kullanılmaktadır. Meselâ Bernard Groethuysen'in *Anthropologie philosophique* (NRF, Gallimard, 1952) adlı eseri ile Roger Chabal'ın *Vers une Anthropologie*'si (PUF, 1964), M. Scheler'in anladığı felsefî antropolojiye hiçbir bakımdan benzemiyor. Ortak noktaları felsefe problemlerini her ça-

İNSANİ VARLIĞIN ÖZEL KARAKTERİ VE ONA DAYANAN EĞİTİM

Buraya kadar insanın büyümesi ve gelişmesiyle uğraşan bilimlerin (genetik psikoloji, sosyoloji, pedagoji, vb.) bu gelişmeyi ayrı açılardan ele aldıklarını ve çok defa çelişik sonuçlara vardıklarını gördük.[1] Gerçi bu araştırmalardan her biri ayrı ayrı gerçeğe, yeni doğmuştan yetişkine kadar insanın büyüme ve yetişmesi gerçeğine birer bakımdan dokunuyorlar. Bunun için onların doğru tarafları vardır. Fakat devamlı çatışma halinde olmaları onların bu gerçeği bütün halinde kavramadıklarını gösteriyor. Öyle ise her şeyden önce insanî varlığın özel karakterini aramalı ve bütün bu bilimlerin verilerini ona dayanarak yorumlamalıdır. Bu da zamanımızda felsefî antropoloji denen bir cereyan tarafından ele alınmıştır.[2]

[1] Daniel Lagache. *L'unité de la psychologie*'de (PUF, 1948) bu çatışkan cereyanlar arasında yine de ortak tarafların bulunduğunu göstermeye çalışıyor.
Aynı düşünceyi Claparède, *Education fonctionnelle*'de ileri sürmektedir.

[2] Bu kelime bugün yaygın bir şekil almış olup çok farklı görüşler tarafından kullanılmaktadır. Meselâ Bernard Groethuysen'in *Anthropologie philosophique* (NRF, Gallimard, 1952) adlı eseri ile Roger Chabal'ın *Vers une Anthropologie*'si (PUF, 1964), M. Scheler'in anladığı felsefî antropolojiye hiçbir bakımdan benzemiyor. Ortak noktaları felsefe problemlerini her ça-

İNSANİ VARLIĞIN ÖZEL KARAKTERİ VE ONA DAYANAN EĞİTİM

Buraya kadar insanın büyümesi ve gelişmesiyle uğraşan bilimlerin (genetik psikoloji, sosyoloji, pedagoji, vb.) bu gelişmeyi ayrı açılardan ele aldıklarını ve çok defa çelişik sonuçlara vardıklarını gördük.[1] Gerçi bu araştırmalardan her biri ayrı ayrı gerçeğe, yeni doğmuştan yetişkine kadar insanın büyüme ve yetişmesi gerçeğine birer bakımdan dokunuyorlar. Bunun için onların doğru tarafları vardır. Fakat devamlı çatışma halinde olmaları onların bu gerçeği bütün halinde kavramadıklarını gösteriyor. Öyle ise her şeyden önce insanî varlığın özel karakterini aramalı ve bütün bu bilimlerin verilerini ona dayanarak yorumlamalıdır. Bu da zamanımızda felsefî antropoloji denen bir cereyan tarafından ele alınmıştır.[2]

[1] Daniel Lagache. *L'unité de la psychologie*'de (PUF, 1948) bu çatışkan cereyanlar arasında yine de ortak tarafların bulunduğunu göstermeye çalışıyor.
Aynı düşünceyi Claparède, *Education fonctionnelle*'de ileri sürmektedir.

[2] Bu kelime bugün yaygın bir şekil almış olup çok farklı görüşler tarafından kullanılmaktadır. Meselâ Bernard Groethuysen'in *Anthropologie philosophique* (NRF, Gallimard, 1952) adlı eseri ile Roger Chabal'ın *Vers une Anthropologie*'si (PUF, 1964), M. Scheler'in anladığı felsefî antropolojiye hiçbir bakımdan benzemiyor. Ortak noktaları felsefe problemlerini her ça-

İNSANİ VARLIĞIN ÖZEL KARAKTERİ VE ONA DAYANAN EĞİTİM

Buraya kadar insanın büyümesi ve gelişmesiyle uğraşan bilimlerin (genetik psikoloji, sosyoloji, pedagoji, vb.) bu gelişmeyi ayrı açılardan ele aldıklarını ve çok defa çelişik sonuçlara vardıklarını gördük.[1] Gerçi bu araştırmalardan her biri ayrı ayrı gerçeğe, yeni doğmuştan yetişkine kadar insanın büyüme ve yetişmesi gerçeğine birer bakımdan dokunuyorlar. Bunun için onların doğru tarafları vardır. Fakat devamlı çatışma halinde olmaları onların bu gerçeği bütün halinde kavramadıklarını gösteriyor. Öyle ise her şeyden önce insanî varlığın özel karakterini aramalı ve bütün bu bilimlerin verilerini ona dayanarak yorumlamalıdır. Bu da zamanımızda felsefî antropoloji denen bir cereyan tarafından ele alınmıştır.[2]

[1] Daniel Lagache. *L'unité de la psychologie*'de (PUF, 1948) bu çatışkan cereyanlar arasında yine de ortak tarafların bulunduğunu göstermeye çalışıyor.
Aynı düşünceyi Claparède, *Education fonctionnelle*'de ileri sürmektedir.

[2] Bu kelime bugün yaygın bir şekil almış olup çok farklı görüşler tarafından kullanılmaktadır. Meselâ Bernard Groethuysen'in *Anthropologie philosophique* (NRF, Gallimard, 1952) adlı eseri ile Roger Chabal'ın *Vers une Anthropologie*'si (PUF, 1964), M. Scheler'in anladığı felsefî antropolojiye hiçbir bakımdan benzemiyor. Ortak noktaları felsefe problemlerini her ça-

Antropoloji geçen yüzyılda doğmuş bir bilimdir.[3] Önderleri insanın kafatasını, beden yapısını ölçerek işe başlamışlardır. Bu araştırmalar insanı zoolojinin bir dalı gibi gördüğü için ona fizikî antropoloji denmektedir. Lamarck ve Darwin'den beri canlı türlerin gelişmesine dair çalışmalar daima hayvanla insan arasındaki duvarı ortadan kaldırmak esasına dayanıyordu. Darwin *İnsan Soyu* (*Descendance de l'homme*) adlı kitabında *Türlerin Kökeni*'nde[4] söylediklerini tamamlamak üzere maymundan insana doğru dereceli bir evrim olduğunu iddia etti. Bu görüş Aristoteles zamanından beri kabul edilen "insan akıllı hayvandır" tanımını sarstı, insana mahsus bütün vasıfların, hayvandan başlayarak, derece derece nasıl meydana çıktığı araştırıldı. Fakat zamanımızda yine aynı antropoloji tetkikleri bu geçişin sanıldığı kadar tam olmadığı, hayvanların insana en yakın son halkası diye kabul edilen maymunla ve genel olarak hayvanla insan arasında esaslı bünye farkının bulunduğunu gösterdi.[5] Bu çalışmalar insanı yeniden tanımlamaya çalışan felsefî antropoloji ile birleşmekle ve onu desteklemektedir.

Son yüzyılda birçok filozof (*Max Scheler'den Arnold Gehlen'e kadar*) felsefi antropolojiyi kurmak üzere insan problemiyle uğraşıyor.[6] Bu araştırmaların ulaştığı hükümlerle biyolojik bakımdan insana ait tetkiklerin birbirine nasıl yaklaştığı üzerinde duralım. Yine klasik olmuş Aristoteles'in "insan akıllı hayvandır" tanımından başlayalım. Acaba hayvanlar zekâdan yoksun mudur? Hayvan psikolojisi-

ğın insan görüşüne göre ele almalarıdır. Almanya'da 1949'da yayınlanan *Synthetische Anthropologie* kitabında Mühlmann'ın *Person und Kollektiv* adlı yazısında (Athenaum-Verlag, Bonn, 1950) ve Scheler'de katıldığımız taraflar daha barizdir.

[3] Broca, Bastian tarafından kurulan ve bugün fizikî antropoloji adını alan bilgi dalı sonradan Comte de Gobineau ve arkadaşlarının elinde bütün insanî bilimleri kafatası tetkiklerine dayandırmakla kalmayarak "üstün ırk" görüşünü savunmuş ve milliyeti ırkla açıklamaya kalkmış hatalı bir teori idi. Burada bahsettiğimiz antropolojinin onunla ilgisi yoktur.

[4] Charles Darwin, *Origine des espèces*, Garnier.

[5] Bu araştırmalarda Van Bolk ve Arnold Gehlen'in rolleri büyüktür.

[6] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (*Die Stellung des Menschen im Kozmos*), 1948'de T. Mengüşoğlu tercümesi.

Hilmi Ziya Ülken 127

Antropoloji geçen yüzyılda doğmuş bir bilimdir.[3] Önderleri insanın kafatasını, beden yapısını ölçerek işe başlamışlardır. Bu araştırmalar insanı zoolojinin bir dalı gibi gördüğü için ona fizikî antropoloji denmektedir. Lamarck ve Darwin'den beri canlı türlerin gelişmesine dair çalışmalar daima hayvanla insan arasındaki duvarı ortadan kaldırmak esasına dayanıyordu. Darwin *İnsan Soyu* (*Descendance de l'homme*) adlı kitabında *Türlerin Kökeni*'nde[4] söylediklerini tamamlamak üzere maymundan insana doğru dereceli bir evrim olduğunu iddia etti. Bu görüş Aristoteles zamanından beri kabul edilen "insan akıllı hayvandır" tanımını sarstı, insana mahsus bütün vasıfların, hayvandan başlayarak, derece derece nasıl meydana çıktığı araştırıldı. Fakat zamanımızda yine aynı antropoloji tetkikleri bu geçişin sanıldığı kadar tam olmadığı, hayvanların insana en yakın son halkası diye kabul edilen maymunla ve genel olarak hayvanla insan arasında esaslı bünye farkının bulunduğunu gösterdi.[5] Bu çalışmalar insanı yeniden tanımlamaya çalışan felsefî antropoloji ile birleşmekle ve onu desteklemektedir.

Son yüzyılda birçok filozof (*Max Scheler'den Arnold Gehlen'e kadar*) felsefi antropolojiyi kurmak üzere insan problemiyle uğraşıyor.[6] Bu araştırmaların ulaştığı hükümlerle biyolojik bakımdan insana ait tetkiklerin birbirine nasıl yaklaştığı üzerinde duralım. Yine klasik olmuş Aristoteles'in "insan akıllı hayvandır" tanımından başlayalım. Acaba hayvanlar zekâdan yoksun mudur? Hayvan psikolojisi-

ğın insan görüşüne göre ele almalarıdır. Almanya'da 1949'da yayınlanan *Synthetische Anthropologie* kitabında Mühlmann'ın *Person und Kollektiv* adlı yazısında (Athenaum-Verlag, Bonn, 1950) ve Scheler'de katıldığımız taraflar daha barizdir.

[3] Broca, Bastian tarafından kurulan ve bugün fizikî antropoloji adını alan bilgi dalı sonradan Comte de Gobineau ve arkadaşlarının elinde bütün insanî bilimleri kafatası tetkiklerine dayandırmakla kalmayarak "üstün ırk" görüşünü savunmuş ve milliyeti ırkla açıklamaya kalkmış hatalı bir teori idi. Burada bahsettiğimiz antropolojinin onunla ilgisi yoktur.

[4] Charles Darwin, *Origine des espèces*, Garnier.

[5] Bu araştırmalarda Van Bolk ve Arnold Gehlen'in rolleri büyüktür.

[6] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (*Die Stellung des Menschen im Kozmos*), 1948'de T. Mengüşoğlu tercümesi.

Hilmi Ziya Ülken 127

Antropoloji geçen yüzyılda doğmuş bir bilimdir.[3] Önderleri insanın kafatasını, beden yapısını ölçerek işe başlamışlardır. Bu araştırmalar insanı zoolojinin bir dalı gibi gördüğü için ona fizikî antropoloji denmektedir. Lamarck ve Darwin'den beri canlı türlerin gelişmesine dair çalışmalar daima hayvanla insan arasındaki duvarı ortadan kaldırmak esasına dayanıyordu. Darwin *İnsan Soyu* (*Descendance de l'homme*) adlı kitabında *Türlerin Kökeni*'nde[4] söylediklerini tamamlamak üzere maymundan insana doğru dereceli bir evrim olduğunu iddia etti. Bu görüş Aristoteles zamanından beri kabul edilen "insan akıllı hayvandır" tanımını sarstı, insana mahsus bütün vasıfların, hayvandan başlayarak, derece derece nasıl meydana çıktığı araştırıldı. Fakat zamanımızda yine aynı antropoloji tetkikleri bu geçişin sanıldığı kadar tam olmadığı, hayvanların insana en yakın son halkası diye kabul edilen maymunla ve genel olarak hayvanla insan arasında esaslı bünye farkının bulunduğunu gösterdi.[5] Bu çalışmalar insanı yeniden tanımlamaya çalışan felsefî antropoloji ile birleşmekle ve onu desteklemektedir.

Son yüzyılda birçok filozof (*Max Scheler'den Arnold Gehlen'e kadar*) felsefi antropolojiyi kurmak üzere insan problemiyle uğraşıyor.[6] Bu araştırmaların ulaştığı hükümlerle biyolojik bakımdan insana ait tetkiklerin birbirine nasıl yaklaştığı üzerinde duralım. Yine klasik olmuş Aristoteles'in "insan akıllı hayvandır" tanımından başlayalım. Acaba hayvanlar zekâdan yoksun mudur? Hayvan psikolojisi-

ğın insan görüşüne göre ele almalarıdır. Almanya'da 1949'da yayınlanan *Synthetische Anthropologie* kitabında Mühlmann'ın *Person und Kollektiv* adlı yazısında (Athenaum-Verlag, Bonn, 1950) ve Scheler'de katıldığımız taraflar daha barizdir.

[3] Broca, Bastian tarafından kurulan ve bugün fizikî antropoloji adını alan bilgi dalı sonradan Comte de Gobineau ve arkadaşlarının elinde bütün insanî bilimleri kafatası tetkiklerine dayandırmakla kalmayarak "üstün ırk" görüşünü savunmuş ve milliyeti ırkla açıklamaya kalkmış hatalı bir teori idi. Burada bahsettiğimiz antropolojinin onunla ilgisi yoktur.

[4] Charles Darwin, *Origine des espèces*, Garnier.

[5] Bu araştırmalarda Van Bolk ve Arnold Gehlen'in rolleri büyüktür.

[6] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (*Die Stellung des Menschen im Kozmos*), 1948'de T. Mengüşoğlu tercümesi.

ne ait yeni tetkikler bunun doğru olmadığını gösteriyor.[7] Yalnız yüksek fıkralılarda değil, hattâ mafsallılarda bile zekâ fiillerinin olduğu görüldü; W. Köhler maymun ve tavuklarda şekil algısı tecrübeleri yaptı.[8] Karıncaların yuvalarını bulmalarına dair tecrübeler onlarda da algının, hattâ şartlı refleks halinde çağrışım ve bir çeşit hafızanın olduğunu tahmin ettiriyor.[9] Bu bakımdan hayvanla insan arasındaki sınır eskiden sanıldığı kadar derin görülmemelidir (*Bujtendijck, Bouvier, Rabaud, G. Bohn, vs*). İnsanla hayvanın farkı yalnız zekâ-içgüdü farkı değildir. Bu bakımdan aralarında mahiyet değil, derece farkı vardır. Hayvandan insana doğru evrim yalnız zekâ yönünde olmamıştır; bütün psikolojik güçler gelişmiş ve değişikliğe uğramıştır. "İnsanî" varlığı meydana getiren yalnız düşünce istidadı değil, heyecan, duygular, ihtiraslar, inançlar vb.'den ibaret olan bütün ruhî hayat dokusudur. Mantıkî düşünce başta gelmek üzere ruhun topyekûn (*global*) bünyesi değişmiştir. "İnsan konuşan hayvandır" tanımı da aynı sebepten dolayı eksiktir. Gerçi eskiden beri dil sırf insana mahsus bir kabiliyet sayılmıştır. Fakat soyutlama ve genelleştirme olmadan lisan olamaz. Konuşma her şeyden önce aklî (*rationnel*) bir işlemdir. Öyleyse bu da "insan akıllı hayvandır" sözünün başka bir şeklidir. Heceli seslere gelince, –az da olsa– bu bazı hayvanlarda vardır. Hayvanların hepsinde jestler veya bağırmalar özel bir dil hizmetini görmektedir. Maymun, papağan, tutu kuşu en barizleridir. İnsan öyleyse dilin fonetik kısmıyla değil, anlama ait (*semantique*) kısmıyla onlardan ayrılıyor: Mantıkî düşünceye sahip olduğu için heceli sesler, kelimeler ve kavramları teşkil etmesine yarıyor, "dil toplumsaldır" demek de soruyu çözemez. Çünkü dil istidadı olmadıkça öğrenme suretiyle dil kazanılamaz, insan hançeresinin kuruluşu, insan beyninin özelliği, konuşmayı ve hatırda tutmayı mümkün kılıyor.[10] Bu şartlar yardımı ile kurulmuş ve kurumlaşmış olan dili çocuk "toplumsal bir miras" halinde hazır bulduğu için dil bize yalnız toplumsal gibi

[7] P. Guillaume, *Cinquante ans de psychologie animale* (dans *La psychologie du XX^ème siècle*, PUF, 1954).
[8] Wolfgang Köhler, *L'intelligence des singes supérieurs*, 1932, F. Alcan.
[9] Georges Bohn, *La psychologie animale*; Alcan, *L'intelligence chez les animaux*, Flammarion.
[10] Dr. André Feyeux, *Le langage de l'enfant* (dans *Leçons de psychologie de l'enfant* (PUF, 1948); Piéron, *Le cerveau et la pensée*, 1942, F. Alcan.

128 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

ne ait yeni tetkikler bunun doğru olmadığını gösteriyor.[7] Yalnız yüksek fıkralılarda değil, hattâ mafsallılarda bile zekâ fiillerinin olduğu görüldü; W. Köhler maymun ve tavuklarda şekil algısı tecrübeleri yaptı.[8] Karıncaların yuvalarını bulmalarına dair tecrübeler onlarda da algının, hattâ şartlı refleks halinde çağrışım ve bir çeşit hafızanın olduğunu tahmin ettiriyor.[9] Bu bakımdan hayvanla insan arasındaki sınır eskiden sanıldığı kadar derin görülmemelidir (*Bujtendijck, Bouvier, Rabaud, G. Bohn, vs*). İnsanla hayvanın farkı yalnız zekâ-içgüdü farkı değildir. Bu bakımdan aralarında mahiyet değil, derece farkı vardır. Hayvandan insana doğru evrim yalnız zekâ yönünde olmamıştır; bütün psikolojik güçler gelişmiş ve değişikliğe uğramıştır. "İnsanî" varlığı meydana getiren yalnız düşünce istidadı değil, heyecan, duygular, ihtiraslar, inançlar vb.'den ibaret olan bütün ruhî hayat dokusudur. Mantıkî düşünce başta gelmek üzere ruhun topyekûn (*global*) bünyesi değişmiştir. "İnsan konuşan hayvandır" tanımı da aynı sebepten dolayı eksiktir. Gerçi eskiden beri dil sırf insana mahsus bir kabiliyet sayılmıştır. Fakat soyutlama ve genelleştirme olmadan lisan olamaz. Konuşma her şeyden önce aklî (*rationnel*) bir işlemdir. Öyleyse bu da "insan akıllı hayvandır" sözünün başka bir şeklidir. Heceli seslere gelince, –az da olsa– bu bazı hayvanlarda vardır. Hayvanların hepsinde jestler veya bağırmalar özel bir dil hizmetini görmektedir. Maymun, papağan, tutu kuşu en barizleridir. İnsan öyleyse dilin fonetik kısmıyla değil, anlama ait (*semantique*) kısmıyla onlardan ayrılıyor: Mantıkî düşünceye sahip olduğu için heceli sesler, kelimeler ve kavramları teşkil etmesine yarıyor, "dil toplumsaldır" demek de soruyu çözemez. Çünkü dil istidadı olmadıkça öğrenme suretiyle dil kazanılamaz, insan hançeresinin kuruluşu, insan beyninin özelliği, konuşmayı ve hatırda tutmayı mümkün kılıyor.[10] Bu şartlar yardımı ile kurulmuş ve kurumlaşmış olan dili çocuk "toplumsal bir miras" halinde hazır bulduğu için dil bize yalnız toplumsal gibi

[7] P. Guillaume, *Cinquante ans de psychologie animale* (dans *La psychologie du XX^ème siècle*, PUF, 1954).
[8] Wolfgang Köhler, *L'intelligence des singes supérieurs*, 1932, F. Alcan.
[9] Georges Bohn, *La psychologie animale*; Alcan, *L'intelligence chez les animaux*, Flammarion.
[10] Dr. André Feyeux, *Le langage de l'enfant* (dans *Leçons de psychologie de l'enfant* (PUF, 1948); Piéron, *Le cerveau et la pensée*, 1942, F. Alcan.

128 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

ne ait yeni tetkikler bunun doğru olmadığını gösteriyor.[7] Yalnız yüksek fıkralılarda değil, hattâ mafsallılarda bile zekâ fiillerinin olduğu görüldü; W. Köhler maymun ve tavuklarda şekil algısı tecrübeleri yaptı.[8] Karıncaların yuvalarını bulmalarına dair tecrübeler onlarda da algının, hattâ şartlı refleks halinde çağrışım ve bir çeşit hafızanın olduğunu tahmin ettiriyor.[9] Bu bakımdan hayvanla insan arasındaki sınır eskiden sanıldığı kadar derin görülmemelidir (*Bujtendijck, Bouvier, Rabaud, G. Bohn, vs*). İnsanla hayvanın farkı yalnız zekâ-içgüdü farkı değildir. Bu bakımdan aralarında mahiyet değil, derece farkı vardır. Hayvandan insana doğru evrim yalnız zekâ yönünde olmamıştır; bütün psikolojik güçler gelişmiş ve değişikliğe uğramıştır. "İnsanî" varlığı meydana getiren yalnız düşünce istidadı değil, heyecan, duygular, ihtiraslar, inançlar vb.'den ibaret olan bütün ruhî hayat dokusudur. Mantıkî düşünce başta gelmek üzere ruhun topyekûn (*global*) bünyesi değişmiştir. "İnsan konuşan hayvandır" tanımı da aynı sebepten dolayı eksiktir. Gerçi eskiden beri dil sırf insana mahsus bir kabiliyet sayılmıştır. Fakat soyutlama ve genelleştirme olmadan lisan olamaz. Konuşma her şeyden önce aklî (*rationnel*) bir işlemdir. Öyleyse bu da "insan akıllı hayvandır" sözünün başka bir şeklidir. Heceli seslere gelince, –az da olsa– bu bazı hayvanlarda vardır. Hayvanların hepsinde jestler veya bağırmalar özel bir dil hizmetini görmektedir. Maymun, papağan, tutu kuşu en barizleridir. İnsan öyleyse dilin fonetik kısmıyla değil, anlama ait (*semantique*) kısmıyla onlardan ayrılıyor: Mantıkî düşünceye sahip olduğu için heceli sesler, kelimeler ve kavramları teşkil etmesine yarıyor, "dil toplumsaldır" demek de soruyu çözemez. Çünkü dil istidadı olmadıkça öğrenme suretiyle dil kazanılamaz, insan hançeresinin kuruluşu, insan beyninin özelliği, konuşmayı ve hatırda tutmayı mümkün kılıyor.[10] Bu şartlar yardımı ile kurulmuş ve kurumlaşmış olan dili çocuk "toplumsal bir miras" halinde hazır bulduğu için dil bize yalnız toplumsal gibi

[7] P. Guillaume, *Cinquante ans de psychologie animale* (dans *La psychologie du XX^ème siècle*, PUF, 1954).
[8] Wolfgang Köhler, *L'intelligence des singes supérieurs*, 1932, F. Alcan.
[9] Georges Bohn, *La psychologie animale*; Alcan, *L'intelligence chez les animaux*, Flammarion.
[10] Dr. André Feyeux, *Le langage de l'enfant* (dans *Leçons de psychologie de l'enfant* (PUF, 1948); Piéron, *Le cerveau et la pensée*, 1942, F. Alcan.

görünüyor.[11] Fakat şüphe yok ki bu miras olmadıkça antropolojik-biyolojik şartlar çocukta dilin gelişmesine yetemiyor. Hasılı insanın akıllı ve konuşan varlık diye tanımlanması onu anlamak için yetemez.

Simmel'e göre sübjektif bilinç hallerimiz geçmişe ait hatırlamalar veya geleceğe ait tasavvurlar halini aldıkça benliğin mahremliğinden uzaklaşıyor. Onlarla aramızda bir *mesafe* çıkıyor. Bu mesafe ne kadar büyükse eski sübjektif hallerimizi o kadar soğukluk ve ilgisizlikle karşılıyoruz. O, bu uzaklaşan perspektife "objektiflik" diyor. W. Sombart "insanın objektifliğe elverişli bir hayvan olduğu" şeklinde yeni bir tanım vererek ötekini tamamlıyor. Ona göre insanla bütün hayvanlar arasında başlıca üç bakımdan fark vardır:

1) Dış âlemi objeleştirme elverişliliği;

2) Kendi kendini objeleştirme elverişliliği;

3) Soyutlama (*abstraction*) elverişliliği (yeni soyut hayalleri objeleştirme elverişliliği) ki kavramlar, fikirler yaratmayı sağlar.[12] Somut objelerden kavramlar teşkil etmek onları *bizimle* ilişkilerine göre değil, genel olarak ve bizim sübjektif eğilimlerimizden ayrılmış olarak görmek demektir. Âlemle ilişkilik halinde hayvanda ilkel duygu tepkileri vardır. Çekilme, itilme, kızma, sevinme gibi. Dış âlem onu ancak faydalı veya zararlı olması bakımından ilgilendirir. İnsan ise hoş olan veya hoş olmayan hal ve şartlarda duygularını *durdurabilir*. Onu kuşatan her şey uyandırdıkları duygulardan bağımsız olarak onun için tetkik objesi olabilir, insan kendisini de başkaları gibi portre halinde görebilir. Kendi kendimizi sanki başkasıymış gibi açıklar, tenkit eder ve hakkında hüküm veririz. Hayvan bütün bunlara kabiliyetsizdir (W. Sombart, *Vom Menschen*).

İnsan kendini dışarıya aksettirebilmesi, objektifliğin onda esaslı vasıf olması hakkında söylenenler doğrudur. Fakat bu görüş insanın yalnız zihnî güçlerine dayandığı, yani objektifliğin soyut kavramlar kurma fikrinden hareket ettiği için, Sombart'ın tanımı da yukarıda gördüğümüz "akıllı hayvan" şeklindeki klasik tanımın sakıncalarını kısmen devam ettirmektedir. Ancak objektifliğin başka bir anlamı da olabilir. O da şudur: O içgüdülerden ayrılmayı, dış âlemin edilgilerine (*passion*), tesirlerine nazaran özerkliği (muhtarlığı) ifade edebilir. Bu anlamda objektiflik insanın fizik çevredeki (tabiattaki) daha genel

[11] Hilmi Ziya Ülken, *Umumî Ruhiyat*, 1928 (Darülfünun, taş basma).
[12] Werner Sombart, *Vom Menschen*, Buchholz und Weisswange, 1938.

Hilmi Ziya Ülken 129

görünüyor.[11] Fakat şüphe yok ki bu miras olmadıkça antropolojik-biyolojik şartlar çocukta dilin gelişmesine yetemiyor. Hasılı insanın akıllı ve konuşan varlık diye tanımlanması onu anlamak için yetemez.

Simmel'e göre sübjektif bilinç hallerimiz geçmişe ait hatırlamalar veya geleceğe ait tasavvurlar halini aldıkça benliğin mahremliğinden uzaklaşıyor. Onlarla aramızda bir *mesafe* çıkıyor. Bu mesafe ne kadar büyükse eski sübjektif hallerimizi o kadar soğukluk ve ilgisizlikle karşılıyoruz. O, bu uzaklaşan perspektife "objektiflik" diyor. W. Sombart "insanın objektifliğe elverişli bir hayvan olduğu" şeklinde yeni bir tanım vererek ötekini tamamlıyor. Ona göre insanla bütün hayvanlar arasında başlıca üç bakımdan fark vardır:

1) Dış âlemi objeleştirme elverişliliği;

2) Kendi kendini objeleştirme elverişliliği;

3) Soyutlama (*abstraction*) elverişliliği (yeni soyut hayalleri objeleştirme elverişliliği) ki kavramlar, fikirler yaratmayı sağlar.[12] Somut objelerden kavramlar teşkil etmek onları *bizimle* ilişkilerine göre değil, genel olarak ve bizim sübjektif eğilimlerimizden ayrılmış olarak görmek demektir. Âlemle ilişkilik halinde hayvanda ilkel duygu tepkileri vardır. Çekilme, itilme, kızma, sevinme gibi. Dış âlem onu ancak faydalı veya zararlı olması bakımından ilgilendirir. İnsan ise hoş olan veya hoş olmayan hal ve şartlarda duygularını *durdurabilir*. Onu kuşatan her şey uyandırdıkları duygulardan bağımsız olarak onun için tetkik objesi olabilir, insan kendisini de başkaları gibi portre halinde görebilir. Kendi kendimizi sanki başkasıymış gibi açıklar, tenkit eder ve hakkında hüküm veririz. Hayvan bütün bunlara kabiliyetsizdir (W. Sombart, *Vom Menschen*).

İnsan kendini dışarıya aksettirebilmesi, objektifliğin onda esaslı vasıf olması hakkında söylenenler doğrudur. Fakat bu görüş insanın yalnız zihnî güçlerine dayandığı, yani objektifliğin soyut kavramlar kurma fikrinden hareket ettiği için, Sombart'ın tanımı da yukarıda gördüğümüz "akıllı hayvan" şeklindeki klasik tanımın sakıncalarını kısmen devam ettirmektedir. Ancak objektifliğin başka bir anlamı da olabilir. O da şudur: O içgüdülerden ayrılmayı, dış âlemin edilgilerine (*passion*), tesirlerine nazaran özerkliği (muhtarlığı) ifade edebilir. Bu anlamda objektiflik insanın fizik çevredeki (tabiattaki) daha genel

[11] Hilmi Ziya Ülken, *Umumî Ruhiyat*, 1928 (Darülfünun, taş basma).
[12] Werner Sombart, *Vom Menschen*, Buchholz und Weisswange, 1938.

Hilmi Ziya Ülken 129

görünüyor.[11] Fakat şüphe yok ki bu miras olmadıkça antropolojik-biyolojik şartlar çocukta dilin gelişmesine yetemiyor. Hasılı insanın akıllı ve konuşan varlık diye tanımlanması onu anlamak için yetemez.

Simmel'e göre sübjektif bilinç hallerimiz geçmişe ait hatırlamalar veya geleceğe ait tasavvurlar halini aldıkça benliğin mahremliğinden uzaklaşıyor. Onlarla aramızda bir *mesafe* çıkıyor. Bu mesafe ne kadar büyükse eski sübjektif hallerimizi o kadar soğukluk ve ilgisizlikle karşılıyoruz. O, bu uzaklaşan perspektife "objektiflik" diyor. W. Sombart "insanın objektifliğe elverişli bir hayvan olduğu" şeklinde yeni bir tanım vererek ötekini tamamlıyor. Ona göre insanla bütün hayvanlar arasında başlıca üç bakımdan fark vardır:

1) Dış âlemi objeleştirme elverişliliği;

2) Kendi kendini objeleştirme elverişliliği;

3) Soyutlama (*abstraction*) elverişliliği (yeni soyut hayalleri objeleştirme elverişliliği) ki kavramlar, fikirler yaratmayı sağlar.[12] Somut objelerden kavramlar teşkil etmek onları *bizimle* ilişkilerine göre değil, genel olarak ve bizim sübjektif eğilimlerimizden ayrılmış olarak görmek demektir. Âlemle ilişkilik halinde hayvanda ilkel duygu tepkileri vardır. Çekilme, itilme, kızma, sevinme gibi. Dış âlem onu ancak faydalı veya zararlı olması bakımından ilgilendirir. İnsan ise hoş olan veya hoş olmayan hal ve şartlarda duygularını *durdurabilir*. Onu kuşatan her şey uyandırdıkları duygulardan bağımsız olarak onun için tetkik objesi olabilir, insan kendisini de başkaları gibi portre halinde görebilir. Kendi kendimizi sanki başkasıymış gibi açıklar, tenkit eder ve hakkında hüküm veririz. Hayvan bütün bunlara kabiliyetsizdir (W. Sombart, *Vom Menschen*).

İnsan kendini dışarıya aksettirebilmesi, objektifliğin onda esaslı vasıf olması hakkında söylenenler doğrudur. Fakat bu görüş insanın yalnız zihnî güçlerine dayandığı, yani objektifliğin soyut kavramlar kurma fikrinden hareket ettiği için, Sombart'ın tanımı da yukarıda gördüğümüz "akıllı hayvan" şeklindeki klasik tanımın sakıncalarını kısmen devam ettirmektedir. Ancak objektifliğin başka bir anlamı da olabilir. O da şudur: O içgüdülerden ayrılmayı, dış âlemin edilgilerine (*passion*), tesirlerine nazaran özerkliği (muhtarlığı) ifade edebilir. Bu anlamda objektiflik insanın fizik çevredeki (tabiattaki) daha genel

[11] Hilmi Ziya Ülken, *Umumî Ruhiyat*, 1928 (Darülfünun, taş basma).
[12] Werner Sombart, *Vom Menschen*, Buchholz und Weisswange, 1938.

bir durumunun işareti, sembolü olur. Objektifliğin ayrıca insanın biyolojiden kurtulmak için mücadelesinin özelliklerinden biridir.[13]

Bazı yeni sosyologlar hâlâ, Aristoteles'e ait olan insanın "toplumsal hayvan" (*zoon politicon*) tanımı üzerinde ısrar ediyorlar. Fakat insan biricik toplumsal hayvan değildir: köstebekler, kunduzlar, karıncalar, arılar, hattâ göçmen kuşlar insandan daha az toplumsal değildirler. Onların içgüdü ile hareket ettiklerini, insanın toplumsal kişiliğe, biz bilincine dayandığını söyleyecek olursak zaten bu tanım değerini kaybeder. Çünkü o zaman işe "İçtimaî hayvan"dan değil, insanın karakteristiğinden başlamak lâzım gelecektir ki aradığımız da budur. Espinas, Rabaud, Alverdes, vb.'nin tetkikleri hayvanlarda da içgüdü türünden sosyalliğin olduğunu gösterdi.[14]

İnsanı "alet yapan hayvan" diye tanımlamak da eksik görünüyor. Homo faber tanımı Franklin ve Marx taraflarından ileri sürüldü. W. James ve Bergson taraflarından genişletildi. Gerçi teknik, insanın en önemli icatlarından biridir. Fakat hayvanlar da bir nevi âlet yapıyorlar denebilir. Onlarda da başlangıç halinde *fabrication*'un yeri vardır. Karıncalar, arılar, kunduzlar, köstebekler, kuşlar yuvalarını çok karmaşık ve mükemmel şekillerde kuruyorlar. Maymunlar kendilerini korumak için silâh olarak yaptıkları yapraklar ve taşlardan faydalanıyorlar (W. Köhler). İcat ve inşa kabiliyeti muayyen bir dereceyi aşmamak üzere bazı hayvanlarda vardır. Şüphesiz insanda çok daha üstündür. Ve zekâ ile ilerlemeye elverişlidir, fakat ona mahsus değildir.

İnsanı hayvanlar serisinde en mükemmel varlık gibi alan bütün bu tanımlara zıt olarak insanın hayvanlara nazaran bağımsızlığını, hattâ tekliğini (*uniqueness*) ele alan başka türlü tanımlar ileri sürülmüştür.[15] Bu son yıllarda birçok araştırıcılar bu yeni fikir üzerinde çalışmaktadırlar. Onlar insanın kendi çevresinin esiri olmadığı, tabiat unsurlarının ona kendini empoze etmediği, tersine, insanın özgün (*spécifique*) karakterinin yakın çevredeki çekici tesire karşı koymak ol-

[13] Mikai Ralea, *Explication de l'homme*, PUF, 1898.
[14] Espinas, *Les sociétés animales*, F. Alcan, 1898.
[15] A. Gehlen bu tanım üzerinde durdu (Arnold Gehlen, *Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Athenaum-Verlag, Bonn, 1955), Walter Goodnow Everett, *The Uniqueness of man* adlı yazısında insanlığın hayvan türleri içinde tekliği fikrini daha önce savunuyor (University of California Publication, Vol. 16, 1, pp. 1-12, 1932).

130 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

bir durumunun işareti, sembolü olur. Objektifliğin ayrıca insanın biyolojiden kurtulmak için mücadelesinin özelliklerinden biridir.[13]

Bazı yeni sosyologlar hâlâ, Aristoteles'e ait olan insanın "toplumsal hayvan" (*zoon politicon*) tanımı üzerinde ısrar ediyorlar. Fakat insan biricik toplumsal hayvan değildir: köstebekler, kunduzlar, karıncalar, arılar, hattâ göçmen kuşlar insandan daha az toplumsal değildirler. Onların içgüdü ile hareket ettiklerini, insanın toplumsal kişiliğe, biz bilincine dayandığını söyleyecek olursak zaten bu tanım değerini kaybeder. Çünkü o zaman işe "İçtimaî hayvan"dan değil, insanın karakteristiğinden başlamak lâzım gelecektir ki aradığımız da budur. Espinas, Rabaud, Alverdes, vb.'nin tetkikleri hayvanlarda da içgüdü türünden sosyalliğin olduğunu gösterdi.[14]

İnsanı "alet yapan hayvan" diye tanımlamak da eksik görünüyor. Homo faber tanımı Franklin ve Marx taraflarından ileri sürüldü. W. James ve Bergson taraflarından genişletildi. Gerçi teknik, insanın en önemli icatlarından biridir. Fakat hayvanlar da bir nevi âlet yapıyorlar denebilir. Onlarda da başlangıç halinde *fabrication*'un yeri vardır. Karıncalar, arılar, kunduzlar, köstebekler, kuşlar yuvalarını çok karmaşık ve mükemmel şekillerde kuruyorlar. Maymunlar kendilerini korumak için silâh olarak yaptıkları yapraklar ve taşlardan faydalanıyorlar (W. Köhler). İcat ve inşa kabiliyeti muayyen bir dereceyi aşmamak üzere bazı hayvanlarda vardır. Şüphesiz insanda çok daha üstündür. Ve zekâ ile ilerlemeye elverişlidir, fakat ona mahsus değildir.

İnsanı hayvanlar serisinde en mükemmel varlık gibi alan bütün bu tanımlara zıt olarak insanın hayvanlara nazaran bağımsızlığını, hattâ tekliğini (*uniqueness*) ele alan başka türlü tanımlar ileri sürülmüştür.[15] Bu son yıllarda birçok araştırıcılar bu yeni fikir üzerinde çalışmaktadırlar. Onlar insanın kendi çevresinin esiri olmadığı, tabiat unsurlarının ona kendini empoze etmediği, tersine, insanın özgün (*spécifique*) karakterinin yakın çevredeki çekici tesire karşı koymak ol-

[13] Mikai Ralea, *Explication de l'homme*, PUF, 1898.
[14] Espinas, *Les sociétés animales*, F. Alcan, 1898.
[15] A. Gehlen bu tanım üzerinde durdu (Arnold Gehlen, *Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Athenaum-Verlag, Bonn, 1955), Walter Goodnow Everett, *The Uniqueness of man* adlı yazısında insanlığın hayvan türleri içinde tekliği fikrini daha önce savunuyor (University of California Publication, Vol. 16, 1, pp. 1-12, 1932).

duğu görüşünden hareket ediyorlar. Böyle düşünenlerin başında Max Scheler gelir, *İnsanın Kâinattaki Yeri* adlı küçük ve son kitabında, bu derin görüşlü filozof insanda en önemli vasfın hayvandan farklı olarak yakın çevreye uyma değil, ona ve kendi eğilimlerine karşı mukavemet olduğunu ileri sürüyor.[16] Alman biyolojisti Uexküll bu görüşü tecrübelerle destekledi:[17] Hayvanın yakın çevreye (*Umwelt*) tam bir uyma halinde olduğunu, insanın ise çevresini yarattığını ve yakın çevreye karşı dayandığını gösterdi. Van Bolk, Hollandalı antropolog, insanın bütün hayvanlardan farklı olarak gecikmiş bir uzviyet, yani cenin halinde (*foetal*) doğduğunu ve biyolojik bakımdan kendine en yakın olan fıkralılardan çok zayıf dünyaya geldiğini gösterdi.[18] İnsan biyolojik bakımdan primatlardan ve maymundan çok az özelleşmiş kabiliyetlerle, müphem (*ambigu*) güçlerle doğuyor. Sülün yavruları gökyüzünde atmacayı görünce hemen yuvalarına saklanıyorlar. Bu öğretilmiş değildir. Atmacanın siluetinin yalnızca görülmesi onların saklanmaları için yetiyor.[19] Aynı özel içgüdü farelerde kedilere, tavuklarda sansara karşı vardır. İnsan bu özel güçlerden yoksun olarak doğuyor. *Embryologique* bakımdan ana karnındaki gelişme safhalarını tamamlamadan, yani tüylenme, başın yuvarlak şeklini kaybetmesi, alın kemiklerinin teşekkülü, dişlerin çıkması gibi biyolojik olgunluğa ait vasıfları kazanmadan dünyaya geliyor; bu foetal varlık devam edebilmek için bütün bu gelişme safhalarını doğduktan sonra tamamlamak zorundadır. Bu tamamlanma işi de hayvanlar serisinde az çok fark göstermekle beraber insanda onlardan çok ayrılıyor ve gecikme bariz bir karakter alıyor. Meselâ şöyle bir levha bu gecikmeyi gösterebilir:

Sinekler yumurtadan çıkar çıkmaz uçuyorlar. Civcivler aynı başarıyı gösteriyor. Ördek yavruları hemen yüzmeye başlıyor. Bazı hayvanlarda ananın yardımı ile bir *dressage* safhasından geçiliyorsa da bu çok kısa sürüyor, insanda ise bu safha uzun seneler sürüyor. Kültür çevrelerine göre nispetleri değişmekle beraber 10 yaş ile 20 yaş

[16] M. Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri.*
[17] Jakob von Uexküll und Georg Kriszat, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*, Hamburg, Rowolt Taschenbuch Verlag, 1956.
[18] Van Bolk, *Das Problem der Menschenwerdung*, Jena, 1926.
[19] A. Gehlen, *İnsan*, Edebiyat Fakültesi İstanbul Konferansları, 1958.

Hilmi Ziya Ülken 131

duğu görüşünden hareket ediyorlar. Böyle düşünenlerin başında Max Scheler gelir, *İnsanın Kâinattaki Yeri* adlı küçük ve son kitabında, bu derin görüşlü filozof insanda en önemli vasfın hayvandan farklı olarak yakın çevreye uyma değil, ona ve kendi eğilimlerine karşı mukavemet olduğunu ileri sürüyor.[16] Alman biyolojisti Uexküll bu görüşü tecrübelerle destekledi:[17] Hayvanın yakın çevreye (*Umwelt*) tam bir uyma halinde olduğunu, insanın ise çevresini yarattığını ve yakın çevreye karşı dayandığını gösterdi. Van Bolk, Hollandalı antropolog, insanın bütün hayvanlardan farklı olarak gecikmiş bir uzviyet, yani cenin halinde (*foetal*) doğduğunu ve biyolojik bakımdan kendine en yakın olan fıkralılardan çok zayıf dünyaya geldiğini gösterdi.[18] İnsan biyolojik bakımdan primatlardan ve maymundan çok az özelleşmiş kabiliyetlerle, müphem (*ambigu*) güçlerle doğuyor. Sülün yavruları gökyüzünde atmacayı görünce hemen yuvalarına saklanıyorlar. Bu öğretilmiş değildir. Atmacanın siluetinin yalnızca görülmesi onların saklanmaları için yetiyor.[19] Aynı özel içgüdü farelerde kedilere, tavuklarda sansara karşı vardır. İnsan bu özel güçlerden yoksun olarak doğuyor. *Embryologique* bakımdan ana karnındaki gelişme safhalarını tamamlamadan, yani tüylenme, başın yuvarlak şeklini kaybetmesi, alın kemiklerinin teşekkülü, dişlerin çıkması gibi biyolojik olgunluğa ait vasıfları kazanmadan dünyaya geliyor; bu foetal varlık devam edebilmek için bütün bu gelişme safhalarını doğduktan sonra tamamlamak zorundadır. Bu tamamlanma işi de hayvanlar serisinde az çok fark göstermekle beraber insanda onlardan çok ayrılıyor ve gecikme bariz bir karakter alıyor. Meselâ şöyle bir levha bu gecikmeyi gösterebilir:

Sinekler yumurtadan çıkar çıkmaz uçuyorlar. Civcivler aynı başarıyı gösteriyor. Ördek yavruları hemen yüzmeye başlıyor. Bazı hayvanlarda ananın yardımı ile bir *dressage* safhasından geçiliyorsa da bu çok kısa sürüyor, insanda ise bu safha uzun seneler sürüyor. Kültür çevrelerine göre nispetleri değişmekle beraber 10 yaş ile 20 yaş

[16] M. Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri.*
[17] Jakob von Uexküll und Georg Kriszat, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*, Hamburg, Rowolt Taschenbuch Verlag, 1956.
[18] Van Bolk, *Das Problem der Menschenwerdung*, Jena, 1926.
[19] A. Gehlen, *İnsan*, Edebiyat Fakültesi İstanbul Konferansları, 1958.

Hilmi Ziya Ülken 131

duğu görüşünden hareket ediyorlar. Böyle düşünenlerin başında Max Scheler gelir, *İnsanın Kâinattaki Yeri* adlı küçük ve son kitabında, bu derin görüşlü filozof insanda en önemli vasfın hayvandan farklı olarak yakın çevreye uyma değil, ona ve kendi eğilimlerine karşı mukavemet olduğunu ileri sürüyor.[16] Alman biyolojisti Uexküll bu görüşü tecrübelerle destekledi:[17] Hayvanın yakın çevreye (*Umwelt*) tam bir uyma halinde olduğunu, insanın ise çevresini yarattığını ve yakın çevreye karşı dayandığını gösterdi. Van Bolk, Hollandalı antropolog, insanın bütün hayvanlardan farklı olarak gecikmiş bir uzviyet, yani cenin halinde (*foetal*) doğduğunu ve biyolojik bakımdan kendine en yakın olan fıkralılardan çok zayıf dünyaya geldiğini gösterdi.[18] İnsan biyolojik bakımdan primatlardan ve maymundan çok az özelleşmiş kabiliyetlerle, müphem (*ambigu*) güçlerle doğuyor. Sülün yavruları gökyüzünde atmacayı görünce hemen yuvalarına saklanıyorlar. Bu öğretilmiş değildir. Atmacanın siluetinin yalnızca görülmesi onların saklanmaları için yetiyor.[19] Aynı özel içgüdü farelerde kedilere, tavuklarda sansara karşı vardır. İnsan bu özel güçlerden yoksun olarak doğuyor. *Embryologique* bakımdan ana karnındaki gelişme safhalarını tamamlamadan, yani tüylenme, başın yuvarlak şeklini kaybetmesi, alın kemiklerinin teşekkülü, dişlerin çıkması gibi biyolojik olgunluğa ait vasıfları kazanmadan dünyaya geliyor; bu foetal varlık devam edebilmek için bütün bu gelişme safhalarını doğduktan sonra tamamlamak zorundadır. Bu tamamlanma işi de hayvanlar serisinde az çok fark göstermekle beraber insanda onlardan çok ayrılıyor ve gecikme bariz bir karakter alıyor. Meselâ şöyle bir levha bu gecikmeyi gösterebilir:

Sinekler yumurtadan çıkar çıkmaz uçuyorlar. Civcivler aynı başarıyı gösteriyor. Ördek yavruları hemen yüzmeye başlıyor. Bazı hayvanlarda ananın yardımı ile bir *dressage* safhasından geçiliyorsa da bu çok kısa sürüyor, insanda ise bu safha uzun seneler sürüyor. Kültür çevrelerine göre nispetleri değişmekle beraber 10 yaş ile 20 yaş

[16] M. Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri.*
[17] Jakob von Uexküll und Georg Kriszat, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*, Hamburg, Rowolt Taschenbuch Verlag, 1956.
[18] Van Bolk, *Das Problem der Menschenwerdung*, Jena, 1926.
[19] A. Gehlen, *İnsan*, Edebiyat Fakültesi İstanbul Konferansları, 1958.

arasında tamamlanıyor. Biyolojik gelişme ritmi de aynı manzarayı gösteriyor:

	Doğuş ağırlığı	Ağırlığının iki misli
Domuz	2,5 kilo	14 günlük
Buzağı	40 kilo	47 günlük
At	45 kilo	60 günlük
İnsan	3,5 kilo	180 günlük[20]

Bu bariz fark içguddelerin ifrazlarından ileri geliyor. Büyüme bir içgudde gelişmesi (*endocrinien*) sorusudur. Cücelik (*nanisme*) ve devlik (*gigantisme*) içgudde bozukluklarının eseridir. İnsan çocukluk devresi en uzun süren canlıdır. Bunun için onun yetiştirme (*dressage*), çıraklık (*apprentissage*)* ve eğitime (*éducation*) özel ihtiyacı vardır.[21] İnsanda ihtiyarlık da geç gelir. Üreme fonksiyonları bitince hayvanlar ölürler. İnsan ise daha uzun müddet yaşar. Hattâ asıl kendi türüne mahsus zihnî ve kültürel faaliyetlerini bu devreden sonra verir. Organların gecikmiş evrimi önce dişlerde görülür. İnsanda bütün anatomik ve fizyolojik gelişme tembelce olur. Onda organik bir durdurma (*inhibition*) görülür. Organik fonksiyonlar ritimli bir vasıf gösterir. Uzvî fonksiyonların farklılaşmamış olması, bunun bütün organlarının özelleşmemiş (*non-spécialisé*) hali bundan ileri gelir. Biyolojik bakımdan aşağılık gibi görünen bu hal psikolojik ve sosyolojik bakımdan üstünlük sebebi olur. İçgüdüler ve fonksiyonların özelleşmesi kabiliyetler için bir duraklama (*limite*) demektir, insanın müphem ve farklılaşmış halde birçok değerleri olan (*polyvalent*) organları olduğu için o çeşitli yönlerde evrime elverişlidir. Buna insan bedeninin plastikliği diyoruz. Fonksiyonları durdurma eğiliminde de biyolojik bir eksiklik vardır. O bizim biyolojik eksikliğimizdir.

İnsan psikolojisinin türsel şartı olan geri bırakma (*ajournement*) onu bütün hayvanlardan ayırır. Hayvanlarda hücum ve taarruz, bü-

[20] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

* Gréco et Piaget, *Apprentissage et connaissance*; Goustad, Gréco, Matalon et Piaget, *La logique des apprentissages.*

[21] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

132 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

arasında tamamlanıyor. Biyolojik gelişme ritmi de aynı manzarayı gösteriyor:

	Doğuş ağırlığı	Ağırlığının iki misli
Domuz	2,5 kilo	14 günlük
Buzağı	40 kilo	47 günlük
At	45 kilo	60 günlük
İnsan	3,5 kilo	180 günlük[20]

Bu bariz fark içguddelerin ifrazlarından ileri geliyor. Büyüme bir içgudde gelişmesi (*endocrinien*) sorusudur. Cücelik (*nanisme*) ve devlik (*gigantisme*) içgudde bozukluklarının eseridir. İnsan çocukluk devresi en uzun süren canlıdır. Bunun için onun yetiştirme (*dressage*), çıraklık (*apprentissage*)* ve eğitime (*éducation*) özel ihtiyacı vardır.[21] İnsanda ihtiyarlık da geç gelir. Üreme fonksiyonları bitince hayvanlar ölürler. İnsan ise daha uzun müddet yaşar. Hattâ asıl kendi türüne mahsus zihnî ve kültürel faaliyetlerini bu devreden sonra verir. Organların gecikmiş evrimi önce dişlerde görülür. İnsanda bütün anatomik ve fizyolojik gelişme tembelce olur. Onda organik bir durdurma (*inhibition*) görülür. Organik fonksiyonlar ritimli bir vasıf gösterir. Uzvî fonksiyonların farklılaşmamış olması, bunun bütün organlarının özelleşmemiş (*non-spécialisé*) hali bundan ileri gelir. Biyolojik bakımdan aşağılık gibi görünen bu hal psikolojik ve sosyolojik bakımdan üstünlük sebebi olur. İçgüdüler ve fonksiyonların özelleşmesi kabiliyetler için bir duraklama (*limite*) demektir, insanın müphem ve farklılaşmış halde birçok değerleri olan (*polyvalent*) organları olduğu için o çeşitli yönlerde evrime elverişlidir. Buna insan bedeninin plastikliği diyoruz. Fonksiyonları durdurma eğiliminde de biyolojik bir eksiklik vardır. O bizim biyolojik eksikliğimizdir.

İnsan psikolojisinin türsel şartı olan geri bırakma (*ajournement*) onu bütün hayvanlardan ayırır. Hayvanlarda hücum ve taarruz, bü-

[20] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

* Gréco et Piaget, *Apprentissage et connaissance*; Goustad, Gréco, Matalon et Piaget, *La logique des apprentissages.*

[21] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

132 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

arasında tamamlanıyor. Biyolojik gelişme ritmi de aynı manzarayı gösteriyor:

	Doğuş ağırlığı	Ağırlığının iki misli
Domuz	2,5 kilo	14 günlük
Buzağı	40 kilo	47 günlük
At	45 kilo	60 günlük
İnsan	3,5 kilo	180 günlük[20]

Bu bariz fark içguddelerin ifrazlarından ileri geliyor. Büyüme bir içgudde gelişmesi (*endocrinien*) sorusudur. Cücelik (*nanisme*) ve devlik (*gigantisme*) içgudde bozukluklarının eseridir. İnsan çocukluk devresi en uzun süren canlıdır. Bunun için onun yetiştirme (*dressage*), çıraklık (*apprentissage*)* ve eğitime (*éducation*) özel ihtiyacı vardır.[21] İnsanda ihtiyarlık da geç gelir. Üreme fonksiyonları bitince hayvanlar ölürler. İnsan ise daha uzun müddet yaşar. Hattâ asıl kendi türüne mahsus zihnî ve kültürel faaliyetlerini bu devreden sonra verir. Organların gecikmiş evrimi önce dişlerde görülür. İnsanda bütün anatomik ve fizyolojik gelişme tembelce olur. Onda organik bir durdurma (*inhibition*) görülür. Organik fonksiyonlar ritimli bir vasıf gösterir. Uzvî fonksiyonların farklılaşmamış olması, bunun bütün organlarının özelleşmemiş (*non-spécialisé*) hali bundan ileri gelir. Biyolojik bakımdan aşağılık gibi görünen bu hal psikolojik ve sosyolojik bakımdan üstünlük sebebi olur. İçgüdüler ve fonksiyonların özelleşmesi kabiliyetler için bir duraklama (*limite*) demektir, insanın müphem ve farklılaşmış halde birçok değerleri olan (*polyvalent*) organları olduğu için o çeşitli yönlerde evrime elverişlidir. Buna insan bedeninin plastikliği diyoruz. Fonksiyonları durdurma eğiliminde de biyolojik bir eksiklik vardır. O bizim biyolojik eksikliğimizdir.

İnsan psikolojisinin türsel şartı olan geri bırakma (*ajournement*) onu bütün hayvanlardan ayırır. Hayvanlarda hücum ve taarruz, bü-

[20] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

* Gréco et Piaget, *Apprentissage et connaissance*; Goustad, Gréco, Matalon et Piaget, *La logique des apprentissages.*

[21] Mikai Ralea, *Aynı eser.*

tün savunma şekilleri lahzalıdır –ânidir.[22] Gıda üzerine atılma da sırf iştah ile ilgilidir. Halbuki insan bu gibi durumlarda hareketini geri bırakabilir, tepkilerini durdurur. Fiili ile tasavvuru arasında daima bir fasıla kalır. *Beklemek ve ileriye atmak* insan psikolojisinin başlıca vasfıdır. Ruhî kabiliyetler alçaldıkça bu kuvvet de azalır. Budalalar, geri kalmışlar (*arriérés*) asla bekleyemezler; histerik hemen harekete geçmek ister. Psikastenik hiç harekete geçemez.[25] Hareketini durduran ve zamanında tepki yapan normal insandır. Normal insana ait bütün olaylar, kişilik, bilinç, hüküm, irade, duygular, ihtiras bu bekleme ve geri bırakmanın eseridirler. İçgüdü, refleks, ilkel heyecan insanla hayvan arasında ortaktır. Bu bakımdan Pavlov'un tecrübeleri aydınlatıcıdır. Fakat burada da refleks ile tepki arasına birçok durdurma (*inhibition*) fiilleri girmektedir ki bunlara "yüksek şartlı refleksler" deniyor.

Van Bolk bütün bu özelliklerin temelinde insanın biyolojik bakımdan geri kalmış (*retardé*) varlık oluşunu görüyor. Beyaz ırkta derinin boyalı maddesi eksiktir. Boyalı (*pigmenté*) maddeye sahip ırklarda ise (zenciler, sarı derililer) doğuşta deri beyazdır. Goril ve Şempanze kıllı olarak doğduğu halde, insan yavrusu tüysüz dünyaya gelir. Onlarda embryon halinde aynı hal varken ana karnında tüylenme tamamlanıyor, insanda tüyler yalnız başta ve bazı yerlerde kalıyor. Maymunlarda yuvarlak baş ana karnında uzadığı ve alın kemikleri çıktığı halde insan bu ilk safhada dünyaya geliyor. Yüz ve çene kemikleri küçülüyor. Çiğneme kasları zayıf gelişiyor. Antropomorflarda kısmen böyle doğmuşken hemen biyolojik evrim tamamlandığı halde insan uzviyeti bu bakımlardan eksik kalıyor. Antropomorflarda geçici olan vasıflar hominien'lerde devamlı şekil alıyor. Ve içgudde değişmelerine bağlı olarak insanın biyolojik gelişmesinin son derecede ağır olmasına sebep oluyor.[24] İnsanın doğuştan sonraki değişmesi

[22] Larguier de Bancels, *La psychologie, l'instinct et l'émotion*, Payot; H. Z. Ülken, *Umumî ruhiyat*, 1928.

[23] Paul Deschamps, *Les maladies de l'esprit*; Pierre Janet, *Hystérie et idées-fixes*; *Les Psychastheniques et les obsessions*, (x) Kostyleff, *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1947.

[24] Albert Vandel, *L'homme et l'évolution*, NRF, Gallimard, 1949, (pp. 60-64).

Hilmi Ziya Ülken 133

tün savunma şekilleri lahzalıdır –ânidir.[22] Gıda üzerine atılma da sırf iştah ile ilgilidir. Halbuki insan bu gibi durumlarda hareketini geri bırakabilir, tepkilerini durdurur. Fiili ile tasavvuru arasında daima bir fasıla kalır. *Beklemek ve ileriye atmak* insan psikolojisinin başlıca vasfıdır. Ruhî kabiliyetler alçaldıkça bu kuvvet de azalır. Budalalar, geri kalmışlar (*arriérés*) asla bekleyemezler; histerik hemen harekete geçmek ister. Psikastenik hiç harekete geçemez.[25] Hareketini durduran ve zamanında tepki yapan normal insandır. Normal insana ait bütün olaylar, kişilik, bilinç, hüküm, irade, duygular, ihtiras bu bekleme ve geri bırakmanın eseridirler. İçgüdü, refleks, ilkel heyecan insanla hayvan arasında ortaktır. Bu bakımdan Pavlov'un tecrübeleri aydınlatıcıdır. Fakat burada da refleks ile tepki arasına birçok durdurma (*inhibition*) fiilleri girmektedir ki bunlara "yüksek şartlı refleksler" deniyor.

Van Bolk bütün bu özelliklerin temelinde insanın biyolojik bakımdan geri kalmış (*retardé*) varlık oluşunu görüyor. Beyaz ırkta derinin boyalı maddesi eksiktir. Boyalı (*pigmenté*) maddeye sahip ırklarda ise (zenciler, sarı derililer) doğuşta deri beyazdır. Goril ve Şempanze kıllı olarak doğduğu halde, insan yavrusu tüysüz dünyaya gelir. Onlarda embryon halinde aynı hal varken ana karnında tüylenme tamamlanıyor, insanda tüyler yalnız başta ve bazı yerlerde kalıyor. Maymunlarda yuvarlak baş ana karnında uzadığı ve alın kemikleri çıktığı halde insan bu ilk safhada dünyaya geliyor. Yüz ve çene kemikleri küçülüyor. Çiğneme kasları zayıf gelişiyor. Antropomorflarda kısmen böyle doğmuşken hemen biyolojik evrim tamamlandığı halde insan uzviyeti bu bakımlardan eksik kalıyor. Antropomorflarda geçici olan vasıflar hominien'lerde devamlı şekil alıyor. Ve içgudde değişmelerine bağlı olarak insanın biyolojik gelişmesinin son derecede ağır olmasına sebep oluyor.[24] İnsanın doğuştan sonraki değişmesi

[22] Larguier de Bancels, *La psychologie, l'instinct et l'émotion*, Payot; H. Z. Ülken, *Umumî ruhiyat*, 1928.

[23] Paul Deschamps, *Les maladies de l'esprit*; Pierre Janet, *Hystérie et idées-fixes*; *Les Psychastheniques et les obsessions*, (x) Kostyleff, *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1947.

[24] Albert Vandel, *L'homme et l'évolution*, NRF, Gallimard, 1949, (pp. 60-64).

çok uzun zamanda gerçekleşiyor. Kültür çevrelerine göre değişmekle beraber bazen 20 yaşına kadar uzuyor. Halbuki Antropomorflarda bu gelişme iki üç yaşında tamamlanıyor ve duruyor, insanda süt dişlerinin çıkması gecikiyor. Maymunda ise doğuşta hazır bulunuyor. İnsanda kafatası kemikleri ancak otuz yaşında katılaşıyor. Gelişmenin bütün bu uzamalarının büyük bir önemi vardır: çünkü insan bundan dolayı eğitime muhtaç bir varlık olarak bütün canlılardan ayrılıyor. Hayvanların özelleşmiş ve sabit içgüdülerine yalnızca bazı *dressage*'larla şekil verildiği halde, insanda müphem ve belirsiz kabiliyetin içinden bütün güçlerin meydana çıkması, onun belirli ve aydın özel kabiliyetler halini alması için uzun süreli bir yetişme safhasından geçmesi lâzım geliyor ki, işte bundan dolayı insana eğitimle kendini tamamlayan varlık ve eğitime de insanın en önemli vasfı demek lâzım gelir.[25] Van Bolk'un araştırmalarından biri insanın *néotenie* veya *pédomorphose* (çocuk şekilli) evrimi fikri birçok biyolojistler tarafından ele alındı ve işlendi. G. R. de Beer, Van Bolk'un insan hakkında verdiği yeni bilgiye benzer birçok zoolojik açıklamalar yaptı.[26]

Kısaca, yeni araştırmalar Arnold Gehlen'in insan hakkındaki büyük kitabında bir sentez haline geldi.[27] O insanın organik bakımdan zayıf bir yaratık olduğunu ve bu uzvî zayıflık ve aşağılığın yerine kendine mahsus tepkiler koymaya çalıştığını söylüyor. İnsan bir tavır (*attitude*) almaya elverişli olan canlıdır. Yani yakın çevreye uyacak yerde, onun verilerini şekil değiştirmesine uğratabilir, onlarla mücadele edebilir. Kendisi bir çevre yaratabilir, çevresini seçebilir. Bunun için yakın çevresine tâbi olan hayvana karşılık tek varlık olarak insan bütün yeryüzünü kendine çevre haline koyabilir. Çevreye, basit uyma

[25] Bu görüş yeni değildir, Rousseau zamanından beri birçokları tarafından tekrar edilmiştir. Fakat burada önemli olan insan hakkındaki yeni görüşün doğrudan doğruya eğitim ve kültür kavramına bağlı oluşudur.

[26] Albert Vandel, Aynı eser.

[27] A. Gehlen, *Der Mensch...* (Yazar burada önce insanı biyolojik özel problem olarak alıyor. Sonra dilin doğuşu ve bilincin rolünden bahsediyor. Hayvanla insan arasındaki esaslı farklar konusunu inceliyor. Van Bolk'a dayanarak insanın menşei sorusundaki yeni buluşları açıklıyor, insanda algı, hareket ve dili üç esaslı konu olarak ele alıyor. Ruh ve beden ikiliği hakkındaki eski görüşün felsefe ve psikolojide doğurduğu buhranları anlattıktan sonra yeni insan anlayışına göre ruh-beden birliğini açıklıyor.)

134 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

çok uzun zamanda gerçekleşiyor. Kültür çevrelerine göre değişmekle beraber bazen 20 yaşına kadar uzuyor. Halbuki Antropomorflarda bu gelişme iki üç yaşında tamamlanıyor ve duruyor, insanda süt dişlerinin çıkması gecikiyor. Maymunda ise doğuşta hazır bulunuyor. İnsanda kafatası kemikleri ancak otuz yaşında katılaşıyor. Gelişmenin bütün bu uzamalarının büyük bir önemi vardır: çünkü insan bundan dolayı eğitime muhtaç bir varlık olarak bütün canlılardan ayrılıyor. Hayvanların özelleşmiş ve sabit içgüdülerine yalnızca bazı *dressage*'larla şekil verildiği halde, insanda müphem ve belirsiz kabiliyetin içinden bütün güçlerin meydana çıkması, onun belirli ve aydın özel kabiliyetler halini alması için uzun süreli bir yetişme safhasından geçmesi lâzım geliyor ki, işte bundan dolayı insana eğitimle kendini tamamlayan varlık ve eğitime de insanın en önemli vasfı demek lâzım gelir.[25] Van Bolk'un araştırmalarından biri insanın *néotenie* veya *pédomorphose* (çocuk şekilli) evrimi fikri birçok biyolojistler tarafından ele alındı ve işlendi. G. R. de Beer, Van Bolk'un insan hakkında verdiği yeni bilgiye benzer birçok zoolojik açıklamalar yaptı.[26]

Kısaca, yeni araştırmalar Arnold Gehlen'in insan hakkındaki büyük kitabında bir sentez haline geldi.[27] O insanın organik bakımdan zayıf bir yaratık olduğunu ve bu uzvî zayıflık ve aşağılığın yerine kendine mahsus tepkiler koymaya çalıştığını söylüyor. İnsan bir tavır (*attitude*) almaya elverişli olan canlıdır. Yani yakın çevreye uyacak yerde, onun verilerini şekil değiştirmesine uğratabilir, onlarla mücadele edebilir. Kendisi bir çevre yaratabilir, çevresini seçebilir. Bunun için yakın çevresine tâbi olan hayvana karşılık tek varlık olarak insan bütün yeryüzünü kendine çevre haline koyabilir. Çevreye, basit uyma

[25] Bu görüş yeni değildir, Rousseau zamanından beri birçokları tarafından tekrar edilmiştir. Fakat burada önemli olan insan hakkındaki yeni görüşün doğrudan doğruya eğitim ve kültür kavramına bağlı oluşudur.

[26] Albert Vandel, Aynı eser.

[27] A. Gehlen, *Der Mensch...* (Yazar burada önce insanı biyolojik özel problem olarak alıyor. Sonra dilin doğuşu ve bilincin rolünden bahsediyor. Hayvanla insan arasındaki esaslı farklar konusunu inceliyor. Van Bolk'a dayanarak insanın menşei sorusundaki yeni buluşları açıklıyor, insanda algı, hareket ve dili üç esaslı konu olarak ele alıyor. Ruh ve beden ikiliği hakkındaki eski görüşün felsefe ve psikolojide doğurduğu buhranları anlattıktan sonra yeni insan anlayışına göre ruh-beden birliğini açıklıyor.)

134 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

çok uzun zamanda gerçekleşiyor. Kültür çevrelerine göre değişmekle beraber bazen 20 yaşına kadar uzuyor. Halbuki Antropomorflarda bu gelişme iki üç yaşında tamamlanıyor ve duruyor, insanda süt dişlerinin çıkması gecikiyor. Maymunda ise doğuşta hazır bulunuyor. İnsanda kafatası kemikleri ancak otuz yaşında katılaşıyor. Gelişmenin bütün bu uzamalarının büyük bir önemi vardır: çünkü insan bundan dolayı eğitime muhtaç bir varlık olarak bütün canlılardan ayrılıyor. Hayvanların özelleşmiş ve sabit içgüdülerine yalnızca bazı *dressage*'larla şekil verildiği halde, insanda müphem ve belirsiz kabiliyetin içinden bütün güçlerin meydana çıkması, onun belirli ve aydın özel kabiliyetler halini alması için uzun süreli bir yetişme safhasından geçmesi lâzım geliyor ki, işte bundan dolayı insana eğitimle kendini tamamlayan varlık ve eğitime de insanın en önemli vasfı demek lâzım gelir.[25] Van Bolk'un araştırmalarından biri insanın *néotenie* veya *pédomorphose* (çocuk şekilli) evrimi fikri birçok biyolojistler tarafından ele alındı ve işlendi. G. R. de Beer, Van Bolk'un insan hakkında verdiği yeni bilgiye benzer birçok zoolojik açıklamalar yaptı.[26]

Kısaca, yeni araştırmalar Arnold Gehlen'in insan hakkındaki büyük kitabında bir sentez haline geldi.[27] O insanın organik bakımdan zayıf bir yaratık olduğunu ve bu uzvî zayıflık ve aşağılığın yerine kendine mahsus tepkiler koymaya çalıştığını söylüyor. İnsan bir tavır (*attitude*) almaya elverişli olan canlıdır. Yani yakın çevreye uyacak yerde, onun verilerini şekil değiştirmesine uğratabilir, onlarla mücadele edebilir. Kendisi bir çevre yaratabilir, çevresini seçebilir. Bunun için yakın çevresine tâbi olan hayvana karşılık tek varlık olarak insan bütün yeryüzünü kendine çevre haline koyabilir. Çevreye, basit uyma

[25] Bu görüş yeni değildir, Rousseau zamanından beri birçokları tarafından tekrar edilmiştir. Fakat burada önemli olan insan hakkındaki yeni görüşün doğrudan doğruya eğitim ve kültür kavramına bağlı oluşudur.

[26] Albert Vandel, Aynı eser.

[27] A. Gehlen, *Der Mensch...* (Yazar burada önce insanı biyolojik özel problem olarak alıyor. Sonra dilin doğuşu ve bilincin rolünden bahsediyor. Hayvanla insan arasındaki esaslı farklar konusunu inceliyor. Van Bolk'a dayanarak insanın menşei sorusundaki yeni buluşları açıklıyor, insanda algı, hareket ve dili üç esaslı konu olarak ele alıyor. Ruh ve beden ikiliği hakkındaki eski görüşün felsefe ve psikolojide doğurduğu buhranları anlattıktan sonra yeni insan anlayışına göre ruh-beden birliğini açıklıyor.)

yerine –onu teşkil edebilir.[28] İnsanı dış hayat şartlarına karşı koyan varlık diye tanımlayan Scheler'in tanımı ile bunu karşılaştırabiliriz. Hayvanın *tropisme*'den içgüdüye, içgüdüden çağırışım ve hafızaya kadar bütün ruhî intibak fonksiyonlarını gözden geçirerek Max Scheler onları telkin ve taklitle dışardan gelen uyarımlar gibi görüyor ve hayvanın çevreye karşı mukavemet iradesini yok eden bir nevi uyurgezer (somnambule) ve felç haline düştüğünü söylüyor. Hayvan çevre içine dalarak ve bilmeden hareket eder. Yalnız insan ona karşı koyar ve mukavemet eder.[29] O Nietzsche'nin dediği gibi "hayır!" demesini bilen ilk canlıdır.[30] Hayatî güdülerine (*impulse*) veya hazzına boyun eğmekle kalmaz. Onlara karşı koyarak bir nevi zahit (*ascete*) olur. Karşı koyan hayvan durumu onun kendine mahsus bir bilgi yaratmasını sağlar. Tabiattan ayrılarak, ona kişisel bir yaradılışla karşı koyar. Bilinç fonksiyonu hayatî içgüdü üstünde ona hakikat araştırması gücünü verir. İnsan, hayatını savunmak için birçok fiction' lar, mythos'lar yaratır. Bilincinin berraklığı dışında hayale kapılmaya çalışır. Kendi kendini aldatır.[31]

Klages'e göre hayvanın sahip olduğu nefs (*anima*) ile insana mahsus olan ruh (*esprit*) arasında müthiş bir çatışma meydana gelir. Bu çatışma nihayet yorularak hayalî kuvvet derecesine alçalır.[32] (Ludwig Klages, *Der Geist als Wiederscache der Seele.*) İnsanın çevredeki istibdadı baskılardan kurtulması yalnız "iç hayat"da meydana gelmez. Düşünce ve bilgi alanında artık basit çağrışımları kullanmaz. Hüküm sayesinde insanda önceye alma (*anticipation*) gücü vardır. Nietzsche insan "vadeden hayvandır" diyor. Sırf kendi vasıtaları ile ilerde ola-

[28] Jakob von Euxküll, *Umwelten von Tierren und Menschen*, Adolf Portmann, *Zoologie und das neue Bild des Manschen,* Rowohlt, 1951.

[29] Max Scheler'in bu görüşü insanın yalnız bir yanını aydınlatmaktadır. Halbuki onun hayvana ait saydığı vasıflar (telkin, taklit ve sempati) yüksek dereceden, fakat genişleme (extension) haline ait olan yine insanî vasıflardır.

[30] Nietzsche bu görüş üzerinde *Also Sprach Zarathoustra*'dan başka kitaplarında da ısrarla durur. Bu görüş hayvanın pasif mutiliğine karşı insandaki isyan ruhunu ifade içindir. Fakat aslında "evet" demek de "hayır" demek kadar insana aittir. Evet demek "Biz"e katılmak, hayır demek "Ben"le başkası'ndan ayrılmaktır.

[31] Paul Ernst, *Der Mensch.*

[32] Ludwig Klages, *Der Geist als Wiedersache der Seele; Les Principes de la caractérologie*, Delachaux et Niestlé, 1947.

Hilmi Ziya Ülken 135

yerine –onu teşkil edebilir.[28] İnsanı dış hayat şartlarına karşı koyan varlık diye tanımlayan Scheler'in tanımı ile bunu karşılaştırabiliriz. Hayvanın *tropisme*'den içgüdüye, içgüdüden çağırışım ve hafızaya kadar bütün ruhî intibak fonksiyonlarını gözden geçirerek Max Scheler onları telkin ve taklitle dışardan gelen uyarımlar gibi görüyor ve hayvanın çevreye karşı mukavemet iradesini yok eden bir nevi uyurgezer (somnambule) ve felç haline düştüğünü söylüyor. Hayvan çevre içine dalarak ve bilmeden hareket eder. Yalnız insan ona karşı koyar ve mukavemet eder.[29] O Nietzsche'nin dediği gibi "hayır!" demesini bilen ilk canlıdır.[30] Hayatî güdülerine (*impulse*) veya hazzına boyun eğmekle kalmaz. Onlara karşı koyarak bir nevi zahit (*ascete*) olur. Karşı koyan hayvan durumu onun kendine mahsus bir bilgi yaratmasını sağlar. Tabiattan ayrılarak, ona kişisel bir yaradılışla karşı koyar. Bilinç fonksiyonu hayatî içgüdü üstünde ona hakikat araştırması gücünü verir. İnsan, hayatını savunmak için birçok fiction' lar, mythos'lar yaratır. Bilincinin berraklığı dışında hayale kapılmaya çalışır. Kendi kendini aldatır.[31]

Klages'e göre hayvanın sahip olduğu nefs (*anima*) ile insana mahsus olan ruh (*esprit*) arasında müthiş bir çatışma meydana gelir. Bu çatışma nihayet yorularak hayalî kuvvet derecesine alçalır.[32] (Ludwig Klages, *Der Geist als Wiederscache der Seele.*) İnsanın çevredeki istibdadı baskılardan kurtulması yalnız "iç hayat"da meydana gelmez. Düşünce ve bilgi alanında artık basit çağrışımları kullanmaz. Hüküm sayesinde insanda önceye alma (*anticipation*) gücü vardır. Nietzsche insan "vadeden hayvandır" diyor. Sırf kendi vasıtaları ile ilerde ola-

[28] Jakob von Euxküll, *Umwelten von Tierren und Menschen*, Adolf Portmann, *Zoologie und das neue Bild des Manschen,* Rowohlt, 1951.

[29] Max Scheler'in bu görüşü insanın yalnız bir yanını aydınlatmaktadır. Halbuki onun hayvana ait saydığı vasıflar (telkin, taklit ve sempati) yüksek dereceden, fakat genişleme (extension) haline ait olan yine insanî vasıflardır.

[30] Nietzsche bu görüş üzerinde *Also Sprach Zarathoustra*'dan başka kitaplarında da ısrarla durur. Bu görüş hayvanın pasif mutiliğine karşı insandaki isyan ruhunu ifade içindir. Fakat aslında "evet" demek de "hayır" demek kadar insana aittir. Evet demek "Biz"e katılmak, hayır demek "Ben"le başkası'ndan ayrılmaktır.

[31] Paul Ernst, *Der Mensch.*

[32] Ludwig Klages, *Der Geist als Wiedersache der Seele; Les Principes de la caractérologie*, Delachaux et Niestlé, 1947.

Hilmi Ziya Ülken 135

yerine –onu teşkil edebilir.[28] İnsanı dış hayat şartlarına karşı koyan varlık diye tanımlayan Scheler'in tanımı ile bunu karşılaştırabiliriz. Hayvanın *tropisme*'den içgüdüye, içgüdüden çağırışım ve hafızaya kadar bütün ruhî intibak fonksiyonlarını gözden geçirerek Max Scheler onları telkin ve taklitle dışardan gelen uyarımlar gibi görüyor ve hayvanın çevreye karşı mukavemet iradesini yok eden bir nevi uyurgezer (somnambule) ve felç haline düştüğünü söylüyor. Hayvan çevre içine dalarak ve bilmeden hareket eder. Yalnız insan ona karşı koyar ve mukavemet eder.[29] O Nietzsche'nin dediği gibi "hayır!" demesini bilen ilk canlıdır.[30] Hayatî güdülerine (*impulse*) veya hazzına boyun eğmekle kalmaz. Onlara karşı koyarak bir nevi zahit (*ascete*) olur. Karşı koyan hayvan durumu onun kendine mahsus bir bilgi yaratmasını sağlar. Tabiattan ayrılarak, ona kişisel bir yaradılışla karşı koyar. Bilinç fonksiyonu hayatî içgüdü üstünde ona hakikat araştırması gücünü verir. İnsan, hayatını savunmak için birçok fiction' lar, mythos'lar yaratır. Bilincinin berraklığı dışında hayale kapılmaya çalışır. Kendi kendini aldatır.[31]

Klages'e göre hayvanın sahip olduğu nefs (*anima*) ile insana mahsus olan ruh (*esprit*) arasında müthiş bir çatışma meydana gelir. Bu çatışma nihayet yorularak hayalî kuvvet derecesine alçalır.[32] (Ludwig Klages, *Der Geist als Wiederscache der Seele.*) İnsanın çevredeki istibdadı baskılardan kurtulması yalnız "iç hayat"da meydana gelmez. Düşünce ve bilgi alanında artık basit çağrışımları kullanmaz. Hüküm sayesinde insanda önceye alma (*anticipation*) gücü vardır. Nietzsche insan "vadeden hayvandır" diyor. Sırf kendi vasıtaları ile ilerde ola-

[28] Jakob von Euxküll, *Umwelten von Tierren und Menschen*, Adolf Portmann, *Zoologie und das neue Bild des Manschen,* Rowohlt, 1951.

[29] Max Scheler'in bu görüşü insanın yalnız bir yanını aydınlatmaktadır. Halbuki onun hayvana ait saydığı vasıflar (telkin, taklit ve sempati) yüksek dereceden, fakat genişleme (extension) haline ait olan yine insanî vasıflardır.

[30] Nietzsche bu görüş üzerinde *Also Sprach Zarathoustra*'dan başka kitaplarında da ısrarla durur. Bu görüş hayvanın pasif mutiliğine karşı insandaki isyan ruhunu ifade içindir. Fakat aslında "evet" demek de "hayır" demek kadar insana aittir. Evet demek "Biz"e katılmak, hayır demek "Ben"le başkası'ndan ayrılmaktır.

[31] Paul Ernst, *Der Mensch.*

[32] Ludwig Klages, *Der Geist als Wiedersache der Seele; Les Principes de la caractérologie*, Delachaux et Niestlé, 1947.

cak şeyleri önceden anlayarak insan tabiat içinde kendi bağımsızlığını ve özerkliğini sağlar, insanın asıl vasfı bundan dolayı yaratıcı olmaktır. Yetiştirilmiş hayvanlar gibi aynı tipte (*stéréotypé*) hareketleri taklit ve kopya etmez. Scheler'e göre onun çevresi içine dalmış ve kendinden geçmiş (*extatique*) bir tavrı yoktur. Hayvan ise çevresinde *extatique* olarak yaşar. Oradan ayrılamaz ve ona karşı koyamaz.[33] Uyarımlarına karşı anlık tepkiler yaptığı sınırlı bir çevrede yaşar. İnsan teknikte, bilimde, felsefe ve sanatta daima yeni ihtiyaçlar yaratarak ufkunu sonsuzca genişletir, insan refleksin esaretinden de kurtulur. Şüphesiz insanda hayvanlık kısmen devam eder ve intibakında, yaşamasında ona yardım eder. Fakat bu fonksiyona paralel olarak onda başka bir fonksiyon daha kurulur ki, bu ona asıl insanî karakterini verir. Akıllı insan, alet yapan insan, konuşan insan, sosyal insan onun birçok manzaralarıdır. Fakat onlardan hiçbiri insanı tam olarak anlamaya yetmez. Onun yarım doğan ve kendini tamamlamak için devamlı bir çaba halinde kendi kendini yaratan ve mukavemet eden varlık olduğu göz önüne alınınca bu manzaralar anlam kazanır ve yerlerini alır.

Biyolojik evrim safhaları ile insan arasında kökten bir ayrılık vardır. İçgüdülere uymak insanda artık müstebit bir rol oynamaz, insan objektif olarak kendi talihini temaşa edebilir. İştahları ve eğilimleri durdurulmuştur. İnsan kendini tanımaya, kendine hâkim olmaya çalışır. Neviler silsilesinde kendi hayatını bilinçli ve tasmimli olarak yok etmeye kabiliyetli ilk varlıktır. İlk defa uzviyet hayatî güdü (*impulse*) yolundan ayrılmıştır. Bunun için biyolojik bakımdan insan Scheler'in tabiriyle ilk "saçma hayvan"dır, yani kendi korunma içgüdüsüne karşı koyan ilk canlıdır. Hayvanlar kendilerini ancak kazayla öldürürler. Akrebin kaçamayınca çaresizlikten iğnesini kendine batırdığı görülmüştür.[34] Bunlar içgüdü savunmasının yanılmalarıdır. Ürken ve yolunu şaşıran hayvan artık kendine hâkim değildir ve mahvolur. Fakat bilinçli ve kasıtlı intihar insana mahsustur.[35] Yaşamak iradesi hayva-

[33] Burada da Scheler'e karşı aynı cevapları vereceğiz: tasavvufun sanatın extase hali yüksek dereceden insanî hallerdir. Bunlarda işleyen irade değil telkindir.

[34] G. Bohn, *La psychologie animale.*

[35] E. Durkheim, *Le Suicide* (Gerçi Durkheim bu eserinde Japonların harakiri denen kahramanca intiharını kendi sınıflaması dışında sayıyor ve ona

136 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

cak şeyleri önceden anlayarak insan tabiat içinde kendi bağımsızlığını ve özerkliğini sağlar, insanın asıl vasfı bundan dolayı yaratıcı olmaktır. Yetiştirilmiş hayvanlar gibi aynı tipte (*stéréotypé*) hareketleri taklit ve kopya etmez. Scheler'e göre onun çevresi içine dalmış ve kendinden geçmiş (*extatique*) bir tavrı yoktur. Hayvan ise çevresinde *extatique* olarak yaşar. Oradan ayrılamaz ve ona karşı koyamaz.[33] Uyarımlarına karşı anlık tepkiler yaptığı sınırlı bir çevrede yaşar. İnsan teknikte, bilimde, felsefe ve sanatta daima yeni ihtiyaçlar yaratarak ufkunu sonsuzca genişletir, insan refleksin esaretinden de kurtulur. Şüphesiz insanda hayvanlık kısmen devam eder ve intibakında, yaşamasında ona yardım eder. Fakat bu fonksiyona paralel olarak onda başka bir fonksiyon daha kurulur ki, bu ona asıl insanî karakterini verir. Akıllı insan, alet yapan insan, konuşan insan, sosyal insan onun birçok manzaralarıdır. Fakat onlardan hiçbiri insanı tam olarak anlamaya yetmez. Onun yarım doğan ve kendini tamamlamak için devamlı bir çaba halinde kendi kendini yaratan ve mukavemet eden varlık olduğu göz önüne alınınca bu manzaralar anlam kazanır ve yerlerini alır.

Biyolojik evrim safhaları ile insan arasında kökten bir ayrılık vardır. İçgüdülere uymak insanda artık müstebit bir rol oynamaz, insan objektif olarak kendi talihini temaşa edebilir. İştahları ve eğilimleri durdurulmuştur. İnsan kendini tanımaya, kendine hâkim olmaya çalışır. Neviler silsilesinde kendi hayatını bilinçli ve tasmimli olarak yok etmeye kabiliyetli ilk varlıktır. İlk defa uzviyet hayatî güdü (*impulse*) yolundan ayrılmıştır. Bunun için biyolojik bakımdan insan Scheler'in tabiriyle ilk "saçma hayvan"dır, yani kendi korunma içgüdüsüne karşı koyan ilk canlıdır. Hayvanlar kendilerini ancak kazayla öldürürler. Akrebin kaçamayınca çaresizlikten iğnesini kendine batırdığı görülmüştür.[34] Bunlar içgüdü savunmasının yanılmalarıdır. Ürken ve yolunu şaşıran hayvan artık kendine hâkim değildir ve mahvolur. Fakat bilinçli ve kasıtlı intihar insana mahsustur.[35] Yaşamak iradesi hayva-

[33] Burada da Scheler'e karşı aynı cevapları vereceğiz: tasavvufun sanatın extase hali yüksek dereceden insanî hallerdir. Bunlarda işleyen irade değil telkindir.

[34] G. Bohn, *La psychologie animale.*

[35] E. Durkheim, *Le Suicide* (Gerçi Durkheim bu eserinde Japonların harakiri denen kahramanca intiharını kendi sınıflaması dışında sayıyor ve ona

na bir somnambül (uyurgezer) kuvveti verir. Yalnız insan varlıkla yokluktan birini seçebilir ve yaşamanın kör iradesinden korunabilir (Schopenhauer). Zihin, müphem ve karışık duyumlardan ibaret olan şeyi sezgi (*intuition*) haline koyar. Yoksa sezgi (kavrayış) gözün, kulağın, elin izlenimleriyle birdenbire kurulmuş değildir.[36] Zihin sebepler zincirini kurduktan sonra mekânda uzamı, zamanda süresi olan sezginin "âlem"i meydana çıkar. Zihin madde tasavvurunda mekân ve zamanı birbirine bağlar. Âlem yalnız *zihinde* var olduğu gibi, yalnız *zihin için* vardır. [Schopenhauer ve onu takip eden bir kısım psikologlar[37]]. Biz âlemi sebeplik bağı ile kuruyoruz. Bu bağ Hume'un dediği gibi basit bir alışkanlıktan ibarettir; âlem hakkında gerçek ve devamlı bir bilgi edinemeyiz. Gazalî rüya ile uyanıklık arasındaki ilişkiyi hayatla ölüm arasındaki ilişkiye yayar ve hayattaki bilginin bir nevi rüya olacağını söylerken aynı şüpheci görüşe saplanmıştı,[38] Maya'lar hayatı uzun bir rüya sayıyorlar, Platon insanların oluş (*devenir*) âleminde uzun bir rüya yaşadıklarını söylüyor. Bütün bu yarı felsefî-yarı dinî görüşler tecrübe ve gerçeğe ait sağlam bir temel bulunamayacağı kanaatinden doğuyor.[39] Eğer böyle ise bilgi ile vehim arasında ne fark kalır? Öğretimin bütün verdikleri ne işe yarar?

O zaman ya gerçek bilgiden vazgeçmek ya da onun yerine yalnız "Kalb"e, "İçgözü"ne, "İnanç"a, tecrübeyle, hattâ akılla doğrudan doğruya ilgisi olmayan başka bir kaynağa başvurmak lâzım gelir. Bu görüşler, –en büyük otoriteler tarafından ileri sürülmüş olsa bile– yalnız başlarına öğretim ve eğitimi, insanî kültürü temelsiz bırakmaktan başka bir sonuca varamazlar. İnsanı yalnız "akıllı varlık", "konuşan varlık", hattâ "sosyal hayvan" diye tanımladıkça bu güç-

anomique diyorsa da bu tip çok yaygındır. Polinezyalılarda kocasından hakarete uğrayan kadın hindistan cevizi ağacının tepesinden kendini atarak intihar eder).

[36] Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation* (Filozof bu eserinde tasavvur halinde âlemin sübjektifliği üzerinde ısrar ederek âleme yalnız irade ile nüfuz edeceğimizi söylüyordu).

[37] Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation* (Filozof bu eserinde tasavvur halinde âlemin sübjektifliği üzerinde ısrar ederek âleme yalnız irade ile nüfuz edeceğimizi söylüyordu).

[38] Gazalî, *El-munkiz min-ad-dalâl,* Türk. çev. (Maarif Vek. Klasikleri).

[39] İdealizmle şüphecilik ve sofizmi karıştırmamak şartıyla "İdealizmin Çıkmazları" adlı yazımızda bu nokta üzerinde durduk.

Hilmi Ziya Ülken 137

na bir somnambül (uyurgezer) kuvveti verir. Yalnız insan varlıkla yokluktan birini seçebilir ve yaşamanın kör iradesinden korunabilir (Schopenhauer). Zihin, müphem ve karışık duyumlardan ibaret olan şeyi sezgi (*intuition*) haline koyar. Yoksa sezgi (kavrayış) gözün, kulağın, elin izlenimleriyle birdenbire kurulmuş değildir.[36] Zihin sebepler zincirini kurduktan sonra mekânda uzamı, zamanda süresi olan sezginin "âlem"i meydana çıkar. Zihin madde tasavvurunda mekân ve zamanı birbirine bağlar. Âlem yalnız *zihinde* var olduğu gibi, yalnız *zihin için* vardır. [Schopenhauer ve onu takip eden bir kısım psikologlar[37]]. Biz âlemi sebeplik bağı ile kuruyoruz. Bu bağ Hume'un dediği gibi basit bir alışkanlıktan ibarettir; âlem hakkında gerçek ve devamlı bir bilgi edinemeyiz. Gazalî rüya ile uyanıklık arasındaki ilişkiyi hayatla ölüm arasındaki ilişkiye yayar ve hayattaki bilginin bir nevi rüya olacağını söylerken aynı şüpheci görüşe saplanmıştı,[38] Maya'lar hayatı uzun bir rüya sayıyorlar, Platon insanların oluş (*devenir*) âleminde uzun bir rüya yaşadıklarını söylüyor. Bütün bu yarı felsefî-yarı dinî görüşler tecrübe ve gerçeğe ait sağlam bir temel bulunamayacağı kanaatinden doğuyor.[39] Eğer böyle ise bilgi ile vehim arasında ne fark kalır? Öğretimin bütün verdikleri ne işe yarar?

O zaman ya gerçek bilgiden vazgeçmek ya da onun yerine yalnız "Kalb"e, "İçgözü"ne, "İnanç"a, tecrübeyle, hattâ akılla doğrudan doğruya ilgisi olmayan başka bir kaynağa başvurmak lâzım gelir. Bu görüşler, –en büyük otoriteler tarafından ileri sürülmüş olsa bile– yalnız başlarına öğretim ve eğitimi, insanî kültürü temelsiz bırakmaktan başka bir sonuca varamazlar. İnsanı yalnız "akıllı varlık", "konuşan varlık", hattâ "sosyal hayvan" diye tanımladıkça bu güç-

anomique diyorsa da bu tip çok yaygındır. Polinezyalılarda kocasından hakarete uğrayan kadın hindistan cevizi ağacının tepesinden kendini atarak intihar eder).

[36] Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation* (Filozof bu eserinde tasavvur halinde âlemin sübjektifliği üzerinde ısrar ederek âleme yalnız irade ile nüfuz edeceğimizi söylüyordu).

[37] Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation* (Filozof bu eserinde tasavvur halinde âlemin sübjektifliği üzerinde ısrar ederek âleme yalnız irade ile nüfuz edeceğimizi söylüyordu).

[38] Gazalî, *El-munkiz min-ad-dalâl,* Türk. çev. (Maarif Vek. Klasikleri).

[39] İdealizmle şüphecilik ve sofizmi karıştırmamak şartıyla "İdealizmin Çıkmazları" adlı yazımızda bu nokta üzerinde durduk.

lüklerden kurtulmaya imkân yoktur. Çünkü akıl ve dil şüphecilerin tenkitlerinden kolay kolay kurtulamaz. Aklın yanılmaz ilk sezgilerine olan güvenimiz onun içeriği olan tabiat verilerine çevrildiği zaman hemen sarsılır. Fakat onun şekline, yani düşüncenin içeriksiz mekanizmasına çevrildiği zaman orada kendi kendini tekrar eden aynilikler (*identité*), yani *tautologie*'lerden başka bir şey bulunamaz.[40] Aynı şey dil için daha kuvvetle söylenebilir. Dilin doğruluk (*richtigkeit*) ölçüsü –belki akla da temel olmak üzere– dilden dile, kültür çevresinden kültür çevresine göre değişir. "Sosyal hayvan" kriteri büsbütün zayıftır. Çünkü orada doğrunun kriteri yalnız bildirilebilme (*communicabilité*)dir. Bir söz bildirilebilir, yayılabilir olduğu için doğrudur demeye hakkımız var mı? Çok defa yanlış da –bâtıl inançlarda, peşin hükümlerde, ideolojik sloganlarda olduğu gibi– doğru kadar, hattâ ondan ziyade yayılabiliyor. Kısaca insan hakkında verilmiş olan eski tanımlar tecrübenin akılla kaynaşmasını, onu nakleden öğretim ve eğitimin sağlam temelini verme gücünde değildir.

Ancak antropolojinin ilerlemesiyle edindiğimiz yeni bilgi bunu vermeye elverişli görünüyor. Çünkü *foetal* insan ya kendini tamamlama, ya yok olma zorundadır. Hayvandan farklı olarak tabiatın esirgediğini kendi çabalarıyla kazanır. İnsanlığın başlangıç kültürleri gibi görünen toplumlara kadar gidelim, her yerde bu kendini tamamlama, bu mukavemet etme çabaları kültürlerin temelini teşkil etmektedir. Orta Avustralya yerlilerinde bütün dinî minsekler kurban ve şiddetli zühd hayatına dayanıyor. Totem âyinleri, topluma giriş hazırlığında kırbaçlanmaları, bazı uzuvların kesilmesini, yeşim (*tatouage*)leri, vücuda damga yapmayı, uzun oruçları, ateş üzerinde kendini yakmayı, tanrılara kurban olarak çocukların ateşe atılmasını gerektirir.[41] Bouddhisme bu hususta o kadar ileri gider ki hayatın yok edil-

[40] Wiener Kreis (Viyana Çevresi) diye tanınan mantıkçı filozoflara (meselâ Carnap, Schlick, Reichenbach, vb.) göre formel hakikat totolojisinden ibarettir. Yani A=A da olduğu gibi bilgimize yeni bir muhteva katmaz. Yalnız formel tutarlılık ve sonuçluluk arar. Pensilvanya ekolü denen aynı görüşün başka bir dalı (mes. Wittgenstein) bu hususta daha ileri gider. Ona göre, mantık zihnin sentaksıdır, gerçeğe ait değildir.

[41] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (çev. Hüseyin Cahit Yalçın, Oğlumun Kütüphanesi).

138 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

lüklerden kurtulmaya imkân yoktur. Çünkü akıl ve dil şüphecilerin tenkitlerinden kolay kolay kurtulamaz. Aklın yanılmaz ilk sezgilerine olan güvenimiz onun içeriği olan tabiat verilerine çevrildiği zaman hemen sarsılır. Fakat onun şekline, yani düşüncenin içeriksiz mekanizmasına çevrildiği zaman orada kendi kendini tekrar eden aynilikler (*identité*), yani *tautologie*'lerden başka bir şey bulunamaz.[40] Aynı şey dil için daha kuvvetle söylenebilir. Dilin doğruluk (*richtigkeit*) ölçüsü –belki akla da temel olmak üzere– dilden dile, kültür çevresinden kültür çevresine göre değişir. "Sosyal hayvan" kriteri büsbütün zayıftır. Çünkü orada doğrunun kriteri yalnız bildirilebilme (*communicabilité*)dir. Bir söz bildirilebilir, yayılabilir olduğu için doğrudur demeye hakkımız var mı? Çok defa yanlış da –bâtıl inançlarda, peşin hükümlerde, ideolojik sloganlarda olduğu gibi– doğru kadar, hattâ ondan ziyade yayılabiliyor. Kısaca insan hakkında verilmiş olan eski tanımlar tecrübenin akılla kaynaşmasını, onu nakleden öğretim ve eğitimin sağlam temelini verme gücünde değildir.

Ancak antropolojinin ilerlemesiyle edindiğimiz yeni bilgi bunu vermeye elverişli görünüyor. Çünkü *foetal* insan ya kendini tamamlama, ya yok olma zorundadır. Hayvandan farklı olarak tabiatın esirgediğini kendi çabalarıyla kazanır. İnsanlığın başlangıç kültürleri gibi görünen toplumlara kadar gidelim, her yerde bu kendini tamamlama, bu mukavemet etme çabaları kültürlerin temelini teşkil etmektedir. Orta Avustralya yerlilerinde bütün dinî minsekler kurban ve şiddetli zühd hayatına dayanıyor. Totem âyinleri, topluma giriş hazırlığında kırbaçlanmaları, bazı uzuvların kesilmesini, yeşim (*tatouage*)leri, vücuda damga yapmayı, uzun oruçları, ateş üzerinde kendini yakmayı, tanrılara kurban olarak çocukların ateşe atılmasını gerektirir.[41] Bouddhisme bu hususta o kadar ileri gider ki hayatın yok edil-

[40] Wiener Kreis (Viyana Çevresi) diye tanınan mantıkçı filozoflara (meselâ Carnap, Schlick, Reichenbach, vb.) göre formel hakikat totolojisinden ibarettir. Yani A=A da olduğu gibi bilgimize yeni bir muhteva katmaz. Yalnız formel tutarlılık ve sonuçluluk arar. Pensilvanya ekolü denen aynı görüşün başka bir dalı (mes. Wittgenstein) bu hususta daha ileri gider. Ona göre, mantık zihnin sentaksıdır, gerçeğe ait değildir.

[41] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (çev. Hüseyin Cahit Yalçın, Oğlumun Kütüphanesi).

138 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

lüklerden kurtulmaya imkân yoktur. Çünkü akıl ve dil şüphecilerin tenkitlerinden kolay kolay kurtulamaz. Aklın yanılmaz ilk sezgilerine olan güvenimiz onun içeriği olan tabiat verilerine çevrildiği zaman hemen sarsılır. Fakat onun şekline, yani düşüncenin içeriksiz mekanizmasına çevrildiği zaman orada kendi kendini tekrar eden aynilikler (*identité*), yani *tautologie*'lerden başka bir şey bulunamaz.[40] Aynı şey dil için daha kuvvetle söylenebilir. Dilin doğruluk (*richtigkeit*) ölçüsü –belki akla da temel olmak üzere– dilden dile, kültür çevresinden kültür çevresine göre değişir. "Sosyal hayvan" kriteri büsbütün zayıftır. Çünkü orada doğrunun kriteri yalnız bildirilebilme (*communicabilité*)dir. Bir söz bildirilebilir, yayılabilir olduğu için doğrudur demeye hakkımız var mı? Çok defa yanlış da –bâtıl inançlarda, peşin hükümlerde, ideolojik sloganlarda olduğu gibi– doğru kadar, hattâ ondan ziyade yayılabiliyor. Kısaca insan hakkında verilmiş olan eski tanımlar tecrübenin akılla kaynaşmasını, onu nakleden öğretim ve eğitimin sağlam temelini verme gücünde değildir.

Ancak antropolojinin ilerlemesiyle edindiğimiz yeni bilgi bunu vermeye elverişli görünüyor. Çünkü *foetal* insan ya kendini tamamlama, ya yok olma zorundadır. Hayvandan farklı olarak tabiatın esirgediğini kendi çabalarıyla kazanır. İnsanlığın başlangıç kültürleri gibi görünen toplumlara kadar gidelim, her yerde bu kendini tamamlama, bu mukavemet etme çabaları kültürlerin temelini teşkil etmektedir. Orta Avustralya yerlilerinde bütün dinî minsekler kurban ve şiddetli zühd hayatına dayanıyor. Totem âyinleri, topluma giriş hazırlığında kırbaçlanmaları, bazı uzuvların kesilmesini, yeşim (*tatouage*)leri, vücuda damga yapmayı, uzun oruçları, ateş üzerinde kendini yakmayı, tanrılara kurban olarak çocukların ateşe atılmasını gerektirir.[41] Bouddhisme bu hususta o kadar ileri gider ki hayatın yok edil-

[40] Wiener Kreis (Viyana Çevresi) diye tanınan mantıkçı filozoflara (meselâ Carnap, Schlick, Reichenbach, vb.) göre formel hakikat totolojisinden ibarettir. Yani A=A da olduğu gibi bilgimize yeni bir muhteva katmaz. Yalnız formel tutarlılık ve sonuçluluk arar. Pensilvanya ekolü denen aynı görüşün başka bir dalı (mes. Wittgenstein) bu hususta daha ileri gider. Ona göre, mantık zihnin sentaksıdır, gerçeğe ait değildir.

[41] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (çev. Hüseyin Cahit Yalçın, Oğlumun Kütüphanesi).

mesine kadar varır.[42] Sırf biyolojik bakımdan Nietzsche'nin anladığı "kudret iradesi"ne göre insanlık tarihinin bu sonsuz tecrübelerini en büyük saçmalık saymak lâzım gelir. Nietzsche, Darwinci görüşten esinlenerek insanlığın evrimini biyolojik temele dayandırmak istiyordu. Bu filozof bütün insanî değerleri kardeşlik, merhamet, feragat, nefsi feda etme, başkası için kendinden vazgeçmeyi kültür çöküşünün alâmetleri gibi görüyordu, insana sırf hayvanî hayatın evriminden doğmuş son halka gibi bakılacak olursa, kültür tarihinin bu sayısız tecrübelerine onun gibi sapıklık veya çöküntü gibi bakmak doğru olurdu.* Nitekim onun bu yüzyıl başındaki büyük tesiri Darwinci görüşün otoritesinden geliyordu. Halbuki bu felsefede bir yandan yeni ontoloji görüşünün gelişmesi, öte yandan biyolojide evrime dair yeni araştırmalar bu otoriteyi sarstı. Darwincilik temelinden yıkılmadı. Büyük biyolojistin ana tezinde doğru taraflar ayakta durmaktadır. Fakat evrimin âni değişme (*mutation*) ile olduğunu gösteren tecrübî Genetik araştırmaları Darwin'in bir kısım iddialarını desteklemedi. Evrimin yalnız hayat mücadelesi ve kuvvetlinin zayıfı ezmesi eseri olduğu fikrini sarsacak birçok deliller meydana çıktı.[43] Evrimde sinir sisteminin gelişmesi ve zekânın doğuşuna doğru belirli bir ilerleme olduğu görüldü. Fakat daha önemlisi evrimde gençleşmeyi sağlayan doğuştaki gecikme veya cenin halinde (*foetal*) doğuş olayının tespiti oldu. Buna embriyolojide *néotenie* olayı deniyor. Garstang daha genel bir terimle *pédomosphose* diyor. Bu, bir bireyin erişkin vasıflarını kazanmadan önce evrilmeye elverişli cinsî olgunluğa gelmesi demektir. Gelişme esaslarına aykırı olan bu hal gerek içguddelerin işleyişindeki bir değişiklikten, gerekse genlerin tesirindeki gecikmeden ileri gelmektedir.[44] Bu vasıf nevide göründüğü zaman cetlerin çocukluk

[42] Budist rahiplerin kahramanca ölümü kabul etmeleri bu yıllarda Vietnam vakaları dolayısıyla sık sık görülmüştür.

* Max Nordau, *Dégenérescence* ve *Les mensonges conventionnels de notre civilisation* adlı kitaplarında bir kısım Alman yazarları gibi bu tezi savunuyordu, ikinci kitabı Meşrutiyet yıllarında Türkçeye çevrilmiş ve bazı çevrelerde iz bırakmıştır.

[43] Rémy Collin, *L'évolution, hypothèses et problèmes.* Arthème Fayord, 1958; Julian Huxley, *L'Evolution en action,* trad. de l'angl.; Maurice Cautery, *Le problème de l'évolution,* Payot, 1931.

[44] Paul Chauchard, *Des animaux à l'homme,* PUF, 1961.
Albert Vandel, *L'homme et l'évolution,* 1949, Gallimard.

Hilmi Ziya Ülken 139

mesine kadar varır.[42] Sırf biyolojik bakımdan Nietzsche'nin anladığı "kudret iradesi"ne göre insanlık tarihinin bu sonsuz tecrübelerini en büyük saçmalık saymak lâzım gelir. Nietzsche, Darwinci görüşten esinlenerek insanlığın evrimini biyolojik temele dayandırmak istiyordu. Bu filozof bütün insanî değerleri kardeşlik, merhamet, feragat, nefsi feda etme, başkası için kendinden vazgeçmeyi kültür çöküşünün alâmetleri gibi görüyordu, insana sırf hayvanî hayatın evriminden doğmuş son halka gibi bakılacak olursa, kültür tarihinin bu sayısız tecrübelerine onun gibi sapıklık veya çöküntü gibi bakmak doğru olurdu.* Nitekim onun bu yüzyıl başındaki büyük tesiri Darwinci görüşün otoritesinden geliyordu. Halbuki bu felsefede bir yandan yeni ontoloji görüşünün gelişmesi, öte yandan biyolojide evrime dair yeni araştırmalar bu otoriteyi sarstı. Darwincilik temelinden yıkılmadı. Büyük biyolojistin ana tezinde doğru taraflar ayakta durmaktadır. Fakat evrimin âni değişme (*mutation*) ile olduğunu gösteren tecrübî Genetik araştırmaları Darwin'in bir kısım iddialarını desteklemedi. Evrimin yalnız hayat mücadelesi ve kuvvetlinin zayıfı ezmesi eseri olduğu fikrini sarsacak birçok deliller meydana çıktı.[43] Evrimde sinir sisteminin gelişmesi ve zekânın doğuşuna doğru belirli bir ilerleme olduğu görüldü. Fakat daha önemlisi evrimde gençleşmeyi sağlayan doğuştaki gecikme veya cenin halinde (*foetal*) doğuş olayının tespiti oldu. Buna embriyolojide *néotenie* olayı deniyor. Garstang daha genel bir terimle *pédomosphose* diyor. Bu, bir bireyin erişkin vasıflarını kazanmadan önce evrilmeye elverişli cinsî olgunluğa gelmesi demektir. Gelişme esaslarına aykırı olan bu hal gerek içguddelerin işleyişindeki bir değişiklikten, gerekse genlerin tesirindeki gecikmeden ileri gelmektedir.[44] Bu vasıf nevide göründüğü zaman cetlerin çocukluk

[42] Budist rahiplerin kahramanca ölümü kabul etmeleri bu yıllarda Vietnam vakaları dolayısıyla sık sık görülmüştür.

* Max Nordau, *Dégenérescence* ve *Les mensonges conventionnels de notre civilisation* adlı kitaplarında bir kısım Alman yazarları gibi bu tezi savunuyordu, ikinci kitabı Meşrutiyet yıllarında Türkçeye çevrilmiş ve bazı çevrelerde iz bırakmıştır.

[43] Rémy Collin, *L'évolution, hypothèses et problèmes.* Arthème Fayord, 1958; Julian Huxley, *L'Evolution en action,* trad. de l'angl.; Maurice Cautery, *Le problème de l'évolution,* Payot, 1931.

[44] Paul Chauchard, *Des animaux à l'homme,* PUF, 1961.
Albert Vandel, *L'homme et l'évolution,* 1949, Gallimard.

karakterleri sonraki kuşakların erişkinlik karakteri oluyor. Bu değişme evrimde gençleşmiş ve yenileşmiş bir kök meydana getiriyor. A. P. Pavlov *anomite*'lere ait tetkiklerinde gençleşme olayını tespit etti. Bu gözlemler başka memleketlerdeki araştırıcılar tarafından desteklendi.

Fakat en önemli adım yukarıda gördüğümüz Van Bolk tarafından atıldı. O, bu yeni görüşü insan türüne tatbik etti: Hominien'ler bir antropoit kökünden ayrılmıştır. Ve bu ayrılışa cenin halinde doğuş (*foetalisation*) sebep olmaktadır ki orada cetlerin gençlik vasıfları insanda erişkinin vasıfları olmuştur. Bundan dolayı, ilk bakışta garip görünen bir olay olarak, insan kendinden evrimce daha aşağıda olan maymunlardan biyolojik bakımdan daha az özelleşmiş, daha iptidaidir. Fakat bu cenin halinde doğuş, yani bu içgüdüleri ve tepkileri özelleşmemiş ve gecikmiş uzviyet doğduktan sonra kendini tamamlama çabası sarf ettiği için öteki türlerde görülmeyen bir gençleşme meydana getirmiştir. Biyolojinin bu araştırmaları felsefedeki ontoloji görüşüne uymaktadır. Bu felsefe eski metafizik düşüncenin soyut cevher fikri yerine somut ve birbirinden karakterce ayrı varlık alanları görmektedir. Bunlar da madde, bitki, hayvan ve insandır. Scheler ve N. Hartmann'la başlayan bu görüş gittikçe gelişmektedir. Scheler henüz biyolojideki yeni keşifler olmadan önce bir felsefi antropoloji kurmayı düşündü ve insanî varlığı öteki varlıklardan ayıran vasıfları tespite çalıştı. Bu çalışmalarla biyoloji, embriyoloji ve genetik araştırmaları birbirini tamamladı. Felsefî antropoloji sırf spekülatif bir düşünce yolu olmaktan çıktı. Onun için, buna artık yıpranmış ve birçok kısımları düzeltilmiş olan Broca ve Bastian zamanında başlayan ve tanınmış mevhum "ırk" teorisinin doğmasına kadar birçok tesirleri olan, bugün tamamen değerini kaybeden eski görüşleri bir yana bırakmak üzere sadece yeni antropoloji demek daha doğrudur. Çünkü burada fizik ve manevi ayırışı artık hiçbir şey ifade etmiyor; ve antropolojiye dayanan bir psikoloji veya sosyoloji deyince geçen yüzyılda bu kelimenin ifade ettiğinden büsbütün başka bir şey anlaşılmaktadır.[45] Eski antropoloji insanı hayvana indirgeyen bir evrim teorisine

[45] Yeni biyoloji ve antropoloji araştırmalarına dayanan psikoloji ve sosyoloji henüz doğuş halindedir. Synthetistiche Anthropologie gibi yer yer çalışmalar oluyor. Fakat eski biyoloji ve evrim görüşü kökleşmiş olduğu için bugün de en yeni Amerikan psikoloji ve sosyoloji yayınlarında behavio-

140 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

karakterleri sonraki kuşakların erişkinlik karakteri oluyor. Bu değişme evrimde gençleşmiş ve yenileşmiş bir kök meydana getiriyor. A. P. Pavlov *anomite*'lere ait tetkiklerinde gençleşme olayını tespit etti. Bu gözlemler başka memleketlerdeki araştırıcılar tarafından desteklendi.

Fakat en önemli adım yukarıda gördüğümüz Van Bolk tarafından atıldı. O, bu yeni görüşü insan türüne tatbik etti: Hominien'ler bir antropoit kökünden ayrılmıştır. Ve bu ayrılışa cenin halinde doğuş (*foetalisation*) sebep olmaktadır ki orada cetlerin gençlik vasıfları insanda erişkinin vasıfları olmuştur. Bundan dolayı, ilk bakışta garip görünen bir olay olarak, insan kendinden evrimce daha aşağıda olan maymunlardan biyolojik bakımdan daha az özelleşmiş, daha iptidaidir. Fakat bu cenin halinde doğuş, yani bu içgüdüleri ve tepkileri özelleşmemiş ve gecikmiş uzviyet doğduktan sonra kendini tamamlama çabası sarf ettiği için öteki türlerde görülmeyen bir gençleşme meydana getirmiştir. Biyolojinin bu araştırmaları felsefedeki ontoloji görüşüne uymaktadır. Bu felsefe eski metafizik düşüncenin soyut cevher fikri yerine somut ve birbirinden karakterce ayrı varlık alanları görmektedir. Bunlar da madde, bitki, hayvan ve insandır. Scheler ve N. Hartmann'la başlayan bu görüş gittikçe gelişmektedir. Scheler henüz biyolojideki yeni keşifler olmadan önce bir felsefi antropoloji kurmayı düşündü ve insanî varlığı öteki varlıklardan ayıran vasıfları tespite çalıştı. Bu çalışmalarla biyoloji, embriyoloji ve genetik araştırmaları birbirini tamamladı. Felsefî antropoloji sırf spekülatif bir düşünce yolu olmaktan çıktı. Onun için, buna artık yıpranmış ve birçok kısımları düzeltilmiş olan Broca ve Bastian zamanında başlayan ve tanınmış mevhum "ırk" teorisinin doğmasına kadar birçok tesirleri olan, bugün tamamen değerini kaybeden eski görüşleri bir yana bırakmak üzere sadece yeni antropoloji demek daha doğrudur. Çünkü burada fizik ve manevi ayırışı artık hiçbir şey ifade etmiyor; ve antropolojiye dayanan bir psikoloji veya sosyoloji deyince geçen yüzyılda bu kelimenin ifade ettiğinden büsbütün başka bir şey anlaşılmaktadır.[45] Eski antropoloji insanı hayvana indirgeyen bir evrim teorisine

[45] Yeni biyoloji ve antropoloji araştırmalarına dayanan psikoloji ve sosyoloji henüz doğuş halindedir. Synthetistiche Anthropologie gibi yer yer çalışmalar oluyor. Fakat eski biyoloji ve evrim görüşü kökleşmiş olduğu için bugün de en yeni Amerikan psikoloji ve sosyoloji yayınlarında behavio-

bağlanıyordu. Bugünkü antropoloji (felsefeyle birlikte) insanı hayvandan ayıran vasıfları meydana çıkararak psikoloji ve sosyolojinin çözülmez kavgalarına son verecek temeli teşkil ediyor. Ana karnından başlayarak bütün hayat safhalarında insanın gelişmesini konu olarak alan eğitim bilimi ve felsefesi de her şeyden önce bu temele dayanmalıdır. Çocuğun doğumdan önce geçirdiği safhalar, getirdiği istidatlar, doğuştan başlayarak çocuğun büyüme ve yetişme tarzı, eğitimin merhaleleri eskiden beri pedagoji ve pedagojinin, çocuk psikolojisinin ortak konusunu teşkil ediyordu.[46] Fakat insana ait temel vasıflar göz önüne alınmadan yapılan bütün gözlemler şaşırtıcı derecede çelişik neticeler vermekte idi. Bugün insan biyolojisinin verileri yardımı ile durum değişmiş görünüyor.

Gerek felsefe, gerek felsefî psikoloji esaslı birkaç kavram üzerinde durmaktadır. Bunlardan biri çaba kavramıdır, ilk defa Fichte bu kavramı felsefenin temel taşı yaptı.[47] Maine de Biran psikolojiyi oradan çıkarmaya çalıştı. Algıyı, dikkati, zekâyı, iradeyi açıklamak için iç duyu (*sens intime*)ya dayanarak çaba olayını inceledi. Alışkanlığı – Hume'un tam aksine– çabanın otomatikleşmiş bir şekli diye gösterdi.[48] Wundt ince algı (*aperception*) olayında çabanın rolünü gördü. Bergson ruhî gerilmede kasal çaba ve zihnî çabanın rolleri üzerinde ısrarla durdu.[49] Kısaca çaba insan psikolojisinin temelli olayı olarak görüldü. Bu araştırmalar Schopenhauer'in zekâ ve irade hakkındaki tahlillerini de destekliyordu. Fakat çaba neden ileri geliyor? M. Scheler hayvanın çevresinde erimiş (*extatique*) bir halde taklit ve telkin ile yaşamasına karşılık insanın mukavemetle ve çabayla çevresine tesir ettiğini ve onu değiştirdiğini söylerken bu araştırmaları tamamlıyordu. Ama yine çaba neden ileri geliyor? sorusuna cevap vermi-

rism şeklinde onun tesirleri devam etmektedir. Bu sahada esaslı değişiklik ve geleneklerin sarsılması için daha çok beklemelidir.

[46] Maurice Debesse, *Les etapes de l'éducation,* PUF, 1961 –*Leçons de psychologie de l'enfant* (livre collectif, PUF, 1948).

[47] Fichte, *La destination de l'homme*, Aubier, Montaigne, trad.

[48] Maine de Biran, *Les fondements de la psychologie*, F. Alcan, édit. Tissesand, 1932.

[49] H. Bergson, *Bilincin Doğrudan Doğruya Verileri*, Türk çev. Şekip Tunç, M. V. Klasikleri.

Hilmi Ziya Ülken 141

bağlanıyordu. Bugünkü antropoloji (felsefeyle birlikte) insanı hayvandan ayıran vasıfları meydana çıkararak psikoloji ve sosyolojinin çözülmez kavgalarına son verecek temeli teşkil ediyor. Ana karnından başlayarak bütün hayat safhalarında insanın gelişmesini konu olarak alan eğitim bilimi ve felsefesi de her şeyden önce bu temele dayanmalıdır. Çocuğun doğumdan önce geçirdiği safhalar, getirdiği istidatlar, doğuştan başlayarak çocuğun büyüme ve yetişme tarzı, eğitimin merhaleleri eskiden beri pedagoji ve pedagojinin, çocuk psikolojisinin ortak konusunu teşkil ediyordu.[46] Fakat insana ait temel vasıflar göz önüne alınmadan yapılan bütün gözlemler şaşırtıcı derecede çelişik neticeler vermekte idi. Bugün insan biyolojisinin verileri yardımı ile durum değişmiş görünüyor.

Gerek felsefe, gerek felsefî psikoloji esaslı birkaç kavram üzerinde durmaktadır. Bunlardan biri çaba kavramıdır, ilk defa Fichte bu kavramı felsefenin temel taşı yaptı.[47] Maine de Biran psikolojiyi oradan çıkarmaya çalıştı. Algıyı, dikkati, zekâyı, iradeyi açıklamak için iç duyu (*sens intime*)ya dayanarak çaba olayını inceledi. Alışkanlığı – Hume'un tam aksine– çabanın otomatikleşmiş bir şekli diye gösterdi.[48] Wundt ince algı (*aperception*) olayında çabanın rolünü gördü. Bergson ruhî gerilmede kasal çaba ve zihnî çabanın rolleri üzerinde ısrarla durdu.[49] Kısaca çaba insan psikolojisinin temelli olayı olarak görüldü. Bu araştırmalar Schopenhauer'in zekâ ve irade hakkındaki tahlillerini de destekliyordu. Fakat çaba neden ileri geliyor? M. Scheler hayvanın çevresinde erimiş (*extatique*) bir halde taklit ve telkin ile yaşamasına karşılık insanın mukavemetle ve çabayla çevresine tesir ettiğini ve onu değiştirdiğini söylerken bu araştırmaları tamamlıyordu. Ama yine çaba neden ileri geliyor? sorusuna cevap vermi-

rism şeklinde onun tesirleri devam etmektedir. Bu sahada esaslı değişiklik ve geleneklerin sarsılması için daha çok beklemelidir.

[46] Maurice Debesse, *Les etapes de l'éducation,* PUF, 1961 –*Leçons de psychologie de l'enfant* (livre collectif, PUF, 1948).

[47] Fichte, *La destination de l'homme*, Aubier, Montaigne, trad.

[48] Maine de Biran, *Les fondements de la psychologie*, F. Alcan, édit. Tissesand, 1932.

[49] H. Bergson, *Bilincin Doğrudan Doğruya Verileri*, Türk çev. Şekip Tunç, M. V. Klasikleri.

yordu. Antropolojinin bugünkü verileri bu soruyu cevaplandırma imkânını sağlamaktadır. Hayvan biyolojik içgüdü özelliği ile doğduğu için çevresine uymakta ve alışmaktadır: Sinekler yumurtadan çıkar çıkmaz uçarlar. Civcivler biraz sonra tavuğun arkasından koşarlar. Ördek yavruları öğretilmeden yüzmeye başlarlar. Kellog ailesi bir maymun yavrusu ile yeni doğmuş bir çocuğu aynı şartlar içinde beraber büyütürken gelişme safhalarını tespit ettiler. Burada maymunun özelleşmiş vasıflarıyla, önce çocuktan ileride olduğu halde sonradan onun tarafından nasıl aşıldığını gösterdiler.[50] Çocuk cenin halindeki doğuşunun eksik bıraktığını tamamlamak için denemeler ve yanılmalar içinde devamlı tecrübeler yapmaktadır. Bu tecrübeler çocuğun ilk bulanık ve özelleşmemiş algısını sonradan aydın bir şekil (*Gestalt*) algısı haline getirecektir; duyumları aydınlanacaktır. Otomatizmlerden heyecanlara, oradan yetikazanma (*habitude*) yardımı ile düşünce gücüne yükselecektir. Çocuktaki bu gelişmeler kendiliğinden (*spontané*) değildir. İntibaksızken intibaka, müphem ve bulanıkken aydın olmaya, çevreyle bağımsızken çevreyi yaratmaya ve benimsemeye doğru devamlı denemeler içinde gerçekleşmektedir.[51]

İşte bu denemeler, çocukta her türlü "kendi" bilinci, "âlem" bilinci, "başkası" bilinci doğmadan önce, çocuk âdeta bulanık, farklılaşmamış, özelleşmemiş senkretik bilincinin içinde bocalarken meydana gelen algıdan önceki (*pré-perceptif*), düşünceden önceki (*pré-réflexif*), mantıktan önceki (*pré-logique*) *çabalardır*. Bunun için çaba insanî varlığın cenin halindeki doğuşunun meydana getirdiği ilk teşkil edici psikolojik adımdır. Ondan önceki psikolojik hazırlıklar (yani bulanık bilinç, müphem duyumlar, müphem ve *syncrétique* duygusal haller) ancak çaba ile insan ruhunu teşkile başlamıştır. Burada H. Wallon'un dediği gibi otomatizmden heyecanlara, oradan zekâ fiillerine geçişin hazırlandığını görüyoruz.[52] Heyecanlar iğreti, yarı marazî, intibaksız halleri değil, otomatizmden algıya ve zekâ fiillerine geçmeyi sağlayan geçiş hamleleridir, yani insan ruhunda yeni bir merha-

[50] Zazzo, *Le Devenir de l'intelligence,* PUF, 1946.

[51] Çocuk bilincinin bulanıklık ve seçiksizlikten aydınlığa ve seçikliğe doğru gelişmesinden ilk defa William James bahsetti (W. James, *Principes de psychologie*, F. Alcan, 1910).

[52] Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant,* Boivin. Paris, 1954.

142 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

yordu. Antropolojinin bugünkü verileri bu soruyu cevaplandırma imkânını sağlamaktadır. Hayvan biyolojik içgüdü özelliği ile doğduğu için çevresine uymakta ve alışmaktadır: Sinekler yumurtadan çıkar çıkmaz uçarlar. Civcivler biraz sonra tavuğun arkasından koşarlar. Ördek yavruları öğretilmeden yüzmeye başlarlar. Kellog ailesi bir maymun yavrusu ile yeni doğmuş bir çocuğu aynı şartlar içinde beraber büyütürken gelişme safhalarını tespit ettiler. Burada maymunun özelleşmiş vasıflarıyla, önce çocuktan ileride olduğu halde sonradan onun tarafından nasıl aşıldığını gösterdiler.[50] Çocuk cenin halindeki doğuşunun eksik bıraktığını tamamlamak için denemeler ve yanılmalar içinde devamlı tecrübeler yapmaktadır. Bu tecrübeler çocuğun ilk bulanık ve özelleşmemiş algısını sonradan aydın bir şekil (*Gestalt*) algısı haline getirecektir; duyumları aydınlanacaktır. Otomatizmlerden heyecanlara, oradan yetikazanma (*habitude*) yardımı ile düşünce gücüne yükselecektir. Çocuktaki bu gelişmeler kendiliğinden (*spontané*) değildir. İntibaksızken intibaka, müphem ve bulanıkken aydın olmaya, çevreyle bağımsızken çevreyi yaratmaya ve benimsemeye doğru devamlı denemeler içinde gerçekleşmektedir.[51]

İşte bu denemeler, çocukta her türlü "kendi" bilinci, "âlem" bilinci, "başkası" bilinci doğmadan önce, çocuk âdeta bulanık, farklılaşmamış, özelleşmemiş senkretik bilincinin içinde bocalarken meydana gelen algıdan önceki (*pré-perceptif*), düşünceden önceki (*pré-réflexif*), mantıktan önceki (*pré-logique*) *çabalardır*. Bunun için çaba insanî varlığın cenin halindeki doğuşunun meydana getirdiği ilk teşkil edici psikolojik adımdır. Ondan önceki psikolojik hazırlıklar (yani bulanık bilinç, müphem duyumlar, müphem ve *syncrétique* duygusal haller) ancak çaba ile insan ruhunu teşkile başlamıştır. Burada H. Wallon'un dediği gibi otomatizmden heyecanlara, oradan zekâ fiillerine geçişin hazırlandığını görüyoruz.[52] Heyecanlar iğreti, yarı marazî, intibaksız halleri değil, otomatizmden algıya ve zekâ fiillerine geçmeyi sağlayan geçiş hamleleridir, yani insan ruhunda yeni bir merha-

[50] Zazzo, *Le Devenir de l'intelligence,* PUF, 1946.

[51] Çocuk bilincinin bulanıklık ve seçiksizlikten aydınlığa ve seçikliğe doğru gelişmesinden ilk defa William James bahsetti (W. James, *Principes de psychologie*, F. Alcan, 1910).

[52] Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant,* Boivin. Paris, 1954.

ledir. Çocuğun gördüğü her yeni karşısında duyduğu hayret, korku, ürkme, sevinç, ilgi vb. şekillerinde meydana çıkan heyecanlar, biz ilâve edelim, çabanın duygusal yandaşları (*corollaire*)dır. Her heyecan çocuğu yeni bir mukavemete, yeni bir vaziyet almaya (*attitude*) hazırlar. Çocuk çaba sırasında heyecanlanır veya heyecan sırasında yeni bir çaba yapar diyebiliriz: Korktuğu, çekindiği, şaşırdığı şeyler karşısında olduğu gibi, kızdığı, atıldığı, *hayret* ettiği veya sevindiği şeyler karşısında da bu böyledir. Çocuk, Platon'un filozofu tarif için söylediği gibi bütün heyecanlarını hayret heyecanında toplar ve o her seferinde çocuğu yeni ve yabancı olan çevre karşısında yeni bir tavır almaya zorlar.

Yeni felsefenin üzerinde durduğu ikinci bir kavram kendini aşma (*dépassement*) kavramıdır. Bu belki de ilk defa Nietzsche tarafından insanı ayırt eden esaslı vasıf olarak ileri sürüldü ve onun üst-insan (*Übermensch*) teorisinin doğmasına sebep oldu. Ondan ayrı olarak bu kavram üzerinde pragmatizm (meselâ J. Dewey) durduğu gibi Marx da ihtilâl fikriyle bu kavrama benzer bir düşünce ileri sürdü. Bergson "hayat hamlesi" derken bir nevi "kendini aşma"yı kastediyordu. Renouvier kişicilik (*personnalisme*) hakkındaki düşüncesinde ihtiras olayı üzerinde durdu ve ihtirası kendini aşma olarak tarif etti.[53] Zaman bakımından Renouvier'yi bu kavramın ilk habercisi saymak doğru olur. Bütün görüşler aynı noktada birleşiyorlar. Klasik felsefe ve psikolojide olduğu gibi insan kendi kendine yeten bu ruhî yetiler (melekeler) bütünü olarak görülmüyor; devamlı bir oluş, dinamik bir teşekkül olarak görülüyor. Fakat bu görüşte –belki bütün evrim teorilerinden farklı olarak– bir nokta daha vardı: Bilinç daima geleceğe çevrilmiş bir atılış, bir *anticipation* idi. Bilinçli varlığı, insanı ayırt eden esaslı vasıf da bu geleceğe çevrilmiş olmasında, geleceği önceden tasavvur etmesindeydi. Felsefelerin gördüğü bu esaslı noktayı tecrübî psikoloji de destekliyor. Çocuklar önceki nesillerin örneğine göre hazırlanıyorlar. Oyunlarında ileride yapacakları ciddi işlere hazırlanıyorlar: Evcilik oyunu, savaş oyunu, alışveriş oyunu gibi.[54] Çocukların birini aşmak için çabalarında bu ideal-örnek'ler (*prototype*) rol oynuyor. Bu örneklere göre birbirlerini aşmaya çalıştıkları

[53] Renouvier, *Le personnalisme,* F. Alcan, 1910.

[54] Stanley Hall oyunu böyle anlıyordu. Onun fikrine tamamen katılmamakla beraber burada bir hakikat payı görülüyor.

Hilmi Ziya Ülken 143

ledir. Çocuğun gördüğü her yeni karşısında duyduğu hayret, korku, ürkme, sevinç, ilgi vb. şekillerinde meydana çıkan heyecanlar, biz ilâve edelim, çabanın duygusal yandaşları (*corollaire*)dır. Her heyecan çocuğu yeni bir mukavemete, yeni bir vaziyet almaya (*attitude*) hazırlar. Çocuk çaba sırasında heyecanlanır veya heyecan sırasında yeni bir çaba yapar diyebiliriz: Korktuğu, çekindiği, şaşırdığı şeyler karşısında olduğu gibi, kızdığı, atıldığı, *hayret* ettiği veya sevindiği şeyler karşısında da bu böyledir. Çocuk, Platon'un filozofu tarif için söylediği gibi bütün heyecanlarını hayret heyecanında toplar ve o her seferinde çocuğu yeni ve yabancı olan çevre karşısında yeni bir tavır almaya zorlar.

Yeni felsefenin üzerinde durduğu ikinci bir kavram kendini aşma (*dépassement*) kavramıdır. Bu belki de ilk defa Nietzsche tarafından insanı ayırt eden esaslı vasıf olarak ileri sürüldü ve onun üst-insan (*Übermensch*) teorisinin doğmasına sebep oldu. Ondan ayrı olarak bu kavram üzerinde pragmatizm (meselâ J. Dewey) durduğu gibi Marx da ihtilâl fikriyle bu kavrama benzer bir düşünce ileri sürdü. Bergson "hayat hamlesi" derken bir nevi "kendini aşma"yı kastediyordu. Renouvier kişicilik (*personnalisme*) hakkındaki düşüncesinde ihtiras olayı üzerinde durdu ve ihtirası kendini aşma olarak tarif etti.[53] Zaman bakımından Renouvier'yi bu kavramın ilk habercisi saymak doğru olur. Bütün görüşler aynı noktada birleşiyorlar. Klasik felsefe ve psikolojide olduğu gibi insan kendi kendine yeten bu ruhî yetiler (melekeler) bütünü olarak görülmüyor; devamlı bir oluş, dinamik bir teşekkül olarak görülüyor. Fakat bu görüşte –belki bütün evrim teorilerinden farklı olarak– bir nokta daha vardı: Bilinç daima geleceğe çevrilmiş bir atılış, bir *anticipation* idi. Bilinçli varlığı, insanı ayırt eden esaslı vasıf da bu geleceğe çevrilmiş olmasında, geleceği önceden tasavvur etmesindeydi. Felsefelerin gördüğü bu esaslı noktayı tecrübî psikoloji de destekliyor. Çocuklar önceki nesillerin örneğine göre hazırlanıyorlar. Oyunlarında ileride yapacakları ciddi işlere hazırlanıyorlar: Evcilik oyunu, savaş oyunu, alışveriş oyunu gibi.[54] Çocukların birini aşmak için çabalarında bu ideal-örnek'ler (*prototype*) rol oynuyor. Bu örneklere göre birbirlerini aşmaya çalıştıkları

[53] Renouvier, *Le personnalisme,* F. Alcan, 1910.

[54] Stanley Hall oyunu böyle anlıyordu. Onun fikrine tamamen katılmamakla beraber burada bir hakikat payı görülüyor.

Hilmi Ziya Ülken 143

ledir. Çocuğun gördüğü her yeni karşısında duyduğu hayret, korku, ürkme, sevinç, ilgi vb. şekillerinde meydana çıkan heyecanlar, biz ilâve edelim, çabanın duygusal yandaşları (*corollaire*)dır. Her heyecan çocuğu yeni bir mukavemete, yeni bir vaziyet almaya (*attitude*) hazırlar. Çocuk çaba sırasında heyecanlanır veya heyecan sırasında yeni bir çaba yapar diyebiliriz: Korktuğu, çekindiği, şaşırdığı şeyler karşısında olduğu gibi, kızdığı, atıldığı, *hayret* ettiği veya sevindiği şeyler karşısında da bu böyledir. Çocuk, Platon'un filozofu tarif için söylediği gibi bütün heyecanlarını hayret heyecanında toplar ve o her seferinde çocuğu yeni ve yabancı olan çevre karşısında yeni bir tavır almaya zorlar.

Yeni felsefenin üzerinde durduğu ikinci bir kavram kendini aşma (*dépassement*) kavramıdır. Bu belki de ilk defa Nietzsche tarafından insanı ayırt eden esaslı vasıf olarak ileri sürüldü ve onun üst-insan (*Übermensch*) teorisinin doğmasına sebep oldu. Ondan ayrı olarak bu kavram üzerinde pragmatizm (meselâ J. Dewey) durduğu gibi Marx da ihtilâl fikriyle bu kavrama benzer bir düşünce ileri sürdü. Bergson "hayat hamlesi" derken bir nevi "kendini aşma"yı kastediyordu. Renouvier kişicilik (*personnalisme*) hakkındaki düşüncesinde ihtiras olayı üzerinde durdu ve ihtirası kendini aşma olarak tarif etti.[53] Zaman bakımından Renouvier'yi bu kavramın ilk habercisi saymak doğru olur. Bütün görüşler aynı noktada birleşiyorlar. Klasik felsefe ve psikolojide olduğu gibi insan kendi kendine yeten bu ruhî yetiler (melekeler) bütünü olarak görülmüyor; devamlı bir oluş, dinamik bir teşekkül olarak görülüyor. Fakat bu görüşte –belki bütün evrim teorilerinden farklı olarak– bir nokta daha vardı: Bilinç daima geleceğe çevrilmiş bir atılış, bir *anticipation* idi. Bilinçli varlığı, insanı ayırt eden esaslı vasıf da bu geleceğe çevrilmiş olmasında, geleceği önceden tasavvur etmesindeydi. Felsefelerin gördüğü bu esaslı noktayı tecrübî psikoloji de destekliyor. Çocuklar önceki nesillerin örneğine göre hazırlanıyorlar. Oyunlarında ileride yapacakları ciddi işlere hazırlanıyorlar: Evcilik oyunu, savaş oyunu, alışveriş oyunu gibi.[54] Çocukların birini aşmak için çabalarında bu ideal-örnek'ler (*prototype*) rol oynuyor. Bu örneklere göre birbirlerini aşmaya çalıştıkları

[53] Renouvier, *Le personnalisme,* F. Alcan, 1910.

[54] Stanley Hall oyunu böyle anlıyordu. Onun fikrine tamamen katılmamakla beraber burada bir hakikat payı görülüyor.

gibi kendilerini, yani o sıradaki durumlarını (*statut*)da aşmaya çalışıyorlar. Çocuğun, hele erginlik yaşından sonraki hayatı bir "hayalî kişilik"e yetişmek için devamlı çaba içindedir. Erginliğin buhranlarında bu çabanın büyük rolü vardır. Alfred Adler bu hayalî kişiliğe erişme çabasında birçok ruh hastalıklarının anahtarını bulduğu kanaatindedir.[55] Büyük bir nispette doğru olan bu görüş yalnız ruh hastalıklarını değil, çocuk psikolojisinin belirli devrelerini (ergenlik ve ergenlik buhranlarını) açıklayacak güçtedir. Çocuk bu yaşlarda devamlı olarak kendi kendini aşmak ve bir örnek kişiliğe yükselmek çabası, hattâ kısmen bunun krizi içindedir. Bu örnek kişi bazen çocuğun öğretmeni, bazen uzak çevresindeki bir insan, bazen de hayalle büyütülmüş ve gerçeğe uymayan yine yaşayan bir insan oluyor. Çocuk bu yaş dönümlerinde ideal kişiyi değiştirebilir; babasının yerine hocasını, onun yerine uzak bir insanı koyabilir. Fakat onları gerçek vasıflarından farklı vasıflarla görür. Çünkü ideal kişi çocuğun değerlendirme ölçüsü ve kendini aşma çabasının eseridir.

Ontolojik felsefenin üçüncü bir kavramı (fakat başlıca M. Scheler'in üzerinde durduğu kavram) insanın çevreye, başkalarına ve kendi kendisine obje olarak bakabilme gücüdür. Hayvan çevrenin tabii olduğu, onun içinde eridiği (*extase*) halde, insan bu çevreye dışındaymış gibi bakabilir. Aynı gücü kendi kendisini ve geçmiş hayatını düşünürken de gösterir. Bu objeleştirme gücü insanın bir "âlem" tasavvuru ile "kendi" tasavvurunu ayırmasına, başkalarına birer "kişi" gibi bakmasına sebep oluyor.[56] Bu güçle insan objektif bilgiyi, bilim-

[55] Alfred Adler, *Sur le tempérament nerveux* (Über der nervösen Karakter) Payot; *Connaissance de l'homme,* étude de caractérologie individuelle, Payot, 1949; Le Sens de la vie, Payot, 1950. A. Adler birinci kitapta umumî psikopatoloji izahı olarak "aşağılık kompleksi" fikrini açıklıyor. İkincide karakterolojinin esasları, toplumsal şartları, saldırıcı tabiatta karakterin vasıfları ve eğitiminden bahsediyor. Üçüncüde aşağılık ve üstünlük komplekslerini, başarısızlık tiplerini, şımarık çocuğun "hayalî" dünyasını, cinsî sapıklıkları, çocukta sosyal gelişme için elverişsiz şartları ve onları düzeltme çarelerini, vb. tetkik ediyor. Her iki kitapta Adler kendi görüşünü eğitime tatbik etmektedir.

[56] M. Scheler'in ısrarla üzerinde durduğu objeleştirme fikri yeni değildir. Fichte ve Schelling ile felsefede doğmuş, fakat sonradan H. Taine gibi zihinci filozoflarda da yer almıştır. Mill'e göre "tasavvur"da bilinç içe katlanır, "arzu"da dışa çevrilir. Açıklayış doğru olmamakla beraber süjeleşme-

144 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

gibi kendilerini, yani o sıradaki durumlarını (*statut*)da aşmaya çalışıyorlar. Çocuğun, hele erginlik yaşından sonraki hayatı bir "hayalî kişilik"e yetişmek için devamlı çaba içindedir. Erginliğin buhranlarında bu çabanın büyük rolü vardır. Alfred Adler bu hayalî kişiliğe erişme çabasında birçok ruh hastalıklarının anahtarını bulduğu kanaatindedir.[55] Büyük bir nispette doğru olan bu görüş yalnız ruh hastalıklarını değil, çocuk psikolojisinin belirli devrelerini (ergenlik ve ergenlik buhranlarını) açıklayacak güçtedir. Çocuk bu yaşlarda devamlı olarak kendi kendini aşmak ve bir örnek kişiliğe yükselmek çabası, hattâ kısmen bunun krizi içindedir. Bu örnek kişi bazen çocuğun öğretmeni, bazen uzak çevresindeki bir insan, bazen de hayalle büyütülmüş ve gerçeğe uymayan yine yaşayan bir insan oluyor. Çocuk bu yaş dönümlerinde ideal kişiyi değiştirebilir; babasının yerine hocasını, onun yerine uzak bir insanı koyabilir. Fakat onları gerçek vasıflarından farklı vasıflarla görür. Çünkü ideal kişi çocuğun değerlendirme ölçüsü ve kendini aşma çabasının eseridir.

Ontolojik felsefenin üçüncü bir kavramı (fakat başlıca M. Scheler'in üzerinde durduğu kavram) insanın çevreye, başkalarına ve kendi kendisine obje olarak bakabilme gücüdür. Hayvan çevrenin tabii olduğu, onun içinde eridiği (*extase*) halde, insan bu çevreye dışındaymış gibi bakabilir. Aynı gücü kendi kendisini ve geçmiş hayatını düşünürken de gösterir. Bu objeleştirme gücü insanın bir "âlem" tasavvuru ile "kendi" tasavvurunu ayırmasına, başkalarına birer "kişi" gibi bakmasına sebep oluyor.[56] Bu güçle insan objektif bilgiyi, bilim-

[55] Alfred Adler, *Sur le tempérament nerveux* (Über der nervösen Karakter) Payot; *Connaissance de l'homme,* étude de caractérologie individuelle, Payot, 1949; Le Sens de la vie, Payot, 1950. A. Adler birinci kitapta umumî psikopatoloji izahı olarak "aşağılık kompleksi" fikrini açıklıyor. İkincide karakterolojinin esasları, toplumsal şartları, saldırıcı tabiatta karakterin vasıfları ve eğitiminden bahsediyor. Üçüncüde aşağılık ve üstünlük komplekslerini, başarısızlık tiplerini, şımarık çocuğun "hayalî" dünyasını, cinsî sapıklıkları, çocukta sosyal gelişme için elverişsiz şartları ve onları düzeltme çarelerini, vb. tetkik ediyor. Her iki kitapta Adler kendi görüşünü eğitime tatbik etmektedir.

[56] M. Scheler'in ısrarla üzerinde durduğu objeleştirme fikri yeni değildir. Fichte ve Schelling ile felsefede doğmuş, fakat sonradan H. Taine gibi zihinci filozoflarda da yer almıştır. Mill'e göre "tasavvur"da bilinç içe katlanır, "arzu"da dışa çevrilir. Açıklayış doğru olmamakla beraber süjeleşme-

144 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

gibi kendilerini, yani o sıradaki durumlarını (*statut*)da aşmaya çalışıyorlar. Çocuğun, hele erginlik yaşından sonraki hayatı bir "hayalî kişilik"e yetişmek için devamlı çaba içindedir. Erginliğin buhranlarında bu çabanın büyük rolü vardır. Alfred Adler bu hayalî kişiliğe erişme çabasında birçok ruh hastalıklarının anahtarını bulduğu kanaatindedir.[55] Büyük bir nispette doğru olan bu görüş yalnız ruh hastalıklarını değil, çocuk psikolojisinin belirli devrelerini (ergenlik ve ergenlik buhranlarını) açıklayacak güçtedir. Çocuk bu yaşlarda devamlı olarak kendi kendini aşmak ve bir örnek kişiliğe yükselmek çabası, hattâ kısmen bunun krizi içindedir. Bu örnek kişi bazen çocuğun öğretmeni, bazen uzak çevresindeki bir insan, bazen de hayalle büyütülmüş ve gerçeğe uymayan yine yaşayan bir insan oluyor. Çocuk bu yaş dönümlerinde ideal kişiyi değiştirebilir; babasının yerine hocasını, onun yerine uzak bir insanı koyabilir. Fakat onları gerçek vasıflarından farklı vasıflarla görür. Çünkü ideal kişi çocuğun değerlendirme ölçüsü ve kendini aşma çabasının eseridir.

Ontolojik felsefenin üçüncü bir kavramı (fakat başlıca M. Scheler'in üzerinde durduğu kavram) insanın çevreye, başkalarına ve kendi kendisine obje olarak bakabilme gücüdür. Hayvan çevrenin tabii olduğu, onun içinde eridiği (*extase*) halde, insan bu çevreye dışındaymış gibi bakabilir. Aynı gücü kendi kendisini ve geçmiş hayatını düşünürken de gösterir. Bu objeleştirme gücü insanın bir "âlem" tasavvuru ile "kendi" tasavvurunu ayırmasına, başkalarına birer "kişi" gibi bakmasına sebep oluyor.[56] Bu güçle insan objektif bilgiyi, bilim-

[55] Alfred Adler, *Sur le tempérament nerveux* (Über der nervösen Karakter) Payot; *Connaissance de l'homme,* étude de caractérologie individuelle, Payot, 1949; Le Sens de la vie, Payot, 1950. A. Adler birinci kitapta umumî psikopatoloji izahı olarak "aşağılık kompleksi" fikrini açıklıyor. İkincide karakterolojinin esasları, toplumsal şartları, saldırıcı tabiatta karakterin vasıfları ve eğitiminden bahsediyor. Üçüncüde aşağılık ve üstünlük komplekslerini, başarısızlık tiplerini, şımarık çocuğun "hayalî" dünyasını, cinsî sapıklıkları, çocukta sosyal gelişme için elverişsiz şartları ve onları düzeltme çarelerini, vb. tetkik ediyor. Her iki kitapta Adler kendi görüşünü eğitime tatbik etmektedir.

[56] M. Scheler'in ısrarla üzerinde durduğu objeleştirme fikri yeni değildir. Fichte ve Schelling ile felsefede doğmuş, fakat sonradan H. Taine gibi zihinci filozoflarda da yer almıştır. Mill'e göre "tasavvur"da bilinç içe katlanır, "arzu"da dışa çevrilir. Açıklayış doğru olmamakla beraber süjeleşme-

leri kurabiliyor, çevresine hâkim olmasını sağlayan dünya görüşüne ulaşıyor. Kendi kendisini tahlil ve tenkit ediyor. Yeni antropolojinin üzerinde durduğu bu nokta aslında bütün bilim ve felsefe tarihinin ortak olarak kabul ettiği bir temeldir. Eski Yunan'dan beri böyle düşünmeyen filozof yoktur. Bugünkü Genetik psikolojide çocuğun dünya tasavvurunu incelerken, otistik görüşten egosantrik görüşe, animizme, oradan yapma eşya görüşüne (*artificialisme*) nasıl geçildiğini anlatırken hedefi daima çocuğun ergin yaşta gerçek ve objektif dünya görüşünü nasıl kazandığını anlatmak oluyor.[57] O halde yeni felsefenin bu görüşü ile genetik psikolojinin, sosyolojinin mantık öncesinden mantıki düşünceye geçiş[58] veya çocuk psikolojisinin gerçek dünya görüşüne doğru gelişme dediği şey arasında aynılık vardır.

---

objeleşme ayırışı başlıyor. Bu daha açık olarak J. M. Baldwin'in genetik psikolojisinde yer alır. (J. M. Baldwin, *Le Développement mental chez l'enfant et chez la race*, 1897, F. Alcan; J. M. Baldwin, *Interprétation sociale et morale des principes du développement mental*, trad. par G. L. Duprat, 1899, Giard et Brière; Claparède ve daha sonra J. Piaget bu fikri geliştirdiler. Buraya kadar söylediklerimizi gösterecektir.

[57] Jean Piaget, *La représentation chez l'enfant*; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant; Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant; La formation du symbole chez l'enfant; La genèse du nombre chez l'enfant; L'Idée de causalité chez l'enfant*, etc. Kısaca: Piaget'ye göre düşünce devre devre kendi bünyesini değiştirir. O bir denge halinden başka bir denge haline geçer: 1) Refleksler objektif âlem ile ırsî hamule arasında duyusal-hareki olarak kurulur. 2) Süje verilmiş objektifleri algılar ve stéréotype (tekrarlı) bir alışkanlık kurulur. 3) Süje kaybolan objeyi tekrar bulmaya çalışır. 4) Süje doğrudan doğruya temasa götüren eylemleri hazırlar. 5) Onları düzenler. Böylece eski teması, gelecek temasları gerçek temaslarla denge haline koyar. 6) Mümkün temasların ilâvesi vardır. Denge yalnız ırsî hareketleri kavrar, sonra şimdiki algıya göre kazanılmış olanları veya onun idare ettiği alışkanlıkları kavrar. Piaget bu genetik psikoloji araştırmalarından bir de genetik bilgi teorisi çıkardı (J. Piaget, *Introduction à l'Epistémologie génétique*, PUF, 3 vols. 1950).

[58] Aynı şeyi sosyoloji alanında L. Lévy-Bruhl yaptı. Art arda bir seri eserle mantık-öncesi zihniyetin mantıkî zihniyetten nasıl ayrıldığını, iki zihniyet arasında bağlantı şekillerini birinden ötekine geçişi açıklamaya çalıştı. Fakat başlangıçta iki zihniyet arasında gördüğü radikal ayrılık birçoklarının hücumuna uğradı. Conzagüe Truc, *L'avenir de la raison* adlı kitabı ile O. Leroy "*La raison primitive*"le onu tenkit ettiler. Kendisi de sonraki kitap-

Hilmi Ziya Ülken 145

leri kurabiliyor, çevresine hâkim olmasını sağlayan dünya görüşüne ulaşıyor. Kendi kendisini tahlil ve tenkit ediyor. Yeni antropolojinin üzerinde durduğu bu nokta aslında bütün bilim ve felsefe tarihinin ortak olarak kabul ettiği bir temeldir. Eski Yunan'dan beri böyle düşünmeyen filozof yoktur. Bugünkü Genetik psikolojide çocuğun dünya tasavvurunu incelerken, otistik görüşten egosantrik görüşe, animizme, oradan yapma eşya görüşüne (*artificialisme*) nasıl geçildiğini anlatırken hedefi daima çocuğun ergin yaşta gerçek ve objektif dünya görüşünü nasıl kazandığını anlatmak oluyor.[57] O halde yeni felsefenin bu görüşü ile genetik psikolojinin, sosyolojinin mantık öncesinden mantıki düşünceye geçiş[58] veya çocuk psikolojisinin gerçek dünya görüşüne doğru gelişme dediği şey arasında aynılık vardır.

objeleşme ayırışı başlıyor. Bu daha açık olarak J. M. Baldwin'in genetik psikolojisinde yer alır. (J. M. Baldwin, *Le Développement mental chez l'enfant et chez la race*, 1897, F. Alcan; J. M. Baldwin, *Interprétation sociale et morale des principes du développement mental*, trad. par G. L. Duprat, 1899, Giard et Brière; Claparède ve daha sonra J. Piaget bu fikri geliştirdiler. Buraya kadar söylediklerimizi gösterecektir.

[57] Jean Piaget, *La représentation chez l'enfant*; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant; Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant; La formation du symbole chez l'enfant; La genèse du nombre chez l'enfant; L'Idée de causalité chez l'enfant*, etc. Kısaca: Piaget'ye göre düşünce devre devre kendi bünyesini değiştirir. O bir denge halinden başka bir denge haline geçer: 1) Refleksler objektif âlem ile ırsî hamule arasında duyusal-hareki olarak kurulur. 2) Süje verilmiş objektifleri algılar ve stéréotype (tekrarlı) bir alışkanlık kurulur. 3) Süje kaybolan objeyi tekrar bulmaya çalışır. 4) Süje doğrudan doğruya temasa götüren eylemleri hazırlar. 5) Onları düzenler. Böylece eski teması, gelecek temasları gerçek temaslarla denge haline koyar. 6) Mümkün temasların ilâvesi vardır. Denge yalnız ırsî hareketleri kavrar, sonra şimdiki algıya göre kazanılmış olanları veya onun idare ettiği alışkanlıkları kavrar. Piaget bu genetik psikoloji araştırmalarından bir de genetik bilgi teorisi çıkardı (J. Piaget, *Introduction à l'Epistémologie génétique*, PUF, 3 vols. 1950).

[58] Aynı şeyi sosyoloji alanında L. Lévy-Bruhl yaptı. Art arda bir seri eserle mantık-öncesi zihniyetin mantıkî zihniyetten nasıl ayrıldığını, iki zihniyet arasında bağlantı şekillerini birinden ötekine geçişi açıklamaya çalıştı. Fakat başlangıçta iki zihniyet arasında gördüğü radikal ayrılık birçoklarının hücumuna uğradı. Conzagüe Truc, *L'avenir de la raison* adlı kitabı ile O. Leroy "*La raison primitive*"le onu tenkit ettiler. Kendisi de sonraki kitap-

En sonra yeni felsefe ile psikoloji verilerinin birleştikleri bir kavramı daha işaret edelim: Bu da aktif zekâ veya ilgi merkezi görüşüdür. Rousseau'dan beri pedagoji çocuğu kitapla değil, işle ve işleyerek yetiştirme fikri üzerinde durmaktadır. Sonradan faal okul (*école active*) adını alan bu görüş yeni birçok pedagoji cereyanlarının temel kavramı olmuştur. El işi ile öğretme, atölye ile okulu birleştirme, işlerken ve yaparken öğretme, vb. şekillerinde Pestalozzi, Froebel' den beri türlü tatbikat tarzları almıştır. Bugün bu görüşe karşı artık işten ve pratikten uzak, kitaba kapanmış eski öğretimi savunan kalmamıştır denebilir. Türkiye bu bakımdan oldukça geç kalmış olmakla beraber İkinci Meşrutiyet'ten beri faal okulun öncüleri o kadar çok yazdılar ve tesir ettiler ki bugün Türkiye maarifinin bu yeni görüşe yabancı kaldığından bahsedilemez. Hattâ tatbikat bakımından bu fikirlerin doğduğu memleketlerde eski öğretim gelenekleri resmî teşkilâtlarda daha çok direndiği halde, burada yeni cereyanlar –tam başarılı olmasa da– resmî teşkilâta daha kolay nüfuz etmiştir.

Pedagojinin bu görüşü kendiliğinden doğmuş değildir. O, felsefedeki yenileştirmelerle at-başı gitmektedir. Rousseau'nun gelenekçi akılcılığa karşı felsefeden önce pedagojide devrim yaptığı söylenebilir. Fakat 19. yüzyıl ortasından sonra irade felsefesi, hayat felsefesi, pratik ilgi merkezi, fikrini savunan pragmatizm o kadar yayıldı ki yeni pedagoji cereyanlarının onlardan faydalanmadığını söylemek yanlış olur. Psikoloji araştırmaları da onları tamamladı. Wundt'un ince algı (*aperception*) tetkiki, irade üzerine dikkati çekli. Würzburg psikologlarından Ach, bu cereyanın metotunu irade fiillerinin incele-

larında ilk ifadesindeki kesin mahiyet ayrılığından vazgeçti. Hattâ mantıköncesi yerine duygusal kategori tabirini kullandı. Ölümünden sonra çıkan *Carnets*'de ilk fikirlerindeki kesin ayrılıştan vazgeçtiğini söylüyor. Böyle olmakla beraber yine de Lévy-Bruhl'ün zihniyetlere ait genetik tetkikleri esas değerini kaybetmedi. Cassirer, Symbolischen Formen'de onun tesiri ile düşünüyor. Van der Leeuw prélogique zihniyetin bizim toplumlarımızda ve logique zihniyetin altında devam ettiğini söylüyor. Caseneuve onunla çocuk, hasta bilinç, rüya zihniyetleri arasında yaklaştırmalar yapıyor, yalnız arkaik zihniyet kelimesini kullanıyor (Caseneuve, *La mentalité archaïque,* A. Colén, 1961). Levy-Bruhl'ün başlıca eserleri şunlardır: *Les Fonctions mentales dans le sociétés inférieures; La mentalité primitive; L'âme primitive; La mythologie primitive; L'idée de nature et de surnaturel chez les primitifs.*

146 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

En sonra yeni felsefe ile psikoloji verilerinin birleştikleri bir kavramı daha işaret edelim: Bu da aktif zekâ veya ilgi merkezi görüşüdür. Rousseau'dan beri pedagoji çocuğu kitapla değil, işle ve işleyerek yetiştirme fikri üzerinde durmaktadır. Sonradan faal okul (*école active*) adını alan bu görüş yeni birçok pedagoji cereyanlarının temel kavramı olmuştur. El işi ile öğretme, atölye ile okulu birleştirme, işlerken ve yaparken öğretme, vb. şekillerinde Pestalozzi, Froebel' den beri türlü tatbikat tarzları almıştır. Bugün bu görüşe karşı artık işten ve pratikten uzak, kitaba kapanmış eski öğretimi savunan kalmamıştır denebilir. Türkiye bu bakımdan oldukça geç kalmış olmakla beraber İkinci Meşrutiyet'ten beri faal okulun öncüleri o kadar çok yazdılar ve tesir ettiler ki bugün Türkiye maarifinin bu yeni görüşe yabancı kaldığından bahsedilemez. Hattâ tatbikat bakımından bu fikirlerin doğduğu memleketlerde eski öğretim gelenekleri resmî teşkilâtlarda daha çok direndiği halde, burada yeni cereyanlar –tam başarılı olmasa da– resmî teşkilâta daha kolay nüfuz etmiştir.

Pedagojinin bu görüşü kendiliğinden doğmuş değildir. O, felsefedeki yenileştirmelerle at-başı gitmektedir. Rousseau'nun gelenekçi akılcılığa karşı felsefeden önce pedagojide devrim yaptığı söylenebilir. Fakat 19. yüzyıl ortasından sonra irade felsefesi, hayat felsefesi, pratik ilgi merkezi, fikrini savunan pragmatizm o kadar yayıldı ki yeni pedagoji cereyanlarının onlardan faydalanmadığını söylemek yanlış olur. Psikoloji araştırmaları da onları tamamladı. Wundt'un ince algı (*aperception*) tetkiki, irade üzerine dikkati çekli. Würzburg psikologlarından Ach, bu cereyanın metotunu irade fiillerinin incele-

larında ilk ifadesindeki kesin mahiyet ayrılığından vazgeçti. Hattâ mantıköncesi yerine duygusal kategori tabirini kullandı. Ölümünden sonra çıkan *Carnets*'de ilk fikirlerindeki kesin ayrılıştan vazgeçtiğini söylüyor. Böyle olmakla beraber yine de Lévy-Bruhl'ün zihniyetlere ait genetik tetkikleri esas değerini kaybetmedi. Cassirer, Symbolischen Formen'de onun tesiri ile düşünüyor. Van der Leeuw prélogique zihniyetin bizim toplumlarımızda ve logique zihniyetin altında devam ettiğini söylüyor. Caseneuve onunla çocuk, hasta bilinç, rüya zihniyetleri arasında yaklaştırmalar yapıyor, yalnız arkaik zihniyet kelimesini kullanıyor (Caseneuve, *La mentalité archaïque,* A. Colén, 1961). Levy-Bruhl'ün başlıca eserleri şunlardır: *Les Fonctions mentales dans le sociétés inférieures; La mentalité primitive; L'âme primitive; La mythologie primitive; L'idée de nature et de surnaturel chez les primitifs.*

146 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

En sonra yeni felsefe ile psikoloji verilerinin birleştikleri bir kavramı daha işaret edelim: Bu da aktif zekâ veya ilgi merkezi görüşüdür. Rousseau'dan beri pedagoji çocuğu kitapla değil, işle ve işleyerek yetiştirme fikri üzerinde durmaktadır. Sonradan faal okul (*école active*) adını alan bu görüş yeni birçok pedagoji cereyanlarının temel kavramı olmuştur. El işi ile öğretme, atölye ile okulu birleştirme, işlerken ve yaparken öğretme, vb. şekillerinde Pestalozzi, Froebel' den beri türlü tatbikat tarzları almıştır. Bugün bu görüşe karşı artık işten ve pratikten uzak, kitaba kapanmış eski öğretimi savunan kalmamıştır denebilir. Türkiye bu bakımdan oldukça geç kalmış olmakla beraber İkinci Meşrutiyet'ten beri faal okulun öncüleri o kadar çok yazdılar ve tesir ettiler ki bugün Türkiye maarifinin bu yeni görüşe yabancı kaldığından bahsedilemez. Hattâ tatbikat bakımından bu fikirlerin doğduğu memleketlerde eski öğretim gelenekleri resmî teşkilâtlarda daha çok direndiği halde, burada yeni cereyanlar –tam başarılı olmasa da– resmî teşkilâta daha kolay nüfuz etmiştir.

Pedagojinin bu görüşü kendiliğinden doğmuş değildir. O, felsefedeki yenileştirmelerle at-başı gitmektedir. Rousseau'nun gelenekçi akılcılığa karşı felsefeden önce pedagojide devrim yaptığı söylenebilir. Fakat 19. yüzyıl ortasından sonra irade felsefesi, hayat felsefesi, pratik ilgi merkezi, fikrini savunan pragmatizm o kadar yayıldı ki yeni pedagoji cereyanlarının onlardan faydalanmadığını söylemek yanlış olur. Psikoloji araştırmaları da onları tamamladı. Wundt'un ince algı (*aperception*) tetkiki, irade üzerine dikkati çekli. Würzburg psikologlarından Ach, bu cereyanın metotunu irade fiillerinin incele-

larında ilk ifadesindeki kesin mahiyet ayrılığından vazgeçti. Hattâ mantıköncesi yerine duygusal kategori tabirini kullandı. Ölümünden sonra çıkan *Carnets*'de ilk fikirlerindeki kesin ayrılıştan vazgeçtiğini söylüyor. Böyle olmakla beraber yine de Lévy-Bruhl'ün zihniyetlere ait genetik tetkikleri esas değerini kaybetmedi. Cassirer, Symbolischen Formen'de onun tesiri ile düşünüyor. Van der Leeuw prélogique zihniyetin bizim toplumlarımızda ve logique zihniyetin altında devam ettiğini söylüyor. Caseneuve onunla çocuk, hasta bilinç, rüya zihniyetleri arasında yaklaştırmalar yapıyor, yalnız arkaik zihniyet kelimesini kullanıyor (Caseneuve, *La mentalité archaïque,* A. Colén, 1961). Levy-Bruhl'ün başlıca eserleri şunlardır: *Les Fonctions mentales dans le sociétés inférieures; La mentalité primitive; L'âme primitive; La mythologie primitive; L'idée de nature et de surnaturel chez les primitifs.*

mesinde kullandı. Psikolojide behaviorism, davranışları ağırlık merkezi olarak aldığı zamandan beri fiilî hayata psikolojinin bel kemiği gözü ile bakıldı. İlgi merkezi, iş, çevreye intibak bu yeni psikolojinin etrafında döndükleri kavramlar oldu.

Yeni felsefe ve onu destekleyen psikoloji ve pedagoji cereyanlarının birleştikleri bu kavramlar çocuk ve eğitim hakkındaki görüşün ufkunu çok genişletmiş olmakla beraber, bütün bu yeni görüşler paranın yalnız bir yüzünü aydınlatmaktadır. 19. yüzyıldan beri gelişen, zamanımızda kıt'a dışında büsbütün hararetlenen bu görüşlere karşı skolastik eğitimi, klasik rasyonalist veya unsurcu psikolojiyi savunmak kimsenin aklına gelmez,[59] onlar hattâ son zamanlarda vecize haline gelen bu görüşleri anlatırken gerek felsefe, gerek psikoloji ve pedagoji ufkunda silinmeye başlamış olan o eski görüşlere hücum etmede bir çeşit Don Quichotte mevkiine düşüyorlar. Artık problem eski görüşlerle yeni görüşlerden hangisinin doğru olduğunda değil, çünkü böyle bir dönüşün imkânsızlığı tecrübelerle daima desteklenmiştir, yeni görüşlerin kendi kendilerine yeter olup olmadıklarındadır. İnsan ruhunun gelişmesinde çabanın, kendini aşmanın, objeleştirmenin, aktif veya pratik zekânın temelli rolü olduğunu kabul edelim. İnsanın âlem karşısında pasif bir seyirci olmadığı, işinin olup bitmiş bir âleme intibaktan ibaret olmadığı, âlemle kendini birbirine karıştırma halindeki bir senkretizmden kurtulduğu nispette gerçek bilgiye kavuştuğu, zekânın pratikten ve işten ayrı olarak kendi kendine çalışan bir yeti olmadığı noktalarında birleşelim. Acaba yine bu görüşler insanı bütün olarak anlamaya yetecek mi? Bir an için bunun yeteceğini farz edelim ve böyle bir insanın (daha doğrusu zümre halinde insanların) nasıl birtakım sonuçlara varacaklarını düşünelim. İnsan o zaman sürekli bir çaba halinde olacak, âlemi ve kendini objeleştirirken pratik ilgi merkezine göre her şeyi, hedeflerine ulaşmak için birer araç, birer alet olarak görecek ve kendini aşma çabası içinde sürekli bir yarışma ve savaş halinde bulunacaktır. Böyle bir insan Darwin'in tasavvur ettiği "hayat mücadelesi"nin insanıdır ve başkala-

[59] Şüphesiz burada Katolik eğitimini savunmada devam eden *néo-thomiste* yayınlarını, gelenekçi Fransız eğitimini savunan rasyonalist yazarları, klasik realist görüşü kastetmiyoruz. Bütün yeni pedagoji cereyanlarına rağmen ileri memleketlerde de programların çoğu şikâyet konusu olan sistemlerinde devam ediyorlar.

Hilmi Ziya Ülken 147

mesinde kullandı. Psikolojide behaviorism, davranışları ağırlık merkezi olarak aldığı zamandan beri fiilî hayata psikolojinin bel kemiği gözü ile bakıldı. İlgi merkezi, iş, çevreye intibak bu yeni psikolojinin etrafında döndükleri kavramlar oldu.

Yeni felsefe ve onu destekleyen psikoloji ve pedagoji cereyanlarının birleştikleri bu kavramlar çocuk ve eğitim hakkındaki görüşün ufkunu çok genişletmiş olmakla beraber, bütün bu yeni görüşler paranın yalnız bir yüzünü aydınlatmaktadır. 19. yüzyıldan beri gelişen, zamanımızda kıt'a dışında büsbütün hararetlenen bu görüşlere karşı skolastik eğitimi, klasik rasyonalist veya unsurcu psikolojiyi savunmak kimsenin aklına gelmez,[59] onlar hattâ son zamanlarda vecize haline gelen bu görüşleri anlatırken gerek felsefe, gerek psikoloji ve pedagoji ufkunda silinmeye başlamış olan o eski görüşlere hücum etmede bir çeşit Don Quichotte mevkiine düşüyorlar. Artık problem eski görüşlerle yeni görüşlerden hangisinin doğru olduğunda değil, çünkü böyle bir dönüşün imkânsızlığı tecrübelerle daima desteklenmiştir, yeni görüşlerin kendi kendilerine yeter olup olmadıklarındadır. İnsan ruhunun gelişmesinde çabanın, kendini aşmanın, objeleştirmenin, aktif veya pratik zekânın temelli rolü olduğunu kabul edelim. İnsanın âlem karşısında pasif bir seyirci olmadığı, işinin olup bitmiş bir âleme intibaktan ibaret olmadığı, âlemle kendini birbirine karıştırma halindeki bir senkretizmden kurtulduğu nispette gerçek bilgiye kavuştuğu, zekânın pratikten ve işten ayrı olarak kendi kendine çalışan bir yeti olmadığı noktalarında birleşelim. Acaba yine bu görüşler insanı bütün olarak anlamaya yetecek mi? Bir an için bunun yeteceğini farz edelim ve böyle bir insanın (daha doğrusu zümre halinde insanların) nasıl birtakım sonuçlara varacaklarını düşünelim. İnsan o zaman sürekli bir çaba halinde olacak, âlemi ve kendini objeleştirirken pratik ilgi merkezine göre her şeyi, hedeflerine ulaşmak için birer araç, birer alet olarak görecek ve kendini aşma çabası içinde sürekli bir yarışma ve savaş halinde bulunacaktır. Böyle bir insan Darwin'in tasavvur ettiği "hayat mücadelesi"nin insanıdır ve başkala-

[59] Şüphesiz burada Katolik eğitimini savunmada devam eden *néo-thomiste* yayınlarını, gelenekçi Fransız eğitimini savunan rasyonalist yazarları, klasik realist görüşü kastetmiyoruz. Bütün yeni pedagoji cereyanlarına rağmen ileri memleketlerde de programların çoğu şikâyet konusu olan sistemlerinde devam ediyorlar.

rına karşı tavrı yalnızca başarı ve yenmedir. Nitekim uzun bir süre felsefe ve ahlâk cereyanları arasında bu görüş yerleşmiş ve insanların birbirlerine karşı davranışlarında Hobbes'un dediği gibi *Homo homini lupus* kuralı temel diye alınmıştı, "Irkların mücadelesi" fikrini savunan sosyologlar gibi bir kısım pragmatistler ve Marksçılar bu görüşte birleşmekte idiler.[60]

Hattâ pragmatizm bu pratik zekâ görüşünün aşırı derecesinde *instrumentalisme* adını aldı ve buna karşı tepki halinde insanın insanı kişi olarak görmesi zarureti fikrine dayanan *personnalisme* doğdu.[61] Bu görüşün bir noktada son haddine kadar götürülünce ulaştığı sonucu işaret ettikten sonra tekrar görüşün başlangıcına, insan ruhunun temeli devamlı bir çaba olduğu fikrine dönelim. Eğer böyle ise insan ruhu sürekli bir gerginlik halinde bulunacaktır. "Hayat hamlesi" böyle bir gerginliğin metafizik ifadesi olduğuna göre acaba hayat ve özel olarak insan böyle bir gerginliğe veya hamleye elverişli midir? Tecrübeler gösteriyor ki böyle bir gerginlik hali aynı şiddette bir ömür boyu değil, birkaç hafta bile süremez. Bir noktaya çevrilen dikkat bir zaman sonra yorulur. Bir makine çarkını çeviren kasal çaba tükenir, ince algı bulanıklaşır. Devamlı zihin işlemi bir an gelir gevşemeye başlar. Bu gevşeme veya tükenme derecesine yaklaştığını fark etmeden gerginliği devam ettirenlerde birden bir çökme hali onların yerini alır. Bunun için yorgunluk veya bitkinlik hallerine meydan vermeden çaba yapabilmek, ancak çabaların arasına fasılalar koymak,

[60] Kuvvetli bir Marksist olan George Sorel *De l'utilité du progmatisme* adlı kitabında bu yaklaşmayı gösterdiği gibi, John Dewey de *Terbiye ve Demokrasi*'de Marksist izaha bağlılığını açıkça göstermektedir. Fakat bundan bütün Marksistlerin pragmatiste veya bütün pragmatistlerin Marksist oldukları sonucunu çıkarmamalıdır.

[61] Renouvier zamanında başlayan *personnalisme* gittikçe genişledi. Son zamanda bu görüşün en belirli temsilcisi Emmanuel Mounier'dir. Ch. Baudouin'in *Découverte de la personne* (PUF, 1940), O. Lemarié'nin *Essai sur la personne* (F. Alcan, 1946), Jean Lacroix'nın *Personne et amour*, Philipp Lersch'in *Aufbau der Person* (Johann Ambrosius Barth, München 1952) vb. kişiliğe ait yeni yayınlarıdır. Amerika'da kişilik psikolojisi ve temel kişiliğe ait yayınları bu felsefî görüşler arasında zikretmiyoruz. Kişiliğin hareket noktası Kant'ın *Pratik Aklın Tenkidi*'nde insanın bir şey gibi değil, bir kişi gibi alınması fikridir. Gusdorf'un *Mémoire et personne*'u bunlar arasında en yenisidir.

148 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

rına karşı tavrı yalnızca başarı ve yenmedir. Nitekim uzun bir süre felsefe ve ahlâk cereyanları arasında bu görüş yerleşmiş ve insanların birbirlerine karşı davranışlarında Hobbes'un dediği gibi *Homo homini lupus* kuralı temel diye alınmıştı, "Irkların mücadelesi" fikrini savunan sosyologlar gibi bir kısım pragmatistler ve Marksçılar bu görüşte birleşmekte idiler.[60]

Hattâ pragmatizm bu pratik zekâ görüşünün aşırı derecesinde *instrumentalisme* adını aldı ve buna karşı tepki halinde insanın insanı kişi olarak görmesi zarureti fikrine dayanan *personnalisme* doğdu.[61] Bu görüşün bir noktada son haddine kadar götürülünce ulaştığı sonucu işaret ettikten sonra tekrar görüşün başlangıcına, insan ruhunun temeli devamlı bir çaba olduğu fikrine dönelim. Eğer böyle ise insan ruhu sürekli bir gerginlik halinde bulunacaktır. "Hayat hamlesi" böyle bir gerginliğin metafizik ifadesi olduğuna göre acaba hayat ve özel olarak insan böyle bir gerginliğe veya hamleye elverişli midir? Tecrübeler gösteriyor ki böyle bir gerginlik hali aynı şiddette bir ömür boyu değil, birkaç hafta bile süremez. Bir noktaya çevrilen dikkat bir zaman sonra yorulur. Bir makine çarkını çeviren kasal çaba tükenir, ince algı bulanıklaşır. Devamlı zihin işlemi bir an gelir gevşemeye başlar. Bu gevşeme veya tükenme derecesine yaklaştığını fark etmeden gerginliği devam ettirenlerde birden bir çökme hali onların yerini alır. Bunun için yorgunluk veya bitkinlik hallerine meydan vermeden çaba yapabilmek, ancak çabaların arasına fasılalar koymak,

[60] Kuvvetli bir Marksist olan George Sorel *De l'utilité du progmatisme* adlı kitabında bu yaklaşmayı gösterdiği gibi, John Dewey de *Terbiye ve Demokrasi*'de Marksist izaha bağlılığını açıkça göstermektedir. Fakat bundan bütün Marksistlerin pragmatiste veya bütün pragmatistlerin Marksist oldukları sonucunu çıkarmamalıdır.

[61] Renouvier zamanında başlayan *personnalisme* gittikçe genişledi. Son zamanda bu görüşün en belirli temsilcisi Emmanuel Mounier'dir. Ch. Baudouin'in *Découverte de la personne* (PUF, 1940), O. Lemarié'nin *Essai sur la personne* (F. Alcan, 1946), Jean Lacroix'nın *Personne et amour*, Philipp Lersch'in *Aufbau der Person* (Johann Ambrosius Barth, München 1952) vb. kişiliğe ait yeni yayınlarıdır. Amerika'da kişilik psikolojisi ve temel kişiliğe ait yayınları bu felsefî görüşler arasında zikretmiyoruz. Kişiliğin hareket noktası Kant'ın *Pratik Aklın Tenkidi*'nde insanın bir şey gibi değil, bir kişi gibi alınması fikridir. Gusdorf'un *Mémoire et personne*'u bunlar arasında en yenisidir.

148 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

rına karşı tavrı yalnızca başarı ve yenmedir. Nitekim uzun bir süre felsefe ve ahlâk cereyanları arasında bu görüş yerleşmiş ve insanların birbirlerine karşı davranışlarında Hobbes'un dediği gibi *Homo homini lupus* kuralı temel diye alınmıştı, "Irkların mücadelesi" fikrini savunan sosyologlar gibi bir kısım pragmatistler ve Marksçılar bu görüşte birleşmekte idiler.[60]

Hattâ pragmatizm bu pratik zekâ görüşünün aşırı derecesinde *instrumentalisme* adını aldı ve buna karşı tepki halinde insanın insanı kişi olarak görmesi zarureti fikrine dayanan *personnalisme* doğdu.[61] Bu görüşün bir noktada son haddine kadar götürülünce ulaştığı sonucu işaret ettikten sonra tekrar görüşün başlangıcına, insan ruhunun temeli devamlı bir çaba olduğu fikrine dönelim. Eğer böyle ise insan ruhu sürekli bir gerginlik halinde bulunacaktır. "Hayat hamlesi" böyle bir gerginliğin metafizik ifadesi olduğuna göre acaba hayat ve özel olarak insan böyle bir gerginliğe veya hamleye elverişli midir? Tecrübeler gösteriyor ki böyle bir gerginlik hali aynı şiddette bir ömür boyu değil, birkaç hafta bile süremez. Bir noktaya çevrilen dikkat bir zaman sonra yorulur. Bir makine çarkını çeviren kasal çaba tükenir, ince algı bulanıklaşır. Devamlı zihin işlemi bir an gelir gevşemeye başlar. Bu gevşeme veya tükenme derecesine yaklaştığını fark etmeden gerginliği devam ettirenlerde birden bir çökme hali onların yerini alır. Bunun için yorgunluk veya bitkinlik hallerine meydan vermeden çaba yapabilmek, ancak çabaların arasına fasılalar koymak,

[60] Kuvvetli bir Marksist olan George Sorel *De l'utilité du progmatisme* adlı kitabında bu yaklaşmayı gösterdiği gibi, John Dewey de *Terbiye ve Demokrasi*'de Marksist izaha bağlılığını açıkça göstermektedir. Fakat bundan bütün Marksistlerin pragmatiste veya bütün pragmatistlerin Marksist oldukları sonucunu çıkarmamalıdır.

[61] Renouvier zamanında başlayan *personnalisme* gittikçe genişledi. Son zamanda bu görüşün en belirli temsilcisi Emmanuel Mounier'dir. Ch. Baudouin'in *Découverte de la personne* (PUF, 1940), O. Lemarié'nin *Essai sur la personne* (F. Alcan, 1946), Jean Lacroix'nın *Personne et amour*, Philipp Lersch'in *Aufbau der Person* (Johann Ambrosius Barth, München 1952) vb. kişiliğe ait yeni yayınlarıdır. Amerika'da kişilik psikolojisi ve temel kişiliğe ait yayınları bu felsefî görüşler arasında zikretmiyoruz. Kişiliğin hareket noktası Kant'ın *Pratik Aklın Tenkidi*'nde insanın bir şey gibi değil, bir kişi gibi alınması fikridir. Gusdorf'un *Mémoire et personne*'u bunlar arasında en yenisidir.

onları dinlendirerek ve gevşeterek yeniden harekete getirmekle mümkündür.

Fasılalarda meydana çıkan şey nedir? Çaba veya aktif zekâ fikrinin önderlerine soracak olursanız, bu gevşeme veya dinlenme halidir. Bu gevşemelerin yeni bir çaba ile başlamayı sağlamaktan başka, kendi başına hiçbir değerleri yoktur. Hattâ gevşeme hali ruhî seviyenin bir nevi alçalmasını gösterdiği için çabanın henüz doğmamış olduğu çocukluk ruhuna (*infantilisme*) dönüşü temsil eder. Bunlarda insan çabayı olduğu kadar objeleştirme gücünü ve pratikle ilgiyi kaybeder ve "kendi" ile çevreyi ve başkasını henüz ayırmamış olduğu otistik ruh haline döner. Çok şükür yeni çabaların organize olarak birbiri ardından gelmesi yardımı ile insan bu alçalıştan kurtulur. Kısaca, böyle düşünenlere göre çabanın fasılasız olması imkânsız ise de, faşılaların kendi başlarına hiçbir değeri yoktur. Hattâ onlara menfî değer gözüyle bakılır. O derecedeki çabanın karşısında gevşeme, kendini aşmanın karşısında çevreye ve statik bir duruma bağlı kalma, objektifliğin karşısında sübjektiflik, pratik ve aktif zekânın karşısında içe kapanık hayal gücü menfî değeri temsil ederler. Bu düşünce tarzının ne derece yaygın olduğunu işaret için Nietzsche'nin kudret iradesi karşısında merhamet ve başkacılık (*altruisme*) düşüncelerini güçsüzlük ve aşağılık savmasından başlayarak Bergson'un zekâyı bir gevşeme ve maddeye doğru alçalma hali gibi görmesine kadar felsefedeki birçok menfî görüşleri hatırlatmak yeter. Fakat çabanın aksi olan haller hakkındaki bu düşünce tarzı psikolojiye ve psikopatolojiye de yayılmıştır. Orada da içedönük ve dışadönük tiplerinin verdiği aydınlığa rağmen çocukluğun çabadan önceki haline "sübjektiflik" diyenler vardır.[62] Bu yanlışlık her şeyden önce sübjektif kavramanın objektife karşı menfî bir kavram diye alınmasından ve onun hakkında menfî değer verilmesinden ileri geliyor. Böyle düşünenler otistik ve senkretik düşünceyi sübjektif ile karıştırıyorlar. Çocuğun *pré-réflexif* bilinci henüz ben ile çevreyi, kendi ile başkasını ayıramadığı için yalnızca *syncrétique* adını alabilir. Orada ne obje, ne süje vardır.[63] Ço-

[62] Bleuler introverti dediği tipte sübjektiflik görüyor. Jung da *L'energétique psychique*'te sübjektif değer sistemi diye bunu kastediyor. Sechehaye, *Le Journal d'une schizophrène* de sübjektife otistik anlamı veriyor.

[63] Henri Wallon *Les origines du caractère chez l'enfant* da bu bulanık ilk duruma bsenkretik diyor. Bazıları buna autistique diyorlar (Minkowski,

Hilmi Ziya Ülken 149

onları dinlendirerek ve gevşeterek yeniden harekete getirmekle mümkündür.

Fasılalarda meydana çıkan şey nedir? Çaba veya aktif zekâ fikrinin önderlerine soracak olursanız, bu gevşeme veya dinlenme halidir. Bu gevşemelerin yeni bir çaba ile başlamayı sağlamaktan başka, kendi başına hiçbir değerleri yoktur. Hattâ gevşeme hali ruhî seviyenin bir nevi alçalmasını gösterdiği için çabanın henüz doğmamış olduğu çocukluk ruhuna (*infantilisme*) dönüşü temsil eder. Bunlarda insan çabayı olduğu kadar objeleştirme gücünü ve pratikle ilgiyi kaybeder ve "kendi" ile çevreyi ve başkasını henüz ayırmamış olduğu otistik ruh haline döner. Çok şükür yeni çabaların organize olarak birbiri ardından gelmesi yardımı ile insan bu alçalıştan kurtulur. Kısaca, böyle düşünenlere göre çabanın fasılasız olması imkânsız ise de, faşılaların kendi başlarına hiçbir değeri yoktur. Hattâ onlara menfî değer gözüyle bakılır. O derecedeki çabanın karşısında gevşeme, kendini aşmanın karşısında çevreye ve statik bir duruma bağlı kalma, objektifliğin karşısında sübjektiflik, pratik ve aktif zekânın karşısında içe kapanık hayal gücü menfî değeri temsil ederler. Bu düşünce tarzının ne derece yaygın olduğunu işaret için Nietzsche'nin kudret iradesi karşısında merhamet ve başkacılık (*altruisme*) düşüncelerini güçsüzlük ve aşağılık savmasından başlayarak Bergson'un zekâyı bir gevşeme ve maddeye doğru alçalma hali gibi görmesine kadar felsefedeki birçok menfî görüşleri hatırlatmak yeter. Fakat çabanın aksi olan haller hakkındaki bu düşünce tarzı psikolojiye ve psikopatolojiye de yayılmıştır. Orada da içedönük ve dışadönük tiplerinin verdiği aydınlığa rağmen çocukluğun çabadan önceki haline "sübjektiflik" diyenler vardır.[62] Bu yanlışlık her şeyden önce sübjektif kavramanın objektife karşı menfî bir kavram diye alınmasından ve onun hakkında menfî değer verilmesinden ileri geliyor. Böyle düşünenler otistik ve senkretik düşünceyi sübjektif ile karıştırıyorlar. Çocuğun *pré-réflexif* bilinci henüz ben ile çevreyi, kendi ile başkasını ayıramadığı için yalnızca *syncrétique* adını alabilir. Orada ne obje, ne süje vardır.[63] Ço-

[62] Bleuler introverti dediği tipte sübjektiflik görüyor. Jung da *L'energétique psychique*'te sübjektif değer sistemi diye bunu kastediyor. Sechehaye, *Le Journal d'une schizophrène* de sübjektife otistik anlamı veriyor.

[63] Henri Wallon *Les origines du caractère chez l'enfant* da bu bulanık ilk duruma bsenkretik diyor. Bazıları buna autistique diyorlar (Minkowski,

cuk kendi dışında birer "şey" olarak masanın, peyzajın, trenin varlığını anlamadığı gibi onları algılayan "kendi"sinin varlığını da içten yaşamış, anlamış değildir. Yani çocuk ruhunun bu devresinde objektiflik bilinci olmadığı kadar sübjektiflik bilinci de yoktur. Fakat otomatizmlerden heyecanlara, oradan algılara doğru bu syncrétique bilinç açılmaya başlayınca nöbetleşe objeleştirme ve süjeleştirme fiilleri ile "âlem" ve "ben" tasavvurları doğar. Biz bu gelişme bilincinden önceki safhaya "épijectif" bilinç diyoruz ve bütün ruhî hayatın gelişmesini oradan objektif ve sübjektif iki yönün açılmasında görüyoruz.[64]

İşte bu açılışta rol oynayan güç hayat ritmine uygun olarak zaman süresinde meydana çıkan bilincin ritmik gelişmesidir. Bu ritim birbiri ardından gelen gerilme ve genişleme kavisleriyle gerçekleşir. Hiçbir bilinç ritmi yalnız gerilmeyle meydana gelemez. Orada genişleme kavsi sırf gerilmelerin fasılasından, yani boşluktan ibaret değildir. Ruhî hayat gerilmede olduğu kadar genişlemede de devam eder ve aynı derecede önemli rol oynar. Gerilme ve genişleme bilinç ritminin bütününü teşkil eder, yalnız birisiyle ne hayat, ne bilinç anlaşılabilir. Genişleme basit bir gevşeme, bir seviye düşmesi değildir. Böyle düşünmek çocuk ve erişkin ruhunun en önemli bir kısmına karşı gözlerini kapamaya ve insanı yarım görmeye varır. Bu sakat insan görüşünün en vahim neticesi yalnız gerilme veya genişlemeden ibaret yarı marazî çözülme (*aliénation*) hallerini bütün insan yerine almaya ve insanlığın en önemli derdi olan *aliénation* içinde bulunmaktadır. Bir yandan çabalar, kendini aşmalar, şiddetli yarışmalarla son derecede gergin hale getirilmiş ve bu yüzden anî çöküntülere ve bitkinliğe mahkûm bir insanlık; ötede çaba ve yarışma gücünden yoksun, gerçekten gevşemiş ve kalkınma imkânı kalmamış bir insanlık. Fakat bu iki kutbun uğraması mukadder olan bu akıbeti veya *aliénation*'un bu iki şeklini tespitten önce onun müspet vasıfları üzerinde duralım. Herhalde gerginlik ve çabayı aşırı derecede kullanan bir medeniyette mücadele gücü geniş ölçüde gelişmiştir. Pratik zekâ tabiata tasarruf ve tekniği yaratma imkânlarını son derecede artırmıştır, ihtiraslar her alanda başarılı eserlerini vermiştir. Fakat bu nispetsiz ilerleme geniş-

La schizophrénie, Payot, 1927). Biz bu yerde bilincin sonraki objektif ve *projectif* açılışlarıyle ilgili olarak yeni bir kelime ile *épijectif* diyoruz.

[64] H. Z, Ülken, *Bilgi ve Değer*, Aytemiz Yayınevi, Ankara, 1965 [Ülken Yayınları, 2001].

150 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

cuk kendi dışında birer "şey" olarak masanın, peyzajın, trenin varlığını anlamadığı gibi onları algılayan "kendi"sinin varlığını da içten yaşamış, anlamış değildir. Yani çocuk ruhunun bu devresinde objektiflik bilinci olmadığı kadar sübjektiflik bilinci de yoktur. Fakat otomatizmlerden heyecanlara, oradan algılara doğru bu syncrétique bilinç açılmaya başlayınca nöbetleşe objeleştirme ve süjeleştirme fiilleri ile "âlem" ve "ben" tasavvurları doğar. Biz bu gelişme bilincinden önceki safhaya "épijectif" bilinç diyoruz ve bütün ruhî hayatın gelişmesini oradan objektif ve sübjektif iki yönün açılmasında görüyoruz.[64]

İşte bu açılışta rol oynayan güç hayat ritmine uygun olarak zaman süresinde meydana çıkan bilincin ritmik gelişmesidir. Bu ritim birbiri ardından gelen gerilme ve genişleme kavisleriyle gerçekleşir. Hiçbir bilinç ritmi yalnız gerilmeyle meydana gelemez. Orada genişleme kavsi sırf gerilmelerin fasılasından, yani boşluktan ibaret değildir. Ruhî hayat gerilmede olduğu kadar genişlemede de devam eder ve aynı derecede önemli rol oynar. Gerilme ve genişleme bilinç ritminin bütününü teşkil eder, yalnız birisiyle ne hayat, ne bilinç anlaşılabilir. Genişleme basit bir gevşeme, bir seviye düşmesi değildir. Böyle düşünmek çocuk ve erişkin ruhunun en önemli bir kısmına karşı gözlerini kapamaya ve insanı yarım görmeye varır. Bu sakat insan görüşünün en vahim neticesi yalnız gerilme veya genişlemeden ibaret yarı marazî çözülme (*aliénation*) hallerini bütün insan yerine almaya ve insanlığın en önemli derdi olan *aliénation* içinde bulunmaktadır. Bir yandan çabalar, kendini aşmalar, şiddetli yarışmalarla son derecede gergin hale getirilmiş ve bu yüzden anî çöküntülere ve bitkinliğe mahkûm bir insanlık; ötede çaba ve yarışma gücünden yoksun, gerçekten gevşemiş ve kalkınma imkânı kalmamış bir insanlık. Fakat bu iki kutbun uğraması mukadder olan bu akıbeti veya *aliénation*'un bu iki şeklini tespitten önce onun müspet vasıfları üzerinde duralım. Herhalde gerginlik ve çabayı aşırı derecede kullanan bir medeniyette mücadele gücü geniş ölçüde gelişmiştir. Pratik zekâ tabiata tasarruf ve tekniği yaratma imkânlarını son derecede artırmıştır, ihtiraslar her alanda başarılı eserlerini vermiştir. Fakat bu nispetsiz ilerleme geniş-

La schizophrénie, Payot, 1927). Biz bu yerde bilincin sonraki objektif ve *projectif* açılışlarıyle ilgili olarak yeni bir kelime ile *épijectif* diyoruz.

[64] H. Z, Ülken, *Bilgi ve Değer*, Aytemiz Yayınevi, Ankara, 1965 [Ülken Yayınları, 2001].

150 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

cuk kendi dışında birer "şey" olarak masanın, peyzajın, trenin varlığını anlamadığı gibi onları algılayan "kendi"sinin varlığını da içten yaşamış, anlamış değildir. Yani çocuk ruhunun bu devresinde objektiflik bilinci olmadığı kadar sübjektiflik bilinci de yoktur. Fakat otomatizmlerden heyecanlara, oradan algılara doğru bu syncrétique bilinç açılmaya başlayınca nöbetleşe objeleştirme ve süjeleştirme fiilleri ile "âlem" ve "ben" tasavvurları doğar. Biz bu gelişme bilincinden önceki safhaya "épijectif" bilinç diyoruz ve bütün ruhî hayatın gelişmesini oradan objektif ve sübjektif iki yönün açılmasında görüyoruz.[64]

İşte bu açılışta rol oynayan güç hayat ritmine uygun olarak zaman süresinde meydana çıkan bilincin ritmik gelişmesidir. Bu ritim birbiri ardından gelen gerilme ve genişleme kavisleriyle gerçekleşir. Hiçbir bilinç ritmi yalnız gerilmeyle meydana gelemez. Orada genişleme kavsi sırf gerilmelerin fasılasından, yani boşluktan ibaret değildir. Ruhî hayat gerilmede olduğu kadar genişlemede de devam eder ve aynı derecede önemli rol oynar. Gerilme ve genişleme bilinç ritminin bütününü teşkil eder, yalnız birisiyle ne hayat, ne bilinç anlaşılabilir. Genişleme basit bir gevşeme, bir seviye düşmesi değildir. Böyle düşünmek çocuk ve erişkin ruhunun en önemli bir kısmına karşı gözlerini kapamaya ve insanı yarım görmeye varır. Bu sakat insan görüşünün en vahim neticesi yalnız gerilme veya genişlemeden ibaret yarı marazî çözülme (*aliénation*) hallerini bütün insan yerine almaya ve insanlığın en önemli derdi olan *aliénation* içinde bulunmaktadır. Bir yandan çabalar, kendini aşmalar, şiddetli yarışmalarla son derecede gergin hale getirilmiş ve bu yüzden anî çöküntülere ve bitkinliğe mahkûm bir insanlık; ötede çaba ve yarışma gücünden yoksun, gerçekten gevşemiş ve kalkınma imkânı kalmamış bir insanlık. Fakat bu iki kutbun uğraması mukadder olan bu akıbeti veya *aliénation*'un bu iki şeklini tespitten önce onun müspet vasıfları üzerinde duralım. Herhalde gerginlik ve çabayı aşırı derecede kullanan bir medeniyette mücadele gücü geniş ölçüde gelişmiştir. Pratik zekâ tabiata tasarruf ve tekniği yaratma imkânlarını son derecede artırmıştır, ihtiraslar her alanda başarılı eserlerini vermiştir. Fakat bu nispetsiz ilerleme geniş-

La schizophrénie, Payot, 1927). Biz bu yerde bilincin sonraki objektif ve *projectif* açılışlarıyle ilgili olarak yeni bir kelime ile *épijectif* diyoruz.

[64] H. Z, Ülken, *Bilgi ve Değer*, Aytemiz Yayınevi, Ankara, 1965 [Ülken Yayınları, 2001].

leme kavsine ait güçlerin aleyhine olmuştur. Başkacılık son derece fakirleşmiştir. Hayal gücünün işlemesine fırsat kalmamıştır. Makineyle tabiata yönelen bilinç, dış bilincin rolünü daraltmış ve onu bir hastalık kaynağı haline getirmiştir.[65] Buna karşı genişlemeyi aşırı derecede kullanan bir medeniyette "ben" ve kendi bilinçleri yerine "biz" bilinci yer almıştır, pratik zekâ fakirleşmiş, fakat hayal gücü zenginleşmiştir, insan tabiata çevrilecek yerde kendi iç dünyasına ve dış bilincine katlanmıştır. Ayrı ayrı alınınca büyük eserleri olan bu iki insan tipi –eğer tasvir ettiğimiz gibi– ruh ritminin yalnız bir kavsini öteki aleyhine işletmişse orada ruhî bir çözülme var demektir. Dış bilince, hayal gücüne gerektiği gibi yer vermemiş (veya verememiş) bir insanlık çevresinde zekânın, iradenin başarısı ne kadar büyük olursa olsun, böyle bir insanlık çökmeye mahkûmdur.

Nitekim aktif zekâya ve dikkate gereken önemi vermemiş bir çevrede de hayal gücü ve dışbilinç ne kadar zengin eserler verirse versin, böyle bir insanlık da çökmeye mahkûmdur. Birincisi iğreti bir başarıdan sonra tükenmek suretiyle, ikincisi iç dünyasını hiçbir zaman gerçekle temasa getirememek suretiyle çökerler. Bu iki çözülüş hali bugünün insanlığında aynı toplum içinde görüldüğü gibi kültür çevreleri ve medeniyetler arasında da görülmektedir. Orta Doğu medeniyeti bir zaman hayat ve ruh ritminin bütün (*total*) insanını yetiştirmişken sonradan parçalanmış ve çözülmüş insan olarak bir içe kapanış tipi halini aldı. Batı medeniyeti de İlkçağ'da bütün insanın tam örneğini büyük Yunan filozoflarının sistemlerinde ve eğitim anlayışlarında verdikten sonra ortaçağda içine kapanık bir çözülmüş insan tipi doğurdu, ikinci doğuşunda (Rönesans'ta) yeniden bütün insanı meydana çıkarmasına rağmen zamanımızda gerilmenin aşırı hale gelmesi yüzünden dışadönük insanın çözülmüş tipi haline geldi. Doğu kendi mistizminin, Batı makineleşmesinin buhranlarını yaşıyorlar. Bu iki çözülmüş insan tipinin her ikisi de devam edemez. Çünkü bütün in-

[65] Dışbilinç aslında bilinç yüzü kadar normal ruhî hayata aittir ve onsuz ruhî hayatın tam işleyişini anlamak kabil değildir. Fakat aşırı objeleşme ve süjenin gölgede kalması dışbilince ait faaliyetlerin (rüya, sürçmeler, itilmeler -refoulement) buhranlı ve infilâklı şekilde bilinç yüzüne çıkmasına sebep olur. Makineleşmenin doğurduğu aşırı objeleşme ile bu buhranların ilişkisi ruh hastalıklarının zamanımızda artması ile ilgilidir. Süjeleşmenin geliştiği devirler veya kültürlerde aynı olaylar "hastalık" kadrosuna girmiyor.

Hilmi Ziya Ülken 151

leme kavsine ait güçlerin aleyhine olmuştur. Başkacılık son derece fakirleşmiştir. Hayal gücünün işlemesine fırsat kalmamıştır. Makineyle tabiata yönelen bilinç, dış bilincin rolünü daraltmış ve onu bir hastalık kaynağı haline getirmiştir.[65] Buna karşı genişlemeyi aşırı derecede kullanan bir medeniyette "ben" ve kendi bilinçleri yerine "biz" bilinci yer almıştır, pratik zekâ fakirleşmiş, fakat hayal gücü zenginleşmiştir, insan tabiata çevrilecek yerde kendi iç dünyasına ve dış bilincine katlanmıştır. Ayrı ayrı alınınca büyük eserleri olan bu iki insan tipi –eğer tasvir ettiğimiz gibi– ruh ritminin yalnız bir kavsini öteki aleyhine işletmişse orada ruhî bir çözülme var demektir. Dış bilince, hayal gücüne gerektiği gibi yer vermemiş (veya verememiş) bir insanlık çevresinde zekânın, iradenin başarısı ne kadar büyük olursa olsun, böyle bir insanlık çökmeye mahkûmdur.

Nitekim aktif zekâya ve dikkate gereken önemi vermemiş bir çevrede de hayal gücü ve dışbilinç ne kadar zengin eserler verirse versin, böyle bir insanlık da çökmeye mahkûmdur. Birincisi iğreti bir başarıdan sonra tükenmek suretiyle, ikincisi iç dünyasını hiçbir zaman gerçekle temasa getirememek suretiyle çökerler. Bu iki çözülüş hali bugünün insanlığında aynı toplum içinde görüldüğü gibi kültür çevreleri ve medeniyetler arasında da görülmektedir. Orta Doğu medeniyeti bir zaman hayat ve ruh ritminin bütün (*total*) insanını yetiştirmişken sonradan parçalanmış ve çözülmüş insan olarak bir içe kapanış tipi halini aldı. Batı medeniyeti de İlkçağ'da bütün insanın tam örneğini büyük Yunan filozoflarının sistemlerinde ve eğitim anlayışlarında verdikten sonra ortaçağda içine kapanık bir çözülmüş insan tipi doğurdu, ikinci doğuşunda (Rönesans'ta) yeniden bütün insanı meydana çıkarmasına rağmen zamanımızda gerilmenin aşırı hale gelmesi yüzünden dışadönük insanın çözülmüş tipi haline geldi. Doğu kendi mistizminin, Batı makineleşmesinin buhranlarını yaşıyorlar. Bu iki çözülmüş insan tipinin her ikisi de devam edemez. Çünkü bütün in-

[65] Dışbilinç aslında bilinç yüzü kadar normal ruhî hayata aittir ve onsuz ruhî hayatın tam işleyişini anlamak kabil değildir. Fakat aşırı objeleşme ve süjenin gölgede kalması dışbilince ait faaliyetlerin (rüya, sürçmeler, itilmeler -refoulement) buhranlı ve infilâklı şekilde bilinç yüzüne çıkmasına sebep olur. Makineleşmenin doğurduğu aşırı objeleşme ile bu buhranların ilişkisi ruh hastalıklarının zamanımızda artması ile ilgilidir. Süjeleşmenin geliştiği devirler veya kültürlerde aynı olaylar "hastalık" kadrosuna girmiyor.

Hilmi Ziya Ülken 151

leme kavsine ait güçlerin aleyhine olmuştur. Başkacılık son derece fakirleşmiştir. Hayal gücünün işlemesine fırsat kalmamıştır. Makineyle tabiata yönelen bilinç, dış bilincin rolünü daraltmış ve onu bir hastalık kaynağı haline getirmiştir.[65] Buna karşı genişlemeyi aşırı derecede kullanan bir medeniyette "ben" ve kendi bilinçleri yerine "biz" bilinci yer almıştır, pratik zekâ fakirleşmiş, fakat hayal gücü zenginleşmiştir, insan tabiata çevrilecek yerde kendi iç dünyasına ve dış bilincine katlanmıştır. Ayrı ayrı alınınca büyük eserleri olan bu iki insan tipi –eğer tasvir ettiğimiz gibi– ruh ritminin yalnız bir kavsini öteki aleyhine işletmişse orada ruhî bir çözülme var demektir. Dış bilince, hayal gücüne gerektiği gibi yer vermemiş (veya verememiş) bir insanlık çevresinde zekânın, iradenin başarısı ne kadar büyük olursa olsun, böyle bir insanlık çökmeye mahkûmdur.

Nitekim aktif zekâya ve dikkate gereken önemi vermemiş bir çevrede de hayal gücü ve dışbilinç ne kadar zengin eserler verirse versin, böyle bir insanlık da çökmeye mahkûmdur. Birincisi iğreti bir başarıdan sonra tükenmek suretiyle, ikincisi iç dünyasını hiçbir zaman gerçekle temasa getirememek suretiyle çökerler. Bu iki çözülüş hali bugünün insanlığında aynı toplum içinde görüldüğü gibi kültür çevreleri ve medeniyetler arasında da görülmektedir. Orta Doğu medeniyeti bir zaman hayat ve ruh ritminin bütün (*total*) insanını yetiştirmişken sonradan parçalanmış ve çözülmüş insan olarak bir içe kapanış tipi halini aldı. Batı medeniyeti de İlkçağ'da bütün insanın tam örneğini büyük Yunan filozoflarının sistemlerinde ve eğitim anlayışlarında verdikten sonra ortaçağda içine kapanık bir çözülmüş insan tipi doğurdu, ikinci doğuşunda (Rönesans'ta) yeniden bütün insanı meydana çıkarmasına rağmen zamanımızda gerilmenin aşırı hale gelmesi yüzünden dışadönük insanın çözülmüş tipi haline geldi. Doğu kendi mistizminin, Batı makineleşmesinin buhranlarını yaşıyorlar. Bu iki çözülmüş insan tipinin her ikisi de devam edemez. Çünkü bütün in-

[65] Dışbilinç aslında bilinç yüzü kadar normal ruhî hayata aittir ve onsuz ruhî hayatın tam işleyişini anlamak kabil değildir. Fakat aşırı objeleşme ve süjenin gölgede kalması dışbilince ait faaliyetlerin (rüya, sürçmeler, itilmeler -refoulement) buhranlı ve infilâklı şekilde bilinç yüzüne çıkmasına sebep olur. Makineleşmenin doğurduğu aşırı objeleşme ile bu buhranların ilişkisi ruh hastalıklarının zamanımızda artması ile ilgilidir. Süjeleşmenin geliştiği devirler veya kültürlerde aynı olaylar "hastalık" kadrosuna girmiyor.

sanla ilgileri kesilme tehlikesindedir. Eğitimin en büyük hedefi çözülmüş insanı kurtarmak ve bütün insana dönmek olacaktır. 19. yüzyıldan beri Batı eğitim rehberleri ve onlara önayak olan felsefe ve bilim hareketleri yazık ki bu imkânı hazırlamamıştır, tam tersine gelenekçi görüşlere karşı tepki halinde doğdukları için yeni fikirleri savunmada ölçüyü kaçırmış, bütün insanı değil ancak *aliéné* (yabancılaşmış) insanı görebilmişlerdir. Nadir olarak bazı hümanizmler ve günümüzde pek nadir bazı düşünürler bu buhranı sezmektedirler. Her şeyden önce bu çözülmenin sebepleri üzerinde durmalıyız.

Karl Marx bunu iş bölümünde buluyor.[66] Toplumda iş bölümü insanları yalnız belirli bir yönde, belirli bazı işleri yapmaya götürdükçe onunla ilgili ruhî yetileri gelişiyor, ötekiler körleşiyor. Bu iş bölümünün en ağırı ona göre sosyal sınıf bölümünden ileri gelenidir. Patronlar ve işçilerin iki sınıf olarak ayrılması (yani kapital birikmesi ve endüstrileşmenin doğurduğu burjuvazi ve proletarya sınıfları) ruhî çözülüşe sebep oluyor. Onca bu sınıf gerginliği kaybolursa bütün insana doğru dönülebilir. Burada iş bölümüne verilen önem haksız değildir. Yalnız unutmamalı ki iş bölümü sınıf bölümüyle bitmez. Burjuva-Proleter gerginliğinin kalktığı bir toplumda, meselâ Sovyet Rusya'da iş bölümü, hattâ daha kuvvetli şekilde devam etmektedir. Eğer iş bölümü insanların ruhî güçlerinin ahenkli şekilde gelişmemesinde esaslı faktör ise sosyalist bir toplumda da *aliénation* devam edecektir, nitekim etmektedir. Öyle ise iş bölümünü kaldırmak lâzım. Fakat çağdaş ve ileri bir medeniyette buna imkân yoktur. İş bölümü ancak bir işbirliği (kooperasyon) ile tamamlanmak suretiyle yumuşatılabilir. Eğitim iş bölümüne göre değil, her şeyden önce işbirliğine göre verilmeli ve ardından iş bölümü eğitimi gelmelidir ki parçalanmış insan karşısında kalmayalım. Bunun ne derece mümkün olacağını gelecek fasıllarda inceleyeceğiz.

Bununla birlikte ruhî çözülüşün biricik faktörü iş bölümü, yani insan-dışı mekanik bir faktör değildir. O, medeniyetin aldığı şekille ilgili olarak insanın kendisinden, kişiye ait bir faktörden de gelmektedir. İnsan aslında bir bütün, bir kişidir. Her kültür çevresinde bütün güçlerinin tohumlarına sahip olarak doğar. Ve içinde bulunduğu kültür çevresinin geliştirme imkânlarına göre farklı şekillerde (yani

[66] Henri Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne*, I: le travail aliéné pp. 69-95, L'Arche éditeur, Paris, 1958.

152 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

sanla ilgileri kesilme tehlikesindedir. Eğitimin en büyük hedefi çözülmüş insanı kurtarmak ve bütün insana dönmek olacaktır. 19. yüzyıldan beri Batı eğitim rehberleri ve onlara önayak olan felsefe ve bilim hareketleri yazık ki bu imkânı hazırlamamıştır, tam tersine gelenekçi görüşlere karşı tepki halinde doğdukları için yeni fikirleri savunmada ölçüyü kaçırmış, bütün insanı değil ancak *aliéné* (yabancılaşmış) insanı görebilmişlerdir. Nadir olarak bazı hümanizmler ve günümüzde pek nadir bazı düşünürler bu buhranı sezmektedirler. Her şeyden önce bu çözülmenin sebepleri üzerinde durmalıyız.

Karl Marx bunu iş bölümünde buluyor.[66] Toplumda iş bölümü insanları yalnız belirli bir yönde, belirli bazı işleri yapmaya götürdükçe onunla ilgili ruhî yetileri gelişiyor, ötekiler körleşiyor. Bu iş bölümünün en ağırı ona göre sosyal sınıf bölümünden ileri gelenidir. Patronlar ve işçilerin iki sınıf olarak ayrılması (yani kapital birikmesi ve endüstrileşmenin doğurduğu burjuvazi ve proletarya sınıfları) ruhî çözülüşe sebep oluyor. Onca bu sınıf gerginliği kaybolursa bütün insana doğru dönülebilir. Burada iş bölümüne verilen önem haksız değildir. Yalnız unutmamalı ki iş bölümü sınıf bölümüyle bitmez. Burjuva-Proleter gerginliğinin kalktığı bir toplumda, meselâ Sovyet Rusya'da iş bölümü, hattâ daha kuvvetli şekilde devam etmektedir. Eğer iş bölümü insanların ruhî güçlerinin ahenkli şekilde gelişmemesinde esaslı faktör ise sosyalist bir toplumda da *aliénation* devam edecektir, nitekim etmektedir. Öyle ise iş bölümünü kaldırmak lâzım. Fakat çağdaş ve ileri bir medeniyette buna imkân yoktur. İş bölümü ancak bir işbirliği (kooperasyon) ile tamamlanmak suretiyle yumuşatılabilir. Eğitim iş bölümüne göre değil, her şeyden önce işbirliğine göre verilmeli ve ardından iş bölümü eğitimi gelmelidir ki parçalanmış insan karşısında kalmayalım. Bunun ne derece mümkün olacağını gelecek fasıllarda inceleyeceğiz.

Bununla birlikte ruhî çözülüşün biricik faktörü iş bölümü, yani insan-dışı mekanik bir faktör değildir. O, medeniyetin aldığı şekille ilgili olarak insanın kendisinden, kişiye ait bir faktörden de gelmektedir. İnsan aslında bir bütün, bir kişidir. Her kültür çevresinde bütün güçlerinin tohumlarına sahip olarak doğar. Ve içinde bulunduğu kültür çevresinin geliştirme imkânlarına göre farklı şekillerde (yani

[66] Henri Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne*, I: le travail aliéné pp. 69-95, L'Arche éditeur, Paris, 1958.

152 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

sanla ilgileri kesilme tehlikesindedir. Eğitimin en büyük hedefi çözülmüş insanı kurtarmak ve bütün insana dönmek olacaktır. 19. yüzyıldan beri Batı eğitim rehberleri ve onlara önayak olan felsefe ve bilim hareketleri yazık ki bu imkânı hazırlamamıştır, tam tersine gelenekçi görüşlere karşı tepki halinde doğdukları için yeni fikirleri savunmada ölçüyü kaçırmış, bütün insanı değil ancak *aliéné* (yabancılaşmış) insanı görebilmişlerdir. Nadir olarak bazı hümanizmler ve günümüzde pek nadir bazı düşünürler bu buhranı sezmektedirler. Her şeyden önce bu çözülmenin sebepleri üzerinde durmalıyız.

Karl Marx bunu iş bölümünde buluyor.[66] Toplumda iş bölümü insanları yalnız belirli bir yönde, belirli bazı işleri yapmaya götürdükçe onunla ilgili ruhî yetileri gelişiyor, ötekiler körleşiyor. Bu iş bölümünün en ağırı ona göre sosyal sınıf bölümünden ileri gelenidir. Patronlar ve işçilerin iki sınıf olarak ayrılması (yani kapital birikmesi ve endüstrileşmenin doğurduğu burjuvazi ve proletarya sınıfları) ruhî çözülüşe sebep oluyor. Onca bu sınıf gerginliği kaybolursa bütün insana doğru dönülebilir. Burada iş bölümüne verilen önem haksız değildir. Yalnız unutmamalı ki iş bölümü sınıf bölümüyle bitmez. Burjuva-Proleter gerginliğinin kalktığı bir toplumda, meselâ Sovyet Rusya'da iş bölümü, hattâ daha kuvvetli şekilde devam etmektedir. Eğer iş bölümü insanların ruhî güçlerinin ahenkli şekilde gelişmemesinde esaslı faktör ise sosyalist bir toplumda da *aliénation* devam edecektir, nitekim etmektedir. Öyle ise iş bölümünü kaldırmak lâzım. Fakat çağdaş ve ileri bir medeniyette buna imkân yoktur. İş bölümü ancak bir işbirliği (kooperasyon) ile tamamlanmak suretiyle yumuşatılabilir. Eğitim iş bölümüne göre değil, her şeyden önce işbirliğine göre verilmeli ve ardından iş bölümü eğitimi gelmelidir ki parçalanmış insan karşısında kalmayalım. Bunun ne derece mümkün olacağını gelecek fasıllarda inceleyeceğiz.

Bununla birlikte ruhî çözülüşün biricik faktörü iş bölümü, yani insan-dışı mekanik bir faktör değildir. O, medeniyetin aldığı şekille ilgili olarak insanın kendisinden, kişiye ait bir faktörden de gelmektedir. İnsan aslında bir bütün, bir kişidir. Her kültür çevresinde bütün güçlerinin tohumlarına sahip olarak doğar. Ve içinde bulunduğu kültür çevresinin geliştirme imkânlarına göre farklı şekillerde (yani

[66] Henri Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne*, I: le travail aliéné pp. 69-95, L'Arche éditeur, Paris, 1958.

ergin veya geç yaşlarda) bu güçleri geliştirir. Bir kişi olarak aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme gücüne sahiptir. Fakat bu bütünlüğün devamı insanın kişi olarak görülmesine ve kişisel bütünlüğüne bağlıdır. Eğer insan çabayı geliştiren toplumlar arasında büyük yarışmalardan, tabiatla mücadele gücünü artıran gerilme faktörlerinden uzak ve kapalı bir kültür çevresinde yaşıyorsa, orada ruhî ritm aşağı seviyede kalır. Böyle kültür çevrelerinde insanların henüz ne objektif, ne de sübjektif güçleri gelişmiştir. Medeniyetleri çocukların otistik dünya görüşlerini andırır: Bilinç orada *projectif* bir seviyeye kadar çıkabilir. Bunlara mitolojik düşünce seviyesinde diyebiliriz. Fakat insan çabayı geliştiren açık bir kültür çevresinde bulunuyorsa orada ruhî seviye yükselir ve her iki yönde gelişme başlar. Ancak böyle bir gelişmede kültürün belirli bir derecede değişme gücünü kaybetmesi, yani tekrar kapanık ve statik bir hal alması mümkündür. Bu tamamlanmış veya kendine yeten kültürlerde yeniden çözülme başlar. Sübjektifleşme, mistikleşme, içe katlanma bunun bir görünüşüdür.

Fakat bu kültür çevresi başkalarını ortadan kaldıracak hale geldiği zaman da yine kendine yetme ve çözülme doğar. Bu ikincisi artık sübjektifleşme ve mistikleşme şeklinde değil, tam tersine objeleşme ve makineleşme şeklinde olur. İnsan "şey" haline gelir. Batı'nın aldığı çözülme hali buradan ileri gelmektedir. Batı düşünürlerinin çoğunu şiddetle uğraştıran ve günümüzün esaslı sorusu olan makineleşmiş insan, bütünlüğünü ve kişiliğini kaybetmiş insan buhranı buradan doğmaktadır.[67] Batı kendi çaba ve yarışma gücünün kuvveti ile başka kültürleri yok edecek dereceye gelmiştir. Başka kültürler onun için sömürge ve *alet*'ten ibaret kalmıştır. Böyle bir görüşün neticesi "insan"ın "şey" gibi görülmesidir. Batı tek başına kalınca artık açık kültür olmaktan çıkmış demektir: Bir yanda gerilme gücünü aşırı derecede kullanan Batı'nın hâkimleri, ötede bu gücün elinde âlet olan insanlar! Fakat hakikatte bu alet-insan görüşü Batı'nın kendisinde de asıl kişilik ve bütün insanlık bilincinin yıkılmasına ve Batı'nın kendi kendilerini yalnız birbirlerine kapalı "ben"ler ve "alet"ler gibi görme-

[67] Emile Girardeau, *Le progrès technique et la personnalité humaine*, Pion, 1955 H. De Man, *La puissance*, Bruxelles; – *Au delà du marxisme.* Teknik ilerlemenin kişiliği ve insanî hürlüğü tehlikeye düşürdüğüne dair bu tarzda birçok yayın vardır.

Hilmi Ziya Ülken 153

ergin veya geç yaşlarda) bu güçleri geliştirir. Bir kişi olarak aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme gücüne sahiptir. Fakat bu bütünlüğün devamı insanın kişi olarak görülmesine ve kişisel bütünlüğüne bağlıdır. Eğer insan çabayı geliştiren toplumlar arasında büyük yarışmalardan, tabiatla mücadele gücünü artıran gerilme faktörlerinden uzak ve kapalı bir kültür çevresinde yaşıyorsa, orada ruhî ritm aşağı seviyede kalır. Böyle kültür çevrelerinde insanların henüz ne objektif, ne de sübjektif güçleri gelişmiştir. Medeniyetleri çocukların otistik dünya görüşlerini andırır: Bilinç orada *projectif* bir seviyeye kadar çıkabilir. Bunlara mitolojik düşünce seviyesinde diyebiliriz. Fakat insan çabayı geliştiren açık bir kültür çevresinde bulunuyorsa orada ruhî seviye yükselir ve her iki yönde gelişme başlar. Ancak böyle bir gelişmede kültürün belirli bir derecede değişme gücünü kaybetmesi, yani tekrar kapanık ve statik bir hal alması mümkündür. Bu tamamlanmış veya kendine yeten kültürlerde yeniden çözülme başlar. Sübjektifleşme, mistikleşme, içe katlanma bunun bir görünüşüdür.

Fakat bu kültür çevresi başkalarını ortadan kaldıracak hale geldiği zaman da yine kendine yetme ve çözülme doğar. Bu ikincisi artık sübjektifleşme ve mistikleşme şeklinde değil, tam tersine objeleşme ve makineleşme şeklinde olur. İnsan "şey" haline gelir. Batı'nın aldığı çözülme hali buradan ileri gelmektedir. Batı düşünürlerinin çoğunu şiddetle uğraştıran ve günümüzün esaslı sorusu olan makineleşmiş insan, bütünlüğünü ve kişiliğini kaybetmiş insan buhranı buradan doğmaktadır.[67] Batı kendi çaba ve yarışma gücünün kuvveti ile başka kültürleri yok edecek dereceye gelmiştir. Başka kültürler onun için sömürge ve *alet*'ten ibaret kalmıştır. Böyle bir görüşün neticesi "insan"ın "şey" gibi görülmesidir. Batı tek başına kalınca artık açık kültür olmaktan çıkmış demektir: Bir yanda gerilme gücünü aşırı derecede kullanan Batı'nın hâkimleri, ötede bu gücün elinde âlet olan insanlar! Fakat hakikatte bu alet-insan görüşü Batı'nın kendisinde de asıl kişilik ve bütün insanlık bilincinin yıkılmasına ve Batı'nın kendi kendilerini yalnız birbirlerine kapalı "ben"ler ve "alet"ler gibi görme-

[67] Emile Girardeau, *Le progrès technique et la personnalité humaine*, Pion, 1955 H. De Man, *La puissance*, Bruxelles; – *Au delà du marxisme.* Teknik ilerlemenin kişiliği ve insanî hürlüğü tehlikeye düşürdüğüne dair bu tarzda birçok yayın vardır.

Hilmi Ziya Ülken 153

ergin veya geç yaşlarda) bu güçleri geliştirir. Bir kişi olarak aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme gücüne sahiptir. Fakat bu bütünlüğün devamı insanın kişi olarak görülmesine ve kişisel bütünlüğüne bağlıdır. Eğer insan çabayı geliştiren toplumlar arasında büyük yarışmalardan, tabiatla mücadele gücünü artıran gerilme faktörlerinden uzak ve kapalı bir kültür çevresinde yaşıyorsa, orada ruhî ritm aşağı seviyede kalır. Böyle kültür çevrelerinde insanların henüz ne objektif, ne de sübjektif güçleri gelişmiştir. Medeniyetleri çocukların otistik dünya görüşlerini andırır: Bilinç orada *projectif* bir seviyeye kadar çıkabilir. Bunlara mitolojik düşünce seviyesinde diyebiliriz. Fakat insan çabayı geliştiren açık bir kültür çevresinde bulunuyorsa orada ruhî seviye yükselir ve her iki yönde gelişme başlar. Ancak böyle bir gelişmede kültürün belirli bir derecede değişme gücünü kaybetmesi, yani tekrar kapanık ve statik bir hal alması mümkündür. Bu tamamlanmış veya kendine yeten kültürlerde yeniden çözülme başlar. Sübjektifleşme, mistikleşme, içe katlanma bunun bir görünüşüdür.

Fakat bu kültür çevresi başkalarını ortadan kaldıracak hale geldiği zaman da yine kendine yetme ve çözülme doğar. Bu ikincisi artık sübjektifleşme ve mistikleşme şeklinde değil, tam tersine objeleşme ve makineleşme şeklinde olur. İnsan "şey" haline gelir. Batı'nın aldığı çözülme hali buradan ileri gelmektedir. Batı düşünürlerinin çoğunu şiddetle uğraştıran ve günümüzün esaslı sorusu olan makineleşmiş insan, bütünlüğünü ve kişiliğini kaybetmiş insan buhranı buradan doğmaktadır.[67] Batı kendi çaba ve yarışma gücünün kuvveti ile başka kültürleri yok edecek dereceye gelmiştir. Başka kültürler onun için sömürge ve *alet*'ten ibaret kalmıştır. Böyle bir görüşün neticesi "insan"ın "şey" gibi görülmesidir. Batı tek başına kalınca artık açık kültür olmaktan çıkmış demektir: Bir yanda gerilme gücünü aşırı derecede kullanan Batı'nın hâkimleri, ötede bu gücün elinde âlet olan insanlar! Fakat hakikatte bu alet-insan görüşü Batı'nın kendisinde de asıl kişilik ve bütün insanlık bilincinin yıkılmasına ve Batı'nın kendi kendilerini yalnız birbirlerine kapalı "ben"ler ve "alet"ler gibi görme-

[67] Emile Girardeau, *Le progrès technique et la personnalité humaine*, Pion, 1955 H. De Man, *La puissance*, Bruxelles; – *Au delà du marxisme.* Teknik ilerlemenin kişiliği ve insanî hürlüğü tehlikeye düşürdüğüne dair bu tarzda birçok yayın vardır.

lerine sebep olmaktadır. Tönnies organik toplumdan sözleşmeli topluma geçiş dediği görüşünde bu buhranı işaret ediyor.[68] Rousseau daha 18. yüzyıl ortasında bunu anlamıştı.[69] Bugünün *personnalisme*, fikrini tutanlar ve *âlet-insan*, makineleşme aleyhinde savaş açanlar bu tasayı duymaktadır.* Bu tasalar bütün insandaki çözülmenin sırf iş bölümünden ileri gelmediğini gösteriyor.

Fakat şunu da katalım ki kültür değişmelerinin kaybolması ve kişi bütünlüğünün çözülmesinde eğitici faktör olarak daima iş bölümü rol oynar. Ona karşı da Marx'ın söylediğinden farklı şekilde (çünkü bu buhran sosyalist toplumda da devam etmektedir) savaşmak lâzımdır. Çözülme Hegel'de diyalektiğin esası idi. Marx'ta diyalektik çözülmenin esasıdır. Yani o çözülmeyi diyalektik ile açıklamak ister. İzafî olarak bütün tarihî devirlerin kendi diyalektik çözülmeleri vardır. Yalnız İzafîlerin limiti olan "mutlak"ta çözülme biter ve bütün insan meydana çıkar. Öyle ise izafîler içinde bütün insan yalnız fikir olarak kalır.[70] Fakat bu görüşe katılmak kabil değildir. Çünkü onun "bütün insan" dediği şey kişi olarak daima yaklaşılan ve uzaklaşılan limit halinde vardır: Başlangıçta çocuk henüz objeleşme-süjeleşme süreci başlamadan öne senkretik veya épijectif bilinci ile bütün insan olarak vardır. Fakat çocuk ve ilkel adamdaki bu bütünlük çözülmeye mahkûmdur. Marx'ın dediği gibi üretimin ve istismarın parçalanmasından dolayı değil, insanın çevre ile ilişkiye girmesinden ve hayat rit-

[68] Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*: *Communauté et société*, trad. franç. p. Leief, 1944).

[69] Rousseau'nun "tabiata dönelim" sözü yapay topluma karşı isyanın başlangıcıdır.

* E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, 1936; *Révolution personnaliste et communautaire*, 1934; *De La Propriété capitaliste à la propriété humaine*, 1936; *Liberté sous conditions*, 1946.

[70] John Dewey, Marx gibi her çağda eğitim felsefeleri ve genelde felsefede obje ve süje yönüne çevrilmiş görüşlerin oluşunu sınıf zıtlığı ile açıklıyor. Sınıf gerginliği karşıt felsefelerle ifade edilse bile insanda objeleşme-süjeleşme ayrılışını bu açıklamaya bağlamak doğru değildir. Çünkü insan her türlü toplum içinde sosyal ve tabiî baskılar ve dayanmalarla karşılaştıkça, bu karşılıklı tesir objeleşme ve aynı sürecin neticesi olarak süjeleşme meydana gelmektedir. Dış-iç ayrılışı bilinç gelişmesinin zorunlu halidir. Burjuva ve sosyalist toplumlar bu bakımdan farksızdır. Önemli olan onlardan birinin ötekini devamlı karanlıkta bırakmasıdır.

154 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

lerine sebep olmaktadır. Tönnies organik toplumdan sözleşmeli topluma geçiş dediği görüşünde bu buhranı işaret ediyor.[68] Rousseau daha 18. yüzyıl ortasında bunu anlamıştı.[69] Bugünün *personnalisme*, fikrini tutanlar ve *âlet-insan*, makineleşme aleyhinde savaş açanlar bu tasayı duymaktadır.* Bu tasalar bütün insandaki çözülmenin sırf iş bölümünden ileri gelmediğini gösteriyor.

Fakat şunu da katalım ki kültür değişmelerinin kaybolması ve kişi bütünlüğünün çözülmesinde eğitici faktör olarak daima iş bölümü rol oynar. Ona karşı da Marx'ın söylediğinden farklı şekilde (çünkü bu buhran sosyalist toplumda da devam etmektedir) savaşmak lâzımdır. Çözülme Hegel'de diyalektiğin esası idi. Marx'ta diyalektik çözülmenin esasıdır. Yani o çözülmeyi diyalektik ile açıklamak ister. İzafî olarak bütün tarihî devirlerin kendi diyalektik çözülmeleri vardır. Yalnız İzafîlerin limiti olan "mutlak"ta çözülme biter ve bütün insan meydana çıkar. Öyle ise izafîler içinde bütün insan yalnız fikir olarak kalır.[70] Fakat bu görüşe katılmak kabil değildir. Çünkü onun "bütün insan" dediği şey kişi olarak daima yaklaşılan ve uzaklaşılan limit halinde vardır: Başlangıçta çocuk henüz objeleşme-süjeleşme süreci başlamadan öne senkretik veya épijectif bilinci ile bütün insan olarak vardır. Fakat çocuk ve ilkel adamdaki bu bütünlük çözülmeye mahkûmdur. Marx'ın dediği gibi üretimin ve istismarın parçalanmasından dolayı değil, insanın çevre ile ilişkiye girmesinden ve hayat rit-

[68] Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*: *Communauté et société*, trad. franç. p. Leief, 1944).

[69] Rousseau'nun "tabiata dönelim" sözü yapay topluma karşı isyanın başlangıcıdır.

* E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, 1936; *Révolution personnaliste et communautaire*, 1934; *De La Propriété capitaliste à la propriété humaine*, 1936; *Liberté sous conditions*, 1946.

[70] John Dewey, Marx gibi her çağda eğitim felsefeleri ve genelde felsefede obje ve süje yönüne çevrilmiş görüşlerin oluşunu sınıf zıtlığı ile açıklıyor. Sınıf gerginliği karşıt felsefelerle ifade edilse bile insanda objeleşme-süjeleşme ayrılışını bu açıklamaya bağlamak doğru değildir. Çünkü insan her türlü toplum içinde sosyal ve tabiî baskılar ve dayanmalarla karşılaştıkça, bu karşılıklı tesir objeleşme ve aynı sürecin neticesi olarak süjeleşme meydana gelmektedir. Dış-iç ayrılışı bilinç gelişmesinin zorunlu halidir. Burjuva ve sosyalist toplumlar bu bakımdan farksızdır. Önemli olan onlardan birinin ötekini devamlı karanlıkta bırakmasıdır.

154 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

lerine sebep olmaktadır. Tönnies organik toplumdan sözleşmeli topluma geçiş dediği görüşünde bu buhranı işaret ediyor.[68] Rousseau daha 18. yüzyıl ortasında bunu anlamıştı.[69] Bugünün *personnalisme*, fikrini tutanlar ve *âlet-insan*, makineleşme aleyhinde savaş açanlar bu tasayı duymaktadır.* Bu tasalar bütün insandaki çözülmenin sırf iş bölümünden ileri gelmediğini gösteriyor.

Fakat şunu da katalım ki kültür değişmelerinin kaybolması ve kişi bütünlüğünün çözülmesinde eğitici faktör olarak daima iş bölümü rol oynar. Ona karşı da Marx'ın söylediğinden farklı şekilde (çünkü bu buhran sosyalist toplumda da devam etmektedir) savaşmak lâzımdır. Çözülme Hegel'de diyalektiğin esası idi. Marx'ta diyalektik çözülmenin esasıdır. Yani o çözülmeyi diyalektik ile açıklamak ister. İzafî olarak bütün tarihî devirlerin kendi diyalektik çözülmeleri vardır. Yalnız İzafîlerin limiti olan "mutlak"ta çözülme biter ve bütün insan meydana çıkar. Öyle ise izafîler içinde bütün insan yalnız fikir olarak kalır.[70] Fakat bu görüşe katılmak kabil değildir. Çünkü onun "bütün insan" dediği şey kişi olarak daima yaklaşılan ve uzaklaşılan limit halinde vardır: Başlangıçta çocuk henüz objeleşme-süjeleşme süreci başlamadan öne senkretik veya épijectif bilinci ile bütün insan olarak vardır. Fakat çocuk ve ilkel adamdaki bu bütünlük çözülmeye mahkûmdur. Marx'ın dediği gibi üretimin ve istismarın parçalanmasından dolayı değil, insanın çevre ile ilişkiye girmesinden ve hayat rit-

[68] Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*: *Communauté et société*, trad. franç. p. Leief, 1944).

[69] Rousseau'nun "tabiata dönelim" sözü yapay topluma karşı isyanın başlangıcıdır.

* E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, 1936; *Révolution personnaliste et communautaire*, 1934; *De La Propriété capitaliste à la propriété humaine*, 1936; *Liberté sous conditions*, 1946.

[70] John Dewey, Marx gibi her çağda eğitim felsefeleri ve genelde felsefede obje ve süje yönüne çevrilmiş görüşlerin oluşunu sınıf zıtlığı ile açıklıyor. Sınıf gerginliği karşıt felsefelerle ifade edilse bile insanda objeleşme-süjeleşme ayrılışını bu açıklamaya bağlamak doğru değildir. Çünkü insan her türlü toplum içinde sosyal ve tabiî baskılar ve dayanmalarla karşılaştıkça, bu karşılıklı tesir objeleşme ve aynı sürecin neticesi olarak süjeleşme meydana gelmektedir. Dış-iç ayrılışı bilinç gelişmesinin zorunlu halidir. Burjuva ve sosyalist toplumlar bu bakımdan farksızdır. Önemli olan onlardan birinin ötekini devamlı karanlıkta bırakmasıdır.

mini yaşamasından dolayı –insan çevre üzerine tesir ettikçe objeleşecek ve aynı sebepten içe katlanarak süjeleşecektir.[71] Bu nöbetleşe (*alternante*) iki hareket birbirini tamamladığı için, yani her objeleşme süjeleşmeyle, her gerilme genişlemeyle kaim olduğu için, o bir çözülme değil bütünleşme, fakat çocuk ve ilkeldeki aşağı dereceden, senkretik bütünlüğe göre üstün, yüksek dereceden bir bütünleşmedir.

Ancak çocuktan ergene, ergenden ergine, oradan erişkin ve yaşlıya doğru insanın geçirdiği merhalelerden her biri bir dönüş (*conversion*) âdeta bir ruh devrimi meydana getirdiği için bu merhaleleri insan buhranlar ve yeni kuruluşlar halinde yaşar.[72] Onlardan her birin-

[71] Pedagojinin yardımcısı olan genetik psikoloji araştırmaları gittikçe ilerlemektedir. Asrın başında Schelling felsefesi ile Lévy-Bruhl'ün çalışmalarından ve W. James, George Mead'in psikoloji görüşlerinden faydalanan J. M. Baldwin bu araştırmalara önderlik etti. Psikanaliz tetkikleri bu araştırmalara yeni bir hız verdi. Fakat "çocuk cinsiyeti" fikrinin mübalağalı kullanılması ve fantezi halini alan bazı yayınlar bu araştırmalara karşı şüphe uyandırdı. Adler, Jung ve Rivers metotu içten tenkitlerle düzeltmeye çalıştılar. Herhalde *conversion* (dönüş) fikri yeni genetik psikolojide vazgeçilmez bir kazanç olarak kaldı. Biz bu dönüş devrelerine ait tetkiklerde psikanalizin çatışma (*conflit*) kavramını kullanmakla beraber onu çocuğun içgüdüleri arasında değil, toplumun (veya kültürün) emir-yasak sistemi ile çocuğun eğilimleri arasında gördük (Hilmi Ziya, "Cemiyet ve Marazî Şuur", *Felsefe Yıllığı*, 1931, İstanbul): Başlıca Adler ve Rivers'in tetkiklerini bu şekilde yorumlamak mümkün olduğunu gösterdik. Fakat çocuk marazî psikolojisi ile çocuk genetik psikolojisi henüz buradan uzak bulunuyor. (M. Debesse, *Les etapes de l'éducation*, 1961; *La crise d'originalité juvénile*, PUF, 1948 – R. Zazzo, "Réflexions sur un demi-siècle de psychologie de l'enfant" (dans *La psych. du XX*ème *siècle*, PUF, 1954). Bunlar arasında Juliette Boutonier'nin *Les défaillances de la volonté ve L'Angoisse* adlı kitapları ile Henri Baruk'un bireysel ve toplumsal "Psychiatrie morale" tetkikleri, H. Wallon'un çevre ile çocuğun karşılıklı tesirine göre diyalektik bir görüşle yazdığı *Les origines de la pensée chez l'enfant*'ı (PUF), zikretmeliyiz. M. Tramer, *Manuel de psychiatrie infantile générale* (trad. franç., PUF, 1949).

[72] Çocuğu okul, aile ve bütün toplum ile birlikte ele alma zaruretini duyanlar arasında C. M. Fleming'in ve Neal E. Miller ile John Dollard'ın kitaplarını zikretmeliyiz (Fleming, *The social psychology of education,* Kegan Paul, 1944; *Adolescence*, Kegan Paul, 1948; Miller and J. Dollard, *Social learning and imitation*, Trubner, 1945).

Hilmi Ziya Ülken 155

mini yaşamasından dolayı –insan çevre üzerine tesir ettikçe objeleşecek ve aynı sebepten içe katlanarak süjeleşecektir.[71] Bu nöbetleşe (*alternante*) iki hareket birbirini tamamladığı için, yani her objeleşme süjeleşmeyle, her gerilme genişlemeyle kaim olduğu için, o bir çözülme değil bütünleşme, fakat çocuk ve ilkeldeki aşağı dereceden, senkretik bütünlüğe göre üstün, yüksek dereceden bir bütünleşmedir.

Ancak çocuktan ergene, ergenden ergine, oradan erişkin ve yaşlıya doğru insanın geçirdiği merhalelerden her biri bir dönüş (*conversion*) âdeta bir ruh devrimi meydana getirdiği için bu merhaleleri insan buhranlar ve yeni kuruluşlar halinde yaşar.[72] Onlardan her birin-

[71] Pedagojinin yardımcısı olan genetik psikoloji araştırmaları gittikçe ilerlemektedir. Asrın başında Schelling felsefesi ile Lévy-Bruhl'ün çalışmalarından ve W. James, George Mead'in psikoloji görüşlerinden faydalanan J. M. Baldwin bu araştırmalara önderlik etti. Psikanaliz tetkikleri bu araştırmalara yeni bir hız verdi. Fakat "çocuk cinsiyeti" fikrinin mübalağalı kullanılması ve fantezi halini alan bazı yayınlar bu araştırmalara karşı şüphe uyandırdı. Adler, Jung ve Rivers metotu içten tenkitlerle düzeltmeye çalıştılar. Herhalde *conversion* (dönüş) fikri yeni genetik psikolojide vazgeçilmez bir kazanç olarak kaldı. Biz bu dönüş devrelerine ait tetkiklerde psikanalizin çatışma (*conflit*) kavramını kullanmakla beraber onu çocuğun içgüdüleri arasında değil, toplumun (veya kültürün) emir-yasak sistemi ile çocuğun eğilimleri arasında gördük (Hilmi Ziya, "Cemiyet ve Marazî Şuur", *Felsefe Yıllığı*, 1931, İstanbul): Başlıca Adler ve Rivers'in tetkiklerini bu şekilde yorumlamak mümkün olduğunu gösterdik. Fakat çocuk marazî psikolojisi ile çocuk genetik psikolojisi henüz buradan uzak bulunuyor. (M. Debesse, *Les etapes de l'éducation*, 1961; *La crise d'originalité juvénile*, PUF, 1948 – R. Zazzo, "Réflexions sur un demi-siècle de psychologie de l'enfant" (dans *La psych. du XX*ème *siècle*, PUF, 1954). Bunlar arasında Juliette Boutonier'nin *Les défaillances de la volonté ve L'Angoisse* adlı kitapları ile Henri Baruk'un bireysel ve toplumsal "Psychiatrie morale" tetkikleri, H. Wallon'un çevre ile çocuğun karşılıklı tesirine göre diyalektik bir görüşle yazdığı *Les origines de la pensée chez l'enfant*'ı (PUF), zikretmeliyiz. M. Tramer, *Manuel de psychiatrie infantile générale* (trad. franç., PUF, 1949).

[72] Çocuğu okul, aile ve bütün toplum ile birlikte ele alma zaruretini duyanlar arasında C. M. Fleming'in ve Neal E. Miller ile John Dollard'ın kitaplarını zikretmeliyiz (Fleming, *The social psychology of education,* Kegan Paul, 1944; *Adolescence*, Kegan Paul, 1948; Miller and J. Dollard, *Social learning and imitation*, Trubner, 1945).

de insan hayatının bir çözülme ve yeni bir kuruluşu ile karşılaşırız. Bu iğreti çözülmeler yeni kuruluşların hazırlığıdır. Onlara eğitimin dönüş devreleri diyebiliriz. Hiçbirinde tam çözülme yoktur. Tam çözülme ancak yeni bir hayat devresine girilemeyen buhranlarda meydana çıkar. Orada çocuğun genetik psikolojisi ile marazî psikoloji birbirinden ayrılır. Yalnız erginlik buhranlarında bu iki psikoloji birbirine en çok yaklaşır. Çünkü delikanlı kendi değerlendirmeleriyle içindeki değerler dünyasının çatışmasını yaşamaktadır. Marazî psikoloji ile benzeyişleri bir yana, çocuktan erişkine kadar geçilen bu devrelerde *çözülme*'ler ve bütün insana doğru yeni adımlar eğitimin esaslı konusunu teşkil eder. Eğitimci (öğretmen veya ana-baba) çocukta erişkine kadar geçilen bu safhaları yakından takip etmelidir. Onlar konunun bireysel özelliğine, uzvî vasıflarına, içinde bulunduğu toplum veya zümreyle ilişkisine, çeşitli zümrelerle karşılıklı ilişkisine, kültür çevresinin karakterine, vb. göre değişik şekillerde (erken, geç, uzun süreli, hızlı veya ağır, vb.) geçilir. Çocukta aşılmaz uzvî-ruhî anormallikler olmadıkça bu devreler mutlaka aşılır ve her devre çocuğun yeni ruhî sentezi için bir hazırlık, eğitimcinin görevi bu ilişkileri bildiğine göre geçişi kolaylaştırmak ve çözülme safhasındaki buhranı hafifletmektir.

Çocuktan erişkine kadar objeleşme-süjeleşme çift ve nöbetleşe süreci bütün ruhî hayatı meydana getirir. Objeleşmenin gördüğümüz temel vasıfları daima süjeleşmeye ait temel vasıflarla tamamlanır. Bir çaba mutlaka bir *relaxation* ister. Bu basit bir dinlenme değildir. Çabanın devamını, hattâ kuvvetlenmesini sağlayan bir adımdır.[73] Uyanıklık mutlaka bir uyku ister. Uyku da *relaxation* gibi beyin fonksiyonlarının basit bir durması değildir; uyanıklığın devamını sağlayan yeni bir adımdır. Uyku fizyolojisi yeteri kadar aydınlanmış sayılamaz. Fakat bildiklerimiz uykunun telkinle, alışkanlıkla, taklitle sıkı ilişiği olduğunu gösteriyor. Uyanıklıkta ve çabada *dikkat* hâkim olduğu

[73] *Bilgi ve Değer*'de sırf bilgi teorisi bakımından ele aldığımız bu konuya henüz yayınlanmamış olan *Varlık ve Oluş*'ta geliştirdik. Relaxation için son yıllarda birçok yayınlar oldu. (J. H. Schultz, le training autogène, méthode de relaxation, trad. franç. pub. Durand de Bousingen et Y. Becker, PUF, 1958).

156 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

de insan hayatının bir çözülme ve yeni bir kuruluşu ile karşılaşırız. Bu iğreti çözülmeler yeni kuruluşların hazırlığıdır. Onlara eğitimin dönüş devreleri diyebiliriz. Hiçbirinde tam çözülme yoktur. Tam çözülme ancak yeni bir hayat devresine girilemeyen buhranlarda meydana çıkar. Orada çocuğun genetik psikolojisi ile marazî psikoloji birbirinden ayrılır. Yalnız erginlik buhranlarında bu iki psikoloji birbirine en çok yaklaşır. Çünkü delikanlı kendi değerlendirmeleriyle içindeki değerler dünyasının çatışmasını yaşamaktadır. Marazî psikoloji ile benzeyişleri bir yana, çocuktan erişkine kadar geçilen bu devrelerde *çözülme*'ler ve bütün insana doğru yeni adımlar eğitimin esaslı konusunu teşkil eder. Eğitimci (öğretmen veya ana-baba) çocukta erişkine kadar geçilen bu safhaları yakından takip etmelidir. Onlar konunun bireysel özelliğine, uzvî vasıflarına, içinde bulunduğu toplum veya zümreyle ilişkisine, çeşitli zümrelerle karşılıklı ilişkisine, kültür çevresinin karakterine, vb. göre değişik şekillerde (erken, geç, uzun süreli, hızlı veya ağır, vb.) geçilir. Çocukta aşılmaz uzvî-ruhî anormallikler olmadıkça bu devreler mutlaka aşılır ve her devre çocuğun yeni ruhî sentezi için bir hazırlık, eğitimcinin görevi bu ilişkileri bildiğine göre geçişi kolaylaştırmak ve çözülme safhasındaki buhranı hafifletmektir.

Çocuktan erişkine kadar objeleşme-süjeleşme çift ve nöbetleşe süreci bütün ruhî hayatı meydana getirir. Objeleşmenin gördüğümüz temel vasıfları daima süjeleşmeye ait temel vasıflarla tamamlanır. Bir çaba mutlaka bir *relaxation* ister. Bu basit bir dinlenme değildir. Çabanın devamını, hattâ kuvvetlenmesini sağlayan bir adımdır.[73] Uyanıklık mutlaka bir uyku ister. Uyku da *relaxation* gibi beyin fonksiyonlarının basit bir durması değildir; uyanıklığın devamını sağlayan yeni bir adımdır. Uyku fizyolojisi yeteri kadar aydınlanmış sayılamaz. Fakat bildiklerimiz uykunun telkinle, alışkanlıkla, taklitle sıkı ilişiği olduğunu gösteriyor. Uyanıklıkta ve çabada *dikkat* hâkim olduğu

[73] *Bilgi ve Değer*'de sırf bilgi teorisi bakımından ele aldığımız bu konuya henüz yayınlanmamış olan *Varlık ve Oluş*'ta geliştirdik. Relaxation için son yıllarda birçok yayınlar oldu. (J. H. Schultz, le training autogène, méthode de relaxation, trad. franç. pub. Durand de Bousingen et Y. Becker, PUF, 1958).

156 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

de insan hayatının bir çözülme ve yeni bir kuruluşu ile karşılaşırız. Bu iğreti çözülmeler yeni kuruluşların hazırlığıdır. Onlara eğitimin dönüş devreleri diyebiliriz. Hiçbirinde tam çözülme yoktur. Tam çözülme ancak yeni bir hayat devresine girilemeyen buhranlarda meydana çıkar. Orada çocuğun genetik psikolojisi ile marazî psikoloji birbirinden ayrılır. Yalnız erginlik buhranlarında bu iki psikoloji birbirine en çok yaklaşır. Çünkü delikanlı kendi değerlendirmeleriyle içindeki değerler dünyasının çatışmasını yaşamaktadır. Marazî psikoloji ile benzeyişleri bir yana, çocuktan erişkine kadar geçilen bu devrelerde *çözülme*'ler ve bütün insana doğru yeni adımlar eğitimin esaslı konusunu teşkil eder. Eğitimci (öğretmen veya ana-baba) çocukta erişkine kadar geçilen bu safhaları yakından takip etmelidir. Onlar konunun bireysel özelliğine, uzvî vasıflarına, içinde bulunduğu toplum veya zümreyle ilişkisine, çeşitli zümrelerle karşılıklı ilişkisine, kültür çevresinin karakterine, vb. göre değişik şekillerde (erken, geç, uzun süreli, hızlı veya ağır, vb.) geçilir. Çocukta aşılmaz uzvî-ruhî anormallikler olmadıkça bu devreler mutlaka aşılır ve her devre çocuğun yeni ruhî sentezi için bir hazırlık, eğitimcinin görevi bu ilişkileri bildiğine göre geçişi kolaylaştırmak ve çözülme safhasındaki buhranı hafifletmektir.

Çocuktan erişkine kadar objeleşme-süjeleşme çift ve nöbetleşe süreci bütün ruhî hayatı meydana getirir. Objeleşmenin gördüğümüz temel vasıfları daima süjeleşmeye ait temel vasıflarla tamamlanır. Bir çaba mutlaka bir *relaxation* ister. Bu basit bir dinlenme değildir. Çabanın devamını, hattâ kuvvetlenmesini sağlayan bir adımdır.[73] Uyanıklık mutlaka bir uyku ister. Uyku da *relaxation* gibi beyin fonksiyonlarının basit bir durması değildir; uyanıklığın devamını sağlayan yeni bir adımdır. Uyku fizyolojisi yeteri kadar aydınlanmış sayılamaz. Fakat bildiklerimiz uykunun telkinle, alışkanlıkla, taklitle sıkı ilişiği olduğunu gösteriyor. Uyanıklıkta ve çabada *dikkat* hâkim olduğu

[73] *Bilgi ve Değer*'de sırf bilgi teorisi bakımından ele aldığımız bu konuya henüz yayınlanmamış olan *Varlık ve Oluş*'ta geliştirdik. Relaxation için son yıllarda birçok yayınlar oldu. (J. H. Schultz, le training autogène, méthode de relaxation, trad. franç. pub. Durand de Bousingen et Y. Becker, PUF, 1958).

halde, uykuda *dalma* (*contention*) hâkimdir.[74] Birincilerde kas ve sinir sistemlerinin gerginliğine karşı, ikincilerde bu sistemlerin genişlemesi ve rahatlığı rol oynar. Bu genişleme bir gevşeme değil, dikkat ve aydın bilincin yerine altbilincin hüküm sürmesi demektir. Ruhî ritmde aydın bilinçle altbilinç birbirlerini nöbetleşe (almaşık olarak) takip eder ve tamamlarlar. Dış bilincin telkin ve sempati ile işleyen derin çalışmasından yoksun bir aydın bilinç bir an gelir işlemez olur. Çünkü aydın bilincin meydana çıkması, çabanın yetikazanma halini alması, her seferinde daha geniş şekillere çevrilmesi, teferruatın dış bilince (otomatizme) atılarak dikkatin bütünler, şekiller üzerine çevrilmesi demektir. Bu ise bir kaynaktan kuvvet alır: O da altbilinçtir. Geçmiş hayatımız (hayaller, eğilimlerin izleri, şartlı refleksler, v.s.) altbilinçte birikir: O hafızanın ve hayal gücünün hazinesidir. Bu iki gücün işlemesinde çabadan ve aydın bilinçten çok altbilinç yani telkin ve sempati rol oynar. Hayaller birbirine Hume'un dediği gibi mekanik çağrışımlarla değil, telkin ve sempati bağlarıyla bağlanır. Hayal-hatıraları canlandırmada irade değil, tam tersine telkin, dikkat değil *contention* işler. Unutulan bir hatırayı canlandırmak için kendimizi ne kadar zorlarsak o kadar çok o bizden uzaklaşır, âdeta altbilinçte saklanır. Fakat kendimizi serbest bıraktığımız, yani irade yerine altbilinçte telkinin çalışmasına imkân verdiğimiz zaman hatıralar canlanır. Su kabarcıkları gibi bilincin yüzüne çıkar. Hayal gücünün çalışması da aynıdır. Hayal gücü yetikazanmayla dikkatin üstün şekillere doğru yükselişinin aksine olarak doğrudan doğruya altbilincin egemenliğine kendimizi bıraktığımız zaman işler. Şairin veya bestecinin "ilham"ı dediğimiz şey budur. O, matematikçinin veya mantıkçının akıl yürütmesindekine tam ters bir mekanizma ile meydana gelir. Henüz çabanın üstün güçlerini geliştirmemiş olan çocukta saf bazı hayal yaratışlarının doğabilmesi bundandır. Yani çocuğun senkretik (*synchrétique*) bilinci sonradan erişkinde sübjektif bilincin yaratıcı hayal gücüne benzeyen ilkel bir yaratış safhasından geçer.

Çocuk resimlerinin orijinalliği realist görüşü öğrenmeden önceki safhada çocuğun bu altbilinç gücüne kendini bırakmış olmasından,

[74] Vashide, *Le sommeil et les rêves,* Flammarion, 1920; Mathis, *"Le Travail,* le repos, le sommeil dans la vie des écoliers" (dans *Leçons de Psychologie de l'enfant,* PUF, 1948) - F. Ellenberger, *Le mystère de la mémoire* (Perméabilité du sommeil, pp. 80-112) édit. Mont-Blanc, Genève, 1947.

Hilmi Ziya Ülken 157

halde, uykuda *dalma* (*contention*) hâkimdir.[74] Birincilerde kas ve sinir sistemlerinin gerginliğine karşı, ikincilerde bu sistemlerin genişlemesi ve rahatlığı rol oynar. Bu genişleme bir gevşeme değil, dikkat ve aydın bilincin yerine altbilincin hüküm sürmesi demektir. Ruhî ritmde aydın bilinçle altbilinç birbirlerini nöbetleşe (almaşık olarak) takip eder ve tamamlarlar. Dış bilincin telkin ve sempati ile işleyen derin çalışmasından yoksun bir aydın bilinç bir an gelir işlemez olur. Çünkü aydın bilincin meydana çıkması, çabanın yetikazanma halini alması, her seferinde daha geniş şekillere çevrilmesi, teferruatın dış bilince (otomatizme) atılarak dikkatin bütünler, şekiller üzerine çevrilmesi demektir. Bu ise bir kaynaktan kuvvet alır: O da altbilinçtir. Geçmiş hayatımız (hayaller, eğilimlerin izleri, şartlı refleksler, v.s.) altbilinçte birikir: O hafızanın ve hayal gücünün hazinesidir. Bu iki gücün işlemesinde çabadan ve aydın bilinçten çok altbilinç yani telkin ve sempati rol oynar. Hayaller birbirine Hume'un dediği gibi mekanik çağrışımlarla değil, telkin ve sempati bağlarıyla bağlanır. Hayal-hatıraları canlandırmada irade değil, tam tersine telkin, dikkat değil *contention* işler. Unutulan bir hatırayı canlandırmak için kendimizi ne kadar zorlarsak o kadar çok o bizden uzaklaşır, âdeta altbilinçte saklanır. Fakat kendimizi serbest bıraktığımız, yani irade yerine altbilinçte telkinin çalışmasına imkân verdiğimiz zaman hatıralar canlanır. Su kabarcıkları gibi bilincin yüzüne çıkar. Hayal gücünün çalışması da aynıdır. Hayal gücü yetikazanmayla dikkatin üstün şekillere doğru yükselişinin aksine olarak doğrudan doğruya altbilincin egemenliğine kendimizi bıraktığımız zaman işler. Şairin veya bestecinin "ilham"ı dediğimiz şey budur. O, matematikçinin veya mantıkçının akıl yürütmesindekine tam ters bir mekanizma ile meydana gelir. Henüz çabanın üstün güçlerini geliştirmemiş olan çocukta saf bazı hayal yaratışlarının doğabilmesi bundandır. Yani çocuğun senkretik (*synchrétique*) bilinci sonradan erişkinde sübjektif bilincin yaratıcı hayal gücüne benzeyen ilkel bir yaratış safhasından geçer.

Çocuk resimlerinin orijinalliği realist görüşü öğrenmeden önceki safhada çocuğun bu altbilinç gücüne kendini bırakmış olmasından,

[74] Vashide, *Le sommeil et les rêves,* Flammarion, 1920; Mathis, *"Le Travail,* le repos, le sommeil dans la vie des écoliers" (dans *Leçons de Psychologie de l'enfant,* PUF, 1948) - F. Ellenberger, *Le mystère de la mémoire* (Perméabilité du sommeil, pp. 80-112) édit. Mont-Blanc, Genève, 1947.

çaba ve zihin işlemlerinin bu gücü henüz baskıya almamasından ileri gelir. Eğer eğitim çocuktan erişkine kadar geçilen merhalelerde buhran devrelerinin başarılı bir şekilde aşılmasını sağlayabilirse erişkinde yaklaşılan total insan altbilince ait güçlerini aydın bilinçle meydana çıkarabilir. Yani dikkat ve zihin egzersizleri telkin ve sempatinin yaratışlarına yardım eder. Ergin meslek seçimine, sanatçılığa meyliyorsa çocuğun orijinal hayal gücünü öldürmeyecek surette dikkat ve zihin egzersizini onun hizmetinde kullanmasını öğrenir. Sanatçı süjeleştirme sürecinden çocuğa orijinalliğini kaybetmeden dikkat ve zekâsıyla ona yardım eder. Eğer tekniğe ve bilim adamlığına meyliyorsa yetikazanmanın ilerleyici tekrarlarıyla daima daha geniş şekilleri aydın bilince çıkarırken altbilincin beslediği hafızası ve hayal gücü onun imdadına yetişir; bu zihin işlemlerinin malzemesini verir. Henri Poincaré matematik keşiflerinde akıl yürütmeler kadar sezgilerin rol oynadığını söylüyor. Bununla şunu demek istiyor: Altbilinç telkin ve sempati ile hiçbir çaba kullanmaksızın çalışmalarına devam eder.* Aydın bilincin gevşeme fasılalarında bu çalışmalar altbilinçte hazırlanır ve akıl yürütmenin boşluklarını birdenbire tamamlar. H. Poincaré Euklides'ci olmayan geometrilerin birbirine bağlanmasına ait *fonction fushéenne* diye tanınan keşfini zihinle tamamlayamadığı halde ancak uykuda altbilincin telkinli bir çalışması sırasında tamamlamış ve ertesi sabah problemi çözülmüş olarak bulmuştu. Bu bir altbilinç harikası değildir. İnsan ruhunun ritmik karakterinin zorunlu neticesidir.[75] Sanatçının ilhamını nasıl objeleşme, yani dikkat ve aydın bilinç tamamlarsa, mantıkçının akıl yürütmesini de süjeleşme yani *contention* ve altbilinç tamamlar. Bu iki güç bütün olarak görülmedikçe ne insan, ne onun eğitimi anlaşılabilir. Eğitim felsefesi tek görüşlü felsefelerin esirliğinden kurtulmalıdır. İnsan bilincindeki iğreti, geçiş halinde veya devamlı çözümleri incelemeli, objeleşmenin süjeleşme

* François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, édit. Bossard, 1920 (ch. 1, l'Invention, pp. 143-165).

[75] Henri Poincaré, *Le valeur de la science*, ch. I, Flammarion, François Mentré bilgin tiplerini tetkik ederken Poincaré'nin kendi hakkında verdiği bilgiye dayanarak altbilinçte zihin işlemesinin nasıl birdenbire problemi çözmüş olarak bilinç yüzeyine çıktığını anlatıyor (François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, éléments de noologie, édit. Bossard, 1920).

158 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

çaba ve zihin işlemlerinin bu gücü henüz baskıya almamasından ileri gelir. Eğer eğitim çocuktan erişkine kadar geçilen merhalelerde buhran devrelerinin başarılı bir şekilde aşılmasını sağlayabilirse erişkinde yaklaşılan total insan altbilince ait güçlerini aydın bilinçle meydana çıkarabilir. Yani dikkat ve zihin egzersizleri telkin ve sempatinin yaratışlarına yardım eder. Ergin meslek seçimine, sanatçılığa meyliyorsa çocuğun orijinal hayal gücünü öldürmeyecek surette dikkat ve zihin egzersizini onun hizmetinde kullanmasını öğrenir. Sanatçı süjeleştirme sürecinden çocuğa orijinalliğini kaybetmeden dikkat ve zekâsıyla ona yardım eder. Eğer tekniğe ve bilim adamlığına meyliyorsa yetikazanmanın ilerleyici tekrarlarıyla daima daha geniş şekilleri aydın bilince çıkarırken altbilincin beslediği hafızası ve hayal gücü onun imdadına yetişir; bu zihin işlemlerinin malzemesini verir. Henri Poincaré matematik keşiflerinde akıl yürütmeler kadar sezgilerin rol oynadığını söylüyor. Bununla şunu demek istiyor: Altbilinç telkin ve sempati ile hiçbir çaba kullanmaksızın çalışmalarına devam eder.* Aydın bilincin gevşeme fasılalarında bu çalışmalar altbilinçte hazırlanır ve akıl yürütmenin boşluklarını birdenbire tamamlar. H. Poincaré Euklides'ci olmayan geometrilerin birbirine bağlanmasına ait *fonction fushéenne* diye tanınan keşfini zihinle tamamlayamadığı halde ancak uykuda altbilincin telkinli bir çalışması sırasında tamamlamış ve ertesi sabah problemi çözülmüş olarak bulmuştu. Bu bir altbilinç harikası değildir. İnsan ruhunun ritmik karakterinin zorunlu neticesidir.[75] Sanatçının ilhamını nasıl objeleşme, yani dikkat ve aydın bilinç tamamlarsa, mantıkçının akıl yürütmesini de süjeleşme yani *contention* ve altbilinç tamamlar. Bu iki güç bütün olarak görülmedikçe ne insan, ne onun eğitimi anlaşılabilir. Eğitim felsefesi tek görüşlü felsefelerin esirliğinden kurtulmalıdır. İnsan bilincindeki iğreti, geçiş halinde veya devamlı çözümleri incelemeli, objeleşmenin süjeleşme

* François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, édit. Bossard, 1920 (ch. 1, l'Invention, pp. 143-165).

[75] Henri Poincaré, *Le valeur de la science*, ch. I, Flammarion, François Mentré bilgin tiplerini tetkik ederken Poincaré'nin kendi hakkında verdiği bilgiye dayanarak altbilinçte zihin işlemesinin nasıl birdenbire problemi çözmüş olarak bilinç yüzeyine çıktığını anlatıyor (François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, éléments de noologie, édit. Bossard, 1920).

158 *İnsani Varlığın Özel Karakteri ve Ona Dayanan Eğitim*

çaba ve zihin işlemlerinin bu gücü henüz baskıya almamasından ileri gelir. Eğer eğitim çocuktan erişkine kadar geçilen merhalelerde buhran devrelerinin başarılı bir şekilde aşılmasını sağlayabilirse erişkinde yaklaşılan total insan altbilince ait güçlerini aydın bilinçle meydana çıkarabilir. Yani dikkat ve zihin egzersizleri telkin ve sempatinin yaratışlarına yardım eder. Ergin meslek seçimine, sanatçılığa meyliyorsa çocuğun orijinal hayal gücünü öldürmeyecek surette dikkat ve zihin egzersizini onun hizmetinde kullanmasını öğrenir. Sanatçı süjeleştirme sürecinden çocuğa orijinalliğini kaybetmeden dikkat ve zekâsıyla ona yardım eder. Eğer tekniğe ve bilim adamlığına meyliyorsa yetikazanmanın ilerleyici tekrarlarıyla daima daha geniş şekilleri aydın bilince çıkarırken altbilincin beslediği hafızası ve hayal gücü onun imdadına yetişir; bu zihin işlemlerinin malzemesini verir. Henri Poincaré matematik keşiflerinde akıl yürütmeler kadar sezgilerin rol oynadığını söylüyor. Bununla şunu demek istiyor: Altbilinç telkin ve sempati ile hiçbir çaba kullanmaksızın çalışmalarına devam eder.* Aydın bilincin gevşeme fasılalarında bu çalışmalar altbilinçte hazırlanır ve akıl yürütmenin boşluklarını birdenbire tamamlar. H. Poincaré Euklides'ci olmayan geometrilerin birbirine bağlanmasına ait *fonction fushéenne* diye tanınan keşfini zihinle tamamlayamadığı halde ancak uykuda altbilincin telkinli bir çalışması sırasında tamamlamış ve ertesi sabah problemi çözülmüş olarak bulmuştu. Bu bir altbilinç harikası değildir. İnsan ruhunun ritmik karakterinin zorunlu neticesidir.[75] Sanatçının ilhamını nasıl objeleşme, yani dikkat ve aydın bilinç tamamlarsa, mantıkçının akıl yürütmesini de süjeleşme yani *contention* ve altbilinç tamamlar. Bu iki güç bütün olarak görülmedikçe ne insan, ne onun eğitimi anlaşılabilir. Eğitim felsefesi tek görüşlü felsefelerin esirliğinden kurtulmalıdır. İnsan bilincindeki iğreti, geçiş halinde veya devamlı çözümleri incelemeli, objeleşmenin süjeleşme

* François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, édit. Bossard, 1920 (ch. 1, l'Invention, pp. 143-165).

[75] Henri Poincaré, *Le valeur de la science*, ch. I, Flammarion, François Mentré bilgin tiplerini tetkik ederken Poincaré'nin kendi hakkında verdiği bilgiye dayanarak altbilinçte zihin işlemesinin nasıl birdenbire problemi çözmüş olarak bilinç yüzeyine çıktığını anlatıyor (François Mentré, *Espèces et variétés d'intelligence*, éléments de noologie, édit. Bossard, 1920).

aleyhine veya süjeleşmenin objeleşme aleyhine işlediği bütün safhaları ve şekilleri tetkik etmelidir.

Fakat bu tetkiklerde hedef yalnızca bütün insana doğru ilerlemeyi sağlamak olmalıdır. İnsan hayatı daima devrimler içinde gelişir, bütün insan kurulur, parçalanır, tekrar kurulur. Eğitimcinin sanatı bu parçalanış ve kuruluşları yakından takip etmek ve onlara yardım etmek olacaktır. İnsanın foetal varlığı hayvanlardan farklı olarak intibaksız veya geç intibaklı hayata girmesine sebep olduğu için onda intibak kavramı eskiden beri pedagojinin ele alındığından başka bir anlamda ele alınmalıdır. Bu, basit bir çevreye uyuş değildir. Çevreyi yaratıştır ve çevre şekillerine göre değişmekle birlikte uzun sürelidir. Bunun için hayvanın kendi kendine geliştirdiği içgüdülerine karşı insanda bu uzun süreli intibak devresi hiçbir canlıda olmayan yeni bir süreç meydana getirir. Bu süreç çocuktan erişkine doğru uzayan eğitim, insanlık tarihi boyunca uzayan kültürüdür. Bunun için insanı "eğitim alan varlık" veya "kültür yaratan varlık" diye tarif edebiliriz.

Hilmi Ziya Ülken 159

aleyhine veya süjeleşmenin objeleşme aleyhine işlediği bütün safhaları ve şekilleri tetkik etmelidir.

Fakat bu tetkiklerde hedef yalnızca bütün insana doğru ilerlemeyi sağlamak olmalıdır. İnsan hayatı daima devrimler içinde gelişir, bütün insan kurulur, parçalanır, tekrar kurulur. Eğitimcinin sanatı bu parçalanış ve kuruluşları yakından takip etmek ve onlara yardım etmek olacaktır. İnsanın foetal varlığı hayvanlardan farklı olarak intibaksız veya geç intibaklı hayata girmesine sebep olduğu için onda intibak kavramı eskiden beri pedagojinin ele alındığından başka bir anlamda ele alınmalıdır. Bu, basit bir çevreye uyuş değildir. Çevreyi yaratıştır ve çevre şekillerine göre değişmekle birlikte uzun sürelidir. Bunun için hayvanın kendi kendine geliştirdiği içgüdülerine karşı insanda bu uzun süreli intibak devresi hiçbir canlıda olmayan yeni bir süreç meydana getirir. Bu süreç çocuktan erişkine doğru uzayan eğitim, insanlık tarihi boyunca uzayan kültürüdür. Bunun için insanı "eğitim alan varlık" veya "kültür yaratan varlık" diye tarif edebiliriz.

Hilmi Ziya Ülken 159

aleyhine veya süjeleşmenin objeleşme aleyhine işlediği bütün safhaları ve şekilleri tetkik etmelidir.

Fakat bu tetkiklerde hedef yalnızca bütün insana doğru ilerlemeyi sağlamak olmalıdır. İnsan hayatı daima devrimler içinde gelişir, bütün insan kurulur, parçalanır, tekrar kurulur. Eğitimcinin sanatı bu parçalanış ve kuruluşları yakından takip etmek ve onlara yardım etmek olacaktır. İnsanın foetal varlığı hayvanlardan farklı olarak intibaksız veya geç intibaklı hayata girmesine sebep olduğu için onda intibak kavramı eskiden beri pedagojinin ele alındığından başka bir anlamda ele alınmalıdır. Bu, basit bir çevreye uyuş değildir. Çevreyi yaratıştır ve çevre şekillerine göre değişmekle birlikte uzun sürelidir. Bunun için hayvanın kendi kendine geliştirdiği içgüdülerine karşı insanda bu uzun süreli intibak devresi hiçbir canlıda olmayan yeni bir süreç meydana getirir. Bu süreç çocuktan erişkine doğru uzayan eğitim, insanlık tarihi boyunca uzayan kültürüdür. Bunun için insanı "eğitim alan varlık" veya "kültür yaratan varlık" diye tarif edebiliriz.

İnsanın kişi olarak aynı zamanda hem birey, hem toplum olduğunu gördük. Hiçbir insan kendi başına var olamaz. Cenin halinde doğuşu, içgüdülerinin fakirliği, nevileşmiş (*spécifique*) duyu güçlerinin olmayışı, müphem (*ambigu*) algılarla ve senkretik bilinçle başlayışı onun kendi başına bir varlık olmasını engeller. Hayvanlar yavrularını emzirirler. Fakat yavru erkenden kendi başına harekete geçer. İnsan yavrusu ise senkretik bilinçten aydın algıları ve *hatibude*'leri alıncaya kadar yardım altında yaşar. Paleontolojik araştırmalar Magdalénien devirde küme insan iskeletlerini meydana çıkarmıştır ki bunlardan çoğu pek küçük çocukken mahvolmuştur. Bu da insanlığın yardımsız devam etmesi güçlüğünü gösterir. İnsan insana bağlıdır. Bu bağlılık onu toplum hayatına götürür. Bütün tarih insanın kültürü kazanması, eğitim alması tarihidir. Hayvanda tabiatın verdiği birçok duyu vasıflarını insan eğitimle ve kültürle elde eder. Bunun için zümre dışında tek insan tasavvur edilemez.[1] Psikobiyolojik kişi ile tabiat ve başka insanların karşılıklı ilişkileri kültürleri meydana getirir, insanlık bu kültür çevrelerinin özelliklerine göre türlü şartlarda ve türlü şekillerde gelişmiştir. İnsanlığın tek bir tarihi ve tek bir oluş hattı yoktur.

[1] Corrado Gini, "Homo socialis et homo dissociatus" (conférence donnée au 15ème Congrès intern. de sociologie) *Actes du XVème Congrès International de Sociologie*, İstanbul", publiés par H. Z. Ülken, 1952, vol. I, p. 10.

KÜLTÜR ÇEVRELERİ VE EĞİTİM

İnsanın kişi olarak aynı zamanda hem birey, hem toplum olduğunu gördük. Hiçbir insan kendi başına var olamaz. Cenin halinde doğuşu, içgüdülerinin fakirliği, nevileşmiş (*spécifique*) duyu güçlerinin olmayışı, müphem (*ambigu*) algılarla ve senkretik bilinçle başlayışı onun kendi başına bir varlık olmasını engeller. Hayvanlar yavrularını emzirirler. Fakat yavru erkenden kendi başına harekete geçer. İnsan yavrusu ise senkretik bilinçten aydın algıları ve *hatibude*'leri alıncaya kadar yardım altında yaşar. Paleontolojik araştırmalar Magdalénien devirde küme insan iskeletlerini meydana çıkarmıştır ki bunlardan çoğu pek küçük çocukken mahvolmuştur. Bu da insanlığın yardımsız devam etmesi güçlüğünü gösterir. İnsan insana bağlıdır. Bu bağlılık onu toplum hayatına götürür. Bütün tarih insanın kültürü kazanması, eğitim alması tarihidir. Hayvanda tabiatın verdiği birçok duyu vasıflarını insan eğitimle ve kültürle elde eder. Bunun için zümre dışında tek insan tasavvur edilemez.[1] Psikobiyolojik kişi ile tabiat ve başka insanların karşılıklı ilişkileri kültürleri meydana getirir, insanlık bu kültür çevrelerinin özelliklerine göre türlü şartlarda ve türlü şekillerde gelişmiştir. İnsanlığın tek bir tarihi ve tek bir oluş hattı yoktur.

[1] Corrado Gini, "Homo socialis et homo dissociatus" (conférence donnée au 15ème Congrès intern. de sociologie) *Actes du XVème Congrès International de Sociologie*, İstanbul", publiés par H. Z. Ülken, 1952, vol. I, p. 10.

KÜLTÜR ÇEVRELERİ VE EĞİTİM

İnsanın kişi olarak aynı zamanda hem birey, hem toplum olduğunu gördük. Hiçbir insan kendi başına var olamaz. Cenin halinde doğuşu, içgüdülerinin fakirliği, nevileşmiş (*spécifique*) duyu güçlerinin olmayışı, müphem (*ambigu*) algılarla ve senkretik bilinçle başlayışı onun kendi başına bir varlık olmasını engeller. Hayvanlar yavrularını emzirirler. Fakat yavru erkenden kendi başına harekete geçer. İnsan yavrusu ise senkretik bilinçten aydın algıları ve *hatibude*'leri alıncaya kadar yardım altında yaşar. Paleontolojik araştırmalar Magdalénien devirde küme insan iskeletlerini meydana çıkarmıştır ki bunlardan çoğu pek küçük çocukken mahvolmuştur. Bu da insanlığın yardımsız devam etmesi güçlüğünü gösterir. İnsan insana bağlıdır. Bu bağlılık onu toplum hayatına götürür. Bütün tarih insanın kültürü kazanması, eğitim alması tarihidir. Hayvanda tabiatın verdiği birçok duyu vasıflarını insan eğitimle ve kültürle elde eder. Bunun için zümre dışında tek insan tasavvur edilemez.[1] Psikobiyolojik kişi ile tabiat ve başka insanların karşılıklı ilişkileri kültürleri meydana getirir, insanlık bu kültür çevrelerinin özelliklerine göre türlü şartlarda ve türlü şekillerde gelişmiştir. İnsanlığın tek bir tarihi ve tek bir oluş hattı yoktur.

[1] Corrado Gini, "Homo socialis et homo dissociatus" (conférence donnée au 15ème Congrès intern. de sociologie) *Actes du XVème Congrès International de Sociologie*, İstanbul", publiés par H. Z. Ülken, 1952, vol. I, p. 10.

KÜLTÜR ÇEVRELERİ VE EĞİTİM

İnsanın kişi olarak aynı zamanda hem birey, hem toplum olduğunu gördük. Hiçbir insan kendi başına var olamaz. Cenin halinde doğuşu, içgüdülerinin fakirliği, nevileşmiş (*spécifique*) duyu güçlerinin olmayışı, müphem (*ambigu*) algılarla ve senkretik bilinçle başlayışı onun kendi başına bir varlık olmasını engeller. Hayvanlar yavrularını emzirirler. Fakat yavru erkenden kendi başına harekete geçer. İnsan yavrusu ise senkretik bilinçten aydın algıları ve *hatibude*'leri alıncaya kadar yardım altında yaşar. Paleontolojik araştırmalar Magdalénien devirde küme insan iskeletlerini meydana çıkarmıştır ki bunlardan çoğu pek küçük çocukken mahvolmuştur. Bu da insanlığın yardımsız devam etmesi güçlüğünü gösterir. İnsan insana bağlıdır. Bu bağlılık onu toplum hayatına götürür. Bütün tarih insanın kültürü kazanması, eğitim alması tarihidir. Hayvanda tabiatın verdiği birçok duyu vasıflarını insan eğitimle ve kültürle elde eder. Bunun için zümre dışında tek insan tasavvur edilemez.[1] Psikobiyolojik kişi ile tabiat ve başka insanların karşılıklı ilişkileri kültürleri meydana getirir, insanlık bu kültür çevrelerinin özelliklerine göre türlü şartlarda ve türlü şekillerde gelişmiştir. İnsanlığın tek bir tarihi ve tek bir oluş hattı yoktur.

[1] Corrado Gini, "Homo socialis et homo dissociatus" (conférence donnée au 15ème Congrès intern. de sociologie) *Actes du XVème Congrès International de Sociologie*, İstanbul", publiés par H. Z. Ülken, 1952, vol. I, p. 10.

Birbirine paralel, bazen birbirinden uzak ve hattâ birbirinden tamamen farklı veya zıt türlü kültürler kurulmuştur.[2] Kişilerin birbiriyle ve çevreyle karşılıklı ilişki ve tesirinden doğan bu kültürleri zamanımızda kültür antropologları veya sosyal antropologlar tetkik etmektedir.[3] Bu yeni bilim eskiden daha statik ve bundan dolayı eksik olarak etnolojinin yaptığı işi düzeltmekte ve tamamlamaktadır. Kültür antropolojisi bir yandan psikolojiye, sosyal psikolojiye, öte yandan sosyolojiye malzeme veriyor. Onların genelleştirilmiş, hattâ soyutlaştırılmış hükümlerini boşlukta kalmaktan kurtarıyor. İnsanlığın gerçek parçalarını teşkil eden somut ve sayılı kültür çevrelerini incelemek suretiyle insanın dinamik açıklanmasını sağlıyor. Çünkü kültür antropolojisi kişi ile çevrenin karşılıklı tesirleri arasındaki sürekli değişmeleri konu olarak ele alıyor. Bir yandan kültürle kişilerin karşılıklı ilişkisinden, öte yandan kültürlerin birbirleriyle ilişkisi ve yayılışından doğan bu değişimler insanın en geniş ve dinamik anlaşılışı demektir. Bununla birlikte bu yeni bilimin bir kusuru vardır: O da, çevreyle karşılıklı ilişkiye giren insan yine Darwin zamanındaki biyolojinin ve *behavioríst* psikolojinin görüşüne göre açıklamak istemesinden ileri geliyor. Öyle ise bu bilimde felsefî antropolojinin verilerine dayanarak bir düzeltme (*révision*) yapmak ve insanın özel karakterinden hareket ederek kültür çevreleri içindeki yerini ona göre ele almak gerekir ki, bizim burada tutacağımız yol da budur.

Sosyoloji ve psikoloji iki ayrı cepheden insanı soyut ve genel vasıflarıyla ele alıyor. Sosyoloji toplumları sınıflıyor ve bunun için teferruat dediği vasıfları bir yana bırakarak genel dediği vasıflar üzerine duruyor. Toplumların gelişmesinde (evrilişinde) ya demografik sebepleri (nüfus yoğunluğu ile hacmin ve merkezleşmenin ilişkisi gibi) inceliyor (Durkheim) ya da üretim vasıtalarının evrimini, iktisadî sebepleri ön plana alıyor (*Marx*). Fakat çıkardığı sonuçlar daima genellikler üzerinde kalıyor. O zaman kültür çevreleri arasında indirgenemez derin ve somut farklar ihmal ediliyor. Psikolojide insanlar sanki toplumdan bağımsız tek başına varlıklarmış gibi onların ruhî olaylarını inceliyor. Bundan dolayı, o da sosyoloji gibi bir soyutlaştırma yapıyor. Hâlbuki aslında ne birbirinin aynı kültür çevreleri ve

[2] Üstteki dipnota bkz.

[3] M. J. Herskovits, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, trad. de François Vandou, Payot, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 161

Birbirine paralel, bazen birbirinden uzak ve hattâ birbirinden tamamen farklı veya zıt türlü kültürler kurulmuştur.[2] Kişilerin birbiriyle ve çevreyle karşılıklı ilişki ve tesirinden doğan bu kültürleri zamanımızda kültür antropologları veya sosyal antropologlar tetkik etmektedir.[3] Bu yeni bilim eskiden daha statik ve bundan dolayı eksik olarak etnolojinin yaptığı işi düzeltmekte ve tamamlamaktadır. Kültür antropolojisi bir yandan psikolojiye, sosyal psikolojiye, öte yandan sosyolojiye malzeme veriyor. Onların genelleştirilmiş, hattâ soyutlaştırılmış hükümlerini boşlukta kalmaktan kurtarıyor. İnsanlığın gerçek parçalarını teşkil eden somut ve sayılı kültür çevrelerini incelemek suretiyle insanın dinamik açıklanmasını sağlıyor. Çünkü kültür antropolojisi kişi ile çevrenin karşılıklı tesirleri arasındaki sürekli değişmeleri konu olarak ele alıyor. Bir yandan kültürle kişilerin karşılıklı ilişkisinden, öte yandan kültürlerin birbirleriyle ilişkisi ve yayılışından doğan bu değişimler insanın en geniş ve dinamik anlaşılışı demektir. Bununla birlikte bu yeni bilimin bir kusuru vardır: O da, çevreyle karşılıklı ilişkiye giren insan yine Darwin zamanındaki biyolojinin ve *behavioríst* psikolojinin görüşüne göre açıklamak istemesinden ileri geliyor. Öyle ise bu bilimde felsefî antropolojinin verilerine dayanarak bir düzeltme (*révision*) yapmak ve insanın özel karakterinden hareket ederek kültür çevreleri içindeki yerini ona göre ele almak gerekir ki, bizim burada tutacağımız yol da budur.

Sosyoloji ve psikoloji iki ayrı cepheden insanı soyut ve genel vasıflarıyla ele alıyor. Sosyoloji toplumları sınıflıyor ve bunun için teferruat dediği vasıfları bir yana bırakarak genel dediği vasıflar üzerine duruyor. Toplumların gelişmesinde (evrilişinde) ya demografik sebepleri (nüfus yoğunluğu ile hacmin ve merkezleşmenin ilişkisi gibi) inceliyor (Durkheim) ya da üretim vasıtalarının evrimini, iktisadî sebepleri ön plana alıyor (*Marx*). Fakat çıkardığı sonuçlar daima genellikler üzerinde kalıyor. O zaman kültür çevreleri arasında indirgenemez derin ve somut farklar ihmal ediliyor. Psikolojide insanlar sanki toplumdan bağımsız tek başına varlıklarmış gibi onların ruhî olaylarını inceliyor. Bundan dolayı, o da sosyoloji gibi bir soyutlaştırma yapıyor. Hâlbuki aslında ne birbirinin aynı kültür çevreleri ve

[2] Üstteki dipnota bkz.

[3] M. J. Herskovits, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, trad. de François Vandou, Payot, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 161

Birbirine paralel, bazen birbirinden uzak ve hattâ birbirinden tamamen farklı veya zıt türlü kültürler kurulmuştur.[2] Kişilerin birbiriyle ve çevreyle karşılıklı ilişki ve tesirinden doğan bu kültürleri zamanımızda kültür antropologları veya sosyal antropologlar tetkik etmektedir.[3] Bu yeni bilim eskiden daha statik ve bundan dolayı eksik olarak etnolojinin yaptığı işi düzeltmekte ve tamamlamaktadır. Kültür antropolojisi bir yandan psikolojiye, sosyal psikolojiye, öte yandan sosyolojiye malzeme veriyor. Onların genelleştirilmiş, hattâ soyutlaştırılmış hükümlerini boşlukta kalmaktan kurtarıyor. İnsanlığın gerçek parçalarını teşkil eden somut ve sayılı kültür çevrelerini incelemek suretiyle insanın dinamik açıklanmasını sağlıyor. Çünkü kültür antropolojisi kişi ile çevrenin karşılıklı tesirleri arasındaki sürekli değişmeleri konu olarak ele alıyor. Bir yandan kültürle kişilerin karşılıklı ilişkisinden, öte yandan kültürlerin birbirleriyle ilişkisi ve yayılışından doğan bu değişimler insanın en geniş ve dinamik anlaşılışı demektir. Bununla birlikte bu yeni bilimin bir kusuru vardır: O da, çevreyle karşılıklı ilişkiye giren insan yine Darwin zamanındaki biyolojinin ve *behavioríst* psikolojinin görüşüne göre açıklamak istemesinden ileri geliyor. Öyle ise bu bilimde felsefî antropolojinin verilerine dayanarak bir düzeltme (*révision*) yapmak ve insanın özel karakterinden hareket ederek kültür çevreleri içindeki yerini ona göre ele almak gerekir ki, bizim burada tutacağımız yol da budur.

Sosyoloji ve psikoloji iki ayrı cepheden insanı soyut ve genel vasıflarıyla ele alıyor. Sosyoloji toplumları sınıflıyor ve bunun için teferruat dediği vasıfları bir yana bırakarak genel dediği vasıflar üzerine duruyor. Toplumların gelişmesinde (evrilişinde) ya demografik sebepleri (nüfus yoğunluğu ile hacmin ve merkezleşmenin ilişkisi gibi) inceliyor (Durkheim) ya da üretim vasıtalarının evrimini, iktisadî sebepleri ön plana alıyor (*Marx*). Fakat çıkardığı sonuçlar daima genellikler üzerinde kalıyor. O zaman kültür çevreleri arasında indirgenemez derin ve somut farklar ihmal ediliyor. Psikolojide insanlar sanki toplumdan bağımsız tek başına varlıklarmış gibi onların ruhî olaylarını inceliyor. Bundan dolayı, o da sosyoloji gibi bir soyutlaştırma yapıyor. Hâlbuki aslında ne birbirinin aynı kültür çevreleri ve

[2] Üstteki dipnota bkz.

[3] M. J. Herskovits, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, trad. de François Vandou, Payot, 1952.

her yerde aynı tarzda işleyen ve aynı sonuçları doğuran sosyal sebepler; ne de toplumdan bağımsız kendi başına tetkik edilecek bireyler vardır. Her iki soyutlaştırma faydalı olmakla beraber gerçeğe uygun değildir, insanın sınıflama ve açıklama ihtiyacına cevap verdiği için sosyoloji (tıpkı ekonomi ve hukuk gibi) taraflılar bulmuş ve ilerlemiştir. Kültürlerin somut tetkiki yapıldıkça sosyoloji kendini kontrol ederek faydalı olabilir, insanlar ilk bakışta ayrı ayrı bireyler gibi göründükleri ve kendilerini yoğuran kültür çevrelerinden bağımsız tetkik edilebilecekleri sanıldığı için sosyolojiden önce doğmuştur. Fakat insanlarda ruhî olayların tâbi oldukları zümre hayatına göre değişikliğe uğradığı, tespit edileli beri sosyal psikoloji onu tamamlamaya başladı.[4] Fakat hangi zümrelerde? Sosyal psikologlar içinde yaşadıkları kültürle bireylerin ilişkisi sırasında meydana çıkan ruhî olayları ele aldılar.

Halbuki aynı olayların başka kültür çevrelerinde başka şartlar içinde tetkik edilince büsbütün başka manzaralar gösterdiklerini düşünmediler. İşte bu eksiği kültür antropolojisi (veya sosyal antropoloji) tamamladı. Ergenlik yaşına geliş, erginliğin doğurduğu ruhî buhran genel olarak ele alınınca fizyolojik gelişme (büyüme) sebeplerinden ileri geldiği kabul edilirdi. Fakat kültür antropolojisi gösterdi ki her kültür çevresinin ayrı ergenlik, erginlik ve erişkinlik geçişleri var. Hepsinde bu devrelere ait erkek ve kız çocuklara mahsus merasimler vardır. Farklı kültür çevrelerinde bu devrelerin başlangıç ve bitiş yanları da çok değişiktir. Kardiner Amerika yerlilerinden bir tiple bir Afrika kültürünü ve Plainville denen Amerika'ya yerleşmiş bir eski Avrupalı tipini karşılaştırdı.[5] Onlardaki değişiklik eğitim devreleri üzerinde yaptığı derin farkları gösterdi. Ruth Benedict medeniyetlerin çeşitliliğini ve tek tipe indirgeme imkânsızlığını somut misallerle açıkladı.[6] Linton gösterdi ki insan etrafında tabiattan farklı bir çevre

[4] Otto Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de R. Avigdor-Coryell, 2 vols. 1) *Motivation et psychologie différentielle*; 2) *Personnalité et interaction sociale*, 1957-1959, PUF, Jean Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, 1963.

[5] Kardiner, *The Psycological frontiers of society*; Ralph Linton, *The Cultural background of Personality*, Kegan Paul, 1949.

[6] Ruth Benedict, *Echantillons de civilisaiton*, trad. de Weill Raphaél, (Pattern of Culture), Gallimard, 1950.

162 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

her yerde aynı tarzda işleyen ve aynı sonuçları doğuran sosyal sebepler; ne de toplumdan bağımsız kendi başına tetkik edilecek bireyler vardır. Her iki soyutlaştırma faydalı olmakla beraber gerçeğe uygun değildir, insanın sınıflama ve açıklama ihtiyacına cevap verdiği için sosyoloji (tıpkı ekonomi ve hukuk gibi) taraflılar bulmuş ve ilerlemiştir. Kültürlerin somut tetkiki yapıldıkça sosyoloji kendini kontrol ederek faydalı olabilir, insanlar ilk bakışta ayrı ayrı bireyler gibi göründükleri ve kendilerini yoğuran kültür çevrelerinden bağımsız tetkik edilebilecekleri sanıldığı için sosyolojiden önce doğmuştur. Fakat insanlarda ruhî olayların tâbi oldukları zümre hayatına göre değişikliğe uğradığı, tespit edileli beri sosyal psikoloji onu tamamlamaya başladı.[4] Fakat hangi zümrelerde? Sosyal psikologlar içinde yaşadıkları kültürle bireylerin ilişkisi sırasında meydana çıkan ruhî olayları ele aldılar.

Halbuki aynı olayların başka kültür çevrelerinde başka şartlar içinde tetkik edilince büsbütün başka manzaralar gösterdiklerini düşünmediler. İşte bu eksiği kültür antropolojisi (veya sosyal antropoloji) tamamladı. Ergenlik yaşına geliş, erginliğin doğurduğu ruhî buhran genel olarak ele alınınca fizyolojik gelişme (büyüme) sebeplerinden ileri geldiği kabul edilirdi. Fakat kültür antropolojisi gösterdi ki her kültür çevresinin ayrı ergenlik, erginlik ve erişkinlik geçişleri var. Hepsinde bu devrelere ait erkek ve kız çocuklara mahsus merasimler vardır. Farklı kültür çevrelerinde bu devrelerin başlangıç ve bitiş yanları da çok değişiktir. Kardiner Amerika yerlilerinden bir tiple bir Afrika kültürünü ve Plainville denen Amerika'ya yerleşmiş bir eski Avrupalı tipini karşılaştırdı.[5] Onlardaki değişiklik eğitim devreleri üzerinde yaptığı derin farkları gösterdi. Ruth Benedict medeniyetlerin çeşitliliğini ve tek tipe indirgeme imkânsızlığını somut misallerle açıkladı.[6] Linton gösterdi ki insan etrafında tabiattan farklı bir çevre

[4] Otto Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de R. Avigdor-Coryell, 2 vols. 1) *Motivation et psychologie différentielle*; 2) *Personnalité et interaction sociale*, 1957-1959, PUF, Jean Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, 1963.

[5] Kardiner, *The Psycological frontiers of society*; Ralph Linton, *The Cultural background of Personality*, Kegan Paul, 1949.

[6] Ruth Benedict, *Echantillons de civilisaiton*, trad. de Weill Raphaél, (Pattern of Culture), Gallimard, 1950.

162 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

her yerde aynı tarzda işleyen ve aynı sonuçları doğuran sosyal sebepler; ne de toplumdan bağımsız kendi başına tetkik edilecek bireyler vardır. Her iki soyutlaştırma faydalı olmakla beraber gerçeğe uygun değildir, insanın sınıflama ve açıklama ihtiyacına cevap verdiği için sosyoloji (tıpkı ekonomi ve hukuk gibi) taraflılar bulmuş ve ilerlemiştir. Kültürlerin somut tetkiki yapıldıkça sosyoloji kendini kontrol ederek faydalı olabilir, insanlar ilk bakışta ayrı ayrı bireyler gibi göründükleri ve kendilerini yoğuran kültür çevrelerinden bağımsız tetkik edilebilecekleri sanıldığı için sosyolojiden önce doğmuştur. Fakat insanlarda ruhî olayların tâbi oldukları zümre hayatına göre değişikliğe uğradığı, tespit edileli beri sosyal psikoloji onu tamamlamaya başladı.[4] Fakat hangi zümrelerde? Sosyal psikologlar içinde yaşadıkları kültürle bireylerin ilişkisi sırasında meydana çıkan ruhî olayları ele aldılar.

Halbuki aynı olayların başka kültür çevrelerinde başka şartlar içinde tetkik edilince büsbütün başka manzaralar gösterdiklerini düşünmediler. İşte bu eksiği kültür antropolojisi (veya sosyal antropoloji) tamamladı. Ergenlik yaşına geliş, erginliğin doğurduğu ruhî buhran genel olarak ele alınınca fizyolojik gelişme (büyüme) sebeplerinden ileri geldiği kabul edilirdi. Fakat kültür antropolojisi gösterdi ki her kültür çevresinin ayrı ergenlik, erginlik ve erişkinlik geçişleri var. Hepsinde bu devrelere ait erkek ve kız çocuklara mahsus merasimler vardır. Farklı kültür çevrelerinde bu devrelerin başlangıç ve bitiş yanları da çok değişiktir. Kardiner Amerika yerlilerinden bir tiple bir Afrika kültürünü ve Plainville denen Amerika'ya yerleşmiş bir eski Avrupalı tipini karşılaştırdı.[5] Onlardaki değişiklik eğitim devreleri üzerinde yaptığı derin farkları gösterdi. Ruth Benedict medeniyetlerin çeşitliliğini ve tek tipe indirgeme imkânsızlığını somut misallerle açıkladı.[6] Linton gösterdi ki insan etrafında tabiattan farklı bir çevre

[4] Otto Klineberg, *Psychologie sociale*, trad. de R. Avigdor-Coryell, 2 vols. 1) *Motivation et psychologie différentielle*; 2) *Personnalité et interaction sociale*, 1957-1959, PUF, Jean Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, 1963.

[5] Kardiner, *The Psycological frontiers of society*; Ralph Linton, *The Cultural background of Personality*, Kegan Paul, 1949.

[6] Ruth Benedict, *Echantillons de civilisaiton*, trad. de Weill Raphaél, (Pattern of Culture), Gallimard, 1950.

daha meydana geliyor: O da kültürdür. Kültür öğrenilir, verasetle geçmez. Kurumlar, düşünce şekilleri, maddi ve imal edilmiş eşya halinde görünür. Tylor kültürü şöyle tanımlıyor: Bir toplum üyesi tarafından kazanılmış bilgiler, inançlar, sanat, ahlâk, kanunlar, âdetler ve bütün istidat ve alışkanlıkların toplamı.[7] Bazı yazarlar çok geniş olanlarına "medeniyet", daha dar olanlarına "kültür", geçmişe ait olanlarına "gelenek" demektedirler. Etnograflar yeryüzündeki kültür çevrelerini sayma bakımından çok farklı düşünüyorlar. Bunların sayısı 11'den 120'ye kadar değişiyor. Bazıları kültür *milli*, medeniyet *milletlerarasıdır* derler. Bu tarif Durkheim ve Mauss'a aittir.[8] Fakat bu sınırı çizmek güçtür.

Çünkü kültürün ve medeniyetin bir site veya siteler bütünü içinde kaldığı yahut yeryüzüne yayıldığı zamanlar ve yerler vardır. Bazıları kültür *manevi*, medeniyet *maddî* dir derler. Bu daha çok Almanların tarifidir. Fakat soru derinleştirilince görülür ki bu ayırış da yapılamaz. Çünkü Avrupa medeniyeti dediğimiz bütünde manevi taraf da vardır. Buna karşılık "Kültür çevreleri" dediğimiz zaman anladığımız bütünlerde maddi taraf da görülmektedir. Teknik, aletler, imal edilmiş eşya, ev eşyası, vb. gibi. Biz daha etraflı ve bu iki kavramın birbiriyle sıkı bağını gösterecek şöyle bir tarif ileri sürüyoruz: Kültür aktif ve dinamik bir halde olan yaratılış faaliyetidir. Medeniyet onun şekilleşmiş, statik hale gelmiş olan sonucudur. Öyle ise yaratış faaliyetinde kültür-medeniyet ayrılmaz bir halde birbirine bağlıdır.[9] Fakat kültür devamlı bir yaratış, medeniyet bu yaratışın neticesi olduğu için, bu netice veya eserlerin yaratılış faaliyetinin bulunmadığı yerlere yayılması mümkündür. Meselâ Avrupa kültürü ona yaratıcı olarak katılan milletlerin ortak dinamik faaliyetidir. Bir millet bu ortak faaliyete katılma gücünü kazanmadıkça Avrupa kültürüne giremez. Fakat Avrupa medeniyeti, eserleri ile her tarafa yayılır. Makine, teknik, kitap, moda, kılık, plak, resim ve kelime olarak kolay taşınır, taklit edilir. Fakat bu makineleri yaratan bilimsel düşünce ve faaliyet, bu kitapların temsil ettiği zihniyet, bu plâkların getirdiği müzik yaratışı ve kelimelerin taşıdığı yeni kavramların anlaşılması olarak bu kültürün yaratıcı faaliyetine katılma imkânından uzak kalır. Öyle ise yaratıcı

[7] Tylor'un tarifini Herskovits zikredilen eserinde veriyor.
[8] Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1950.
[9] H. Z. Ülken, "Kültür ve Medeniyet" (*Türk Düşüncesi Dergisi*), sayı: 9.

Hilmi Ziya Ülken 163

daha meydana geliyor: O da kültürdür. Kültür öğrenilir, verasetle geçmez. Kurumlar, düşünce şekilleri, maddi ve imal edilmiş eşya halinde görünür. Tylor kültürü şöyle tanımlıyor: Bir toplum üyesi tarafından kazanılmış bilgiler, inançlar, sanat, ahlâk, kanunlar, âdetler ve bütün istidat ve alışkanlıkların toplamı.[7] Bazı yazarlar çok geniş olanlarına "medeniyet", daha dar olanlarına "kültür", geçmişe ait olanlarına "gelenek" demektedirler. Etnograflar yeryüzündeki kültür çevrelerini sayma bakımından çok farklı düşünüyorlar. Bunların sayısı 11'den 120'ye kadar değişiyor. Bazıları kültür *milli*, medeniyet *milletlerarasıdır* derler. Bu tarif Durkheim ve Mauss'a aittir.[8] Fakat bu sınırı çizmek güçtür.

Çünkü kültürün ve medeniyetin bir site veya siteler bütünü içinde kaldığı yahut yeryüzüne yayıldığı zamanlar ve yerler vardır. Bazıları kültür *manevi*, medeniyet *maddî* dir derler. Bu daha çok Almanların tarifidir. Fakat soru derinleştirilince görülür ki bu ayırış da yapılamaz. Çünkü Avrupa medeniyeti dediğimiz bütünde manevi taraf da vardır. Buna karşılık "Kültür çevreleri" dediğimiz zaman anladığımız bütünlerde maddi taraf da görülmektedir. Teknik, aletler, imal edilmiş eşya, ev eşyası, vb. gibi. Biz daha etraflı ve bu iki kavramın birbiriyle sıkı bağını gösterecek şöyle bir tarif ileri sürüyoruz: Kültür aktif ve dinamik bir halde olan yaratılış faaliyetidir. Medeniyet onun şekilleşmiş, statik hale gelmiş olan sonucudur. Öyle ise yaratış faaliyetinde kültür-medeniyet ayrılmaz bir halde birbirine bağlıdır.[9] Fakat kültür devamlı bir yaratış, medeniyet bu yaratışın neticesi olduğu için, bu netice veya eserlerin yaratılış faaliyetinin bulunmadığı yerlere yayılması mümkündür. Meselâ Avrupa kültürü ona yaratıcı olarak katılan milletlerin ortak dinamik faaliyetidir. Bir millet bu ortak faaliyete katılma gücünü kazanmadıkça Avrupa kültürüne giremez. Fakat Avrupa medeniyeti, eserleri ile her tarafa yayılır. Makine, teknik, kitap, moda, kılık, plak, resim ve kelime olarak kolay taşınır, taklit edilir. Fakat bu makineleri yaratan bilimsel düşünce ve faaliyet, bu kitapların temsil ettiği zihniyet, bu plâkların getirdiği müzik yaratışı ve kelimelerin taşıdığı yeni kavramların anlaşılması olarak bu kültürün yaratıcı faaliyetine katılma imkânından uzak kalır. Öyle ise yaratıcı

[7] Tylor'un tarifini Herskovits zikredilen eserinde veriyor.
[8] Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1950.
[9] H. Z. Ülken, "Kültür ve Medeniyet" (*Türk Düşüncesi Dergisi*), sayı: 9.

olarak kültür, yaratılmış olarak medeniyet ayrışı yukarıki tariflerden bize daha elverişli görünüyor. Her kuşak kendinden sonrakine bir yandan yaratılmış kültürü (yani kültür ürünlerini, medeniyeti) kazanılmış kurumlar halinde veriyor. Bu aynı zamanda öğretimdir. Fakat bütün kuşaklar ortak bir çaba ile kültürü yaratmada devam ediyor. Bu da eğitimdir. Yaratıcı güç üstün olduğu zaman eğitim öğretimi, kültür medeniyeti idare ediyor. Yaratılmış güç üstün oldukça öğretim eğitime, kaideler (şekiller) kültüre hükmediyor. Buna başka deyişle birincide dinamik statiğe hâkim oluyor. İkincide statik dinamiği hükmü altına alıyor da diyebiliriz. Fakat medeniyet ve öğretim ile kültür ve eğitim arasındaki ayrılık ikisinin tamamen ayrı işlemesi sonunda bozulabilir. Bu hal, kuşaklar ve zihniyetlerin çözülmesi, birbirine karşı ve birbiri zararına işlemesi demektir. Her çağda bu çözülüş ve yeniden kuruluş görülür; ancak zamanımızda kuşakların ayrılışı ve birbiriyle çatışması daha bariz bir şekil almıştır.

Kültürü medeniyete indirgeme, yaratış fikrinde kavimlerin, milletlerin, hattâ bölgeler ve şehirlerin ayrı ayrı anlamları ve rolleri olduğunu inkâra varır, aşırı bir tek şekillilik yanlışlığına ulaşır. Halbuki Mısır'da Menfis ile Thébes, Mezopotamya'da Babil ile Ninova, Yunan'da Atina ile Sparta kültür bakımından özellikleriyle tanınmış oldukları gibi zamanımızda da İngiltere, Fransa ve Almanya Avrupa kültürüne katılırken orijinalliklerini saklarlar. Medeniyeti kültüre indirgeme fikri de kültürün taklitle yayılma gücünü görmemeye, kültür çevreleri arasındaki ürün değişmelerinin, ilişki ve tesirlerin dünya kültürünün doğuşundaki rolünü inkâra varır. Bu da kapalı kültür çevreleri ve bir nevi kültür *autarsie*'si yanlışlığına düşmeye sebep olur. Kültürle medeniyeti tamamen ayırmak ve onlarda ikilik kabul etmek, kapalı ve açık toplumlar şeklinde Bergson'un ileri sürdüğü fikre benzemektedir. Bu fikirde kültürlerarası ilişkileri, maddi ve manevi ayrılışı ve sınırlarının belirlenmesini güçleştirir. Halbuki kültürler yalnız milletlerde değil, sosyal sınıflarda, bölgelerde, sitelerde bile doğmuştur. Bazen bir kıtanın, bir büyük bölgenin ortak malı olmuştur: Uzak Doğu kültürü, Hint kültürü, Ortaçağ İslâm kültürü, Avrupa kültürü gibi. Ancak kültürle medeniyetin ilişkisini dinamik-statik, yaratıcı-yaratılmış ilişkisi halinde görünce bu düşünce buhranı silinebilir.

Kültür çevrede insan sayesinde var olan şeydir. Bu tanıma göre insan hayatının çift kadrosu vardır; tabiî mesken, sosyal çevre. Yani kültür biyolojik bir olay değildir. İnsanın kendi zümresinden öğren-

164 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

olarak kültür, yaratılmış olarak medeniyet ayrışı yukarıki tariflerden bize daha elverişli görünüyor. Her kuşak kendinden sonrakine bir yandan yaratılmış kültürü (yani kültür ürünlerini, medeniyeti) kazanılmış kurumlar halinde veriyor. Bu aynı zamanda öğretimdir. Fakat bütün kuşaklar ortak bir çaba ile kültürü yaratmada devam ediyor. Bu da eğitimdir. Yaratıcı güç üstün olduğu zaman eğitim öğretimi, kültür medeniyeti idare ediyor. Yaratılmış güç üstün oldukça öğretim eğitime, kaideler (şekiller) kültüre hükmediyor. Buna başka deyişle birincide dinamik statiğe hâkim oluyor. İkincide statik dinamiği hükmü altına alıyor da diyebiliriz. Fakat medeniyet ve öğretim ile kültür ve eğitim arasındaki ayrılık ikisinin tamamen ayrı işlemesi sonunda bozulabilir. Bu hal, kuşaklar ve zihniyetlerin çözülmesi, birbirine karşı ve birbiri zararına işlemesi demektir. Her çağda bu çözülüş ve yeniden kuruluş görülür; ancak zamanımızda kuşakların ayrılışı ve birbiriyle çatışması daha bariz bir şekil almıştır.

Kültürü medeniyete indirgeme, yaratış fikrinde kavimlerin, milletlerin, hattâ bölgeler ve şehirlerin ayrı ayrı anlamları ve rolleri olduğunu inkâra varır, aşırı bir tek şekillilik yanlışlığına ulaşır. Halbuki Mısır'da Menfis ile Thébes, Mezopotamya'da Babil ile Ninova, Yunan'da Atina ile Sparta kültür bakımından özellikleriyle tanınmış oldukları gibi zamanımızda da İngiltere, Fransa ve Almanya Avrupa kültürüne katılırken orijinalliklerini saklarlar. Medeniyeti kültüre indirgeme fikri de kültürün taklitle yayılma gücünü görmemeye, kültür çevreleri arasındaki ürün değişmelerinin, ilişki ve tesirlerin dünya kültürünün doğuşundaki rolünü inkâra varır. Bu da kapalı kültür çevreleri ve bir nevi kültür *autarsie*'si yanlışlığına düşmeye sebep olur. Kültürle medeniyeti tamamen ayırmak ve onlarda ikilik kabul etmek, kapalı ve açık toplumlar şeklinde Bergson'un ileri sürdüğü fikre benzemektedir. Bu fikirde kültürlerarası ilişkileri, maddi ve manevi ayrılışı ve sınırlarının belirlenmesini güçleştirir. Halbuki kültürler yalnız milletlerde değil, sosyal sınıflarda, bölgelerde, sitelerde bile doğmuştur. Bazen bir kıtanın, bir büyük bölgenin ortak malı olmuştur: Uzak Doğu kültürü, Hint kültürü, Ortaçağ İslâm kültürü, Avrupa kültürü gibi. Ancak kültürle medeniyetin ilişkisini dinamik-statik, yaratıcı-yaratılmış ilişkisi halinde görünce bu düşünce buhranı silinebilir.

Kültür çevrede insan sayesinde var olan şeydir. Bu tanıma göre insan hayatının çift kadrosu vardır; tabiî mesken, sosyal çevre. Yani kültür biyolojik bir olay değildir. İnsanın kendi zümresinden öğren-

164 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

olarak kültür, yaratılmış olarak medeniyet ayrışı yukarıki tariflerden bize daha elverişli görünüyor. Her kuşak kendinden sonrakine bir yandan yaratılmış kültürü (yani kültür ürünlerini, medeniyeti) kazanılmış kurumlar halinde veriyor. Bu aynı zamanda öğretimdir. Fakat bütün kuşaklar ortak bir çaba ile kültürü yaratmada devam ediyor. Bu da eğitimdir. Yaratıcı güç üstün olduğu zaman eğitim öğretimi, kültür medeniyeti idare ediyor. Yaratılmış güç üstün oldukça öğretim eğitime, kaideler (şekiller) kültüre hükmediyor. Buna başka deyişle birincide dinamik statiğe hâkim oluyor. İkincide statik dinamiği hükmü altına alıyor da diyebiliriz. Fakat medeniyet ve öğretim ile kültür ve eğitim arasındaki ayrılık ikisinin tamamen ayrı işlemesi sonunda bozulabilir. Bu hal, kuşaklar ve zihniyetlerin çözülmesi, birbirine karşı ve birbiri zararına işlemesi demektir. Her çağda bu çözülüş ve yeniden kuruluş görülür; ancak zamanımızda kuşakların ayrılışı ve birbiriyle çatışması daha bariz bir şekil almıştır.

Kültürü medeniyete indirgeme, yaratış fikrinde kavimlerin, milletlerin, hattâ bölgeler ve şehirlerin ayrı ayrı anlamları ve rolleri olduğunu inkâra varır, aşırı bir tek şekillilik yanlışlığına ulaşır. Halbuki Mısır'da Menfis ile Thébes, Mezopotamya'da Babil ile Ninova, Yunan'da Atina ile Sparta kültür bakımından özellikleriyle tanınmış oldukları gibi zamanımızda da İngiltere, Fransa ve Almanya Avrupa kültürüne katılırken orijinalliklerini saklarlar. Medeniyeti kültüre indirgeme fikri de kültürün taklitle yayılma gücünü görmemeye, kültür çevreleri arasındaki ürün değişmelerinin, ilişki ve tesirlerin dünya kültürünün doğuşundaki rolünü inkâra varır. Bu da kapalı kültür çevreleri ve bir nevi kültür *autarsie*'si yanlışlığına düşmeye sebep olur. Kültürle medeniyeti tamamen ayırmak ve onlarda ikilik kabul etmek, kapalı ve açık toplumlar şeklinde Bergson'un ileri sürdüğü fikre benzemektedir. Bu fikirde kültürlerarası ilişkileri, maddi ve manevi ayrılışı ve sınırlarının belirlenmesini güçleştirir. Halbuki kültürler yalnız milletlerde değil, sosyal sınıflarda, bölgelerde, sitelerde bile doğmuştur. Bazen bir kıtanın, bir büyük bölgenin ortak malı olmuştur: Uzak Doğu kültürü, Hint kültürü, Ortaçağ İslâm kültürü, Avrupa kültürü gibi. Ancak kültürle medeniyetin ilişkisini dinamik-statik, yaratıcı-yaratılmış ilişkisi halinde görünce bu düşünce buhranı silinebilir.

Kültür çevrede insan sayesinde var olan şeydir. Bu tanıma göre insan hayatının çift kadrosu vardır; tabiî mesken, sosyal çevre. Yani kültür biyolojik bir olay değildir. İnsanın kendi zümresinden öğren-

164 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

olarak kültür, yaratılmış olarak medeniyet ayrışı yukarıki tariflerden bize daha elverişli görünüyor. Her kuşak kendinden sonrakine bir yandan yaratılmış kültürü (yani kültür ürünlerini, medeniyeti) kazanılmış kurumlar halinde veriyor. Bu aynı zamanda öğretimdir. Fakat bütün kuşaklar ortak bir çaba ile kültürü yaratmada devam ediyor. Bu da eğitimdir. Yaratıcı güç üstün olduğu zaman eğitim öğretimi, kültür medeniyeti idare ediyor. Yaratılmış güç üstün oldukça öğretim eğitime, kaideler (şekiller) kültüre hükmediyor. Buna başka deyişle birincide dinamik statiğe hâkim oluyor. İkincide statik dinamiği hükmü altına alıyor da diyebiliriz. Fakat medeniyet ve öğretim ile kültür ve eğitim arasındaki ayrılık ikisinin tamamen ayrı işlemesi sonunda bozulabilir. Bu hal, kuşaklar ve zihniyetlerin çözülmesi, birbirine karşı ve birbiri zararına işlemesi demektir. Her çağda bu çözülüş ve yeniden kuruluş görülür; ancak zamanımızda kuşakların ayrılışı ve birbiriyle çatışması daha bariz bir şekil almıştır.

Kültürü medeniyete indirgeme, yaratış fikrinde kavimlerin, milletlerin, hattâ bölgeler ve şehirlerin ayrı ayrı anlamları ve rolleri olduğunu inkâra varır, aşırı bir tek şekillilik yanlışlığına ulaşır. Halbuki Mısır'da Menfis ile Thébes, Mezopotamya'da Babil ile Ninova, Yunan'da Atina ile Sparta kültür bakımından özellikleriyle tanınmış oldukları gibi zamanımızda da İngiltere, Fransa ve Almanya Avrupa kültürüne katılırken orijinalliklerini saklarlar. Medeniyeti kültüre indirgeme fikri de kültürün taklitle yayılma gücünü görmemeye, kültür çevreleri arasındaki ürün değişmelerinin, ilişki ve tesirlerin dünya kültürünün doğuşundaki rolünü inkâra varır. Bu da kapalı kültür çevreleri ve bir nevi kültür *autarsie*'si yanlışlığına düşmeye sebep olur. Kültürle medeniyeti tamamen ayırmak ve onlarda ikilik kabul etmek, kapalı ve açık toplumlar şeklinde Bergson'un ileri sürdüğü fikre benzemektedir. Bu fikirde kültürlerarası ilişkileri, maddi ve manevi ayrılışı ve sınırlarının belirlenmesini güçleştirir. Halbuki kültürler yalnız milletlerde değil, sosyal sınıflarda, bölgelerde, sitelerde bile doğmuştur. Bazen bir kıtanın, bir büyük bölgenin ortak malı olmuştur: Uzak Doğu kültürü, Hint kültürü, Ortaçağ İslâm kültürü, Avrupa kültürü gibi. Ancak kültürle medeniyetin ilişkisini dinamik-statik, yaratıcı-yaratılmış ilişkisi halinde görünce bu düşünce buhranı silinebilir.

Kültür çevrede insan sayesinde var olan şeydir. Bu tanıma göre insan hayatının çift kadrosu vardır; tabiî mesken, sosyal çevre. Yani kültür biyolojik bir olay değildir. İnsanın kendi zümresinden öğren-

diği her şey buraya girer: Teknikler, sosyal kurumlar, inançlar, davranış tarzları, modalar, ev eşyası, kılık kıyafet, vb. kısaca, kültür iç ve dış hammaddenin zıttıdır. Kültür onu kullanarak meydana gelir. Hammaddeyi imal edilmiş madde, değer, kanaat, metot haline getirir. Doğuştan gelen istidat ve karakterler *kültür* içinde bir yer ve anlam alırlar. Onun tarafından yoğrulur ve bir mecraya girerler, insanın tetkiki için âlet görevini gören *kültür* kavramı ile gündelik dildeki "kültür" ve "kültürlü" kelimelerindeki anlam arasında esaslı fark vardır. Etnoloji ve kültür antropolojisi terimlerine alışkın olmayanlar bu ayrışı yapamazlar. Hâlbuki gündelik dilde "kültürlü" kelimesi akademik bir anlama gelir:* O bir nevi fikirce inceleme, yükselme, düşünce bakımından yetişkin olma demektir. Burada da kültür-medeniyet ikiliği yapanların buhranı görülmektedir. Halbuki kültür antropolojisi bu anlam ile ilgili değildir. Onun kültür dediği şey insanlığın her tarafına, genişliğine ve derinliğine yayılır: İlkellerin ve gelişmiş bütün toplumların kültürleri vardır. İlkel teknik, inanç, dinî âyin, basit bir hikâye, masal, ev eşyası vb. kültürün parçalarıdır. En kapalı küçük zümrelerin dahi kültürleri vardır.

İnsanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (*doğuştan*) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imkânını veren eğitim ve çıraklık (*aprentissage*) şekillerine "kültürleşme" (*acculturation*) denir. Bu bir bilinçli veya dışbilinçli şartlandırma sürecidir ki bir âdetler sistemi halinde yaptırıcı sınırlar içinde meydana çıkar. Her insan bu "kültürleşme" sürecine tâbi olma zorundadır. Onsuz bir toplum üyesi olamaz. Fakat felsefî antropolojinin ışığında insanın özel vasıfları göz önüne alınmadıkça bu kültürleşmenin neden doğduğu, yani eğitim süreci ile insanın hayvandan neden ayrıldığı anlaşılamaz. Bunun için kültür antropolojisi ışığındaki eğitim kavramını felsefî antropolojiye dayandırmak lâzımdır. Davranış vasfı olarak kültürleşme çok karmaşıktır: o insanın ilk yaşlarında –hattâ ana karnından başlayarak– esaslı alışkanlıklar ve yetikazanmaların elde edilmesinden ibarettir. Meselâ yemek, içmek, uyumak, konuşmak, oturmak, temizlenmek gibi fiiller toplamı ile kişiye modelini verir ve erişkin insandaki kazanılmış ruhî yetiler ve alışkanlıkların modelleri olur. Kültürleşme ilk çocuklukta bitmez, erginlik ve erişkinlik yaşlarında da vardır. Erişkinlikte gelişir ve ölünceye kadar devam eder. Bunun için kültür-

* Herskovits, *Manuel d'anthoropologie culturelle*, İngilizce çev., Payot.

Hilmi Ziya Ülken 165

diği her şey buraya girer: Teknikler, sosyal kurumlar, inançlar, davranış tarzları, modalar, ev eşyası, kılık kıyafet, vb. kısaca, kültür iç ve dış hammaddenin zıttıdır. Kültür onu kullanarak meydana gelir. Hammaddeyi imal edilmiş madde, değer, kanaat, metot haline getirir. Doğuştan gelen istidat ve karakterler *kültür* içinde bir yer ve anlam alırlar. Onun tarafından yoğrulur ve bir mecraya girerler, insanın tetkiki için âlet görevini gören *kültür* kavramı ile gündelik dildeki "kültür" ve "kültürlü" kelimelerindeki anlam arasında esaslı fark vardır. Etnoloji ve kültür antropolojisi terimlerine alışkın olmayanlar bu ayrışı yapamazlar. Hâlbuki gündelik dilde "kültürlü" kelimesi akademik bir anlama gelir:* O bir nevi fikirce inceleme, yükselme, düşünce bakımından yetişkin olma demektir. Burada da kültür-medeniyet ikiliği yapanların buhranı görülmektedir. Halbuki kültür antropolojisi bu anlam ile ilgili değildir. Onun kültür dediği şey insanlığın her tarafına, genişliğine ve derinliğine yayılır: İlkellerin ve gelişmiş bütün toplumların kültürleri vardır. İlkel teknik, inanç, dinî âyin, basit bir hikâye, masal, ev eşyası vb. kültürün parçalarıdır. En kapalı küçük zümrelerin dahi kültürleri vardır.

İnsanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (*doğuştan*) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imkânını veren eğitim ve çıraklık (*aprentissage*) şekillerine "kültürleşme" (*acculturation*) denir. Bu bir bilinçli veya dışbilinçli şartlandırma sürecidir ki bir âdetler sistemi halinde yaptırıcı sınırlar içinde meydana çıkar. Her insan bu "kültürleşme" sürecine tâbi olma zorundadır. Onsuz bir toplum üyesi olamaz. Fakat felsefî antropolojinin ışığında insanın özel vasıfları göz önüne alınmadıkça bu kültürleşmenin neden doğduğu, yani eğitim süreci ile insanın hayvandan neden ayrıldığı anlaşılamaz. Bunun için kültür antropolojisi ışığındaki eğitim kavramını felsefî antropolojiye dayandırmak lâzımdır. Davranış vasfı olarak kültürleşme çok karmaşıktır: o insanın ilk yaşlarında –hattâ ana karnından başlayarak– esaslı alışkanlıklar ve yetikazanmaların elde edilmesinden ibarettir. Meselâ yemek, içmek, uyumak, konuşmak, oturmak, temizlenmek gibi fiiller toplamı ile kişiye modelini verir ve erişkin insandaki kazanılmış ruhî yetiler ve alışkanlıkların modelleri olur. Kültürleşme ilk çocuklukta bitmez, erginlik ve erişkinlik yaşlarında da vardır. Erişkinlikte gelişir ve ölünceye kadar devam eder. Bunun için kültür-

* Herskovits, *Manuel d'anthoropologie culturelle*, İngilizce çev., Payot.

Hilmi Ziya Ülken 165

diği her şey buraya girer: Teknikler, sosyal kurumlar, inançlar, davranış tarzları, modalar, ev eşyası, kılık kıyafet, vb. kısaca, kültür iç ve dış hammaddenin zıttıdır. Kültür onu kullanarak meydana gelir. Hammaddeyi imal edilmiş madde, değer, kanaat, metot haline getirir. Doğuştan gelen istidat ve karakterler *kültür* içinde bir yer ve anlam alırlar. Onun tarafından yoğrulur ve bir mecraya girerler, insanın tetkiki için âlet görevini gören *kültür* kavramı ile gündelik dildeki "kültür" ve "kültürlü" kelimelerindeki anlam arasında esaslı fark vardır. Etnoloji ve kültür antropolojisi terimlerine alışkın olmayanlar bu ayrışı yapamazlar. Hâlbuki gündelik dilde "kültürlü" kelimesi akademik bir anlama gelir:* O bir nevi fikirce inceleme, yükselme, düşünce bakımından yetişkin olma demektir. Burada da kültür-medeniyet ikiliği yapanların buhranı görülmektedir. Halbuki kültür antropolojisi bu anlam ile ilgili değildir. Onun kültür dediği şey insanlığın her tarafına, genişliğine ve derinliğine yayılır: İlkellerin ve gelişmiş bütün toplumların kültürleri vardır. İlkel teknik, inanç, dinî âyin, basit bir hikâye, masal, ev eşyası vb. kültürün parçalarıdır. En kapalı küçük zümrelerin dahi kültürleri vardır.

İnsanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (*doğuştan*) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imkânını veren eğitim ve çıraklık (*aprentissage*) şekillerine "kültürleşme" (*acculturation*) denir. Bu bir bilinçli veya dışbilinçli şartlandırma sürecidir ki bir âdetler sistemi halinde yaptırıcı sınırlar içinde meydana çıkar. Her insan bu "kültürleşme" sürecine tâbi olma zorundadır. Onsuz bir toplum üyesi olamaz. Fakat felsefî antropolojinin ışığında insanın özel vasıfları göz önüne alınmadıkça bu kültürleşmenin neden doğduğu, yani eğitim süreci ile insanın hayvandan neden ayrıldığı anlaşılamaz. Bunun için kültür antropolojisi ışığındaki eğitim kavramını felsefî antropolojiye dayandırmak lâzımdır. Davranış vasfı olarak kültürleşme çok karmaşıktır: o insanın ilk yaşlarında –hattâ ana karnından başlayarak– esaslı alışkanlıklar ve yetikazanmaların elde edilmesinden ibarettir. Meselâ yemek, içmek, uyumak, konuşmak, oturmak, temizlenmek gibi fiiller toplamı ile kişiye modelini verir ve erişkin insandaki kazanılmış ruhî yetiler ve alışkanlıkların modelleri olur. Kültürleşme ilk çocuklukta bitmez, erginlik ve erişkinlik yaşlarında da vardır. Erişkinlikte gelişir ve ölünceye kadar devam eder. Bunun için kültür-

* Herskovits, *Manuel d'anthoropologie culturelle*, İngilizce çev., Payot.

leşme, okul öğretim ve eğitimini de içine almak üzere okuldan önceki eğitim ve öğretim, okul dışı ve okul sonrası yetişkin eğitimi safhalarının bütününü kucaklar. İlk yaşın kültürleşmesi ile sonraki yaşların kültürleşmesi arasında fark, verilen şeyi alan veya reddeden, içlerinde seçme yapan insan bilincinin oynadığı rolde kendini gösterir. Erişkin yaşta erkek veya kadınlar öyle şartlar içinde bulunur ki toplumlarının kurduğu davranış kadroları içinde kolayca hareket edebilir ve içlerinde kendilerine elverişli olanları seçerek kişileştirirler. Bir kimsenin karşılaştığı yeni davranış şekilleri başlıca kültür değişmelerinin doğurduğu şekillerdir: İcatlar, keşifler, dışardan gelme yeni fikirler gibi.

Çocuğun ilk yaşlarındaki kültürleşme, topluma yeni girenin istidatlarına göre özellikler alan, fakat az çok benzer şekillerde işleyen bir mekanizmadır. Aynı süreç yetişkinlere tesir ederken önemli bir değişme faktörü olur. İlk eğitim sırasında insan kültürü o kadar kolay özümser ki, davranışların büyük bir kısmı bilinç seviyesine yükselemez, otomatizmler halinde kalır, ilk yaşlardaki bu öğreniş, uyma (*conformisme*) şeklinde olur. Bu devrede insanın seçme gücü pek azdır. Alışkanlıklarla, otomatizmlerle, ödül ve ceza sistemi ile, taklit ve telkinle gelenekleri alır. Burada çocuğun kazançları senkretik bilinç seviyesindedir. Bir çocuğun konuşma öğrenmeye karşı direnmesi sık sık görülür. Fakat bu davranışlar bireysel özelliklerden ileri gelir: Çocuğun davranışının hürriyetine set çeken sebeplere karşıdır, ama aklîleşemez. İlk yaşlarda çocuğun kendi zümresinin üyesi olarak işlemesine imkân veren kültürleşme sosyal kararlılığı ve kültür sürekliliğini sağlar. Çocuk büyüdükçe bu ilk kazanç o kadar kuvvetlenir ki gündelik davranışının temelini teşkil eder. Bir erkek ve bir kadın belirli bir durumda zümresinin geleneği olan davranış tarzlarını bilir ve bu tarzlar kültürden kültüre değişir. Meselâ filân toplumda yolda giderken delikanlının yoldan çekilmesi ve büyüğüne arkasını çevirmesi gerekirken, bir başkasında ona doğru dönmesi ve selâmlaması gerekir.

Erginlik yaşlarında kız çocuklarında görülen heyecan kararsızlığının –genelde– biyolojik sebeplerden ileri geldiği kabul edilir. Şimdiye kadar pedagoglar ve çocuk psikologları bu noktada birleşmekte idiler. Halbuki Margaret Mead Polinezya kültüründe bizim kültürümüzdeki bazı yasakların bulunmaması dolayısıyla bu krizlerin doğ-

166 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

leşme, okul öğretim ve eğitimini de içine almak üzere okuldan önceki eğitim ve öğretim, okul dışı ve okul sonrası yetişkin eğitimi safhalarının bütününü kucaklar. İlk yaşın kültürleşmesi ile sonraki yaşların kültürleşmesi arasında fark, verilen şeyi alan veya reddeden, içlerinde seçme yapan insan bilincinin oynadığı rolde kendini gösterir. Erişkin yaşta erkek veya kadınlar öyle şartlar içinde bulunur ki toplumlarının kurduğu davranış kadroları içinde kolayca hareket edebilir ve içlerinde kendilerine elverişli olanları seçerek kişileştirirler. Bir kimsenin karşılaştığı yeni davranış şekilleri başlıca kültür değişmelerinin doğurduğu şekillerdir: İcatlar, keşifler, dışardan gelme yeni fikirler gibi.

Çocuğun ilk yaşlarındaki kültürleşme, topluma yeni girenin istidatlarına göre özellikler alan, fakat az çok benzer şekillerde işleyen bir mekanizmadır. Aynı süreç yetişkinlere tesir ederken önemli bir değişme faktörü olur. İlk eğitim sırasında insan kültürü o kadar kolay özümser ki, davranışların büyük bir kısmı bilinç seviyesine yükselemez, otomatizmler halinde kalır, ilk yaşlardaki bu öğreniş, uyma (*conformisme*) şeklinde olur. Bu devrede insanın seçme gücü pek azdır. Alışkanlıklarla, otomatizmlerle, ödül ve ceza sistemi ile, taklit ve telkinle gelenekleri alır. Burada çocuğun kazançları senkretik bilinç seviyesindedir. Bir çocuğun konuşma öğrenmeye karşı direnmesi sık sık görülür. Fakat bu davranışlar bireysel özelliklerden ileri gelir: Çocuğun davranışının hürriyetine set çeken sebeplere karşıdır, ama aklîleşemez. İlk yaşlarda çocuğun kendi zümresinin üyesi olarak işlemesine imkân veren kültürleşme sosyal kararlılığı ve kültür sürekliliğini sağlar. Çocuk büyüdükçe bu ilk kazanç o kadar kuvvetlenir ki gündelik davranışının temelini teşkil eder. Bir erkek ve bir kadın belirli bir durumda zümresinin geleneği olan davranış tarzlarını bilir ve bu tarzlar kültürden kültüre değişir. Meselâ filân toplumda yolda giderken delikanlının yoldan çekilmesi ve büyüğüne arkasını çevirmesi gerekirken, bir başkasında ona doğru dönmesi ve selâmlaması gerekir.

Erginlik yaşlarında kız çocuklarında görülen heyecan kararsızlığının –genelde– biyolojik sebeplerden ileri geldiği kabul edilir. Şimdiye kadar pedagoglar ve çocuk psikologları bu noktada birleşmekte idiler. Halbuki Margaret Mead Polinezya kültüründe bizim kültürümüzdeki bazı yasakların bulunmaması dolayısıyla bu krizlerin doğ-

166 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

leşme, okul öğretim ve eğitimini de içine almak üzere okuldan önceki eğitim ve öğretim, okul dışı ve okul sonrası yetişkin eğitimi safhalarının bütününü kucaklar. İlk yaşın kültürleşmesi ile sonraki yaşların kültürleşmesi arasında fark, verilen şeyi alan veya reddeden, içlerinde seçme yapan insan bilincinin oynadığı rolde kendini gösterir. Erişkin yaşta erkek veya kadınlar öyle şartlar içinde bulunur ki toplumlarının kurduğu davranış kadroları içinde kolayca hareket edebilir ve içlerinde kendilerine elverişli olanları seçerek kişileştirirler. Bir kimsenin karşılaştığı yeni davranış şekilleri başlıca kültür değişmelerinin doğurduğu şekillerdir: İcatlar, keşifler, dışardan gelme yeni fikirler gibi.

Çocuğun ilk yaşlarındaki kültürleşme, topluma yeni girenin istidatlarına göre özellikler alan, fakat az çok benzer şekillerde işleyen bir mekanizmadır. Aynı süreç yetişkinlere tesir ederken önemli bir değişme faktörü olur. İlk eğitim sırasında insan kültürü o kadar kolay özümser ki, davranışların büyük bir kısmı bilinç seviyesine yükselemez, otomatizmler halinde kalır, ilk yaşlardaki bu öğreniş, uyma (*conformisme*) şeklinde olur. Bu devrede insanın seçme gücü pek azdır. Alışkanlıklarla, otomatizmlerle, ödül ve ceza sistemi ile, taklit ve telkinle gelenekleri alır. Burada çocuğun kazançları senkretik bilinç seviyesindedir. Bir çocuğun konuşma öğrenmeye karşı direnmesi sık sık görülür. Fakat bu davranışlar bireysel özelliklerden ileri gelir: Çocuğun davranışının hürriyetine set çeken sebeplere karşıdır, ama aklîleşemez. İlk yaşlarda çocuğun kendi zümresinin üyesi olarak işlemesine imkân veren kültürleşme sosyal kararlılığı ve kültür sürekliliğini sağlar. Çocuk büyüdükçe bu ilk kazanç o kadar kuvvetlenir ki gündelik davranışının temelini teşkil eder. Bir erkek ve bir kadın belirli bir durumda zümresinin geleneği olan davranış tarzlarını bilir ve bu tarzlar kültürden kültüre değişir. Meselâ filân toplumda yolda giderken delikanlının yoldan çekilmesi ve büyüğüne arkasını çevirmesi gerekirken, bir başkasında ona doğru dönmesi ve selâmlaması gerekir.

Erginlik yaşlarında kız çocuklarında görülen heyecan kararsızlığının –genelde– biyolojik sebeplerden ileri geldiği kabul edilir. Şimdiye kadar pedagoglar ve çocuk psikologları bu noktada birleşmekte idiler. Halbuki Margaret Mead Polinezya kültüründe bizim kültürümüzdeki bazı yasakların bulunmaması dolayısıyla bu krizlerin doğ-

madığını gösterdi.[10] Demek ki bu heyecan tepkilerini tayin eden kültürdür, biyoloji değildir. İnsan uzviyeti kültürleşme sırasında "buhranlı" denen bu devreden geçilirken kültür tarafından yoğurulacak kadar yumuşak ve tâbi bir rol oynamaktadır. Ancak insanın uzvi yapısı burada sırf pasif bir rol oynuyor da denemez. İlk kültürleşme sırasında çocuk zümrede hazırladığı davranış tiplerine uyar (intibak eder). Fakat çocukluğun yaşı ilerledikçe iyi bakılabilmeye karşı duyduğu emniyet hissi, ihmal edilmeden doğan emniyetsizlik, fizyolojik fonksiyonlarını yapmadaki kuvvet veya hürriyet derecesinde toplum (kültür) üzerinde uzak-yakın tesirleri olabilir. İyi şartlarda dünyaya gelmediği sanısında olan çocuk büyüdükçe bu eksikliği hayalle tamamlamaya çalışır. Arzularını arkadaşlarına zorla kabul ettirmek ister, hattâ bu davranışta onlar arasında bir zorba olmaya kadar varır.[11] Freud psikanalizle çocukluğun dışbilinç kompleksini ve erginliğin birçok ruhî buhranlarını çözmeye çalışıyordu. Bu araştırmalar şüphesiz pedagogların ilgisini çekmekten geri kalmamıştır. Fakat kültür antropologları Avrupa dışındaki birçok kültürde cinsiyete ait örf ve âdetlerin büsbütün başka türlü neticeler doğurduğunu ve sözü edilen Oidipus kompleksinin onlarda ya bulunmadığı ya da dayı, yani ana tarafına çevrilmiş şekiller aldığını gösterdiğinden beri Freud'un hal tarzı önemini kaybetti. Daha doğrusu kompleks kavramının yalnız başına (*isolé*) ele alınamayacağını, her kültür çevresinin kendine göre türlü kompleksler meydana getirdiğini gösterdi. Freud'a göre totemizmde totemlerin yenmesi ve haram sayılması çocuktaki müphem değerliliğin (*ambivalence*) neticesidir. Bu âdeta kabile başkanının çocukları tarafından öldürülmesi ve sonra etinin yenerek cevherinin kendilerine karışmasından ibaret bir mythos'un sembolüdür. Bu da Oidipus kompleksinin sonucudur. Freud bu hükümleri Dinler Tarihi veya Etnografya kitaplarından tesadüfen çıkardığı bilgiye dayandırıyordu. Hâlbuki Malinowski, Trobriand adalarındaki tetkiklerinde, Malenazyalıların kültürüne göre cinsî hayatın bizimkinden farklı olduğunu, başka türlü cinsî yasaklara tâbi bulunduklarını, bundan dolayı bu toplumlarda kompleksin babaya çevrilecek yerde ana-

[10] Robert C. Suggs, *The Island civilisations of Polynesia*, 1960, Mentor Books. Margaret Mead, *Coming of age in Samoa*, A study of adolescence and sex in primitive society, 8th prin. 1955, Mentor Books.
[11] A. Adler, *Le tempérament nerveux*, Payot.

Hilmi Ziya Ülken 167

madığını gösterdi.[10] Demek ki bu heyecan tepkilerini tayin eden kültürdür, biyoloji değildir. İnsan uzviyeti kültürleşme sırasında "buhranlı" denen bu devreden geçilirken kültür tarafından yoğurulacak kadar yumuşak ve tâbi bir rol oynamaktadır. Ancak insanın uzvi yapısı burada sırf pasif bir rol oynuyor da denemez. İlk kültürleşme sırasında çocuk zümrede hazırladığı davranış tiplerine uyar (intibak eder). Fakat çocukluğun yaşı ilerledikçe iyi bakılabilmeye karşı duyduğu emniyet hissi, ihmal edilmeden doğan emniyetsizlik, fizyolojik fonksiyonlarını yapmadaki kuvvet veya hürriyet derecesinde toplum (kültür) üzerinde uzak-yakın tesirleri olabilir. İyi şartlarda dünyaya gelmediği sanısında olan çocuk büyüdükçe bu eksikliği hayalle tamamlamaya çalışır. Arzularını arkadaşlarına zorla kabul ettirmek ister, hattâ bu davranışta onlar arasında bir zorba olmaya kadar varır.[11] Freud psikanalizle çocukluğun dışbilinç kompleksini ve erginliğin birçok ruhî buhranlarını çözmeye çalışıyordu. Bu araştırmalar şüphesiz pedagogların ilgisini çekmekten geri kalmamıştır. Fakat kültür antropologları Avrupa dışındaki birçok kültürde cinsiyete ait örf ve âdetlerin büsbütün başka türlü neticeler doğurduğunu ve sözü edilen Oidipus kompleksinin onlarda ya bulunmadığı ya da dayı, yani ana tarafına çevrilmiş şekiller aldığını gösterdiğinden beri Freud'un hal tarzı önemini kaybetti. Daha doğrusu kompleks kavramının yalnız başına (*isolé*) ele alınamayacağını, her kültür çevresinin kendine göre türlü kompleksler meydana getirdiğini gösterdi. Freud'a göre totemizmde totemlerin yenmesi ve haram sayılması çocuktaki müphem değerliliğin (*ambivalence*) neticesidir. Bu âdeta kabile başkanının çocukları tarafından öldürülmesi ve sonra etinin yenerek cevherinin kendilerine karışmasından ibaret bir mythos'un sembolüdür. Bu da Oidipus kompleksinin sonucudur. Freud bu hükümleri Dinler Tarihi veya Etnografya kitaplarından tesadüfen çıkardığı bilgiye dayandırıyordu. Hâlbuki Malinowski, Trobriand adalarındaki tetkiklerinde, Malenazyalıların kültürüne göre cinsî hayatın bizimkinden farklı olduğunu, başka türlü cinsî yasaklara tâbi bulunduklarını, bundan dolayı bu toplumlarda kompleksin babaya çevrilecek yerde ana-

[10] Robert C. Suggs, *The Island civilisations of Polynesia*, 1960, Mentor Books. Margaret Mead, *Coming of age in Samoa*, A study of adolescence and sex in primitive society, 8th prin. 1955, Mentor Books.
[11] A. Adler, *Le tempérament nerveux*, Payot.

nın erkek kardeşine (dayıya) çevrildiğini gördü.[12] Demek kültür çevreleri değiştikçe kompleks tarzları değişiyor. Öyle ise psikanalizi çocuk psikolojisinde mutlak bir ilke (prensip) saymak doğru değildir. Onu ancak kültür çevrelerine bağlı olarak kullanırsak kişiliğin dönüm buhranlarını ve kuruluşunu aydınlatacağız.

Kültür antropolojisi başlıca kültür şekilleşmesi (*configuration culturelle*), kişilik tarzı (*personnalité modale*) ve projektif metotlarını kullanarak gelişmektedir. Birinci metot tam antropolojiktir. İkincisi birey üzerine parmak basar. Psikanalizi, sosyal intibak problemlerini karşılaştırmalı olarak tatbik eder ki Freud metotunun genişletilmesinden ibarettir. Projektif teknik hem bireysel, hem kültürü göz önüne alır, iki yönü birbirine yaklaştırmaya çalışır. Birinci metotu başlıca Ruth Benedict, Margaret Mead kullanmıştır. M. Mead Batı Pasifik'teki Etnografya anketleri ile metotu geliştirdi. Samoa'da bu tarzda ilk tetkikleri yaptı.[13] Yeni Gine'deki Mandés adasında bireylerin davranışları arasındaki ilişkiyi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki kesin ayrılışı inceledi.[14] Çok farklı durumlara intibak zorunluluğunun gerginlik halleri doğurduğunu gösterdi. Yeni Gine'nin üç zümresinde erkek ve kadın kişilikleri üzerinde araştırma yaptı. Cinsler arasındaki tâbilik tavırlarını gerektiren faktörün biyolojiye değil, kültüre ait olduğunu gösterdi. Çocuklar veya erişkinlerin davranışı kültür çevreleriyle tamamlanıyor; birey bağlı olduğu sosyokültürel kuvvetlerin bileşkesi gibi ele alınmıştır. Ruth Benedict kültürleşmenin bireylerin karakterleri, hattâ beden yapısı üzerindeki tesirlerini göstermeye çalıştı (1938-48 arasında).[15]

Fakat bu çalışmalarda bireysel davranışın çeşitliliğini gözden kaçırma kusuru vardı. Bütün kültürlerin genel olarak iki üç tipe sıkıştırılamayacağı da ayrı bir tenkit noktası idi. Boas'ın Kwakiutlil'lere, Fortune'ın Arapesh'lere ait araştırmaları bu düzeltmeleri sağladı.

[12] B. Malinowski, *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, trad. Jankelevitch 1932, Payot; Malinowski, *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la melanésie*, trad. de S. Jankelevitch. Payot.
[13] M. Mead, *Coming of age in Samoa.*
[14] M. Mead, *Growing up in New Guina*, A. Revealing study of a primitive culture by the Author of *Male and female*, second prin. 1959, Mentor Books.
[15] Ruth Benedict, *Pattern of culture* (1938-1948).

168 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

nın erkek kardeşine (dayıya) çevrildiğini gördü.[12] Demek kültür çevreleri değiştikçe kompleks tarzları değişiyor. Öyle ise psikanalizi çocuk psikolojisinde mutlak bir ilke (prensip) saymak doğru değildir. Onu ancak kültür çevrelerine bağlı olarak kullanırsak kişiliğin dönüm buhranlarını ve kuruluşunu aydınlatacağız.

Kültür antropolojisi başlıca kültür şekilleşmesi (*configuration culturelle*), kişilik tarzı (*personnalité modale*) ve projektif metotlarını kullanarak gelişmektedir. Birinci metot tam antropolojiktir. İkincisi birey üzerine parmak basar. Psikanalizi, sosyal intibak problemlerini karşılaştırmalı olarak tatbik eder ki Freud metotunun genişletilmesinden ibarettir. Projektif teknik hem bireysel, hem kültürü göz önüne alır, iki yönü birbirine yaklaştırmaya çalışır. Birinci metotu başlıca Ruth Benedict, Margaret Mead kullanmıştır. M. Mead Batı Pasifik'teki Etnografya anketleri ile metotu geliştirdi. Samoa'da bu tarzda ilk tetkikleri yaptı.[13] Yeni Gine'deki Mandés adasında bireylerin davranışları arasındaki ilişkiyi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki kesin ayrılışı inceledi.[14] Çok farklı durumlara intibak zorunluluğunun gerginlik halleri doğurduğunu gösterdi. Yeni Gine'nin üç zümresinde erkek ve kadın kişilikleri üzerinde araştırma yaptı. Cinsler arasındaki tâbilik tavırlarını gerektiren faktörün biyolojiye değil, kültüre ait olduğunu gösterdi. Çocuklar veya erişkinlerin davranışı kültür çevreleriyle tamamlanıyor; birey bağlı olduğu sosyokültürel kuvvetlerin bileşkesi gibi ele alınmıştır. Ruth Benedict kültürleşmenin bireylerin karakterleri, hattâ beden yapısı üzerindeki tesirlerini göstermeye çalıştı (1938-48 arasında).[15]

Fakat bu çalışmalarda bireysel davranışın çeşitliliğini gözden kaçırma kusuru vardı. Bütün kültürlerin genel olarak iki üç tipe sıkıştırılamayacağı da ayrı bir tenkit noktası idi. Boas'ın Kwakiutlil'lere, Fortune'ın Arapesh'lere ait araştırmaları bu düzeltmeleri sağladı.

[12] B. Malinowski, *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, trad. Jankelevitch 1932, Payot; Malinowski, *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la melanésie*, trad. de S. Jankelevitch. Payot.
[13] M. Mead, *Coming of age in Samoa.*
[14] M. Mead, *Growing up in New Guina*, A. Revealing study of a primitive culture by the Author of *Male and female*, second prin. 1959, Mentor Books.
[15] Ruth Benedict, *Pattern of culture* (1938-1948).

168 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

nın erkek kardeşine (dayıya) çevrildiğini gördü.[12] Demek kültür çevreleri değiştikçe kompleks tarzları değişiyor. Öyle ise psikanalizi çocuk psikolojisinde mutlak bir ilke (prensip) saymak doğru değildir. Onu ancak kültür çevrelerine bağlı olarak kullanırsak kişiliğin dönüm buhranlarını ve kuruluşunu aydınlatacağız.

Kültür antropolojisi başlıca kültür şekilleşmesi (*configuration culturelle*), kişilik tarzı (*personnalité modale*) ve projektif metotlarını kullanarak gelişmektedir. Birinci metot tam antropolojiktir. İkincisi birey üzerine parmak basar. Psikanalizi, sosyal intibak problemlerini karşılaştırmalı olarak tatbik eder ki Freud metotunun genişletilmesinden ibarettir. Projektif teknik hem bireysel, hem kültürü göz önüne alır, iki yönü birbirine yaklaştırmaya çalışır. Birinci metotu başlıca Ruth Benedict, Margaret Mead kullanmıştır. M. Mead Batı Pasifik'teki Etnografya anketleri ile metotu geliştirdi. Samoa'da bu tarzda ilk tetkikleri yaptı.[13] Yeni Gine'deki Mandés adasında bireylerin davranışları arasındaki ilişkiyi, çocukluk ile erişkinlik arasındaki kesin ayrılışı inceledi.[14] Çok farklı durumlara intibak zorunluluğunun gerginlik halleri doğurduğunu gösterdi. Yeni Gine'nin üç zümresinde erkek ve kadın kişilikleri üzerinde araştırma yaptı. Cinsler arasındaki tâbilik tavırlarını gerektiren faktörün biyolojiye değil, kültüre ait olduğunu gösterdi. Çocuklar veya erişkinlerin davranışı kültür çevreleriyle tamamlanıyor; birey bağlı olduğu sosyokültürel kuvvetlerin bileşkesi gibi ele alınmıştır. Ruth Benedict kültürleşmenin bireylerin karakterleri, hattâ beden yapısı üzerindeki tesirlerini göstermeye çalıştı (1938-48 arasında).[15]

Fakat bu çalışmalarda bireysel davranışın çeşitliliğini gözden kaçırma kusuru vardı. Bütün kültürlerin genel olarak iki üç tipe sıkıştırılamayacağı da ayrı bir tenkit noktası idi. Boas'ın Kwakiutlil'lere, Fortune'ın Arapesh'lere ait araştırmaları bu düzeltmeleri sağladı.

[12] B. Malinowski, *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, trad. Jankelevitch 1932, Payot; Malinowski, *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la melanésie*, trad. de S. Jankelevitch. Payot.
[13] M. Mead, *Coming of age in Samoa.*
[14] M. Mead, *Growing up in New Guina*, A. Revealing study of a primitive culture by the Author of *Male and female*, second prin. 1959, Mentor Books.
[15] Ruth Benedict, *Pattern of culture* (1938-1948).

Meselâ Fortune, Arapesh kadın ve erkeklerinde saldırganlıktan yoksun olma halinin doğru olmadığını bu kavimdeki savaşçılık geleneğine ait birçok gözlemlerle gösterdi. Linton ve Kardiner'in "Temel kişilik yapısı" (*Basic personality*) fikri Benedict ve Mead'in tezlerinin genişletilmiş bir şeklidir.[16] Fakat bunlarda da ilk kurumlar diye alınan gıda ve cinsî hayata ait gözlemler doğrudan doğruya Freud'un psikanaliz metotundan çıkarıldığı ve Malinowski'nin çok haklı açıklaması hesaba katılmadığı için eksik kaldı.[17] Bu son görüşün de düzeltilerek gıda ve cinsiyet hayatına ait temayüllerin ikinci kurumlar ve inançlar, âdetler ve geleneklerin ilk kurumlar şeklinde tetkiki doğru olacaktır ki, bu henüz yapılmamıştır. Kardiner "ilk kurumlar"ı kişiliğin kuruluşunda alt-yapı (*infrastructure*) sayıyordu. Gıda ve cinsiyet gibi eğilimler önce ortak kültür baskılarını hazırlarlar. Bunun için Melanezya'dan Alor'lularda yapılan tahliller bu sentezin nasıl olduğunu gösteriyor. Bebeklere ve çocuklara bakış (ihtimam) tarzı, erginin yetişme şekli, evlenme, cinsî hayat manzaralarıyla, âdetlere ait tetkikler sentezin unsurlarını teşkil ediyor. Bu malzemeye çocuk resimleri, serbest birleşme testleri, Rorschach testi de katılmalıdır.[18] Kardiner bu verilere dayanarak bireysel kişiliği ve kültür çevresini tetkike çalıştı. Ruh hekimleri ile antropologların işbirliğini sağlamaya çalıştı. Burada kültür antropolojisi âdeta insan bilimlerinin (psikoloji, sosyoloji, psikiyatri, etnografya, vb.) dört yol ağzı görevini görmektedir. Fakat sentezin genişliğine rağmen biyolojik faktör başta geldiği ve psikolojik eğilimler ilk kurum gibi görüldüğü için tek taraflı olmadan kurtulamamıştır.

Bütün bu araştırmaların eğitim problemlerindeki rolü ne olacaktır? Bu araştırmalar gösteriyor ki eğitimin iki konusundan, çocuk ve kültürden biri olan kültür çevreleri son derecede değişik ve çeşitlidir. Sosyologların verdikleri bilgiye dayanarak tek şekilli bir site veya millet bünyesiyle çocuğun ilişkisini inceleyen bir pedagoji esaslı hataya düşmektedir. Böyle bir pedagojinin iki türlü kusuru vardır: Birincisi, eğitimde daima pedagogun mensup olduğu kültürün, yani Batı

[16] Kardiner, *Basic personality.*
[17] Rorschach, *Psychodiagnostic*, 1930.
[18] Margaret Mead, *L'anthropologie sociale et l'étude des problèmes d'éducation dans les territoires insuffisamment développés* (Education de base et éducation des adultes. vol. VII, no, 2-3, Avril-Juillet, 1955).

Hilmi Ziya Ülken 169

Meselâ Fortune, Arapesh kadın ve erkeklerinde saldırganlıktan yoksun olma halinin doğru olmadığını bu kavimdeki savaşçılık geleneğine ait birçok gözlemlerle gösterdi. Linton ve Kardiner'in "Temel kişilik yapısı" (*Basic personality*) fikri Benedict ve Mead'in tezlerinin genişletilmiş bir şeklidir.[16] Fakat bunlarda da ilk kurumlar diye alınan gıda ve cinsî hayata ait gözlemler doğrudan doğruya Freud'un psikanaliz metotundan çıkarıldığı ve Malinowski'nin çok haklı açıklaması hesaba katılmadığı için eksik kaldı.[17] Bu son görüşün de düzeltilerek gıda ve cinsiyet hayatına ait temayüllerin ikinci kurumlar ve inançlar, âdetler ve geleneklerin ilk kurumlar şeklinde tetkiki doğru olacaktır ki, bu henüz yapılmamıştır. Kardiner "ilk kurumlar"ı kişiliğin kuruluşunda alt-yapı (*infrastructure*) sayıyordu. Gıda ve cinsiyet gibi eğilimler önce ortak kültür baskılarını hazırlarlar. Bunun için Melanezya'dan Alor'lularda yapılan tahliller bu sentezin nasıl olduğunu gösteriyor. Bebeklere ve çocuklara bakış (ihtimam) tarzı, erginin yetişme şekli, evlenme, cinsî hayat manzaralarıyla, âdetlere ait tetkikler sentezin unsurlarını teşkil ediyor. Bu malzemeye çocuk resimleri, serbest birleşme testleri, Rorschach testi de katılmalıdır.[18] Kardiner bu verilere dayanarak bireysel kişiliği ve kültür çevresini tetkike çalıştı. Ruh hekimleri ile antropologların işbirliğini sağlamaya çalıştı. Burada kültür antropolojisi âdeta insan bilimlerinin (psikoloji, sosyoloji, psikiyatri, etnografya, vb.) dört yol ağzı görevini görmektedir. Fakat sentezin genişliğine rağmen biyolojik faktör başta geldiği ve psikolojik eğilimler ilk kurum gibi görüldüğü için tek taraflı olmadan kurtulamamıştır.

Bütün bu araştırmaların eğitim problemlerindeki rolü ne olacaktır? Bu araştırmalar gösteriyor ki eğitimin iki konusundan, çocuk ve kültürden biri olan kültür çevreleri son derecede değişik ve çeşitlidir. Sosyologların verdikleri bilgiye dayanarak tek şekilli bir site veya millet bünyesiyle çocuğun ilişkisini inceleyen bir pedagoji esaslı hataya düşmektedir. Böyle bir pedagojinin iki türlü kusuru vardır: Birincisi, eğitimde daima pedagogun mensup olduğu kültürün, yani Batı

[16] Kardiner, *Basic personality.*
[17] Rorschach, *Psychodiagnostic*, 1930.
[18] Margaret Mead, *L'anthropologie sociale et l'étude des problèmes d'éducation dans les territoires insuffisamment développés* (Education de base et éducation des adultes. vol. VII, no, 2-3, Avril-Juillet, 1955).

Hilmi Ziya Ülken 169

Meselâ Fortune, Arapesh kadın ve erkeklerinde saldırganlıktan yoksun olma halinin doğru olmadığını bu kavimdeki savaşçılık geleneğine ait birçok gözlemlerle gösterdi. Linton ve Kardiner'in "Temel kişilik yapısı" (*Basic personality*) fikri Benedict ve Mead'in tezlerinin genişletilmiş bir şeklidir.[16] Fakat bunlarda da ilk kurumlar diye alınan gıda ve cinsî hayata ait gözlemler doğrudan doğruya Freud'un psikanaliz metotundan çıkarıldığı ve Malinowski'nin çok haklı açıklaması hesaba katılmadığı için eksik kaldı.[17] Bu son görüşün de düzeltilerek gıda ve cinsiyet hayatına ait temayüllerin ikinci kurumlar ve inançlar, âdetler ve geleneklerin ilk kurumlar şeklinde tetkiki doğru olacaktır ki, bu henüz yapılmamıştır. Kardiner "ilk kurumlar"ı kişiliğin kuruluşunda alt-yapı (*infrastructure*) sayıyordu. Gıda ve cinsiyet gibi eğilimler önce ortak kültür baskılarını hazırlarlar. Bunun için Melanezya'dan Alor'lularda yapılan tahliller bu sentezin nasıl olduğunu gösteriyor. Bebeklere ve çocuklara bakış (ihtimam) tarzı, erginin yetişme şekli, evlenme, cinsî hayat manzaralarıyla, âdetlere ait tetkikler sentezin unsurlarını teşkil ediyor. Bu malzemeye çocuk resimleri, serbest birleşme testleri, Rorschach testi de katılmalıdır.[18] Kardiner bu verilere dayanarak bireysel kişiliği ve kültür çevresini tetkike çalıştı. Ruh hekimleri ile antropologların işbirliğini sağlamaya çalıştı. Burada kültür antropolojisi âdeta insan bilimlerinin (psikoloji, sosyoloji, psikiyatri, etnografya, vb.) dört yol ağzı görevini görmektedir. Fakat sentezin genişliğine rağmen biyolojik faktör başta geldiği ve psikolojik eğilimler ilk kurum gibi görüldüğü için tek taraflı olmadan kurtulamamıştır.

Bütün bu araştırmaların eğitim problemlerindeki rolü ne olacaktır? Bu araştırmalar gösteriyor ki eğitimin iki konusundan, çocuk ve kültürden biri olan kültür çevreleri son derecede değişik ve çeşitlidir. Sosyologların verdikleri bilgiye dayanarak tek şekilli bir site veya millet bünyesiyle çocuğun ilişkisini inceleyen bir pedagoji esaslı hataya düşmektedir. Böyle bir pedagojinin iki türlü kusuru vardır: Birincisi, eğitimde daima pedagogun mensup olduğu kültürün, yani Batı

[16] Kardiner, *Basic personality.*
[17] Rorschach, *Psychodiagnostic*, 1930.
[18] Margaret Mead, *L'anthropologie sociale et l'étude des problèmes d'éducation dans les territoires insuffisamment développés* (Education de base et éducation des adultes. vol. VII, no, 2-3, Avril-Juillet, 1955).

kültürünün, hattâ onun belirli bir milletteki belirli bir şeklinin esas diye alınması yüzünden dar bir görüşe saplanmasıdır. Böyle bir pedagoji görüşü başka şartlara, başka kültür çevrelerine tatbik edilemez. Oradan çıkarılacak hükümler başka kültür çevrelerine mensup memleketler için örnek olamaz. Halbuki bu tarzda düşünen pedagoglar hükümlerini genelleştirerek bunların bütün toplumlar için doğru olduğunu iddia ettikleri gibi, başka kültür çevrelerine mensup olanlar da onları kendi maarif sistemlerinde tatbike kalkarken aynı hatayı daha feci bir şekle sokmaktadırlar. İkincisi, kültürlerin çokluğundan başka kültür unsurlarının değişimine tâbi olması yüzünden kültür çevrelerinin devamlı bir değişme halinde bulunmaları pedagogların hükümlerinin kültür değişmeleri için geçer olmadığını göstermektedir. Kültürlerde devamlı değişmeler olmakla birlikte, birçok sosyal faktörün tesiri ile değişme hızı son derece ağırlaşmış, âdeta durmuş olan statik kültürler olduğu gibi, değişme hızı artmış olan dinamik kültürler veya kültürlerin böyle devreleri de vardır. Pedagogların hükümleri bu gibi durumları hesaba katmadıkça onlardan faydalanmak imkânsız hale gelmektedir. Margaret Mead az gelişmiş bölgelerde eğitim problemlerinin tetkikinde kültür antropolojisinin rolünü inceliyor ve pedagogları fildişi kulelerini bırakarak bu karşılaştırmalı ve somut tetkikleri göz önüne almaya çağırıyor.

Ona göre kültür antropolojisi teknik ilerleme ile modern sosyal evrimin neticelerini tanımaya elverişlidir. Ulaştırma araçlarının ilerlemesi köylü halka verdiği hareketlilik ile şehirler ve endüstri merkezlerinin gelişmesinde esaslı bir faktör olmaktadır. Montagne yeni Fas proletaryasının kuruluşuna dair tetkikinde şehre yeni gelenlerle eski şehir halkı arasındaki ayrılığı gösterdi ki, bu hüküm Güneydoğu Asya, Latin Amerika ve Orta Doğu ve Kuzey Afrika şehirleri için de doğrudur. Gündelik bulma arzusu Fas'ta kabilelerden bir milyon kişinin şehre yerleştiğini gösteriyor. Fortes'e göre Achanti'lerde ilk tahsil görmüş gençlerin yüzde 95'i köylerini bırakarak şehirlere ve maden merkezlerine gelmektedirler. M. Mead'in gözlemine göre öğretim seviyesiyle gündeliği daha yüksek olan bölgelere doğru göç temayülü arasında ilişki vardır.[19] Richards, Uganda'da gündelik cazibesinin pamuk ekilen yerlere doğru işçi akınına sebep olduğunu tespit eder. Bu sosyal antropoloji tetkikleri köy bölgelerinde yeni ziraî

[19] M. Mead, aynı yazıları.

170 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

kültürünün, hattâ onun belirli bir milletteki belirli bir şeklinin esas diye alınması yüzünden dar bir görüşe saplanmasıdır. Böyle bir pedagoji görüşü başka şartlara, başka kültür çevrelerine tatbik edilemez. Oradan çıkarılacak hükümler başka kültür çevrelerine mensup memleketler için örnek olamaz. Halbuki bu tarzda düşünen pedagoglar hükümlerini genelleştirerek bunların bütün toplumlar için doğru olduğunu iddia ettikleri gibi, başka kültür çevrelerine mensup olanlar da onları kendi maarif sistemlerinde tatbike kalkarken aynı hatayı daha feci bir şekle sokmaktadırlar. İkincisi, kültürlerin çokluğundan başka kültür unsurlarının değişimine tâbi olması yüzünden kültür çevrelerinin devamlı bir değişme halinde bulunmaları pedagogların hükümlerinin kültür değişmeleri için geçer olmadığını göstermektedir. Kültürlerde devamlı değişmeler olmakla birlikte, birçok sosyal faktörün tesiri ile değişme hızı son derece ağırlaşmış, âdeta durmuş olan statik kültürler olduğu gibi, değişme hızı artmış olan dinamik kültürler veya kültürlerin böyle devreleri de vardır. Pedagogların hükümleri bu gibi durumları hesaba katmadıkça onlardan faydalanmak imkânsız hale gelmektedir. Margaret Mead az gelişmiş bölgelerde eğitim problemlerinin tetkikinde kültür antropolojisinin rolünü inceliyor ve pedagogları fildişi kulelerini bırakarak bu karşılaştırmalı ve somut tetkikleri göz önüne almaya çağırıyor.

Ona göre kültür antropolojisi teknik ilerleme ile modern sosyal evrimin neticelerini tanımaya elverişlidir. Ulaştırma araçlarının ilerlemesi köylü halka verdiği hareketlilik ile şehirler ve endüstri merkezlerinin gelişmesinde esaslı bir faktör olmaktadır. Montagne yeni Fas proletaryasının kuruluşuna dair tetkikinde şehre yeni gelenlerle eski şehir halkı arasındaki ayrılığı gösterdi ki, bu hüküm Güneydoğu Asya, Latin Amerika ve Orta Doğu ve Kuzey Afrika şehirleri için de doğrudur. Gündelik bulma arzusu Fas'ta kabilelerden bir milyon kişinin şehre yerleştiğini gösteriyor. Fortes'e göre Achanti'lerde ilk tahsil görmüş gençlerin yüzde 95'i köylerini bırakarak şehirlere ve maden merkezlerine gelmektedirler. M. Mead'in gözlemine göre öğretim seviyesiyle gündeliği daha yüksek olan bölgelere doğru göç temayülü arasında ilişki vardır.[19] Richards, Uganda'da gündelik cazibesinin pamuk ekilen yerlere doğru işçi akınına sebep olduğunu tespit eder. Bu sosyal antropoloji tetkikleri köy bölgelerinde yeni ziraî

[19] M. Mead, aynı yazıları.

170 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

kültürünün, hattâ onun belirli bir milletteki belirli bir şeklinin esas diye alınması yüzünden dar bir görüşe saplanmasıdır. Böyle bir pedagoji görüşü başka şartlara, başka kültür çevrelerine tatbik edilemez. Oradan çıkarılacak hükümler başka kültür çevrelerine mensup memleketler için örnek olamaz. Halbuki bu tarzda düşünen pedagoglar hükümlerini genelleştirerek bunların bütün toplumlar için doğru olduğunu iddia ettikleri gibi, başka kültür çevrelerine mensup olanlar da onları kendi maarif sistemlerinde tatbike kalkarken aynı hatayı daha feci bir şekle sokmaktadırlar. İkincisi, kültürlerin çokluğundan başka kültür unsurlarının değişimine tâbi olması yüzünden kültür çevrelerinin devamlı bir değişme halinde bulunmaları pedagogların hükümlerinin kültür değişmeleri için geçer olmadığını göstermektedir. Kültürlerde devamlı değişmeler olmakla birlikte, birçok sosyal faktörün tesiri ile değişme hızı son derece ağırlaşmış, âdeta durmuş olan statik kültürler olduğu gibi, değişme hızı artmış olan dinamik kültürler veya kültürlerin böyle devreleri de vardır. Pedagogların hükümleri bu gibi durumları hesaba katmadıkça onlardan faydalanmak imkânsız hale gelmektedir. Margaret Mead az gelişmiş bölgelerde eğitim problemlerinin tetkikinde kültür antropolojisinin rolünü inceliyor ve pedagogları fildişi kulelerini bırakarak bu karşılaştırmalı ve somut tetkikleri göz önüne almaya çağırıyor.

Ona göre kültür antropolojisi teknik ilerleme ile modern sosyal evrimin neticelerini tanımaya elverişlidir. Ulaştırma araçlarının ilerlemesi köylü halka verdiği hareketlilik ile şehirler ve endüstri merkezlerinin gelişmesinde esaslı bir faktör olmaktadır. Montagne yeni Fas proletaryasının kuruluşuna dair tetkikinde şehre yeni gelenlerle eski şehir halkı arasındaki ayrılığı gösterdi ki, bu hüküm Güneydoğu Asya, Latin Amerika ve Orta Doğu ve Kuzey Afrika şehirleri için de doğrudur. Gündelik bulma arzusu Fas'ta kabilelerden bir milyon kişinin şehre yerleştiğini gösteriyor. Fortes'e göre Achanti'lerde ilk tahsil görmüş gençlerin yüzde 95'i köylerini bırakarak şehirlere ve maden merkezlerine gelmektedirler. M. Mead'in gözlemine göre öğretim seviyesiyle gündeliği daha yüksek olan bölgelere doğru göç temayülü arasında ilişki vardır.[19] Richards, Uganda'da gündelik cazibesinin pamuk ekilen yerlere doğru işçi akınına sebep olduğunu tespit eder. Bu sosyal antropoloji tetkikleri köy bölgelerinde yeni ziraî

[19] M. Mead, aynı yazıları.

tekniklerin kullanılmasının erkeklerle kadınlar arasında gelenekçi iş bölümünü değiştirdiğini ve bunun neticesinde aile bünyesine ve matrimonyal rejime tesir ettiğini gösterdi. Yeni araştırmalar çok farklı sosyal bünyelerin şehirlerde olduğu gibi köy bölgelerinde de meydana çıktığını ve bu yeni bünyelerde, eskileri gibi çok farklı kararlılık (istikrar) derecesi olduğunu açığa çıkardı. Bu tetkikler hızlı bir kültür evriminin bireyciliği mutlaka geliştireceği, aileyi yıkacağı şeklindeki acele hükmün yanlış olduğunu da ispat etti. Busia, Gana'nın bir şehrinde geniş bir aile zümresinin çözülüşünü ve bu aile hayatında bundan doğan disiplinsizlik ve anarşiyi inceledi. Firth, Batı Pasifik'te sosyal evrim hakkındaki tetkikinde, hızlı iktisadî evrime rağmen nüfusun kendi sosyal zümrelerine bağlı kaldığını ve aynı cemaat üyelerinin dayanışma duygusunu muhafaza ettiklerini işaret etti. Meksika' daki tetkik, cemaatin bütün değişmelere rağmen sabit bir unsur olarak kaldığını ve iktisadî, siyasi değişmelere düşman olan ailelerin köyü terk etmeye mecbur olduklarını gösterdi. Eski Navajo savaşçılarına ait tetkik, yenileşmelerin yalnız kültürün maddi manzaralarında meydana çıktığını, toplumsal bağlantıların ve organizasyonun çok ağır değişikliğe uğradığını gösterdi.

M. Mead birçok antropologdan aldığı misallerle bu bilgileri verdikten sonra kültür evriminin görünüşü olarak modern öğretim üzerinde duruyor: Ona göre Afrika'nın birçok bölgelerinde, başlıca Müslüman olmayan yerlerde, misyonerlerin okullar açarak ve yeni dini yayarak aile hayat şartlarını esasından değiştirdiklerini görüyor. M. Mead birçok Afrikalının okul sisteminde ve programında değişiklik yapılmasına karşı koyacak derecede bu okullara ve öğretimine bağlı olduklarını gösteriyor. Uzun zaman kültürü geliştirmeye çalıştıktan sonra bu okulların bugün sosyal, iktisadî hayatta istikrar unsuru olduklarını söylüyor. Amerika Birleşik Devletleri'nin Kızılderililerinde ve Yeni Zelanda Maori'lerinde iki kültür arasında bağ aranıyor. Bazı antropologlar okulun kültür evriminde tesirinden bahsediyorlar. Okulların kültür evrimindeki çift rolü biraz çelişik görünüyor: Bir yandan onlar çocukların toplumsal uyumunu, intibakını kolaylaştırıyor ki, bu gelenekçi değerler ve cemiyette kültür şekillerine karşı saygıyı da içine alıyor. Öte yandan çocukların zihnini yeni zanaatlara göre işlemeye veya eski zanaatlarda yeni metotları kullanmaya hazırlamaları gerekiyor. Bazı antropologlar okul öğretiminin fena hazırlanmış olduğu, öğrencileri modern iş metotlarına ve fikirlere ait çı-

Hilmi Ziya Ülken 171

tekniklerin kullanılmasının erkeklerle kadınlar arasında gelenekçi iş bölümünü değiştirdiğini ve bunun neticesinde aile bünyesine ve matrimonyal rejime tesir ettiğini gösterdi. Yeni araştırmalar çok farklı sosyal bünyelerin şehirlerde olduğu gibi köy bölgelerinde de meydana çıktığını ve bu yeni bünyelerde, eskileri gibi çok farklı kararlılık (istikrar) derecesi olduğunu açığa çıkardı. Bu tetkikler hızlı bir kültür evriminin bireyciliği mutlaka geliştireceği, aileyi yıkacağı şeklindeki acele hükmün yanlış olduğunu da ispat etti. Busia, Gana'nın bir şehrinde geniş bir aile zümresinin çözülüşünü ve bu aile hayatında bundan doğan disiplinsizlik ve anarşiyi inceledi. Firth, Batı Pasifik'te sosyal evrim hakkındaki tetkikinde, hızlı iktisadî evrime rağmen nüfusun kendi sosyal zümrelerine bağlı kaldığını ve aynı cemaat üyelerinin dayanışma duygusunu muhafaza ettiklerini işaret etti. Meksika' daki tetkik, cemaatin bütün değişmelere rağmen sabit bir unsur olarak kaldığını ve iktisadî, siyasi değişmelere düşman olan ailelerin köyü terk etmeye mecbur olduklarını gösterdi. Eski Navajo savaşçılarına ait tetkik, yenileşmelerin yalnız kültürün maddi manzaralarında meydana çıktığını, toplumsal bağlantıların ve organizasyonun çok ağır değişikliğe uğradığını gösterdi.

M. Mead birçok antropologdan aldığı misallerle bu bilgileri verdikten sonra kültür evriminin görünüşü olarak modern öğretim üzerinde duruyor: Ona göre Afrika'nın birçok bölgelerinde, başlıca Müslüman olmayan yerlerde, misyonerlerin okullar açarak ve yeni dini yayarak aile hayat şartlarını esasından değiştirdiklerini görüyor. M. Mead birçok Afrikalının okul sisteminde ve programında değişiklik yapılmasına karşı koyacak derecede bu okullara ve öğretimine bağlı olduklarını gösteriyor. Uzun zaman kültürü geliştirmeye çalıştıktan sonra bu okulların bugün sosyal, iktisadî hayatta istikrar unsuru olduklarını söylüyor. Amerika Birleşik Devletleri'nin Kızılderililerinde ve Yeni Zelanda Maori'lerinde iki kültür arasında bağ aranıyor. Bazı antropologlar okulun kültür evriminde tesirinden bahsediyorlar. Okulların kültür evrimindeki çift rolü biraz çelişik görünüyor: Bir yandan onlar çocukların toplumsal uyumunu, intibakını kolaylaştırıyor ki, bu gelenekçi değerler ve cemiyette kültür şekillerine karşı saygıyı da içine alıyor. Öte yandan çocukların zihnini yeni zanaatlara göre işlemeye veya eski zanaatlarda yeni metotları kullanmaya hazırlamaları gerekiyor. Bazı antropologlar okul öğretiminin fena hazırlanmış olduğu, öğrencileri modern iş metotlarına ve fikirlere ait çı-

Hilmi Ziya Ülken 171

tekniklerin kullanılmasının erkeklerle kadınlar arasında gelenekçi iş bölümünü değiştirdiğini ve bunun neticesinde aile bünyesine ve matrimonyal rejime tesir ettiğini gösterdi. Yeni araştırmalar çok farklı sosyal bünyelerin şehirlerde olduğu gibi köy bölgelerinde de meydana çıktığını ve bu yeni bünyelerde, eskileri gibi çok farklı kararlılık (istikrar) derecesi olduğunu açığa çıkardı. Bu tetkikler hızlı bir kültür evriminin bireyciliği mutlaka geliştireceği, aileyi yıkacağı şeklindeki acele hükmün yanlış olduğunu da ispat etti. Busia, Gana'nın bir şehrinde geniş bir aile zümresinin çözülüşünü ve bu aile hayatında bundan doğan disiplinsizlik ve anarşiyi inceledi. Firth, Batı Pasifik'te sosyal evrim hakkındaki tetkikinde, hızlı iktisadî evrime rağmen nüfusun kendi sosyal zümrelerine bağlı kaldığını ve aynı cemaat üyelerinin dayanışma duygusunu muhafaza ettiklerini işaret etti. Meksika' daki tetkik, cemaatin bütün değişmelere rağmen sabit bir unsur olarak kaldığını ve iktisadî, siyasi değişmelere düşman olan ailelerin köyü terk etmeye mecbur olduklarını gösterdi. Eski Navajo savaşçılarına ait tetkik, yenileşmelerin yalnız kültürün maddi manzaralarında meydana çıktığını, toplumsal bağlantıların ve organizasyonun çok ağır değişikliğe uğradığını gösterdi.

M. Mead birçok antropologdan aldığı misallerle bu bilgileri verdikten sonra kültür evriminin görünüşü olarak modern öğretim üzerinde duruyor: Ona göre Afrika'nın birçok bölgelerinde, başlıca Müslüman olmayan yerlerde, misyonerlerin okullar açarak ve yeni dini yayarak aile hayat şartlarını esasından değiştirdiklerini görüyor. M. Mead birçok Afrikalının okul sisteminde ve programında değişiklik yapılmasına karşı koyacak derecede bu okullara ve öğretimine bağlı olduklarını gösteriyor. Uzun zaman kültürü geliştirmeye çalıştıktan sonra bu okulların bugün sosyal, iktisadî hayatta istikrar unsuru olduklarını söylüyor. Amerika Birleşik Devletleri'nin Kızılderililerinde ve Yeni Zelanda Maori'lerinde iki kültür arasında bağ aranıyor. Bazı antropologlar okulun kültür evriminde tesirinden bahsediyorlar. Okulların kültür evrimindeki çift rolü biraz çelişik görünüyor: Bir yandan onlar çocukların toplumsal uyumunu, intibakını kolaylaştırıyor ki, bu gelenekçi değerler ve cemiyette kültür şekillerine karşı saygıyı da içine alıyor. Öte yandan çocukların zihnini yeni zanaatlara göre işlemeye veya eski zanaatlarda yeni metotları kullanmaya hazırlamaları gerekiyor. Bazı antropologlar okul öğretiminin fena hazırlanmış olduğu, öğrencileri modern iş metotlarına ve fikirlere ait çı-

Hilmi Ziya Ülken 171

tekniklerin kullanılmasının erkeklerle kadınlar arasında gelenekçi iş bölümünü değiştirdiğini ve bunun neticesinde aile bünyesine ve matrimonyal rejime tesir ettiğini gösterdi. Yeni araştırmalar çok farklı sosyal bünyelerin şehirlerde olduğu gibi köy bölgelerinde de meydana çıktığını ve bu yeni bünyelerde, eskileri gibi çok farklı kararlılık (istikrar) derecesi olduğunu açığa çıkardı. Bu tetkikler hızlı bir kültür evriminin bireyciliği mutlaka geliştireceği, aileyi yıkacağı şeklindeki acele hükmün yanlış olduğunu da ispat etti. Busia, Gana'nın bir şehrinde geniş bir aile zümresinin çözülüşünü ve bu aile hayatında bundan doğan disiplinsizlik ve anarşiyi inceledi. Firth, Batı Pasifik'te sosyal evrim hakkındaki tetkikinde, hızlı iktisadî evrime rağmen nüfusun kendi sosyal zümrelerine bağlı kaldığını ve aynı cemaat üyelerinin dayanışma duygusunu muhafaza ettiklerini işaret etti. Meksika' daki tetkik, cemaatin bütün değişmelere rağmen sabit bir unsur olarak kaldığını ve iktisadî, siyasi değişmelere düşman olan ailelerin köyü terk etmeye mecbur olduklarını gösterdi. Eski Navajo savaşçılarına ait tetkik, yenileşmelerin yalnız kültürün maddi manzaralarında meydana çıktığını, toplumsal bağlantıların ve organizasyonun çok ağır değişikliğe uğradığını gösterdi.

M. Mead birçok antropologdan aldığı misallerle bu bilgileri verdikten sonra kültür evriminin görünüşü olarak modern öğretim üzerinde duruyor: Ona göre Afrika'nın birçok bölgelerinde, başlıca Müslüman olmayan yerlerde, misyonerlerin okullar açarak ve yeni dini yayarak aile hayat şartlarını esasından değiştirdiklerini görüyor. M. Mead birçok Afrikalının okul sisteminde ve programında değişiklik yapılmasına karşı koyacak derecede bu okullara ve öğretimine bağlı olduklarını gösteriyor. Uzun zaman kültürü geliştirmeye çalıştıktan sonra bu okulların bugün sosyal, iktisadî hayatta istikrar unsuru olduklarını söylüyor. Amerika Birleşik Devletleri'nin Kızılderililerinde ve Yeni Zelanda Maori'lerinde iki kültür arasında bağ aranıyor. Bazı antropologlar okulun kültür evriminde tesirinden bahsediyorlar. Okulların kültür evrimindeki çift rolü biraz çelişik görünüyor: Bir yandan onlar çocukların toplumsal uyumunu, intibakını kolaylaştırıyor ki, bu gelenekçi değerler ve cemiyette kültür şekillerine karşı saygıyı da içine alıyor. Öte yandan çocukların zihnini yeni zanaatlara göre işlemeye veya eski zanaatlarda yeni metotları kullanmaya hazırlamaları gerekiyor. Bazı antropologlar okul öğretiminin fena hazırlanmış olduğu, öğrencileri modern iş metotlarına ve fikirlere ait çı-

raklıkta elverişsiz bıraktığı şeklinde itiraz ediyorlar. Firth, Batı Pasifik'te okul öğretiminin modern hayatın karmaşık ihtiyaçları ile pek uzaktan ilişkisi olduğunu gösteriyor. Busia, Secondi'lere ait tetkikinde okulların oğlan ve kız çocukları hiçbir belirli mesleğe hazırlamadığını ve bundan dolayı şehir merkezlerinde okul sonrası işsizliği ve gençlik suçlarını geliştirdiğini anlatıyor. Achanti'lere ait bir anket köy bölgelerinde okulların cemaat gelişmesine asla yardım etmediğini, çünkü bütün öğrencilerin şehirlere göç ettiğini gösteriyor. Yukarı Mısır'da mecburi ilköğretimin halk tarafından iyi karşılanmadığı, çünkü daha ileri tahsile götürmediği ve yüksek sınıflardaki öğrencilerin ziraî işlere katılmasına da imkân vermediği görülüyor. Bu çalışmalarda başlıca üç problem ele alınmıştır: Yeni bir sınıf bünyesinin teşekkülü; gıda maddeleri üretiminin gelişmesi; sağlık şartlarının düzeltilmesi.

Batı tesirindeki bütün toplumlarda modern bir tahsil almış, şehir hayatına girmiş, davranış ve faaliyetlerini yeni değerler sistemine uydurmuş bir büro müstahdemler zümresi teşekkül etmiştir. Onlar kabile çevresinden veya gelenekçi çevreden az çok ayrılmışlardır. Onlara "okumuş seçkinler", "gelişmişler", "yeni orta sınıf" yahut Navajo'da olduğu gibi "beyazların ardından gidenler" deniyor. Bu zümrenin ortaya çıkışı genelde okulların yalnız el işi yapmayan işçiler yetiştirmelerine atfediliyor, bu işçiler köylüler veya zanaatçıların cetlerinin hayatı ve görüş tarzlarıyla ilişiklerini kesmişlerdir ve çocuklarına aynı tahsili, aynı meslekleri vererek zümre halinde devam ediyorlar. Bu suretle zümre içerisinde teknik yetişmeye karşı toplumsal kökten gelen bir nefret, "pis" el işine karşı bir küçümseme doğuyor ve kendi üyeleriyle halk arasında gittikçe derinleşen bir uçurum açılıyor. Böyle sosyal zümreler Asya'da, Orta-Doğu, Latin Amerika ve Afrika'da vardır. Bu da, bu bölgelerde teknik ilerlemeye engel teşkil etmektedir. Çünkü herhangi bir modern tahsil alanlardan çoğu teknik yetişme fikrini kabul etmiyorlar. Sosyal prestiji ve bazı meslekle-

raklıkta elverişsiz bıraktığı şeklinde itiraz ediyorlar. Firth, Batı Pasifik'te okul öğretiminin modern hayatın karmaşık ihtiyaçları ile pek uzaktan ilişkisi olduğunu gösteriyor. Busia, Secondi'lere ait tetkikinde okulların oğlan ve kız çocukları hiçbir belirli mesleğe hazırlamadığını ve bundan dolayı şehir merkezlerinde okul sonrası işsizliği ve gençlik suçlarını geliştirdiğini anlatıyor. Achanti'lere ait bir anket köy bölgelerinde okulların cemaat gelişmesine asla yardım etmediğini, çünkü bütün öğrencilerin şehirlere göç ettiğini gösteriyor. Yukarı Mısır'da mecburi ilköğretimin halk tarafından iyi karşılanmadığı, çünkü daha ileri tahsile götürmediği ve yüksek sınıflardaki öğrencilerin ziraî işlere katılmasına da imkân vermediği görülüyor. Bu çalışmalarda başlıca üç problem ele alınmıştır: Yeni bir sınıf bünyesinin teşekkülü; gıda maddeleri üretiminin gelişmesi; sağlık şartlarının düzeltilmesi.

Batı tesirindeki bütün toplumlarda modern bir tahsil almış, şehir hayatına girmiş, davranış ve faaliyetlerini yeni değerler sistemine uydurmuş bir büro müstahdemler zümresi teşekkül etmiştir. Onlar kabile çevresinden veya gelenekçi çevreden az çok ayrılmışlardır. Onlara "okumuş seçkinler", "gelişmişler", "yeni orta sınıf" yahut Navajo'da olduğu gibi "beyazların ardından gidenler" deniyor. Bu zümrenin ortaya çıkışı genelde okulların yalnız el işi yapmayan işçiler yetiştirmelerine atfediliyor, bu işçiler köylüler veya zanaatçıların cetlerinin hayatı ve görüş tarzlarıyla ilişiklerini kesmişlerdir ve çocuklarına aynı tahsili, aynı meslekleri vererek zümre halinde devam ediyorlar. Bu suretle zümre içerisinde teknik yetişmeye karşı toplumsal kökten gelen bir nefret, "pis" el işine karşı bir küçümseme doğuyor ve kendi üyeleriyle halk arasında gittikçe derinleşen bir uçurum açılıyor. Böyle sosyal zümreler Asya'da, Orta-Doğu, Latin Amerika ve Afrika'da vardır. Bu da, bu bölgelerde teknik ilerlemeye engel teşkil etmektedir. Çünkü herhangi bir modern tahsil alanlardan çoğu teknik yetişme fikrini kabul etmiyorlar. Sosyal prestiji ve bazı meslekle-

raklıkta elverişsiz bıraktığı şeklinde itiraz ediyorlar. Firth, Batı Pasifik'te okul öğretiminin modern hayatın karmaşık ihtiyaçları ile pek uzaktan ilişkisi olduğunu gösteriyor. Busia, Secondi'lere ait tetkikinde okulların oğlan ve kız çocukları hiçbir belirli mesleğe hazırlamadığını ve bundan dolayı şehir merkezlerinde okul sonrası işsizliği ve gençlik suçlarını geliştirdiğini anlatıyor. Achanti'lere ait bir anket köy bölgelerinde okulların cemaat gelişmesine asla yardım etmediğini, çünkü bütün öğrencilerin şehirlere göç ettiğini gösteriyor. Yukarı Mısır'da mecburi ilköğretimin halk tarafından iyi karşılanmadığı, çünkü daha ileri tahsile götürmediği ve yüksek sınıflardaki öğrencilerin ziraî işlere katılmasına da imkân vermediği görülüyor. Bu çalışmalarda başlıca üç problem ele alınmıştır: Yeni bir sınıf bünyesinin teşekkülü; gıda maddeleri üretiminin gelişmesi; sağlık şartlarının düzeltilmesi.

Batı tesirindeki bütün toplumlarda modern bir tahsil almış, şehir hayatına girmiş, davranış ve faaliyetlerini yeni değerler sistemine uydurmuş bir büro müstahdemler zümresi teşekkül etmiştir. Onlar kabile çevresinden veya gelenekçi çevreden az çok ayrılmışlardır. Onlara "okumuş seçkinler", "gelişmişler", "yeni orta sınıf" yahut Navajo'da olduğu gibi "beyazların ardından gidenler" deniyor. Bu zümrenin ortaya çıkışı genelde okulların yalnız el işi yapmayan işçiler yetiştirmelerine atfediliyor, bu işçiler köylüler veya zanaatçıların cetlerinin hayatı ve görüş tarzlarıyla ilişiklerini kesmişlerdir ve çocuklarına aynı tahsili, aynı meslekleri vererek zümre halinde devam ediyorlar. Bu suretle zümre içerisinde teknik yetişmeye karşı toplumsal kökten gelen bir nefret, "pis" el işine karşı bir küçümseme doğuyor ve kendi üyeleriyle halk arasında gittikçe derinleşen bir uçurum açılıyor. Böyle sosyal zümreler Asya'da, Orta-Doğu, Latin Amerika ve Afrika'da vardır. Bu da, bu bölgelerde teknik ilerlemeye engel teşkil etmektedir. Çünkü herhangi bir modern tahsil alanlardan çoğu teknik yetişme fikrini kabul etmiyorlar. Sosyal prestiji ve bazı meslekle-

raklıkta elverişsiz bıraktığı şeklinde itiraz ediyorlar. Firth, Batı Pasifik'te okul öğretiminin modern hayatın karmaşık ihtiyaçları ile pek uzaktan ilişkisi olduğunu gösteriyor. Busia, Secondi'lere ait tetkikinde okulların oğlan ve kız çocukları hiçbir belirli mesleğe hazırlamadığını ve bundan dolayı şehir merkezlerinde okul sonrası işsizliği ve gençlik suçlarını geliştirdiğini anlatıyor. Achanti'lere ait bir anket köy bölgelerinde okulların cemaat gelişmesine asla yardım etmediğini, çünkü bütün öğrencilerin şehirlere göç ettiğini gösteriyor. Yukarı Mısır'da mecburi ilköğretimin halk tarafından iyi karşılanmadığı, çünkü daha ileri tahsile götürmediği ve yüksek sınıflardaki öğrencilerin ziraî işlere katılmasına da imkân vermediği görülüyor. Bu çalışmalarda başlıca üç problem ele alınmıştır: Yeni bir sınıf bünyesinin teşekkülü; gıda maddeleri üretiminin gelişmesi; sağlık şartlarının düzeltilmesi.

Batı tesirindeki bütün toplumlarda modern bir tahsil almış, şehir hayatına girmiş, davranış ve faaliyetlerini yeni değerler sistemine uydurmuş bir büro müstahdemler zümresi teşekkül etmiştir. Onlar kabile çevresinden veya gelenekçi çevreden az çok ayrılmışlardır. Onlara "okumuş seçkinler", "gelişmişler", "yeni orta sınıf" yahut Navajo'da olduğu gibi "beyazların ardından gidenler" deniyor. Bu zümrenin ortaya çıkışı genelde okulların yalnız el işi yapmayan işçiler yetiştirmelerine atfediliyor, bu işçiler köylüler veya zanaatçıların cetlerinin hayatı ve görüş tarzlarıyla ilişiklerini kesmişlerdir ve çocuklarına aynı tahsili, aynı meslekleri vererek zümre halinde devam ediyorlar. Bu suretle zümre içerisinde teknik yetişmeye karşı toplumsal kökten gelen bir nefret, "pis" el işine karşı bir küçümseme doğuyor ve kendi üyeleriyle halk arasında gittikçe derinleşen bir uçurum açılıyor. Böyle sosyal zümreler Asya'da, Orta-Doğu, Latin Amerika ve Afrika'da vardır. Bu da, bu bölgelerde teknik ilerlemeye engel teşkil etmektedir. Çünkü herhangi bir modern tahsil alanlardan çoğu teknik yetişme fikrini kabul etmiyorlar. Sosyal prestiji ve bazı meslekle-

ediyor (1953). Bunun için gıda kaynaklarını geliştirmek, ziraat ve hayvancılıkta modern ve geliştirilmiş teknikleri kabul etmek, tabii kaynakları beslemek lâzımdır. Afrika'da öğretim hakkında Nuffield Foundation'ın yeni raporu merkez ve Doğu Afrika'ya ayrılmış kısımda, Afrikalıların topraklarını bırakmalarına ve bu yüzden gıda maddelerinin azalmasına mani olacak surette öğretimi teşkilâtlandırma zarureti üzerinde ısrar ediyor. Bu araştırmalar ilerledikçe Margaret Mead'e göre kültür antropolojisi öğretmen ve eğitimcilere gereken temelli verileri verecektir. Wilson'lar, Rodezya ve Tanganika'da yaptıkları araştırmalarda sosyal ve iktisadî şekil değiştirmelerinin toplumsal denge veya dengesizlikle ilişkisini incelemişlerdir. Wilson'lar aynı zamanda bazı yeni toplumsal görüşler üzerine dikkati çekmişlerdir. Sosyal antropologlar, idareciler ve eğitimciler kültür değişmelerine uğrayan yerlilerin sosyal sistemlerinde istikrar olup olmadığı hususunda anlaşmış değildir. Mutlaka bu değişmeleri ve bunların halktaki sosyal görüşler üzerinde tesirlerini ölçmeye ve değerlendirmeye elverişli bir norm bulmak lâzımdır.

Eğitimci ve plancı Mead'e göre, burada tamamen farklı iki olayı göz önüne alacaktır: 1) Bir yandan yeni endüstri ve şehir zanaatlarının işçilik üzerinde yaptığı cazibe ve bu zanaatların verim bakımından devamlılık ve istikrarındaki uyarıcı tesiri; 2) Öte yandan, ziraî üretimde yeteri kadar ziraî işçiye sahip olma ve onları gelenekçi bir kadroda yeni teknik işlere sokma zarureti. Faslılar şehirde oturduktan sonra köylerine dönünce ziraî tekniklerin ilerlemesine daha çok yarıyorlar. Bu da gösteriyor ki köyden şehre akın köy bölgelerinin gelişmesinde bazen uyarıcı olabilir. Yeni fikirlerin yayılması aynı zamanda hem plancıyı, hem eğitimciyi ilgilendirir; modern teknikler halkın yeni fikirler ve yeni uzmanlıklar kazanmasını icap ettirir. Çoğu kere öğretmenlerin (eğitimcilerin) bunları nasıl öğreteceklerini bildikleri kabul ediliyor. Halbuki antropoloji bunun göründüğü kadar basit olmadığını gösteriyor. Batılı teknikçi yeni uzmanlıkların, yeni aletlerin, yeni iş ritminin erkekler ve kadınlar arasında yeni iş bölünüşünün endüstri hayatındaki en derin değişiklikler gibi hem bilimsel ilerlemeden, hem sağduyudan doğduğunu ve kabul edilmesinin kolay olacağını iddia ediyor. Halbuki Birleşik Devletler Ziraat Departmanı antropolog ve sosyologları teknikçilerin bu iddiasını reddediyorlar. M. Mead'e göre, antropoloji problemleriyle öğretim ve eğitim problemlerini doğrudan doğruya birbirine bağlamalı, bu

Hilmi Ziya Ülken 173

ediyor (1953). Bunun için gıda kaynaklarını geliştirmek, ziraat ve hayvancılıkta modern ve geliştirilmiş teknikleri kabul etmek, tabii kaynakları beslemek lâzımdır. Afrika'da öğretim hakkında Nuffield Foundation'ın yeni raporu merkez ve Doğu Afrika'ya ayrılmış kısımda, Afrikalıların topraklarını bırakmalarına ve bu yüzden gıda maddelerinin azalmasına mani olacak surette öğretimi teşkilâtlandırma zarureti üzerinde ısrar ediyor. Bu araştırmalar ilerledikçe Margaret Mead'e göre kültür antropolojisi öğretmen ve eğitimcilere gereken temelli verileri verecektir. Wilson'lar, Rodezya ve Tanganika'da yaptıkları araştırmalarda sosyal ve iktisadî şekil değiştirmelerinin toplumsal denge veya dengesizlikle ilişkisini incelemişlerdir. Wilson'lar aynı zamanda bazı yeni toplumsal görüşler üzerine dikkati çekmişlerdir. Sosyal antropologlar, idareciler ve eğitimciler kültür değişmelerine uğrayan yerlilerin sosyal sistemlerinde istikrar olup olmadığı hususunda anlaşmış değildir. Mutlaka bu değişmeleri ve bunların halktaki sosyal görüşler üzerinde tesirlerini ölçmeye ve değerlendirmeye elverişli bir norm bulmak lâzımdır.

Eğitimci ve plancı Mead'e göre, burada tamamen farklı iki olayı göz önüne alacaktır: 1) Bir yandan yeni endüstri ve şehir zanaatlarının işçilik üzerinde yaptığı cazibe ve bu zanaatların verim bakımından devamlılık ve istikrarındaki uyarıcı tesiri; 2) Öte yandan, ziraî üretimde yeteri kadar ziraî işçiye sahip olma ve onları gelenekçi bir kadroda yeni teknik işlere sokma zarureti. Faslılar şehirde oturduktan sonra köylerine dönünce ziraî tekniklerin ilerlemesine daha çok yarıyorlar. Bu da gösteriyor ki köyden şehre akın köy bölgelerinin gelişmesinde bazen uyarıcı olabilir. Yeni fikirlerin yayılması aynı zamanda hem plancıyı, hem eğitimciyi ilgilendirir; modern teknikler halkın yeni fikirler ve yeni uzmanlıklar kazanmasını icap ettirir. Çoğu kere öğretmenlerin (eğitimcilerin) bunları nasıl öğreteceklerini bildikleri kabul ediliyor. Halbuki antropoloji bunun göründüğü kadar basit olmadığını gösteriyor. Batılı teknikçi yeni uzmanlıkların, yeni aletlerin, yeni iş ritminin erkekler ve kadınlar arasında yeni iş bölünüşünün endüstri hayatındaki en derin değişiklikler gibi hem bilimsel ilerlemeden, hem sağduyudan doğduğunu ve kabul edilmesinin kolay olacağını iddia ediyor. Halbuki Birleşik Devletler Ziraat Departmanı antropolog ve sosyologları teknikçilerin bu iddiasını reddediyorlar. M. Mead'e göre, antropoloji problemleriyle öğretim ve eğitim problemlerini doğrudan doğruya birbirine bağlamalı, bu

bilimin ışığında eğitime nasıl şekil verileceği anlaşılmalıdır. Burada çocukların eğitimi ile erişkinlerin eğitimi ayrı ayrı ele alınmalıdır. Bu alanda birçok antropoloji tetkiki okullardaki program ve metotu tenkit ediyor. Fortes ve Busia gösterdiler ki Gana'da okul uyumsuz çocuklar yetiştirmektedir. Köylerde ve gelenekçi toplumda rol oynamaya kabiliyetsiz hale getirmektedir. Bu da şehirlere doğru kitle halinde göçleri doğurmaktadır. Şehirlerde okul onlara bir iş bulmalarını sağlayacak teorik ve pratik formasyonu vermemektedir. Meksika'da okul okumak, yazmak ve hesap yapmak için faydalıdır. Fakat karma öğretim yüzünden sosyal davranış tarzlarını yıkmaktadır. Ayrıca çocukları haylazlığa alıştırmakta ve onları zahmetli ziraî işlerinden uzaklaştırmaktadır.

Firth, Batı Pasifik'te öğretimin öğrenciyi hayatını kazanmaya hazırlamadığını tespit ediyor, tahsilin çok pahalıya mâl olduğu ve malî kaynaklardan büyük bir kısmını yuttuğu bu bölgede yeni para ve iş kaybına meydan vermemek için öğretimin yeniden organize edilmesi zaruridir diyor. Mead'e göre yirmi beş (şimdi otuz altı) yıl var ki antropologlar okulu, kendi sosyal sistemlerini değişikliğe uğratmak ve yıkmakla itham etmektedirler. İkinci Dünya Savaşı'ndan beri okulun eski kültürle yeni kültürü uzlaştırmaya kabiliyetsiz olduğunu söylüyorlar. Bu bakımdan antropologla eğitimci arasında uçurum vardır. Her ikisi de birbirinin işleri hakkında iyi bilgi sahibi değildirler ve onlar yeteri kadar temasa getirilmemiştir. Antropologlar başlıca kültür evrimi problemiyle uğraşmaktadırlar. Bu çalışmalardan pek az haberi olan eğitimciler ise antropologların tenkitlerinden öfkelenmekte ve objektifleri ile metotlarını değiştirmeye razı olmamaktadırlar. Eğitimciler yeni okullar açmak işiyle lüzumundan fazla uğraşmaları yüzünden çocukların sosyal, iktisadî ve kültürel çevresini tetkik edecek, yeni hayat şartlarına intibak etmesi gereken oğlan ve kız çocuklar üzerine öğretimin tesirlerini tahlil edecek zaman bulamamaktadırlar. Söz konusu olan memleketler halkı (Maori, Malaya, Meksika, Afrika) tehlikeyi hissederek Batı öğretiminin bütün kültür geleneklerini yok edip etmeyeceğini düşünmekte ve okuldan modern iktisada geçişi fiilen sağlamasını istemektedirler. Erişkinlerin eğitimi teknik ve sosyal evrime intibakın esaslı şartını teşkil etmektedir. Erişkinler okulun rolünü takdir etmeyi, onunla işbirliği yapmayı öğrenmedikçe okulun öğretimi halkın ve memleketin ihtiyaçlarına fiilen intibak edemeyecektir. Erişkinlere yeni ziraat ve endüstri tekniklerini öğret-

174 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

bilimin ışığında eğitime nasıl şekil verileceği anlaşılmalıdır. Burada çocukların eğitimi ile erişkinlerin eğitimi ayrı ayrı ele alınmalıdır. Bu alanda birçok antropoloji tetkiki okullardaki program ve metotu tenkit ediyor. Fortes ve Busia gösterdiler ki Gana'da okul uyumsuz çocuklar yetiştirmektedir. Köylerde ve gelenekçi toplumda rol oynamaya kabiliyetsiz hale getirmektedir. Bu da şehirlere doğru kitle halinde göçleri doğurmaktadır. Şehirlerde okul onlara bir iş bulmalarını sağlayacak teorik ve pratik formasyonu vermemektedir. Meksika'da okul okumak, yazmak ve hesap yapmak için faydalıdır. Fakat karma öğretim yüzünden sosyal davranış tarzlarını yıkmaktadır. Ayrıca çocukları haylazlığa alıştırmakta ve onları zahmetli ziraî işlerinden uzaklaştırmaktadır.

Firth, Batı Pasifik'te öğretimin öğrenciyi hayatını kazanmaya hazırlamadığını tespit ediyor, tahsilin çok pahalıya mâl olduğu ve malî kaynaklardan büyük bir kısmını yuttuğu bu bölgede yeni para ve iş kaybına meydan vermemek için öğretimin yeniden organize edilmesi zaruridir diyor. Mead'e göre yirmi beş (şimdi otuz altı) yıl var ki antropologlar okulu, kendi sosyal sistemlerini değişikliğe uğratmak ve yıkmakla itham etmektedirler. İkinci Dünya Savaşı'ndan beri okulun eski kültürle yeni kültürü uzlaştırmaya kabiliyetsiz olduğunu söylüyorlar. Bu bakımdan antropologla eğitimci arasında uçurum vardır. Her ikisi de birbirinin işleri hakkında iyi bilgi sahibi değildirler ve onlar yeteri kadar temasa getirilmemiştir. Antropologlar başlıca kültür evrimi problemiyle uğraşmaktadırlar. Bu çalışmalardan pek az haberi olan eğitimciler ise antropologların tenkitlerinden öfkelenmekte ve objektifleri ile metotlarını değiştirmeye razı olmamaktadırlar. Eğitimciler yeni okullar açmak işiyle lüzumundan fazla uğraşmaları yüzünden çocukların sosyal, iktisadî ve kültürel çevresini tetkik edecek, yeni hayat şartlarına intibak etmesi gereken oğlan ve kız çocuklar üzerine öğretimin tesirlerini tahlil edecek zaman bulamamaktadırlar. Söz konusu olan memleketler halkı (Maori, Malaya, Meksika, Afrika) tehlikeyi hissederek Batı öğretiminin bütün kültür geleneklerini yok edip etmeyeceğini düşünmekte ve okuldan modern iktisada geçişi fiilen sağlamasını istemektedirler. Erişkinlerin eğitimi teknik ve sosyal evrime intibakın esaslı şartını teşkil etmektedir. Erişkinler okulun rolünü takdir etmeyi, onunla işbirliği yapmayı öğrenmedikçe okulun öğretimi halkın ve memleketin ihtiyaçlarına fiilen intibak edemeyecektir. Erişkinlere yeni ziraat ve endüstri tekniklerini öğret-

174 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

bilimin ışığında eğitime nasıl şekil verileceği anlaşılmalıdır. Burada çocukların eğitimi ile erişkinlerin eğitimi ayrı ayrı ele alınmalıdır. Bu alanda birçok antropoloji tetkiki okullardaki program ve metotu tenkit ediyor. Fortes ve Busia gösterdiler ki Gana'da okul uyumsuz çocuklar yetiştirmektedir. Köylerde ve gelenekçi toplumda rol oynamaya kabiliyetsiz hale getirmektedir. Bu da şehirlere doğru kitle halinde göçleri doğurmaktadır. Şehirlerde okul onlara bir iş bulmalarını sağlayacak teorik ve pratik formasyonu vermemektedir. Meksika'da okul okumak, yazmak ve hesap yapmak için faydalıdır. Fakat karma öğretim yüzünden sosyal davranış tarzlarını yıkmaktadır. Ayrıca çocukları haylazlığa alıştırmakta ve onları zahmetli ziraî işlerinden uzaklaştırmaktadır.

Firth, Batı Pasifik'te öğretimin öğrenciyi hayatını kazanmaya hazırlamadığını tespit ediyor, tahsilin çok pahalıya mâl olduğu ve malî kaynaklardan büyük bir kısmını yuttuğu bu bölgede yeni para ve iş kaybına meydan vermemek için öğretimin yeniden organize edilmesi zaruridir diyor. Mead'e göre yirmi beş (şimdi otuz altı) yıl var ki antropologlar okulu, kendi sosyal sistemlerini değişikliğe uğratmak ve yıkmakla itham etmektedirler. İkinci Dünya Savaşı'ndan beri okulun eski kültürle yeni kültürü uzlaştırmaya kabiliyetsiz olduğunu söylüyorlar. Bu bakımdan antropologla eğitimci arasında uçurum vardır. Her ikisi de birbirinin işleri hakkında iyi bilgi sahibi değildirler ve onlar yeteri kadar temasa getirilmemiştir. Antropologlar başlıca kültür evrimi problemiyle uğraşmaktadırlar. Bu çalışmalardan pek az haberi olan eğitimciler ise antropologların tenkitlerinden öfkelenmekte ve objektifleri ile metotlarını değiştirmeye razı olmamaktadırlar. Eğitimciler yeni okullar açmak işiyle lüzumundan fazla uğraşmaları yüzünden çocukların sosyal, iktisadî ve kültürel çevresini tetkik edecek, yeni hayat şartlarına intibak etmesi gereken oğlan ve kız çocuklar üzerine öğretimin tesirlerini tahlil edecek zaman bulamamaktadırlar. Söz konusu olan memleketler halkı (Maori, Malaya, Meksika, Afrika) tehlikeyi hissederek Batı öğretiminin bütün kültür geleneklerini yok edip etmeyeceğini düşünmekte ve okuldan modern iktisada geçişi fiilen sağlamasını istemektedirler. Erişkinlerin eğitimi teknik ve sosyal evrime intibakın esaslı şartını teşkil etmektedir. Erişkinler okulun rolünü takdir etmeyi, onunla işbirliği yapmayı öğrenmedikçe okulun öğretimi halkın ve memleketin ihtiyaçlarına fiilen intibak edemeyecektir. Erişkinlere yeni ziraat ve endüstri tekniklerini öğret-

174 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

bilimin ışığında eğitime nasıl şekil verileceği anlaşılmalıdır. Burada çocukların eğitimi ile erişkinlerin eğitimi ayrı ayrı ele alınmalıdır. Bu alanda birçok antropoloji tetkiki okullardaki program ve metotu tenkit ediyor. Fortes ve Busia gösterdiler ki Gana'da okul uyumsuz çocuklar yetiştirmektedir. Köylerde ve gelenekçi toplumda rol oynamaya kabiliyetsiz hale getirmektedir. Bu da şehirlere doğru kitle halinde göçleri doğurmaktadır. Şehirlerde okul onlara bir iş bulmalarını sağlayacak teorik ve pratik formasyonu vermemektedir. Meksika'da okul okumak, yazmak ve hesap yapmak için faydalıdır. Fakat karma öğretim yüzünden sosyal davranış tarzlarını yıkmaktadır. Ayrıca çocukları haylazlığa alıştırmakta ve onları zahmetli ziraî işlerinden uzaklaştırmaktadır.

Firth, Batı Pasifik'te öğretimin öğrenciyi hayatını kazanmaya hazırlamadığını tespit ediyor, tahsilin çok pahalıya mâl olduğu ve malî kaynaklardan büyük bir kısmını yuttuğu bu bölgede yeni para ve iş kaybına meydan vermemek için öğretimin yeniden organize edilmesi zaruridir diyor. Mead'e göre yirmi beş (şimdi otuz altı) yıl var ki antropologlar okulu, kendi sosyal sistemlerini değişikliğe uğratmak ve yıkmakla itham etmektedirler. İkinci Dünya Savaşı'ndan beri okulun eski kültürle yeni kültürü uzlaştırmaya kabiliyetsiz olduğunu söylüyorlar. Bu bakımdan antropologla eğitimci arasında uçurum vardır. Her ikisi de birbirinin işleri hakkında iyi bilgi sahibi değildirler ve onlar yeteri kadar temasa getirilmemiştir. Antropologlar başlıca kültür evrimi problemiyle uğraşmaktadırlar. Bu çalışmalardan pek az haberi olan eğitimciler ise antropologların tenkitlerinden öfkelenmekte ve objektifleri ile metotlarını değiştirmeye razı olmamaktadırlar. Eğitimciler yeni okullar açmak işiyle lüzumundan fazla uğraşmaları yüzünden çocukların sosyal, iktisadî ve kültürel çevresini tetkik edecek, yeni hayat şartlarına intibak etmesi gereken oğlan ve kız çocuklar üzerine öğretimin tesirlerini tahlil edecek zaman bulamamaktadırlar. Söz konusu olan memleketler halkı (Maori, Malaya, Meksika, Afrika) tehlikeyi hissederek Batı öğretiminin bütün kültür geleneklerini yok edip etmeyeceğini düşünmekte ve okuldan modern iktisada geçişi fiilen sağlamasını istemektedirler. Erişkinlerin eğitimi teknik ve sosyal evrime intibakın esaslı şartını teşkil etmektedir. Erişkinler okulun rolünü takdir etmeyi, onunla işbirliği yapmayı öğrenmedikçe okulun öğretimi halkın ve memleketin ihtiyaçlarına fiilen intibak edemeyecektir. Erişkinlere yeni ziraat ve endüstri tekniklerini öğret-

mek eğitimcinin işidir. Bu onlara sözde genel bilgi vermekten çok önemlidir. Montagne'in gösterdiği gibi az gelişmiş memleketlerde toplumsal ilerleme çok ağırdır. Köylü nüfusu modern çiftçi veya endüstri işçileri haline getirmek için onlara ayrı bir eğitim vermek lâzımdır ki, bu da çok karmaşık metotların tatbikini gerektirir.[20]

Margaret Mead'in bu konudaki bütün çalışmaları toplayan yazısı kültürlerin çeşitliliği ve kültür değişmeleri olayını incelenmedikçe eğitime şekil vermenin mümkün olmadığını gösteriyor. Yeni eğitim teorileri skolastik eğitimi nasıl aştı ve yıktı ise, zamanımızda kültür çeşitliliğine ve kültürler arasındaki karşılıklı tesire ve değişmelere ait araştırmalar da yeni eğitim teorilerinin soyut ve genel hükümlerini aynı şekilde aşmakta ve yıkmaktadır. Artık eğitimin demokratlaşması, okulun hayata girmesi, modern teknik ve bilginin okul vasıtasıyla halka sokulması gibi axiom halinde kabul edilen yeni fikirleri kültürlerin çeşitliliğine ve değişme şartlarına göre ayarlamak ve bunlara ait tetkikler olmadıkça birincilerin mutlaka verimli ve doğru olduğunu iddia etmemek lâzım geldiği anlaşılmıştır. Fakat bu anlama her yerde tatbik alanı buluyor mu? Bu söylenemez. Çünkü Batı memleketlerinden birçoğu kendi kültürlerine göre kurdukları kendi eğitim sistemlerinden iyi sonuçlar elde etmektedirler. Onlarda bütün problem yerleşmiş ve resmen kabul edilmiş olan gelenekçi eğitim metotlarıyla yenileri arasındaki mücadelede toplanmaktadır. Rasyonalist ve gelenekçi Fransız maarif sistemi karşısında yeni görüşler mücadelede devam ediyorlar. Kerschensteiner'in Gesamtumterricht metotu yalnız deneme okullarında kullanılıyor. Alman maarifi temelinden değişikliğe razı olmuyor. Anglosaksonlar en yeni fikirleri ileri sürdükleri halde İngiltere maarifinde geleneğe bağlılık her yerden ziyadedir. Bu misaller de gösteriyor ki yeni teoriler hemen tatbik sahasına girememekte, uzun bir deneme safhasından geçtikten ve uzun mücadelelerden sonra resmî öğretime sokulmaktadır. Çünkü okul ve eğitim kültürün en esaslı rüknüdür, kültür değişmelerinin ritmini takip etmek zorundadır. Kültürün bazı sosyal tabakalardaki yüzeysel değişmeleri maarifin bütününde toptan değişmeyi doğuramaz.

Fakat bu konuda bizi asıl ilgilendiren kültür antropologlarının tetkik ettikleri yarı gelişmiş veya gelişmemiş memleketlerdeki eğitim sistemleridir. Bu memleketlerden çoğu ya dıştan gelen teknik değiş-

[20] a.g.y.

Hilmi Ziya Ülken 175

mek eğitimcinin işidir. Bu onlara sözde genel bilgi vermekten çok önemlidir. Montagne'in gösterdiği gibi az gelişmiş memleketlerde toplumsal ilerleme çok ağırdır. Köylü nüfusu modern çiftçi veya endüstri işçileri haline getirmek için onlara ayrı bir eğitim vermek lâzımdır ki, bu da çok karmaşık metotların tatbikini gerektirir.[20]

Margaret Mead'in bu konudaki bütün çalışmaları toplayan yazısı kültürlerin çeşitliliği ve kültür değişmeleri olayını incelenmedikçe eğitime şekil vermenin mümkün olmadığını gösteriyor. Yeni eğitim teorileri skolastik eğitimi nasıl aştı ve yıktı ise, zamanımızda kültür çeşitliliğine ve kültürler arasındaki karşılıklı tesire ve değişmelere ait araştırmalar da yeni eğitim teorilerinin soyut ve genel hükümlerini aynı şekilde aşmakta ve yıkmaktadır. Artık eğitimin demokratlaşması, okulun hayata girmesi, modern teknik ve bilginin okul vasıtasıyla halka sokulması gibi axiom halinde kabul edilen yeni fikirleri kültürlerin çeşitliliğine ve değişme şartlarına göre ayarlamak ve bunlara ait tetkikler olmadıkça birincilerin mutlaka verimli ve doğru olduğunu iddia etmemek lâzım geldiği anlaşılmıştır. Fakat bu anlama her yerde tatbik alanı buluyor mu? Bu söylenemez. Çünkü Batı memleketlerinden birçoğu kendi kültürlerine göre kurdukları kendi eğitim sistemlerinden iyi sonuçlar elde etmektedirler. Onlarda bütün problem yerleşmiş ve resmen kabul edilmiş olan gelenekçi eğitim metotlarıyla yenileri arasındaki mücadelede toplanmaktadır. Rasyonalist ve gelenekçi Fransız maarif sistemi karşısında yeni görüşler mücadelede devam ediyorlar. Kerschensteiner'in Gesamtumterricht metotu yalnız deneme okullarında kullanılıyor. Alman maarifi temelinden değişikliğe razı olmuyor. Anglosaksonlar en yeni fikirleri ileri sürdükleri halde İngiltere maarifinde geleneğe bağlılık her yerden ziyadedir. Bu misaller de gösteriyor ki yeni teoriler hemen tatbik sahasına girememekte, uzun bir deneme safhasından geçtikten ve uzun mücadelelerden sonra resmî öğretime sokulmaktadır. Çünkü okul ve eğitim kültürün en esaslı rüknüdür, kültür değişmelerinin ritmini takip etmek zorundadır. Kültürün bazı sosyal tabakalardaki yüzeysel değişmeleri maarifin bütününde toptan değişmeyi doğuramaz.

Fakat bu konuda bizi asıl ilgilendiren kültür antropologlarının tetkik ettikleri yarı gelişmiş veya gelişmemiş memleketlerdeki eğitim sistemleridir. Bu memleketlerden çoğu ya dıştan gelen teknik değiş-

[20] a.g.y.

Hilmi Ziya Ülken 175

mek eğitimcinin işidir. Bu onlara sözde genel bilgi vermekten çok önemlidir. Montagne'in gösterdiği gibi az gelişmiş memleketlerde toplumsal ilerleme çok ağırdır. Köylü nüfusu modern çiftçi veya endüstri işçileri haline getirmek için onlara ayrı bir eğitim vermek lâzımdır ki, bu da çok karmaşık metotların tatbikini gerektirir.[20]

Margaret Mead'in bu konudaki bütün çalışmaları toplayan yazısı kültürlerin çeşitliliği ve kültür değişmeleri olayını incelenmedikçe eğitime şekil vermenin mümkün olmadığını gösteriyor. Yeni eğitim teorileri skolastik eğitimi nasıl aştı ve yıktı ise, zamanımızda kültür çeşitliliğine ve kültürler arasındaki karşılıklı tesire ve değişmelere ait araştırmalar da yeni eğitim teorilerinin soyut ve genel hükümlerini aynı şekilde aşmakta ve yıkmaktadır. Artık eğitimin demokratlaşması, okulun hayata girmesi, modern teknik ve bilginin okul vasıtasıyla halka sokulması gibi axiom halinde kabul edilen yeni fikirleri kültürlerin çeşitliliğine ve değişme şartlarına göre ayarlamak ve bunlara ait tetkikler olmadıkça birincilerin mutlaka verimli ve doğru olduğunu iddia etmemek lâzım geldiği anlaşılmıştır. Fakat bu anlama her yerde tatbik alanı buluyor mu? Bu söylenemez. Çünkü Batı memleketlerinden birçoğu kendi kültürlerine göre kurdukları kendi eğitim sistemlerinden iyi sonuçlar elde etmektedirler. Onlarda bütün problem yerleşmiş ve resmen kabul edilmiş olan gelenekçi eğitim metotlarıyla yenileri arasındaki mücadelede toplanmaktadır. Rasyonalist ve gelenekçi Fransız maarif sistemi karşısında yeni görüşler mücadelede devam ediyorlar. Kerschensteiner'in Gesamtumterricht metotu yalnız deneme okullarında kullanılıyor. Alman maarifi temelinden değişikliğe razı olmuyor. Anglosaksonlar en yeni fikirleri ileri sürdükleri halde İngiltere maarifinde geleneğe bağlılık her yerden ziyadedir. Bu misaller de gösteriyor ki yeni teoriler hemen tatbik sahasına girememekte, uzun bir deneme safhasından geçtikten ve uzun mücadelelerden sonra resmî öğretime sokulmaktadır. Çünkü okul ve eğitim kültürün en esaslı rüknüdür, kültür değişmelerinin ritmini takip etmek zorundadır. Kültürün bazı sosyal tabakalardaki yüzeysel değişmeleri maarifin bütününde toptan değişmeyi doğuramaz.

Fakat bu konuda bizi asıl ilgilendiren kültür antropologlarının tetkik ettikleri yarı gelişmiş veya gelişmemiş memleketlerdeki eğitim sistemleridir. Bu memleketlerden çoğu ya dıştan gelen teknik değiş-

[20] a.g.y.

me baskısının tesiriyle Batı'dan birçok yeni modeller ve şekiller almışlardır. Yahut Batı medeniyetine ayak uydurabilmek için içten bu reformları yapmışlar ve bu modelleri ve şekilleri almaya başlamışlardır. Fakat onların alınması toplumun toptan Batılılaşması demek değildir. Teknik değişmelere göre ayarlanan ve Batı memleketlerinden kopya edilen herhangi bir eğitim sistemi böyle bir memleketin kültür özelliğinde ne gibi tesirler yapacaktır, kültür değişmesi memleket bütünlüğünde nasıl sarsıntılar doğuracak veya düzeltecektir? Bu noktalar M. Mead'in dediği gibi kültür antropolojisi çalışmalarıyla eğitim çalışmalarının birbirine yaklaştırılması ve birincisini hesaba katmadan ikincisi üzerinde toptan hüküm verilmemesi ile mümkün olabilir. Bizi şiddetle ilgilendiren problem, bütün değişmekte olan memleketlerde olduğu gibi, başlıca bu problem olmalıdır.

176 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

me baskısının tesiriyle Batı'dan birçok yeni modeller ve şekiller almışlardır. Yahut Batı medeniyetine ayak uydurabilmek için içten bu reformları yapmışlar ve bu modelleri ve şekilleri almaya başlamışlardır. Fakat onların alınması toplumun toptan Batılılaşması demek değildir. Teknik değişmelere göre ayarlanan ve Batı memleketlerinden kopya edilen herhangi bir eğitim sistemi böyle bir memleketin kültür özelliğinde ne gibi tesirler yapacaktır, kültür değişmesi memleket bütünlüğünde nasıl sarsıntılar doğuracak veya düzeltecektir? Bu noktalar M. Mead'in dediği gibi kültür antropolojisi çalışmalarıyla eğitim çalışmalarının birbirine yaklaştırılması ve birincisini hesaba katmadan ikincisi üzerinde toptan hüküm verilmemesi ile mümkün olabilir. Bizi şiddetle ilgilendiren problem, bütün değişmekte olan memleketlerde olduğu gibi, başlıca bu problem olmalıdır.

176 *Kültür Çevreleri ve Eğitim*

me baskısının tesiriyle Batı'dan birçok yeni modeller ve şekiller almışlardır. Yahut Batı medeniyetine ayak uydurabilmek için içten bu reformları yapmışlar ve bu modelleri ve şekilleri almaya başlamışlardır. Fakat onların alınması toplumun toptan Batılılaşması demek değildir. Teknik değişmelere göre ayarlanan ve Batı memleketlerinden kopya edilen herhangi bir eğitim sistemi böyle bir memleketin kültür özelliğinde ne gibi tesirler yapacaktır, kültür değişmesi memleket bütünlüğünde nasıl sarsıntılar doğuracak veya düzeltecektir? Bu noktalar M. Mead'in dediği gibi kültür antropolojisi çalışmalarıyla eğitim çalışmalarının birbirine yaklaştırılması ve birincisini hesaba katmadan ikincisi üzerinde toptan hüküm verilmemesi ile mümkün olabilir. Bizi şiddetle ilgilendiren problem, bütün değişmekte olan memleketlerde olduğu gibi, başlıca bu problem olmalıdır.

Ruth Benedict *Medeniyetlerin Örnekleri* adlı kitabında üç tip kültürü ele alıyor:[1] Kuzey Amerika'da Zuni'ler, Okyanusya'da Dobu'lar, Kuzeybatı Amerika'da Kwakiutll'ler. Birincilerde insan tipi vakur, ağır, kendine hâkim ve iradelidir. Bütün dinî merasimler gürültüsüz ve sakin geçmektedir. Öfke ve şiddetli harekete menfî değer gözü ile bakılmaktadır. Zuni'lerin âyinleri sessiz taklidi (*mimétique*) âyinlerdir, insanın topluma giriş merasimi bu vasıfları kazandırmak için hazırlanmıştır. Kwakiutl'ler ise tersine, şiddetli taşkınlıklardan ibaret büyücü âyinleri yaparlar. İnsan tipi kendinden geçecek kadar taşkın, heyecanlı ve cezbeli tiptir. Büyü merasimleri yamyam, ayı, deli âyinleri şeklinde gencin topluma girmesini sağlayan vahşi ve şiddetli merasimlerden ibarettir. Bu iki kültür tipi birbirine zıt iki insan tipini meydana getirmektedir. Benedict bu tipleri kültür çeşitliliğini daha iyi belirtmek için seçmiş görünüyor. Çünkü birçok kültürler bu iki kutupta toplanmıyorlar, ikisi arasında geçiş şekli diyebileceğimiz çeşitli manzaralar gösteriyorlar. Bu değişiklik nedendir? Bunu ne ırkların farkına atfetmek doğrudur; çünkü verilen iki misal aynı kıtada aynı ırka aittir, ne sosyal evrim seviyesine atfedilebilir; çünkü teknik ve birçok kültür elemanları bakımından bu iki kültür aşağı yukarı

[1] Ruth Benedict, *Les echantillons des civilisations*, trad. de l'angl. par Weill Raphael, 1950, Gallimard.

KÜLTÜRÜN VE EĞİTİMİN KONSTANTLARI

Ruth Benedict *Medeniyetlerin Örnekleri* adlı kitabında üç tip kültürü ele alıyor:[1] Kuzey Amerika'da Zuni'ler, Okyanusya'da Dobu'lar, Kuzeybatı Amerika'da Kwakiutll'ler. Birincilerde insan tipi vakur, ağır, kendine hâkim ve iradelidir. Bütün dinî merasimler gürültüsüz ve sakin geçmektedir. Öfke ve şiddetli harekete menfî değer gözü ile bakılmaktadır. Zuni'lerin âyinleri sessiz taklidi (*mimétique*) âyinlerdir, insanın topluma giriş merasimi bu vasıfları kazandırmak için hazırlanmıştır. Kwakiutl'ler ise tersine, şiddetli taşkınlıklardan ibaret büyücü âyinleri yaparlar. İnsan tipi kendinden geçecek kadar taşkın, heyecanlı ve cezbeli tiptir. Büyü merasimleri yamyam, ayı, deli âyinleri şeklinde gencin topluma girmesini sağlayan vahşi ve şiddetli merasimlerden ibarettir. Bu iki kültür tipi birbirine zıt iki insan tipini meydana getirmektedir. Benedict bu tipleri kültür çeşitliliğini daha iyi belirtmek için seçmiş görünüyor. Çünkü birçok kültürler bu iki kutupta toplanmıyorlar, ikisi arasında geçiş şekli diyebileceğimiz çeşitli manzaralar gösteriyorlar. Bu değişiklik nedendir? Bunu ne ırkların farkına atfetmek doğrudur; çünkü verilen iki misal aynı kıtada aynı ırka aittir, ne sosyal evrim seviyesine atfedilebilir; çünkü teknik ve birçok kültür elemanları bakımından bu iki kültür aşağı yukarı

[1] Ruth Benedict, *Les echantillons des civilisations*, trad. de l'angl. par Weill Raphael, 1950, Gallimard.

KÜLTÜRÜN VE EĞİTİMİN KONSTANTLARI

Ruth Benedict *Medeniyetlerin Örnekleri* adlı kitabında üç tip kültürü ele alıyor:[1] Kuzey Amerika'da Zuni'ler, Okyanusya'da Dobu'lar, Kuzeybatı Amerika'da Kwakiutll'ler. Birincilerde insan tipi vakur, ağır, kendine hâkim ve iradelidir. Bütün dinî merasimler gürültüsüz ve sakin geçmektedir. Öfke ve şiddetli harekete menfî değer gözü ile bakılmaktadır. Zuni'lerin âyinleri sessiz taklidi (*mimétique*) âyinlerdir, insanın topluma giriş merasimi bu vasıfları kazandırmak için hazırlanmıştır. Kwakiutl'ler ise tersine, şiddetli taşkınlıklardan ibaret büyücü âyinleri yaparlar. İnsan tipi kendinden geçecek kadar taşkın, heyecanlı ve cezbeli tiptir. Büyü merasimleri yamyam, ayı, deli âyinleri şeklinde gencin topluma girmesini sağlayan vahşi ve şiddetli merasimlerden ibarettir. Bu iki kültür tipi birbirine zıt iki insan tipini meydana getirmektedir. Benedict bu tipleri kültür çeşitliliğini daha iyi belirtmek için seçmiş görünüyor. Çünkü birçok kültürler bu iki kutupta toplanmıyorlar, ikisi arasında geçiş şekli diyebileceğimiz çeşitli manzaralar gösteriyorlar. Bu değişiklik nedendir? Bunu ne ırkların farkına atfetmek doğrudur; çünkü verilen iki misal aynı kıtada aynı ırka aittir, ne sosyal evrim seviyesine atfedilebilir; çünkü teknik ve birçok kültür elemanları bakımından bu iki kültür aşağı yukarı

[1] Ruth Benedict, *Les echantillons des civilisations*, trad. de l'angl. par Weill Raphael, 1950, Gallimard.

KÜLTÜRÜN VE EĞİTİMİN KONSTANTLARI

Ruth Benedict *Medeniyetlerin Örnekleri* adlı kitabında üç tip kültürü ele alıyor:[1] Kuzey Amerika'da Zuni'ler, Okyanusya'da Dobu'lar, Kuzeybatı Amerika'da Kwakiutll'ler. Birincilerde insan tipi vakur, ağır, kendine hâkim ve iradelidir. Bütün dinî merasimler gürültüsüz ve sakin geçmektedir. Öfke ve şiddetli harekete menfî değer gözü ile bakılmaktadır. Zuni'lerin âyinleri sessiz taklidi (*mimétique*) âyinlerdir, insanın topluma giriş merasimi bu vasıfları kazandırmak için hazırlanmıştır. Kwakiutl'ler ise tersine, şiddetli taşkınlıklardan ibaret büyücü âyinleri yaparlar. İnsan tipi kendinden geçecek kadar taşkın, heyecanlı ve cezbeli tiptir. Büyü merasimleri yamyam, ayı, deli âyinleri şeklinde gencin topluma girmesini sağlayan vahşi ve şiddetli merasimlerden ibarettir. Bu iki kültür tipi birbirine zıt iki insan tipini meydana getirmektedir. Benedict bu tipleri kültür çeşitliliğini daha iyi belirtmek için seçmiş görünüyor. Çünkü birçok kültürler bu iki kutupta toplanmıyorlar, ikisi arasında geçiş şekli diyebileceğimiz çeşitli manzaralar gösteriyorlar. Bu değişiklik nedendir? Bunu ne ırkların farkına atfetmek doğrudur; çünkü verilen iki misal aynı kıtada aynı ırka aittir, ne sosyal evrim seviyesine atfedilebilir; çünkü teknik ve birçok kültür elemanları bakımından bu iki kültür aşağı yukarı

[1] Ruth Benedict, *Les echantillons des civilisations*, trad. de l'angl. par Weill Raphael, 1950, Gallimard.

aynı seviyededir. Bir kısım antropologlar, bu arada Benedict kültürleri Nietzsche'nin Dionysosçu, Apolloncu dediği iki tipe göre sınıflıyorlar ki, burada verdiğimiz misallerden Zuni'ler, Apolloncu tipe, Kwakiutl'ler Dionysosçu tipe girebilir.[2] Bazıları da kültürleri Jung veya Bleuler'in psikanaliz yardımı ile karakterlerde yaptıkları *introverti* ve *extraverti* ayrımına göre yapmaktadırlar.

Fakat aşırı kutuplar için bu ayırmalar doğru olsa bile aradaki birçok ortalama tipler veya başka hâkim vasıflar gösterenler için bu ayırmalar pek yapay görünmektedir. Hattâ bu bakımdan kültür antropologlarından bazıları sayısız çeşitleri sığdırabilecek her türlü tipolojiden vazgeçiyorlar; her birini kendi tipi içinde somut vasıflarıyla incelemeyi tercih ediyorlar. Eğer bu sonuncu anlayış doğru ise kültür çeşitliliğini yeryüzünün yerleşme şartlarının çeşitliliğinde, tarihî gelişme farklarında, kültürlerarası ilişkilerin ve kültür yayılışının doğurduğu karmaşıklaşmada aramak lâzım gelir. Frobenius zamanından beri kültür unsurlarının yayılması fikri üzerinde çok duruldu ve kültürlerin –bu yüzden– sürekli değişmeler halinde oldukları kabul edildi.[3] Bu unsur yayılmalarının yönleri ve nereden başlayarak nerelere kadar yayıldıkları, pek uzak bölgelerde ortak kültür unsurlarının (ok, yay, çadır eşyası, süsler, duvar resimleri, bazı âdetler, vb.) bulunmasıyla meydana çıkarıldı. Bu esasa göre kültürlerin çeşitliliği arızî sebeplerden ileri gelmektedir. Temelinde onlar insanlık bütününün parçalarıdır. Bu arızî sebepler kültür unsurlarının yayılması, coğrafî faktörlerin tesiri, kültürlerin karşılıklı tesiri gibi karmaşıklaşma faktörleridir ki insanlık bütününün görünüşteki parçalanmalarını doğurur.

Herder daha 18. yüzyıl sonunda insanlığın aslî bütünlüğünü şöyle ifade ediyordu:[4] "İnsan nevinin yeryüzünde almış olduğu şekiller ne kadar çeşitli görünürse görünsün, bununla birlikte her yerde tek ve aynı insan nevi vardır. Ey insan! Ne pongo, ne gibbon senin kardeşin değildir. Fakat Amerika'nın eski yerlileri ve zenci senin kardeşindir. Ona zulmedemezsin, öldüremezsin, malını çalamazsın. Çünkü o da senin gibi bir insandır. Maymunla kardeşlik yapmaya hakkın yoktur,

[2] F. Nietzsche, *L'origine de la tragédie.*
[3] Forbenius, *Le destin des civilisations*, trad. de l'all. par N. Guterman, Gallimard, 1940.
[4] Herder, *Idées pour une philosophie de l'histoire de l'humanité*, trad. de Rouché, 1962, Aubier (avec le texte allemand), pp. 127-129.

178 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

aynı seviyededir. Bir kısım antropologlar, bu arada Benedict kültürleri Nietzsche'nin Dionysosçu, Apolloncu dediği iki tipe göre sınıflıyorlar ki, burada verdiğimiz misallerden Zuni'ler, Apolloncu tipe, Kwakiutl'ler Dionysosçu tipe girebilir.[2] Bazıları da kültürleri Jung veya Bleuler'in psikanaliz yardımı ile karakterlerde yaptıkları *introverti* ve *extraverti* ayrımına göre yapmaktadırlar.

Fakat aşırı kutuplar için bu ayırmalar doğru olsa bile aradaki birçok ortalama tipler veya başka hâkim vasıflar gösterenler için bu ayırmalar pek yapay görünmektedir. Hattâ bu bakımdan kültür antropologlarından bazıları sayısız çeşitleri sığdırabilecek her türlü tipolojiden vazgeçiyorlar; her birini kendi tipi içinde somut vasıflarıyla incelemeyi tercih ediyorlar. Eğer bu sonuncu anlayış doğru ise kültür çeşitliliğini yeryüzünün yerleşme şartlarının çeşitliliğinde, tarihî gelişme farklarında, kültürlerarası ilişkilerin ve kültür yayılışının doğurduğu karmaşıklaşmada aramak lâzım gelir. Frobenius zamanından beri kültür unsurlarının yayılması fikri üzerinde çok duruldu ve kültürlerin –bu yüzden– sürekli değişmeler halinde oldukları kabul edildi.[3] Bu unsur yayılmalarının yönleri ve nereden başlayarak nerelere kadar yayıldıkları, pek uzak bölgelerde ortak kültür unsurlarının (ok, yay, çadır eşyası, süsler, duvar resimleri, bazı âdetler, vb.) bulunmasıyla meydana çıkarıldı. Bu esasa göre kültürlerin çeşitliliği arızî sebeplerden ileri gelmektedir. Temelinde onlar insanlık bütününün parçalarıdır. Bu arızî sebepler kültür unsurlarının yayılması, coğrafî faktörlerin tesiri, kültürlerin karşılıklı tesiri gibi karmaşıklaşma faktörleridir ki insanlık bütününün görünüşteki parçalanmalarını doğurur.

Herder daha 18. yüzyıl sonunda insanlığın aslî bütünlüğünü şöyle ifade ediyordu:[4] "İnsan nevinin yeryüzünde almış olduğu şekiller ne kadar çeşitli görünürse görünsün, bununla birlikte her yerde tek ve aynı insan nevi vardır. Ey insan! Ne pongo, ne gibbon senin kardeşin değildir. Fakat Amerika'nın eski yerlileri ve zenci senin kardeşindir. Ona zulmedemezsin, öldüremezsin, malını çalamazsın. Çünkü o da senin gibi bir insandır. Maymunla kardeşlik yapmaya hakkın yoktur,

[2] F. Nietzsche, *L'origine de la tragédie.*
[3] Forbenius, *Le destin des civilisations*, trad. de l'all. par N. Guterman, Gallimard, 1940.
[4] Herder, *Idées pour une philosophie de l'histoire de l'humanité*, trad. de Rouché, 1962, Aubier (avec le texte allemand), pp. 127-129.

insan nevini bölümlere ayırmak için yapılan teşebbüsler hudutları aşmıştır. Meselâ kıt'alara veya renge göre onları dört veya beş bölüme ayıranlar olmuştur. Bazıları onlara *ırklar* demeye cüret etmişlerdir. Bu adlandırmayı haklı gösterecek hiçbir saik görmüyorum. Irk kelimeleri burada aslında ya hiç mevcut olmayan ya da bu kıtalardan her birinde her biri bu en çeşitli ırkların renklerini kuşanan bir çeşitliliği düşündürmektedir. Çünkü her kavim bir kavimdir, kendi milli teşekkülü ve kendi dili vardır; şüphesiz kıta hepsi üzerine bazen ayırt edici bir alâmet, bazen hafif bir örtü atar, fakat milletin aslına uygunluğunu bozmaz. Bu uygunluk ailelere kadar yayılır ve onun geçişleri fark edilmez olduğu kadar da değişiktir. Yeryüzünde ne dört beş ırk, ne de inhisarcı çeşitler vardır. Renkler birbiri içinde kurulmuştur. Uygunluklar genetik karaktere bağlıdır. Bütünü ile insanlık çeşitleri yeryüzünün her yerinde ve her zamanında yapılan tek ve aynı büyük bir tablonun nüanslarından ibarettir. O nüansların yeri tabiat tarihinde değil, insanlığın coğrafî tarihindedir..." (s. 128-129).

Pr. Schmidt ve Pr. Koppers tarafından geliştirilen etnoloji ile bugün kültür değişmeleri tetkiklerini ilerleten sosyal antropolojinin hükümleri bunu desteklemektedir: İnsan kültürlerinin zoolojik *ırk* görüşü ile hiçbir ilişiği yoktur. Onlar bir merkezden yeryüzüne yayılmış ve değişmekte olan insanlığın çeşitli manzaralarıdır. Bu hükme kültürlerin başlıca konstantı gözüyle bakılabilir. Buna bağlı olarak eğitimin de bir konstantından söz edilebilir: Bu da değişmekte olan bir kültüre intibak edecek surette ayarlanmış olan dinamik bir eğitim görüşü olabilir. Eğitim o tarzda verilmelidir ki belirli bir toplum yapısına değil, fakat değişmekte olan kültür şekillerine veya kültür değişmelerine intibakı sağlasın. Şüphesiz ne eski rasyonalist eğitim ve öğretim, ne de belirli bir çevreyle ilişkisi ve intibakı hedef edinen faal okul eğitimi bunu sağlayabilir. Bu ancak önceki bölümde gördüğümüz gibi her an kültür değişmelerini tetkik etmekte olan bir sosyal antropoloji ile işbirliği yapmış bir eğitim olmalıdır: Köyden şehre göç, köylerin boşalması, yarı çiftçi-yarı endüstriyel bir *amphibie* tipinin doğuşu, intibaksızların artması, "gece kondu"larla şehirlerin dolması, şehirlerin köyleşmesi gibi zamanımızda az gelişmiş memleketlerin çoğunda rastlanan buhran olaylarının yanı başında ilk ve ortaöğretimin köy bünyesinde yalnız yüzeysel bir değişiklik yapması, gelenekçi kurumların herhangi bir Batı eğitimine karşı direnmesi, teknik değişmelerin kültürde derinliğine bir değişiklik doğurmaması

Hilmi Ziya Ülken 179

insan nevini bölümlere ayırmak için yapılan teşebbüsler hudutları aşmıştır. Meselâ kıt'alara veya renge göre onları dört veya beş bölüme ayıranlar olmuştur. Bazıları onlara *ırklar* demeye cüret etmişlerdir. Bu adlandırmayı haklı gösterecek hiçbir saik görmüyorum. Irk kelimeleri burada aslında ya hiç mevcut olmayan ya da bu kıtalardan her birinde her biri bu en çeşitli ırkların renklerini kuşanan bir çeşitliliği düşündürmektedir. Çünkü her kavim bir kavimdir, kendi milli teşekkülü ve kendi dili vardır; şüphesiz kıta hepsi üzerine bazen ayırt edici bir alâmet, bazen hafif bir örtü atar, fakat milletin aslına uygunluğunu bozmaz. Bu uygunluk ailelere kadar yayılır ve onun geçişleri fark edilmez olduğu kadar da değişiktir. Yeryüzünde ne dört beş ırk, ne de inhisarcı çeşitler vardır. Renkler birbiri içinde kurulmuştur. Uygunluklar genetik karaktere bağlıdır. Bütünü ile insanlık çeşitleri yeryüzünün her yerinde ve her zamanında yapılan tek ve aynı büyük bir tablonun nüanslarından ibarettir. O nüansların yeri tabiat tarihinde değil, insanlığın coğrafî tarihindedir..." (s. 128-129).

Pr. Schmidt ve Pr. Koppers tarafından geliştirilen etnoloji ile bugün kültür değişmeleri tetkiklerini ilerleten sosyal antropolojinin hükümleri bunu desteklemektedir: İnsan kültürlerinin zoolojik *ırk* görüşü ile hiçbir ilişiği yoktur. Onlar bir merkezden yeryüzüne yayılmış ve değişmekte olan insanlığın çeşitli manzaralarıdır. Bu hükme kültürlerin başlıca konstantı gözüyle bakılabilir. Buna bağlı olarak eğitimin de bir konstantından söz edilebilir: Bu da değişmekte olan bir kültüre intibak edecek surette ayarlanmış olan dinamik bir eğitim görüşü olabilir. Eğitim o tarzda verilmelidir ki belirli bir toplum yapısına değil, fakat değişmekte olan kültür şekillerine veya kültür değişmelerine intibakı sağlasın. Şüphesiz ne eski rasyonalist eğitim ve öğretim, ne de belirli bir çevreyle ilişkisi ve intibakı hedef edinen faal okul eğitimi bunu sağlayabilir. Bu ancak önceki bölümde gördüğümüz gibi her an kültür değişmelerini tetkik etmekte olan bir sosyal antropoloji ile işbirliği yapmış bir eğitim olmalıdır: Köyden şehre göç, köylerin boşalması, yarı çiftçi-yarı endüstriyel bir *amphibie* tipinin doğuşu, intibaksızların artması, "gece kondu"larla şehirlerin dolması, şehirlerin köyleşmesi gibi zamanımızda az gelişmiş memleketlerin çoğunda rastlanan buhran olaylarının yanı başında ilk ve ortaöğretimin köy bünyesinde yalnız yüzeysel bir değişiklik yapması, gelenekçi kurumların herhangi bir Batı eğitimine karşı direnmesi, teknik değişmelerin kültürde derinliğine bir değişiklik doğurmaması

yahut bazı şartlar altında doğurması gibi olaylar memleketten memlekete değişen özel vasıflar göstermek üzere her an eğitimcinin gözü önünde durmaktadır. Bu ağır veya hızlı değişmeler, direnmeler, sarsıntılar, intibaksızlıklar, vb. önünde eğitimci rasyonalist veya aktif bir eğitim sistemini toptan tatbike kalkamaz ve böyle bir deneme yer yer özel şartların değişikliğinde başarısız, az başarılı veya başarılı türlü sonuçlar doğurur.

Öyle ise bütün mesele sosyal bilim metotlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimaî bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metotlarına göre yerli kültürü ve onun değişme ritmini incelemek ve eğitimciye bu değişmelerde rol oynayabilecek, bazı değişmelerde her birine intibak edebilecek bir yumuşaklık ve kıvraklık vermektedir. Bu da eğitimin daima yeni tetkiklere göre düzeltebilecek bir çokşekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çokşekilliliği sistemsizlik ile karıştırmamalıdır. Sistemsiz bir eğitim ya parçaları arasında hiçbir tutarlılık olmayan ve her bölümünde ayrı ayrı görüşlerden mülhem olan bir eğitimdir ya da Batı milletlerinden alınmış ve beğenilmiş çeşitli eğitim sistemlerinin zaman zaman kullanılması ve terk edilmesi yüzünden birbirine karıştırılmış olan bir karma eğitimdir. Halbuki burada ilk sayfalardan beri nasıl bir sistem takip ettiğimizi söyledik. Bunun kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmi, hayat ritmine uygun bir ruh ritmi olduğunu gördük. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavsinin birbirini tamamlamadıkça eğitimin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunluluğu üzerinde durduk. Böyle bir gelişmenin ne yalnız genetik psikoloji, ne sosyoloji, ne de eski biyoloji üzerine dayandırılabileceğini, bütün bu bilimlerin ancak insanî varlığın özel karakterlerini meydana çıkaran insan felsefesine dayandıkları zaman pedagojinin yardımcısı olabileceklerini anlattık. En sonra bu çalışmaların da mutlaka kültür değişmelerini tetkik eden sosyal antropoloji verileriyle aydınlanmak suretiyle verimli olacağını gösterdik. Bu açıklamalarımız sistemli bir eğitimin temellerini vermektedir. Böyle bir sistemli eğitim değişik somut durumlar karşısında vaziyet almasını bilen bir eğitim olacaktır. Meselâ bir yerde okul programları köylünün şehre göç etmesine, tarlaların bakımsız kalmasına sebep oluyorsa orada programlara yalnız ziraat ve elişleri dersleri koyarak değil, okulla çevresini bütünleştirerek, çocukların tarlaya yardım zamanlarını ayarlayarak düzenleme

180 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

yahut bazı şartlar altında doğurması gibi olaylar memleketten memlekete değişen özel vasıflar göstermek üzere her an eğitimcinin gözü önünde durmaktadır. Bu ağır veya hızlı değişmeler, direnmeler, sarsıntılar, intibaksızlıklar, vb. önünde eğitimci rasyonalist veya aktif bir eğitim sistemini toptan tatbike kalkamaz ve böyle bir deneme yer yer özel şartların değişikliğinde başarısız, az başarılı veya başarılı türlü sonuçlar doğurur.

Öyle ise bütün mesele sosyal bilim metotlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimaî bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metotlarına göre yerli kültürü ve onun değişme ritmini incelemek ve eğitimciye bu değişmelerde rol oynayabilecek, bazı değişmelerde her birine intibak edebilecek bir yumuşaklık ve kıvraklık vermektedir. Bu da eğitimin daima yeni tetkiklere göre düzeltebilecek bir çokşekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çokşekilliliği sistemsizlik ile karıştırmamalıdır. Sistemsiz bir eğitim ya parçaları arasında hiçbir tutarlılık olmayan ve her bölümünde ayrı ayrı görüşlerden mülhem olan bir eğitimdir ya da Batı milletlerinden alınmış ve beğenilmiş çeşitli eğitim sistemlerinin zaman zaman kullanılması ve terk edilmesi yüzünden birbirine karıştırılmış olan bir karma eğitimdir. Halbuki burada ilk sayfalardan beri nasıl bir sistem takip ettiğimizi söyledik. Bunun kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmi, hayat ritmine uygun bir ruh ritmi olduğunu gördük. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavsinin birbirini tamamlamadıkça eğitimin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunluluğu üzerinde durduk. Böyle bir gelişmenin ne yalnız genetik psikoloji, ne sosyoloji, ne de eski biyoloji üzerine dayandırılabileceğini, bütün bu bilimlerin ancak insanî varlığın özel karakterlerini meydana çıkaran insan felsefesine dayandıkları zaman pedagojinin yardımcısı olabileceklerini anlattık. En sonra bu çalışmaların da mutlaka kültür değişmelerini tetkik eden sosyal antropoloji verileriyle aydınlanmak suretiyle verimli olacağını gösterdik. Bu açıklamalarımız sistemli bir eğitimin temellerini vermektedir. Böyle bir sistemli eğitim değişik somut durumlar karşısında vaziyet almasını bilen bir eğitim olacaktır. Meselâ bir yerde okul programları köylünün şehre göç etmesine, tarlaların bakımsız kalmasına sebep oluyorsa orada programlara yalnız ziraat ve elişleri dersleri koyarak değil, okulla çevresini bütünleştirerek, çocukların tarlaya yardım zamanlarını ayarlayarak düzenleme

180 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

yahut bazı şartlar altında doğurması gibi olaylar memleketten memlekete değişen özel vasıflar göstermek üzere her an eğitimcinin gözü önünde durmaktadır. Bu ağır veya hızlı değişmeler, direnmeler, sarsıntılar, intibaksızlıklar, vb. önünde eğitimci rasyonalist veya aktif bir eğitim sistemini toptan tatbike kalkamaz ve böyle bir deneme yer yer özel şartların değişikliğinde başarısız, az başarılı veya başarılı türlü sonuçlar doğurur.

Öyle ise bütün mesele sosyal bilim metotlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimaî bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metotlarına göre yerli kültürü ve onun değişme ritmini incelemek ve eğitimciye bu değişmelerde rol oynayabilecek, bazı değişmelerde her birine intibak edebilecek bir yumuşaklık ve kıvraklık vermektedir. Bu da eğitimin daima yeni tetkiklere göre düzeltebilecek bir çokşekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çokşekilliliği sistemsizlik ile karıştırmamalıdır. Sistemsiz bir eğitim ya parçaları arasında hiçbir tutarlılık olmayan ve her bölümünde ayrı ayrı görüşlerden mülhem olan bir eğitimdir ya da Batı milletlerinden alınmış ve beğenilmiş çeşitli eğitim sistemlerinin zaman zaman kullanılması ve terk edilmesi yüzünden birbirine karıştırılmış olan bir karma eğitimdir. Halbuki burada ilk sayfalardan beri nasıl bir sistem takip ettiğimizi söyledik. Bunun kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmi, hayat ritmine uygun bir ruh ritmi olduğunu gördük. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavsinin birbirini tamamlamadıkça eğitimin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunluluğu üzerinde durduk. Böyle bir gelişmenin ne yalnız genetik psikoloji, ne sosyoloji, ne de eski biyoloji üzerine dayandırılabileceğini, bütün bu bilimlerin ancak insanî varlığın özel karakterlerini meydana çıkaran insan felsefesine dayandıkları zaman pedagojinin yardımcısı olabileceklerini anlattık. En sonra bu çalışmaların da mutlaka kültür değişmelerini tetkik eden sosyal antropoloji verileriyle aydınlanmak suretiyle verimli olacağını gösterdik. Bu açıklamalarımız sistemli bir eğitimin temellerini vermektedir. Böyle bir sistemli eğitim değişik somut durumlar karşısında vaziyet almasını bilen bir eğitim olacaktır. Meselâ bir yerde okul programları köylünün şehre göç etmesine, tarlaların bakımsız kalmasına sebep oluyorsa orada programlara yalnız ziraat ve elişleri dersleri koyarak değil, okulla çevresini bütünleştirerek, çocukların tarlaya yardım zamanlarını ayarlayarak düzenleme

180 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

yahut bazı şartlar altında doğurması gibi olaylar memleketten memlekete değişen özel vasıflar göstermek üzere her an eğitimcinin gözü önünde durmaktadır. Bu ağır veya hızlı değişmeler, direnmeler, sarsıntılar, intibaksızlıklar, vb. önünde eğitimci rasyonalist veya aktif bir eğitim sistemini toptan tatbike kalkamaz ve böyle bir deneme yer yer özel şartların değişikliğinde başarısız, az başarılı veya başarılı türlü sonuçlar doğurur.

Öyle ise bütün mesele sosyal bilim metotlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimaî bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metotlarına göre yerli kültürü ve onun değişme ritmini incelemek ve eğitimciye bu değişmelerde rol oynayabilecek, bazı değişmelerde her birine intibak edebilecek bir yumuşaklık ve kıvraklık vermektedir. Bu da eğitimin daima yeni tetkiklere göre düzeltebilecek bir çokşekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çokşekilliliği sistemsizlik ile karıştırmamalıdır. Sistemsiz bir eğitim ya parçaları arasında hiçbir tutarlılık olmayan ve her bölümünde ayrı ayrı görüşlerden mülhem olan bir eğitimdir ya da Batı milletlerinden alınmış ve beğenilmiş çeşitli eğitim sistemlerinin zaman zaman kullanılması ve terk edilmesi yüzünden birbirine karıştırılmış olan bir karma eğitimdir. Halbuki burada ilk sayfalardan beri nasıl bir sistem takip ettiğimizi söyledik. Bunun kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmi, hayat ritmine uygun bir ruh ritmi olduğunu gördük. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavsinin birbirini tamamlamadıkça eğitimin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunluluğu üzerinde durduk. Böyle bir gelişmenin ne yalnız genetik psikoloji, ne sosyoloji, ne de eski biyoloji üzerine dayandırılabileceğini, bütün bu bilimlerin ancak insanî varlığın özel karakterlerini meydana çıkaran insan felsefesine dayandıkları zaman pedagojinin yardımcısı olabileceklerini anlattık. En sonra bu çalışmaların da mutlaka kültür değişmelerini tetkik eden sosyal antropoloji verileriyle aydınlanmak suretiyle verimli olacağını gösterdik. Bu açıklamalarımız sistemli bir eğitimin temellerini vermektedir. Böyle bir sistemli eğitim değişik somut durumlar karşısında vaziyet almasını bilen bir eğitim olacaktır. Meselâ bir yerde okul programları köylünün şehre göç etmesine, tarlaların bakımsız kalmasına sebep oluyorsa orada programlara yalnız ziraat ve elişleri dersleri koyarak değil, okulla çevresini bütünleştirerek, çocukların tarlaya yardım zamanlarını ayarlayarak düzenleme

yapmalıdır. Eğer okul programları köylülerin gelenekçi çevresinin mukavemetleriyle karşılaşıyorsa orada bir yandan bu mukavemetleri gevşetecek, bir yandan dersleri çevre için en faydalı ve sevimli olacak bir şekle koymalıdır. Mezhep ayrılıklarının olduğu bölgelerde okul inanç farklarına saygı göstermeli, çeşitli mezhep mensuplarını bir araya getiren okullarda ise onların birbirine karşılıklı saygı ve hoşgörürlük göstermesini sağlayacak bir din eğitimi vermelidir. Fakat alınacak türlü vaziyetler şimdiden kestirilemez. Bunlar ancak köy ve kasaba monografileri ilerledikçe ve kültür değişmelerine dair tetkikler yapıldıkça planlanabilir. Bu çokşekillilik içinde eğitimin konstantı, çeşitli şartlar ve değişmelere uyabilecek bir dinamizm ve kıvraklık kazanmasıdır.

Yukarıda verdiğimiz kültür çeşitliliği misali üzerinde duralım. Bunlardan birisi irade tipi, ikincisi heyecanlılık (*émotivité*) tipi olarak görülebilir. Zuni'ler için yetkin insan iradeli, ölçülü insandır. Kwakiutl'ler için ise yetkin insan taşkın, cezbeli insandır. Birincisi bilincin objeleşmesine, çaba ve dikkat yardımı ile zekâ ve iradenin gelişmesine imkân veren, gerilme ritmine aittir. İkincisi heyecanların ön planda geldiği ve henüz objeleşme ve süjeleşmenin başlamadığı otistik veya senkretik bilinç derecesine karşılıktır. Bu bakımdan ikinciyi bilinç gelişmesinde başlangıç safhası sayabiliriz. O Lévy-Bruhl'ün mantıköncesi veya duygusallık kategorisi dediği ve Avusturalya klanlarında bariz örneklerini gördüğü tipin az çok farklı bir şeklidir. Orada objeleşme ve süjeleşmenin hiç başlamadığı söylenemez. İlkel toplumlarda dahi objeleşme ve süjeleşmenin başlangıç şekilleriyle karşılaşırız: Malinowski, Trobriand adalarında deniz avına çıkan yerlilerin av tekniğine ait bilgiye sahip olduklarını ve bu sırada bir nevi pratik mantık ile hareket ettiklerini söylüyor. Fakat aynı yerliler fırtınalı ve avın tehlikeli olduğu günlerde bu pratik bilgiyi aşan ve bizim mantığımızla uzlaştırılması imkânsız birtakım büyülere başvurmaktadırlar.[5] İlkelin kafasında mantık ve mantık-öncesi yan yana yaşıyor. Fakat hayatını kuşatan olayların çoğunu açıklamadığı ve yaşamasını sağlayan tekniklere ait bilgi bu olayların yanında az yer tuttuğu için onda objeleştirmenin henüz başlangıçta olduğunu söylemek doğru olur. Objeleştirmenin olmadığı yerde süjeleştirme de yoktur. "Âlem" fikrinin

[5] Talcott Parsons, *Eléments pour une sociologie de l'action*, trad. de François Bourricaud, Libr. Plon, 1955.

Hilmi Ziya Ülken 181

yapmalıdır. Eğer okul programları köylülerin gelenekçi çevresinin mukavemetleriyle karşılaşıyorsa orada bir yandan bu mukavemetleri gevşetecek, bir yandan dersleri çevre için en faydalı ve sevimli olacak bir şekle koymalıdır. Mezhep ayrılıklarının olduğu bölgelerde okul inanç farklarına saygı göstermeli, çeşitli mezhep mensuplarını bir araya getiren okullarda ise onların birbirine karşılıklı saygı ve hoşgörürlük göstermesini sağlayacak bir din eğitimi vermelidir. Fakat alınacak türlü vaziyetler şimdiden kestirilemez. Bunlar ancak köy ve kasaba monografileri ilerledikçe ve kültür değişmelerine dair tetkikler yapıldıkça planlanabilir. Bu çokşekillilik içinde eğitimin konstantı, çeşitli şartlar ve değişmelere uyabilecek bir dinamizm ve kıvraklık kazanmasıdır.

Yukarıda verdiğimiz kültür çeşitliliği misali üzerinde duralım. Bunlardan birisi irade tipi, ikincisi heyecanlılık (*émotivité*) tipi olarak görülebilir. Zuni'ler için yetkin insan iradeli, ölçülü insandır. Kwakiutl'ler için ise yetkin insan taşkın, cezbeli insandır. Birincisi bilincin objeleşmesine, çaba ve dikkat yardımı ile zekâ ve iradenin gelişmesine imkân veren, gerilme ritmine aittir. İkincisi heyecanların ön planda geldiği ve henüz objeleşme ve süjeleşmenin başlamadığı otistik veya senkretik bilinç derecesine karşılıktır. Bu bakımdan ikinciyi bilinç gelişmesinde başlangıç safhası sayabiliriz. O Lévy-Bruhl'ün mantıköncesi veya duygusallık kategorisi dediği ve Avusturalya klanlarında bariz örneklerini gördüğü tipin az çok farklı bir şeklidir. Orada objeleşme ve süjeleşmenin hiç başlamadığı söylenemez. İlkel toplumlarda dahi objeleşme ve süjeleşmenin başlangıç şekilleriyle karşılaşırız: Malinowski, Trobriand adalarında deniz avına çıkan yerlilerin av tekniğine ait bilgiye sahip olduklarını ve bu sırada bir nevi pratik mantık ile hareket ettiklerini söylüyor. Fakat aynı yerliler fırtınalı ve avın tehlikeli olduğu günlerde bu pratik bilgiyi aşan ve bizim mantığımızla uzlaştırılması imkânsız birtakım büyülere başvurmaktadırlar.[5] İlkelin kafasında mantık ve mantık-öncesi yan yana yaşıyor. Fakat hayatını kuşatan olayların çoğunu açıklamadığı ve yaşamasını sağlayan tekniklere ait bilgi bu olayların yanında az yer tuttuğu için onda objeleştirmenin henüz başlangıçta olduğunu söylemek doğru olur. Objeleştirmenin olmadığı yerde süjeleştirme de yoktur. "Âlem" fikrinin

[5] Talcott Parsons, *Eléments pour une sociologie de l'action*, trad. de François Bourricaud, Libr. Plon, 1955.

uyanması "ben" fikri ile zamandaştır. Bunun için bu kültürlerde âlem ve ben fikirlerinden önce gelen bir müphem bütünlük fikri vardır; yani onlar eşya ve kendileri arasında ortaklık görmektedirler. Fakat yine onlarda bu aslî ortaklığın yanında ben ve âlem fikirleri uyanmaya başlamıştır. Bazı kültürlerde bu uyanış her iki yönde aynı kuvvette olduğu halde, bazılarında ya objeleşme yahut süjeleşme yönünde gelişmiştir. İlkel denen kültürlerin akrabalık terminolojileri o kadar zengindir ki biz onlardan çoğunu ifade edecek kelime bulamamaktayız. Bu da akrabalık strüktürü bakımından bu kültürlerin bizden daha zengin olduğunu, yani objeleşmenin bu bakımdan bizim kültürümüzden ileri bir durumda olduğunu gösterir. Peru yerlilerinde Gobelin halılarına benzer çok ince halı desenleri görülüyor.

Bu onların ilkel sayılmalarına rağmen renk ve desen zenginliği bakımından çok ileri bir seviyede olduklarını gösterir. Polinezyalıların mitolojileri büyük bir hayal zenginliği gösteriyor ve Yunan mitolojisinden aşağı seviyede sayılamaz. Fakat bugünkü teknik seviyeleriyle onları en aşağı toplumlar arasında görüyoruz. Vierkandt kavimleri "Tabiat kavimleri" (*Naturvölker*) ve "Kültür kavimleri" (*Kulturvölker*) diye ikiye ayırıyordu.[6] Bu ayırış da hatalıdır: Çünkü onun "Tabiat kavmi" dedikleri arasında bu saydığımız zengin kültür mahsullerine rastlanmaktadır. Hattâ kültürsüz kavim yoktur, insan eğitim ve kültür sahibi varlık olarak hayvandan ayrılır, bunun için "Tabiat kavmi" sözü saçmadır demek daha doğru olur. Bütün kültürlerde objeleşme ve süjeleşme ya başlangıç ya da istidat halinde mevcuttur. Bir yerde kültür olup da orada tabiata çevrilişin, tabiat unsurlarını kültür eşyası haline koyuşun hiç olmadığını söylemek çelişiktir. Bu çevriliş *épijectif* bilinçte henüz zımnî (*implicite*) haldedir. Projektif bilinçte bu senkretik bilincin eşyaya aksetmesi, yani sembolleşmesi şeklini alır. Kültür tabiatı tanıma derecesine yükselmese bile teknik yardımı ile onunla bağlantı kurmuştur. Müphem bilincini tabiat güçlerine yaymıştır: Tabiatüstü güçler haline getirmiştir; buradan mitoloji doğmuştur. *Projectif* bilinç seviyesine yükselen bir kültür için artık *épijectif* bilinçte olduğu gibi eşya ile insanların müphem bir bütün halinde görülmesi kalmamıştır. Sosyal antropolojinin tetkik ettiği kültürler arasında bu seviyede olanlar görülüyor. Objektif ve sübjektif iki yönde açılışın başlamış olduğu bir kültürde, bir yandan irade ve pra-

[6] Vierkandt, *Naturvölker und Kulturvölker.*

182 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

uyanması "ben" fikri ile zamandaştır. Bunun için bu kültürlerde âlem ve ben fikirlerinden önce gelen bir müphem bütünlük fikri vardır; yani onlar eşya ve kendileri arasında ortaklık görmektedirler. Fakat yine onlarda bu aslî ortaklığın yanında ben ve âlem fikirleri uyanmaya başlamıştır. Bazı kültürlerde bu uyanış her iki yönde aynı kuvvette olduğu halde, bazılarında ya objeleşme yahut süjeleşme yönünde gelişmiştir. İlkel denen kültürlerin akrabalık terminolojileri o kadar zengindir ki biz onlardan çoğunu ifade edecek kelime bulamamaktayız. Bu da akrabalık strüktürü bakımından bu kültürlerin bizden daha zengin olduğunu, yani objeleşmenin bu bakımdan bizim kültürümüzden ileri bir durumda olduğunu gösterir. Peru yerlilerinde Gobelin halılarına benzer çok ince halı desenleri görülüyor.

Bu onların ilkel sayılmalarına rağmen renk ve desen zenginliği bakımından çok ileri bir seviyede olduklarını gösterir. Polinezyalıların mitolojileri büyük bir hayal zenginliği gösteriyor ve Yunan mitolojisinden aşağı seviyede sayılamaz. Fakat bugünkü teknik seviyeleriyle onları en aşağı toplumlar arasında görüyoruz. Vierkandt kavimleri "Tabiat kavimleri" (*Naturvölker*) ve "Kültür kavimleri" (*Kulturvölker*) diye ikiye ayırıyordu.[6] Bu ayırış da hatalıdır: Çünkü onun "Tabiat kavmi" dedikleri arasında bu saydığımız zengin kültür mahsullerine rastlanmaktadır. Hattâ kültürsüz kavim yoktur, insan eğitim ve kültür sahibi varlık olarak hayvandan ayrılır, bunun için "Tabiat kavmi" sözü saçmadır demek daha doğru olur. Bütün kültürlerde objeleşme ve süjeleşme ya başlangıç ya da istidat halinde mevcuttur. Bir yerde kültür olup da orada tabiata çevrilişin, tabiat unsurlarını kültür eşyası haline koyuşun hiç olmadığını söylemek çelişiktir. Bu çevriliş *épijectif* bilinçte henüz zımnî (*implicite*) haldedir. Projektif bilinçte bu senkretik bilincin eşyaya aksetmesi, yani sembolleşmesi şeklini alır. Kültür tabiatı tanıma derecesine yükselmese bile teknik yardımı ile onunla bağlantı kurmuştur. Müphem bilincini tabiat güçlerine yaymıştır: Tabiatüstü güçler haline getirmiştir; buradan mitoloji doğmuştur. *Projectif* bilinç seviyesine yükselen bir kültür için artık *épijectif* bilinçte olduğu gibi eşya ile insanların müphem bir bütün halinde görülmesi kalmamıştır. Sosyal antropolojinin tetkik ettiği kültürler arasında bu seviyede olanlar görülüyor. Objektif ve sübjektif iki yönde açılışın başlamış olduğu bir kültürde, bir yandan irade ve pra-

[6] Vierkandt, *Naturvölker und Kulturvölker.*

182 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

uyanması "ben" fikri ile zamandaştır. Bunun için bu kültürlerde âlem ve ben fikirlerinden önce gelen bir müphem bütünlük fikri vardır; yani onlar eşya ve kendileri arasında ortaklık görmektedirler. Fakat yine onlarda bu aslî ortaklığın yanında ben ve âlem fikirleri uyanmaya başlamıştır. Bazı kültürlerde bu uyanış her iki yönde aynı kuvvette olduğu halde, bazılarında ya objeleşme yahut süjeleşme yönünde gelişmiştir. İlkel denen kültürlerin akrabalık terminolojileri o kadar zengindir ki biz onlardan çoğunu ifade edecek kelime bulamamaktayız. Bu da akrabalık strüktürü bakımından bu kültürlerin bizden daha zengin olduğunu, yani objeleşmenin bu bakımdan bizim kültürümüzden ileri bir durumda olduğunu gösterir. Peru yerlilerinde Gobelin halılarına benzer çok ince halı desenleri görülüyor.

Bu onların ilkel sayılmalarına rağmen renk ve desen zenginliği bakımından çok ileri bir seviyede olduklarını gösterir. Polinezyalıların mitolojileri büyük bir hayal zenginliği gösteriyor ve Yunan mitolojisinden aşağı seviyede sayılamaz. Fakat bugünkü teknik seviyeleriyle onları en aşağı toplumlar arasında görüyoruz. Vierkandt kavimleri "Tabiat kavimleri" (*Naturvölker*) ve "Kültür kavimleri" (*Kulturvölker*) diye ikiye ayırıyordu.[6] Bu ayırış da hatalıdır: Çünkü onun "Tabiat kavmi" dedikleri arasında bu saydığımız zengin kültür mahsullerine rastlanmaktadır. Hattâ kültürsüz kavim yoktur, insan eğitim ve kültür sahibi varlık olarak hayvandan ayrılır, bunun için "Tabiat kavmi" sözü saçmadır demek daha doğru olur. Bütün kültürlerde objeleşme ve süjeleşme ya başlangıç ya da istidat halinde mevcuttur. Bir yerde kültür olup da orada tabiata çevrilişin, tabiat unsurlarını kültür eşyası haline koyuşun hiç olmadığını söylemek çelişiktir. Bu çevriliş *épijectif* bilinçte henüz zımnî (*implicite*) haldedir. Projektif bilinçte bu senkretik bilincin eşyaya aksetmesi, yani sembolleşmesi şeklini alır. Kültür tabiatı tanıma derecesine yükselmese bile teknik yardımı ile onunla bağlantı kurmuştur. Müphem bilincini tabiat güçlerine yaymıştır: Tabiatüstü güçler haline getirmiştir; buradan mitoloji doğmuştur. *Projectif* bilinç seviyesine yükselen bir kültür için artık *épijectif* bilinçte olduğu gibi eşya ile insanların müphem bir bütün halinde görülmesi kalmamıştır. Sosyal antropolojinin tetkik ettiği kültürler arasında bu seviyede olanlar görülüyor. Objektif ve sübjektif iki yönde açılışın başlamış olduğu bir kültürde, bir yandan irade ve pra-

[6] Vierkandt, *Naturvölker und Kulturvölker.*

tik zekâ, öte yandan sempati ve telkin güçleri gelişmiştir: fakat hiçbir yerde bu denge tam olmadığı için ya irade tipi hâkimdir –Zuni'lerde veya erken gelişme şeklinde Plainville'de olduğu gibi– ya da telkin ve sempati hâkimdir –Polinezya kültüründe, Mead'in tetkik ettiği Samoa adalarında olduğu gibi. Özetle bu çeşitli şekiller bilincin açılışının türlü manzaraları olarak görünmektedir. Tabiat şartları (kıta, ada, dağlık arazi, kapalı bölge, dış ilişkilerin çokluğu, vb.) bu değişikliklerde rol oynayabilir. Fakat hem şunu da katalım ki bu kültürlere ait tetkikler ilerledikçe onlardan her birinin devamlı değişikliğe uğradığı, eski nesillerin şimdikilerden farklı yetişmelerinden, nesiller arasında çatışmalar olmasından, yarım asırlık bir süre içinde kültürlerin yeni manzaralar almasından anlaşılmaktadır. Öyle ise bütün bu çeşitleriyle kültürleri, bir bütünün türlü manzaralarının meydana çıkışı (*explicitation*) veya birbirini tamamlaması olarak görmek ve değişmeler ve çeşitlilikler içinde insani kültürün temelinde bütünlük karakteri gösterdiğini kabul etmek lâzımdır.

Gelişmiş şekillerinde meselâ bir çağdaş Batı kültürü ile *fakirisme* ve *yogisme* şekillerinde gündelik hayata kadar inen mistik Hint kültürünü aynı plana koymak imkânsızdır. Bu bakımdan Çin'in pratik akıl üzerine dayanan isimci sembolizmini, Yunan'ın soyut akıl üzerine kurulmuş kültürünü, çağdaş Batı'nın büyük endüstri ve bilim zihniyetine dayanan kültürü ile Yahudiliğin Hıristiyanlıkta yayılacak olan soyut ruh ve iç dünyaya çevrilmiş kültürünü de bir hizaya getirmek kabil değildir. Bunun için bütün kültürleri teknik üstünlük ölçüsüne göre Batı kültürüne doğru gelişme halinde gören ve onun dışında kalanlara "geri kalmış" veya "gelişmemiş" adını veren görüşten ayrılarak[7] "kültürlerin orijinalliği"nden bahsetmek gerçeğe daha uygundur.[8] Fakat kültürleri yalnız teknik açıdan değerlendirerek ona göre tek hatlı bir evrim kabul etmek nasıl hatalı ise, onları birbirine

[7] Unesco yayınlarında yerleşmiş olan "développé", "non-développé", "insuffisamment développés" tabirleri sırf iktisadî ve teknik bakımından doğrudur. Bu ayırış, birçok tenkit ve mukavemetlere uğradı.

[8] *Originalité de culture, son rôle dans la compréhension internationale*, 1953, Unesco: McKeon, "La philosophie devant la diversité des cultures"; Suniti Kumar Chatterji, "L'unité fondamentale sous jacente à la diversité des cultures; L'humanisme de demain et la diversité des cultures" (article collectif d'un groupe d'experts.)

Hilmi Ziya Ülken 183

tik zekâ, öte yandan sempati ve telkin güçleri gelişmiştir: fakat hiçbir yerde bu denge tam olmadığı için ya irade tipi hâkimdir –Zuni'lerde veya erken gelişme şeklinde Plainville'de olduğu gibi– ya da telkin ve sempati hâkimdir –Polinezya kültüründe, Mead'in tetkik ettiği Samoa adalarında olduğu gibi. Özetle bu çeşitli şekiller bilincin açılışının türlü manzaraları olarak görünmektedir. Tabiat şartları (kıta, ada, dağlık arazi, kapalı bölge, dış ilişkilerin çokluğu, vb.) bu değişikliklerde rol oynayabilir. Fakat hem şunu da katalım ki bu kültürlere ait tetkikler ilerledikçe onlardan her birinin devamlı değişikliğe uğradığı, eski nesillerin şimdikilerden farklı yetişmelerinden, nesiller arasında çatışmalar olmasından, yarım asırlık bir süre içinde kültürlerin yeni manzaralar almasından anlaşılmaktadır. Öyle ise bütün bu çeşitleriyle kültürleri, bir bütünün türlü manzaralarının meydana çıkışı (*explicitation*) veya birbirini tamamlaması olarak görmek ve değişmeler ve çeşitlilikler içinde insani kültürün temelinde bütünlük karakteri gösterdiğini kabul etmek lâzımdır.

Gelişmiş şekillerinde meselâ bir çağdaş Batı kültürü ile *fakirisme* ve *yogisme* şekillerinde gündelik hayata kadar inen mistik Hint kültürünü aynı plana koymak imkânsızdır. Bu bakımdan Çin'in pratik akıl üzerine dayanan isimci sembolizmini, Yunan'ın soyut akıl üzerine kurulmuş kültürünü, çağdaş Batı'nın büyük endüstri ve bilim zihniyetine dayanan kültürü ile Yahudiliğin Hıristiyanlıkta yayılacak olan soyut ruh ve iç dünyaya çevrilmiş kültürünü de bir hizaya getirmek kabil değildir. Bunun için bütün kültürleri teknik üstünlük ölçüsüne göre Batı kültürüne doğru gelişme halinde gören ve onun dışında kalanlara "geri kalmış" veya "gelişmemiş" adını veren görüşten ayrılarak[7] "kültürlerin orijinalliği"nden bahsetmek gerçeğe daha uygundur.[8] Fakat kültürleri yalnız teknik açıdan değerlendirerek ona göre tek hatlı bir evrim kabul etmek nasıl hatalı ise, onları birbirine

[7] Unesco yayınlarında yerleşmiş olan "développé", "non-développé", "insuffisamment développés" tabirleri sırf iktisadî ve teknik bakımından doğrudur. Bu ayırış, birçok tenkit ve mukavemetlere uğradı.

[8] *Originalité de culture, son rôle dans la compréhension internationale*, 1953, Unesco: McKeon, "La philosophie devant la diversité des cultures"; Suniti Kumar Chatterji, "L'unité fondamentale sous jacente à la diversité des cultures; L'humanisme de demain et la diversité des cultures" (article collectif d'un groupe d'experts.)

Hilmi Ziya Ülken 183

tik zekâ, öte yandan sempati ve telkin güçleri gelişmiştir: fakat hiçbir yerde bu denge tam olmadığı için ya irade tipi hâkimdir –Zuni'lerde veya erken gelişme şeklinde Plainville'de olduğu gibi– ya da telkin ve sempati hâkimdir –Polinezya kültüründe, Mead'in tetkik ettiği Samoa adalarında olduğu gibi. Özetle bu çeşitli şekiller bilincin açılışının türlü manzaraları olarak görünmektedir. Tabiat şartları (kıta, ada, dağlık arazi, kapalı bölge, dış ilişkilerin çokluğu, vb.) bu değişikliklerde rol oynayabilir. Fakat hem şunu da katalım ki bu kültürlere ait tetkikler ilerledikçe onlardan her birinin devamlı değişikliğe uğradığı, eski nesillerin şimdikilerden farklı yetişmelerinden, nesiller arasında çatışmalar olmasından, yarım asırlık bir süre içinde kültürlerin yeni manzaralar almasından anlaşılmaktadır. Öyle ise bütün bu çeşitleriyle kültürleri, bir bütünün türlü manzaralarının meydana çıkışı (*explicitation*) veya birbirini tamamlaması olarak görmek ve değişmeler ve çeşitlilikler içinde insani kültürün temelinde bütünlük karakteri gösterdiğini kabul etmek lâzımdır.

Gelişmiş şekillerinde meselâ bir çağdaş Batı kültürü ile *fakirisme* ve *yogisme* şekillerinde gündelik hayata kadar inen mistik Hint kültürünü aynı plana koymak imkânsızdır. Bu bakımdan Çin'in pratik akıl üzerine dayanan isimci sembolizmini, Yunan'ın soyut akıl üzerine kurulmuş kültürünü, çağdaş Batı'nın büyük endüstri ve bilim zihniyetine dayanan kültürü ile Yahudiliğin Hıristiyanlıkta yayılacak olan soyut ruh ve iç dünyaya çevrilmiş kültürünü de bir hizaya getirmek kabil değildir. Bunun için bütün kültürleri teknik üstünlük ölçüsüne göre Batı kültürüne doğru gelişme halinde gören ve onun dışında kalanlara "geri kalmış" veya "gelişmemiş" adını veren görüşten ayrılarak[7] "kültürlerin orijinalliği"nden bahsetmek gerçeğe daha uygundur.[8] Fakat kültürleri yalnız teknik açıdan değerlendirerek ona göre tek hatlı bir evrim kabul etmek nasıl hatalı ise, onları birbirine

[7] Unesco yayınlarında yerleşmiş olan "développé", "non-développé", "insuffisamment développés" tabirleri sırf iktisadî ve teknik bakımından doğrudur. Bu ayırış, birçok tenkit ve mukavemetlere uğradı.

[8] *Originalité de culture, son rôle dans la compréhension internationale*, 1953, Unesco: McKeon, "La philosophie devant la diversité des cultures"; Suniti Kumar Chatterji, "L'unité fondamentale sous jacente à la diversité des cultures; L'humanisme de demain et la diversité des cultures" (article collectif d'un groupe d'experts.)

kapalı ve tamamen ayrı âlemler saymak da aynı derecede hatalıdır. Bu hata eskiden beri Batılı'nın "beyaz ırk", "üstün ırk" görüşüne saplandığı bir önyargı iken, yakın zamanda Lévy-Bruhl de "mantık öncesi" – "mantıkî" şeklinde mahiyetçe ayrı iki düşünce tarzı göre-rek yeniden canlanmıştı. Lévy-Bruhl'ün kendisinin de sonradan vaz-geçmiş olduğu bu aşırı ayırıcı görüş bir yana bırakılırsa "teknik me-deniyet" fikrindeki teke indirgeme kadar "kültürlerin orijinalliği" fikrindeki kapalılığın savunulması imkânsız olduğu görülür. Yeryü-zünde anlaşılamayacak insan yoktur. Avustralyalı kendisini aynı za-manda hem buğday hem papağan, hem çadırda hem aynı zamanda ormanda sayarken onlarla konuşan bir Avrupalının şu sorusuna şöyle cevap vermesini biliyor: Fakat eğer şimdi burada iseniz aynı zaman-da ormanda nasıl olabilirsiniz? Ormanda olan benim eşimdir. O ve ben aynı cevherdeniz. Ben burada iken eşim orada benim başıma ge-lenden rahatsız olmuştur. Burada belki gerçek değil mistik, fakat herhalde bir sebeplik (nedensellik) fikri işlemektedir. Mistik Hintli bizim mekanik kanunlarımızı anladığı gibi, biz de onun derin ruh dünyasına verdiği önemi anlıyoruz. Çünkü onu *harfiyen* almasak bile, temelindeki telkin, sempati ve altbilinç âleminin yaratıcı gücünü kendimizde buluyoruz. Hintlinin objeleştirme yerine süjeleştirme yönüne ağır basışı yüzünden bizimkinden farklı bir kültüre sahip ol-ması onun bize kapalı kalması için sebep teşkil etmez. Lipps gibi ya-zarların başka kültürleri anlamak için onları içinden yaşamak (*Ein-fühlung*) dedikleri şey,[9] aslında insan tabiatının ortak vasıflarının bulunmasından ve kendimizde tam gelişmiş olmasa bile tohumunun bulunmasından ileri gelir. 1966 Nisanı'nda Paris'te yaptığımız Mev-lâna (Celâleddin-i Rûmî) ihtifalinde Fransızlar "semâ"nın anlamını ve ruh dünyasına ait ifadesini pekâlâ anlıyorlardı. Son yüzyılda bir-çok yerli kültürlerin Avrupa'ya musikileri ve plastik sanatları ile nü-fuz etmesi de bu ortak vasıfların bulunmasındandır.

Eskiden eğitim okul sınıflarına göre bölünmüş statik bir bütün olarak ele alınırdı. Rousseau'dan beri çocuk gelişme yaşlarına göre devrelere ayrılarak dinamik bir oluş halinde görülmektedir. Doğum-dan önceki devirden başlayarak erişkinliğe kadar uzayan (Stuart Mill'e göre hayat boyunca süren) bu oluş birbirine zincirleme bağlı

[9] Maurice Leenhardt, *Les carnets de Lucien Lévy-Bruhl* (œuvre posthu-me), 1949, PUF,

184 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

kapalı ve tamamen ayrı âlemler saymak da aynı derecede hatalıdır. Bu hata eskiden beri Batılı'nın "beyaz ırk", "üstün ırk" görüşüne saplandığı bir önyargı iken, yakın zamanda Lévy-Bruhl de "mantık öncesi" – "mantıkî" şeklinde mahiyetçe ayrı iki düşünce tarzı göre-rek yeniden canlanmıştı. Lévy-Bruhl'ün kendisinin de sonradan vaz-geçmiş olduğu bu aşırı ayırıcı görüş bir yana bırakılırsa "teknik me-deniyet" fikrindeki teke indirgeme kadar "kültürlerin orijinalliği" fikrindeki kapalılığın savunulması imkânsız olduğu görülür. Yeryü-zünde anlaşılamayacak insan yoktur. Avustralyalı kendisini aynı za-manda hem buğday hem papağan, hem çadırda hem aynı zamanda ormanda sayarken onlarla konuşan bir Avrupalının şu sorusuna şöyle cevap vermesini biliyor: Fakat eğer şimdi burada iseniz aynı zaman-da ormanda nasıl olabilirsiniz? Ormanda olan benim eşimdir. O ve ben aynı cevherdeniz. Ben burada iken eşim orada benim başıma ge-lenden rahatsız olmuştur. Burada belki gerçek değil mistik, fakat herhalde bir sebeplik (nedensellik) fikri işlemektedir. Mistik Hintli bizim mekanik kanunlarımızı anladığı gibi, biz de onun derin ruh dünyasına verdiği önemi anlıyoruz. Çünkü onu *harfiyen* almasak bile, temelindeki telkin, sempati ve altbilinç âleminin yaratıcı gücünü kendimizde buluyoruz. Hintlinin objeleştirme yerine süjeleştirme yönüne ağır basışı yüzünden bizimkinden farklı bir kültüre sahip ol-ması onun bize kapalı kalması için sebep teşkil etmez. Lipps gibi ya-zarların başka kültürleri anlamak için onları içinden yaşamak (*Ein-fühlung*) dedikleri şey,[9] aslında insan tabiatının ortak vasıflarının bulunmasından ve kendimizde tam gelişmiş olmasa bile tohumunun bulunmasından ileri gelir. 1966 Nisanı'nda Paris'te yaptığımız Mev-lâna (Celâleddin-i Rûmî) ihtifalinde Fransızlar "semâ"nın anlamını ve ruh dünyasına ait ifadesini pekâlâ anlıyorlardı. Son yüzyılda bir-çok yerli kültürlerin Avrupa'ya musikileri ve plastik sanatları ile nü-fuz etmesi de bu ortak vasıfların bulunmasındandır.

Eskiden eğitim okul sınıflarına göre bölünmüş statik bir bütün olarak ele alınırdı. Rousseau'dan beri çocuk gelişme yaşlarına göre devrelere ayrılarak dinamik bir oluş halinde görülmektedir. Doğum-dan önceki devirden başlayarak erişkinliğe kadar uzayan (Stuart Mill'e göre hayat boyunca süren) bu oluş birbirine zincirleme bağlı

[9] Maurice Leenhardt, *Les carnets de Lucien Lévy-Bruhl* (œuvre posthu-me), 1949, PUF,

184 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

kapalı ve tamamen ayrı âlemler saymak da aynı derecede hatalıdır. Bu hata eskiden beri Batılı'nın "beyaz ırk", "üstün ırk" görüşüne saplandığı bir önyargı iken, yakın zamanda Lévy-Bruhl de "mantık öncesi" – "mantıkî" şeklinde mahiyetçe ayrı iki düşünce tarzı göre-rek yeniden canlanmıştı. Lévy-Bruhl'ün kendisinin de sonradan vaz-geçmiş olduğu bu aşırı ayırıcı görüş bir yana bırakılırsa "teknik me-deniyet" fikrindeki teke indirgeme kadar "kültürlerin orijinalliği" fikrindeki kapalılığın savunulması imkânsız olduğu görülür. Yeryü-zünde anlaşılamayacak insan yoktur. Avustralyalı kendisini aynı za-manda hem buğday hem papağan, hem çadırda hem aynı zamanda ormanda sayarken onlarla konuşan bir Avrupalının şu sorusuna şöyle cevap vermesini biliyor: Fakat eğer şimdi burada iseniz aynı zaman-da ormanda nasıl olabilirsiniz? Ormanda olan benim eşimdir. O ve ben aynı cevherdeniz. Ben burada iken eşim orada benim başıma ge-lenden rahatsız olmuştur. Burada belki gerçek değil mistik, fakat herhalde bir sebeplik (nedensellik) fikri işlemektedir. Mistik Hintli bizim mekanik kanunlarımızı anladığı gibi, biz de onun derin ruh dünyasına verdiği önemi anlıyoruz. Çünkü onu *harfiyen* almasak bile, temelindeki telkin, sempati ve altbilinç âleminin yaratıcı gücünü kendimizde buluyoruz. Hintlinin objeleştirme yerine süjeleştirme yönüne ağır basışı yüzünden bizimkinden farklı bir kültüre sahip ol-ması onun bize kapalı kalması için sebep teşkil etmez. Lipps gibi ya-zarların başka kültürleri anlamak için onları içinden yaşamak (*Ein-fühlung*) dedikleri şey,[9] aslında insan tabiatının ortak vasıflarının bulunmasından ve kendimizde tam gelişmiş olmasa bile tohumunun bulunmasından ileri gelir. 1966 Nisanı'nda Paris'te yaptığımız Mev-lâna (Celâleddin-i Rûmî) ihtifalinde Fransızlar "semâ"nın anlamını ve ruh dünyasına ait ifadesini pekâlâ anlıyorlardı. Son yüzyılda bir-çok yerli kültürlerin Avrupa'ya musikileri ve plastik sanatları ile nü-fuz etmesi de bu ortak vasıfların bulunmasındandır.

Eskiden eğitim okul sınıflarına göre bölünmüş statik bir bütün olarak ele alınırdı. Rousseau'dan beri çocuk gelişme yaşlarına göre devrelere ayrılarak dinamik bir oluş halinde görülmektedir. Doğum-dan önceki devirden başlayarak erişkinliğe kadar uzayan (Stuart Mill'e göre hayat boyunca süren) bu oluş birbirine zincirleme bağlı

[9] Maurice Leenhardt, *Les carnets de Lucien Lévy-Bruhl* (œuvre posthu-me), 1949, PUF,

sürekli bir yaş seyri değil, birbirinden dönüm noktalarıyla ayrılan ve her birinin kendi özelliği olan safhalardan meydana gelmektedir. Bir safhadan ötekine geçiş de sürekli ve tabiî değil, süreksiz ve buhranlı dönümlerle gerçekleştiği için genetik eğitimi oluş buhranları ve her safhanın özel karakterleriyle ele almak bugünkü eğitim felsefesinin bir konstantı haline gelmiştir. Gerçi bu dönüm noktaları kültür çevrelerine göre değişir. Kardiner ve Linton'ın çalışmalarıyla aydınlanan ve Fransa'ya Mikel Dufrenne tarafından tanıtılan "temel kişilik"in kuruluşu kültür çevreleri arasında da türlü manzaralar alıyor. Kardiner Trobriand adaları, Kwakiutll'ler, Chuckchee'ler, Eskimo'lar, Zuni'ler, Tanala'lar, Marquise adaları ve Alor'lular olarak sekiz kültür çevresini ele aldı.[10]

1) Marquise adalarında çok kocalı evlenme (*polyandrie*) hâkimdir. Ana çocuğa karşı ilgisizdir. Baba ihmalcidir. Çocuk disiplinsiz büyür. Kadın analık duygusundan ziyade cinsiyet ilgisine bağlıdır ve cinsiyet taşkınlığı vardır. Çocuk gıda ve cinsiyet yasaklarına uğramadan serbest büyür. Her türlü erken yetişme, cinsî erken gelişme çocuğun başlıca vasfıdır (Linton). Dev anaları tarafından yenmek korkusu çocuğa yapılan ilk telkindir. Gıda azlığı ve kıtlık yüzünden açlık korkusu hâkimdir. Masallardaki "yemek"le ilişiği olan mythos'lar bundan ileri geliyor. Cinsî yasaktan ziyade gıdayı yasak önemli rol oynuyor ve sıkıntı doğuruyor. Buna karşılık cinsî yasakların kompleks yaptığı pek seyrek görülür. Bunun rol oynadığı haller de vardır. Bu da kadınların azlığından ileri gelmektedir. Kadın aşk ve kıskançlık konusudur. Ana çocuğuna bakmaz. Kadını erkek aramaz, tersine erkeği kadın arar.

2) Tanala'lar Marquise adaları halkının oldukça zıttı vasıflar gösterirler: Patriyarkal bünyededirler. Evlenmede çokeşlilik (*polygamie*) hâkimdir. Erkek otoritesi erkenden başlar. Disiplini kuran, aile bireylerini sömüren babanın mutlak iktidarıdır. Çocuk uzun bir süre memeyle beslenir. Erkek ve kız kardeşler eşit olarak büyümezler. Cinsî kompleks büyük bir yer tutar. Oidipus kompleksi cinsinden efsane ve masalları vardır, çocuk bunlarla yetiştirilir. Gıda bolluğu vardır ve gıda bakımından bunalma yoktur. Mülkiyet topluluğa (aileye) aittir. Ceza şiddetlidir ve çocukta nevroz ve psikoz doğurur. Ço-

[10] Theodor Lipps, *Gurndlegung der Æsthetik*, 2. Auflage, 2 Band, Leipzig und Hamburg, Leopold Voss, 1914, (Zusâtze zur "Einfühlung, s. 126-141).

Hilmi Ziya Ülken 185

sürekli bir yaş seyri değil, birbirinden dönüm noktalarıyla ayrılan ve her birinin kendi özelliği olan safhalardan meydana gelmektedir. Bir safhadan ötekine geçiş de sürekli ve tabiî değil, süreksiz ve buhranlı dönümlerle gerçekleştiği için genetik eğitimi oluş buhranları ve her safhanın özel karakterleriyle ele almak bugünkü eğitim felsefesinin bir konstantı haline gelmiştir. Gerçi bu dönüm noktaları kültür çevrelerine göre değişir. Kardiner ve Linton'ın çalışmalarıyla aydınlanan ve Fransa'ya Mikel Dufrenne tarafından tanıtılan "temel kişilik"in kuruluşu kültür çevreleri arasında da türlü manzaralar alıyor. Kardiner Trobriand adaları, Kwakiutll'ler, Chuckchee'ler, Eskimo'lar, Zuni'ler, Tanala'lar, Marquise adaları ve Alor'lular olarak sekiz kültür çevresini ele aldı.[10]

1) Marquise adalarında çok kocalı evlenme (*polyandrie*) hâkimdir. Ana çocuğa karşı ilgisizdir. Baba ihmalcidir. Çocuk disiplinsiz büyür. Kadın analık duygusundan ziyade cinsiyet ilgisine bağlıdır ve cinsiyet taşkınlığı vardır. Çocuk gıda ve cinsiyet yasaklarına uğramadan serbest büyür. Her türlü erken yetişme, cinsî erken gelişme çocuğun başlıca vasfıdır (Linton). Dev anaları tarafından yenmek korkusu çocuğa yapılan ilk telkindir. Gıda azlığı ve kıtlık yüzünden açlık korkusu hâkimdir. Masallardaki "yemek"le ilişiği olan mythos'lar bundan ileri geliyor. Cinsî yasaktan ziyade gıdayı yasak önemli rol oynuyor ve sıkıntı doğuruyor. Buna karşılık cinsî yasakların kompleks yaptığı pek seyrek görülür. Bunun rol oynadığı haller de vardır. Bu da kadınların azlığından ileri gelmektedir. Kadın aşk ve kıskançlık konusudur. Ana çocuğuna bakmaz. Kadını erkek aramaz, tersine erkeği kadın arar.

2) Tanala'lar Marquise adaları halkının oldukça zıttı vasıflar gösterirler: Patriyarkal bünyededirler. Evlenmede çokeşlilik (*polygamie*) hâkimdir. Erkek otoritesi erkenden başlar. Disiplini kuran, aile bireylerini sömüren babanın mutlak iktidarıdır. Çocuk uzun bir süre memeyle beslenir. Erkek ve kız kardeşler eşit olarak büyümezler. Cinsî kompleks büyük bir yer tutar. Oidipus kompleksi cinsinden efsane ve masalları vardır, çocuk bunlarla yetiştirilir. Gıda bolluğu vardır ve gıda bakımından bunalma yoktur. Mülkiyet topluluğa (aileye) aittir. Ceza şiddetlidir ve çocukta nevroz ve psikoz doğurur. Ço-

[10] Theodor Lipps, *Gurndlegung der Æsthetik*, 2. Auflage, 2 Band, Leipzig und Hamburg, Leopold Voss, 1914, (Zusâtze zur "Einfühlung, s. 126-141).

cuk şiddetli bir disiplinle büyütülür, içgüdüleri baskıya uğrar. Bu yüzden birçok kompleksler doğar. Bu hal ergenlik yaşına kadar sürer. Erginlikte cinsî yasaklar, evlendikten sonra büsbütün azalır. Evlilikte cinsî hayata müsamaha edilir, kıskançlık duygusu doğurmaz. Sosyal düzen bireyin özelleşmesine elverişlidir. Dine paralel olarak büyünün büyük bir rolü vardır. Cetlere tapınma, geleneğe bağlılık toplumda mutlak hâkimdir. Bu kurumlar toplumun sarsılmazlığı ve bireyin değişmezliği fikrini doğurur.

3) Komançi'ler: Oklohama'nın güneybatısındaki bir kabiledir. 1690'a doğru Montana yaylalarından indiler ve bugünkü yerlerine yerleştiler. Bir asırdır orada hâkim oldular. Sırf savaşla uğraşırlar, yağma ettikleri esirleri ve atları komşularına satarlardı. Haydutluk kalkınca çökmeye başlamışlardır. Çünkü bütün eğitimleri savaş ve yağma esasına göre kurulmuştur. Temel kişilik burada bir norm ve bir netice olarak meydana çıkmaktadır. Onlarda erken yaşta hür bir eğitim görülüyor. Her türlü sınırlayıcı disiplin kalkmıştır. Ego'yu serbestçe geliştirme imkânları verilmektedir. Çok basit dinî hayatları vardır. Günah kavramı yoktur. Âyinler pek azdır. Tanrılardan bütün istenen kudret ve kuvvetten ibarettir. Genç "arkadaşları" arasında dayanışma vardır. Babadan nefret edilmez, ihtiyarlar topluluk dışına konur. Gençler onları öldürmede tereddüt etmezler.

4) Alor'lular: İndonezya'daki bir ada olan Alor halkına ait anket, Kardiner'le birlikte C. du Bois tarafından yapılmıştır. Alor'lular tetkiki kötümser kültür anlayışını gösterecek tam bir misaldir. Burada eğitimin özel bir şeklinin rolü görülüyor: Çocuğun kaderi üzerine hâkim ilk kurum iş bölümünün özel bir şeklidir; ete ait şeyler erkeklerde, sebzeye ait şeyler kadınlardadır. Kadınlar ziraat işleriyle uğraşırlar. Erkekler çobanlık ve avcılık yaparlar (Anadolu'nun birçok yerinde de bu hal vardır). Kadın tarlada çalıştığı için ana çocuğuna iyi bakamaz. Çocuk doğduktan 14 gün sonra kadın tarlaya dönünce, çocuğun bakımı istikrarsız bir şekil alır. Ablaları veya ağabeylerinin eline bırakılır, çocukta ilk alışkanlık, yoksulluk ve tecavüzle karışık olarak kurulur. Gıda kötü şekilde düzensiz dağıtılır. Çocuğun uykusu düzensizdir. Tepkileri çok şiddetli veya çok ağırdır. Büyük bir istikrarsızlık gösterir, küfretmeye alışır. Çocuk benliğini alçaltıcı gerginlikler içinde yaşar. Karakterini geliştirecek ileri nesilden hiçbir örnekle karşılaşmaz. Buna karşılık erginin kendini bilmesi hırsızlık, ziyankârlık ve evden kaçma ile başlar. Cinsî fiillere ve hareketlere karşı

186 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

cuk şiddetli bir disiplinle büyütülür, içgüdüleri baskıya uğrar. Bu yüzden birçok kompleksler doğar. Bu hal ergenlik yaşına kadar sürer. Erginlikte cinsî yasaklar, evlendikten sonra büsbütün azalır. Evlilikte cinsî hayata müsamaha edilir, kıskançlık duygusu doğurmaz. Sosyal düzen bireyin özelleşmesine elverişlidir. Dine paralel olarak büyünün büyük bir rolü vardır. Cetlere tapınma, geleneğe bağlılık toplumda mutlak hâkimdir. Bu kurumlar toplumun sarsılmazlığı ve bireyin değişmezliği fikrini doğurur.

3) Komançi'ler: Oklohama'nın güneybatısındaki bir kabiledir. 1690'a doğru Montana yaylalarından indiler ve bugünkü yerlerine yerleştiler. Bir asırdır orada hâkim oldular. Sırf savaşla uğraşırlar, yağma ettikleri esirleri ve atları komşularına satarlardı. Haydutluk kalkınca çökmeye başlamışlardır. Çünkü bütün eğitimleri savaş ve yağma esasına göre kurulmuştur. Temel kişilik burada bir norm ve bir netice olarak meydana çıkmaktadır. Onlarda erken yaşta hür bir eğitim görülüyor. Her türlü sınırlayıcı disiplin kalkmıştır. Ego'yu serbestçe geliştirme imkânları verilmektedir. Çok basit dinî hayatları vardır. Günah kavramı yoktur. Âyinler pek azdır. Tanrılardan bütün istenen kudret ve kuvvetten ibarettir. Genç "arkadaşları" arasında dayanışma vardır. Babadan nefret edilmez, ihtiyarlar topluluk dışına konur. Gençler onları öldürmede tereddüt etmezler.

4) Alor'lular: İndonezya'daki bir ada olan Alor halkına ait anket, Kardiner'le birlikte C. du Bois tarafından yapılmıştır. Alor'lular tetkiki kötümser kültür anlayışını gösterecek tam bir misaldir. Burada eğitimin özel bir şeklinin rolü görülüyor: Çocuğun kaderi üzerine hâkim ilk kurum iş bölümünün özel bir şeklidir; ete ait şeyler erkeklerde, sebzeye ait şeyler kadınlardadır. Kadınlar ziraat işleriyle uğraşırlar. Erkekler çobanlık ve avcılık yaparlar (Anadolu'nun birçok yerinde de bu hal vardır). Kadın tarlada çalıştığı için ana çocuğuna iyi bakamaz. Çocuk doğduktan 14 gün sonra kadın tarlaya dönünce, çocuğun bakımı istikrarsız bir şekil alır. Ablaları veya ağabeylerinin eline bırakılır, çocukta ilk alışkanlık, yoksulluk ve tecavüzle karışık olarak kurulur. Gıda kötü şekilde düzensiz dağıtılır. Çocuğun uykusu düzensizdir. Tepkileri çok şiddetli veya çok ağırdır. Büyük bir istikrarsızlık gösterir, küfretmeye alışır. Çocuk benliğini alçaltıcı gerginlikler içinde yaşar. Karakterini geliştirecek ileri nesilden hiçbir örnekle karşılaşmaz. Buna karşılık erginin kendini bilmesi hırsızlık, ziyankârlık ve evden kaçma ile başlar. Cinsî fiillere ve hareketlere karşı

186 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

cuk şiddetli bir disiplinle büyütülür, içgüdüleri baskıya uğrar. Bu yüzden birçok kompleksler doğar. Bu hal ergenlik yaşına kadar sürer. Erginlikte cinsî yasaklar, evlendikten sonra büsbütün azalır. Evlilikte cinsî hayata müsamaha edilir, kıskançlık duygusu doğurmaz. Sosyal düzen bireyin özelleşmesine elverişlidir. Dine paralel olarak büyünün büyük bir rolü vardır. Cetlere tapınma, geleneğe bağlılık toplumda mutlak hâkimdir. Bu kurumlar toplumun sarsılmazlığı ve bireyin değişmezliği fikrini doğurur.

3) Komançi'ler: Oklohama'nın güneybatısındaki bir kabiledir. 1690'a doğru Montana yaylalarından indiler ve bugünkü yerlerine yerleştiler. Bir asırdır orada hâkim oldular. Sırf savaşla uğraşırlar, yağma ettikleri esirleri ve atları komşularına satarlardı. Haydutluk kalkınca çökmeye başlamışlardır. Çünkü bütün eğitimleri savaş ve yağma esasına göre kurulmuştur. Temel kişilik burada bir norm ve bir netice olarak meydana çıkmaktadır. Onlarda erken yaşta hür bir eğitim görülüyor. Her türlü sınırlayıcı disiplin kalkmıştır. Ego'yu serbestçe geliştirme imkânları verilmektedir. Çok basit dinî hayatları vardır. Günah kavramı yoktur. Âyinler pek azdır. Tanrılardan bütün istenen kudret ve kuvvetten ibarettir. Genç "arkadaşları" arasında dayanışma vardır. Babadan nefret edilmez, ihtiyarlar topluluk dışına konur. Gençler onları öldürmede tereddüt etmezler.

4) Alor'lular: İndonezya'daki bir ada olan Alor halkına ait anket, Kardiner'le birlikte C. du Bois tarafından yapılmıştır. Alor'lular tetkiki kötümser kültür anlayışını gösterecek tam bir misaldir. Burada eğitimin özel bir şeklinin rolü görülüyor: Çocuğun kaderi üzerine hâkim ilk kurum iş bölümünün özel bir şeklidir; ete ait şeyler erkeklerde, sebzeye ait şeyler kadınlardadır. Kadınlar ziraat işleriyle uğraşırlar. Erkekler çobanlık ve avcılık yaparlar (Anadolu'nun birçok yerinde de bu hal vardır). Kadın tarlada çalıştığı için ana çocuğuna iyi bakamaz. Çocuk doğduktan 14 gün sonra kadın tarlaya dönünce, çocuğun bakımı istikrarsız bir şekil alır. Ablaları veya ağabeylerinin eline bırakılır, çocukta ilk alışkanlık, yoksulluk ve tecavüzle karışık olarak kurulur. Gıda kötü şekilde düzensiz dağıtılır. Çocuğun uykusu düzensizdir. Tepkileri çok şiddetli veya çok ağırdır. Büyük bir istikrarsızlık gösterir, küfretmeye alışır. Çocuk benliğini alçaltıcı gerginlikler içinde yaşar. Karakterini geliştirecek ileri nesilden hiçbir örnekle karşılaşmaz. Buna karşılık erginin kendini bilmesi hırsızlık, ziyankârlık ve evden kaçma ile başlar. Cinsî fiillere ve hareketlere karşı

gevşek davranış ancak aşağı görülmüş (hor görülmüş) bir benlik ifadesine elverişlidir. Kadınlara karşı tavır daima müphem çift değerlidir. Tecavüz, korku, saygı, aşk ve nefret bu müphem çift değerin kutuplarıdır. Alor'lularda bu eğitim şeklinin neticesi olarak sosyal mevki gururu, erkeklik ve kabadayılık belirtileri başta gelir. Dine gelince, başlıca menfî vasıflarıyla kendini gösterir. Dinî âyinler ilgisizce, baskı altında ve gösteriş olarak yapılır. Alor'lularda ahlâki bilinç (vicdan) gelişmemiştir. Alor'luların temel kişiliğini bu şemadan çıkarabiliriz: a) Orada Avrupa kültürüne yabancı birçok vasıflar kendini gösterir. Meselâ Avrupa'da ancak bazı psikozlarda görülen patlayıcı ve şekilsiz saldırma halinde âni tepkiler pek çoktur; b) Olayları önceden görme, organize etme, onlara tesir etme bakımından büyük bir ilgisizlik ve sabırsızlık hâkimdir ki, onlarda olmayan bu vasıflar Batı medeniyetinin başlıca vasıflarıdır.

5) Alor tetkiki tarihî bazı verileri destekliyor. Acaba bu araştırma çağdaş toplumlara da tatbik edilebilir mi? Onlarda sosyal hareketlilik ve evrim bariz olduğu için yeni bir problem meydana çıkıyor: Buraya kadar kullanılan teknik, yani temel kişilik araştırması tarihteki toplumlarda da aranabilir mi? Kardiner çağdaş toplum için Orta Batı Amerika'nın yarı çiftçi, yarı endüstriyel bir kasabası olan Plainville'i seçiyor. Buradan çıkardığı başlıca sonuçlar şunlardır: Ana ve babanın çocuklar üzerinde etki ve ilgisi iyidir. Çocuğun duygu hayatının gelişmesi üzerinde iyi tesirleri vardır. Aynı zamanda onda merak ve teşebbüs ruhunu da uyandırmaktadırlar. Anayı idealleştirmek kuvvetli bir üst benlik (*super-ego*) doğurmaktadır. Bu müspet vasıfların neticesi olarak çocuk alıcılık kabiliyetini kazanır ve içe dönüş (*introversion*) yapabilir. Çocuğa temizlik ve ilk disiplin fikirleri aşılanır. Disipline riayet yetileri gelişir. Cinsiyet duygusu vaktinden önce ve zararlı olarak uyanmaz. Fakat cinsiyete ait konular biraz sırla karışık ve kapalı bırakılır. Bu sistemin başlıca neticeleri şunlardır: Ukalâlık, fazilet satıcılık, kendine hâkim olmadan ziyade riyakârlık, aynı zamanda nevrozlar ve bazı ruhî sapıklıklar. Böyle bir eğitim sistemi itaat faziletine daha az yer vermekle beraber feodal karakterdedir. Otorite istikrarlı bir toplumda himaye üzerine kuruldukça bu sistem iyi işler. Fakat bu istikrar kaybolunca, çocuk şehre gidince, bireycilik meydana çıkınca sistem bozulur. Bu sistem babanın daima haklı olduğu fikrine dayanıyordu. Şehre gidişte bu kanaatin sarsılması şiddetli olumsuz neticeler doğurmaktadır.

Hilmi Ziya Ülken 187

gevşek davranış ancak aşağı görülmüş (hor görülmüş) bir benlik ifadesine elverişlidir. Kadınlara karşı tavır daima müphem çift değerlidir. Tecavüz, korku, saygı, aşk ve nefret bu müphem çift değerin kutuplarıdır. Alor'lularda bu eğitim şeklinin neticesi olarak sosyal mevki gururu, erkeklik ve kabadayılık belirtileri başta gelir. Dine gelince, başlıca menfî vasıflarıyla kendini gösterir. Dinî âyinler ilgisizce, baskı altında ve gösteriş olarak yapılır. Alor'lularda ahlâki bilinç (vicdan) gelişmemiştir. Alor'luların temel kişiliğini bu şemadan çıkarabiliriz: a) Orada Avrupa kültürüne yabancı birçok vasıflar kendini gösterir. Meselâ Avrupa'da ancak bazı psikozlarda görülen patlayıcı ve şekilsiz saldırma halinde âni tepkiler pek çoktur; b) Olayları önceden görme, organize etme, onlara tesir etme bakımından büyük bir ilgisizlik ve sabırsızlık hâkimdir ki, onlarda olmayan bu vasıflar Batı medeniyetinin başlıca vasıflarıdır.

5) Alor tetkiki tarihî bazı verileri destekliyor. Acaba bu araştırma çağdaş toplumlara da tatbik edilebilir mi? Onlarda sosyal hareketlilik ve evrim bariz olduğu için yeni bir problem meydana çıkıyor: Buraya kadar kullanılan teknik, yani temel kişilik araştırması tarihteki toplumlarda da aranabilir mi? Kardiner çağdaş toplum için Orta Batı Amerika'nın yarı çiftçi, yarı endüstriyel bir kasabası olan Plainville'i seçiyor. Buradan çıkardığı başlıca sonuçlar şunlardır: Ana ve babanın çocuklar üzerinde etki ve ilgisi iyidir. Çocuğun duygu hayatının gelişmesi üzerinde iyi tesirleri vardır. Aynı zamanda onda merak ve teşebbüs ruhunu da uyandırmaktadırlar. Anayı idealleştirmek kuvvetli bir üst benlik (*super-ego*) doğurmaktadır. Bu müspet vasıfların neticesi olarak çocuk alıcılık kabiliyetini kazanır ve içe dönüş (*introversion*) yapabilir. Çocuğa temizlik ve ilk disiplin fikirleri aşılanır. Disipline riayet yetileri gelişir. Cinsiyet duygusu vaktinden önce ve zararlı olarak uyanmaz. Fakat cinsiyete ait konular biraz sırla karışık ve kapalı bırakılır. Bu sistemin başlıca neticeleri şunlardır: Ukalâlık, fazilet satıcılık, kendine hâkim olmadan ziyade riyakârlık, aynı zamanda nevrozlar ve bazı ruhî sapıklıklar. Böyle bir eğitim sistemi itaat faziletine daha az yer vermekle beraber feodal karakterdedir. Otorite istikrarlı bir toplumda himaye üzerine kuruldukça bu sistem iyi işler. Fakat bu istikrar kaybolunca, çocuk şehre gidince, bireycilik meydana çıkınca sistem bozulur. Bu sistem babanın daima haklı olduğu fikrine dayanıyordu. Şehre gidişte bu kanaatin sarsılması şiddetli olumsuz neticeler doğurmaktadır.

Hilmi Ziya Ülken 187

gevşek davranış ancak aşağı görülmüş (hor görülmüş) bir benlik ifadesine elverişlidir. Kadınlara karşı tavır daima müphem çift değerlidir. Tecavüz, korku, saygı, aşk ve nefret bu müphem çift değerin kutuplarıdır. Alor'lularda bu eğitim şeklinin neticesi olarak sosyal mevki gururu, erkeklik ve kabadayılık belirtileri başta gelir. Dine gelince, başlıca menfî vasıflarıyla kendini gösterir. Dinî âyinler ilgisizce, baskı altında ve gösteriş olarak yapılır. Alor'lularda ahlâki bilinç (vicdan) gelişmemiştir. Alor'luların temel kişiliğini bu şemadan çıkarabiliriz: a) Orada Avrupa kültürüne yabancı birçok vasıflar kendini gösterir. Meselâ Avrupa'da ancak bazı psikozlarda görülen patlayıcı ve şekilsiz saldırma halinde âni tepkiler pek çoktur; b) Olayları önceden görme, organize etme, onlara tesir etme bakımından büyük bir ilgisizlik ve sabırsızlık hâkimdir ki, onlarda olmayan bu vasıflar Batı medeniyetinin başlıca vasıflarıdır.

5) Alor tetkiki tarihî bazı verileri destekliyor. Acaba bu araştırma çağdaş toplumlara da tatbik edilebilir mi? Onlarda sosyal hareketlilik ve evrim bariz olduğu için yeni bir problem meydana çıkıyor: Buraya kadar kullanılan teknik, yani temel kişilik araştırması tarihteki toplumlarda da aranabilir mi? Kardiner çağdaş toplum için Orta Batı Amerika'nın yarı çiftçi, yarı endüstriyel bir kasabası olan Plainville'i seçiyor. Buradan çıkardığı başlıca sonuçlar şunlardır: Ana ve babanın çocuklar üzerinde etki ve ilgisi iyidir. Çocuğun duygu hayatının gelişmesi üzerinde iyi tesirleri vardır. Aynı zamanda onda merak ve teşebbüs ruhunu da uyandırmaktadırlar. Anayı idealleştirmek kuvvetli bir üst benlik (*super-ego*) doğurmaktadır. Bu müspet vasıfların neticesi olarak çocuk alıcılık kabiliyetini kazanır ve içe dönüş (*introversion*) yapabilir. Çocuğa temizlik ve ilk disiplin fikirleri aşılanır. Disipline riayet yetileri gelişir. Cinsiyet duygusu vaktinden önce ve zararlı olarak uyanmaz. Fakat cinsiyete ait konular biraz sırla karışık ve kapalı bırakılır. Bu sistemin başlıca neticeleri şunlardır: Ukalâlık, fazilet satıcılık, kendine hâkim olmadan ziyade riyakârlık, aynı zamanda nevrozlar ve bazı ruhî sapıklıklar. Böyle bir eğitim sistemi itaat faziletine daha az yer vermekle beraber feodal karakterdedir. Otorite istikrarlı bir toplumda himaye üzerine kuruldukça bu sistem iyi işler. Fakat bu istikrar kaybolunca, çocuk şehre gidince, bireycilik meydana çıkınca sistem bozulur. Bu sistem babanın daima haklı olduğu fikrine dayanıyordu. Şehre gidişte bu kanaatin sarsılması şiddetli olumsuz neticeler doğurmaktadır.

Pedagoglar kültür çevrelerindeki bu gelişme farklarını hesaba katmadan yalnız kendi mensup oldukları çağdaş Batı toplumunun yaş devrelerine göre araştırma yaptıkları için[11] dinamik veya genetik pedagoji görüşleri çok çeşitli bir değer taşımaktadır. Onları dünyaya yaymak istedikleri veya başka kültürlerin mensupları bu görüşleri benimsemeye kalktığı zaman büyük hataya düşüyorlar. Öyle ise eğitimin esaslı konstantlarından bir genetik yaş devrelerini kültür çeşitliliğine ve değişmelerine göre ayarlamak olmalıdır. Bu ise her kültürün kendine göre ve içinde bulunduğu değişme şartlarına göre yaptığı bir araştırmayla elde edilebilir.

Batı medeniyetine göre eğitimin merhaleleri şöyle tespit edilmektedir.[12] (Bourjade, M. Debesse, vb.):

1) Bir yaşına kadar duyu-hareket ilgileri;
2) 1-3 yaşları arasında dile ait (*glossique*) ilgiler;
3) 3-7 yaşları arasında sübjektif somut (*concret*) ilgiler;
4) 7-12 yaşları arasında objektif özel ilgiler;
5) 12-18 yaşları arasında değerlere karşı sübjektif ilgiler;
6) 18 yaşından sonra değerlere karşı objektif ilgilerin uyanması;

Bu ruhî gelişmeye dayanmak üzere eğitimin merhaleleri de şöyle sıralanmaktadır:

Dadılık yaşı (3 yaşına kadar),
Keçi ayaklı yaşı (7 yaşına kadar),
Okullu yaşı (6-12 yaşları arası),
Ergenlik huzursuzluğu yaşı (12-16 yaşları arası),
Erginliğin buhran ve vecit yaşı (16-20 yaşları arası).*

Bu ayırışlarda bütün yazarlar birleşmiyorlar. Çünkü Batı kültüründe dahi milletten millete, hattâ bir millet içinde sosyal sınıflar veya etnik zümreler arasında değişiklikler görülüyor. Fakat bu ayırış bu kültürün ortak vasıflarına göre genel çizgileriyle doğru diye kabul ediliyor.

Eğitimin yaş devrelerine göre ayarlanması zorunluluğu öğretmen ve eğiticiyi çok ağır ve ince bir görev karşısında bulundurmaktadır.

---

[11] Ralph Linton, *The Cultural background of personality*, Kegan Paul, 1947.
[12] Abram Kardiner, *The Psychological frontiers of Society* (with collaboration of Ralph Linton, Cora du Bois, James West), 4th prin. 1948, Colombia University Press.
* Bu sınıflama Debesse'e aittir.

188 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

Pedagoglar kültür çevrelerindeki bu gelişme farklarını hesaba katmadan yalnız kendi mensup oldukları çağdaş Batı toplumunun yaş devrelerine göre araştırma yaptıkları için[11] dinamik veya genetik pedagoji görüşleri çok çeşitli bir değer taşımaktadır. Onları dünyaya yaymak istedikleri veya başka kültürlerin mensupları bu görüşleri benimsemeye kalktığı zaman büyük hataya düşüyorlar. Öyle ise eğitimin esaslı konstantlarından bir genetik yaş devrelerini kültür çeşitliliğine ve değişmelerine göre ayarlamak olmalıdır. Bu ise her kültürün kendine göre ve içinde bulunduğu değişme şartlarına göre yaptığı bir araştırmayla elde edilebilir.

Batı medeniyetine göre eğitimin merhaleleri şöyle tespit edilmektedir.[12] (Bourjade, M. Debesse, vb.):

1) Bir yaşına kadar duyu-hareket ilgileri;
2) 1-3 yaşları arasında dile ait (*glossique*) ilgiler;
3) 3-7 yaşları arasında sübjektif somut (*concret*) ilgiler;
4) 7-12 yaşları arasında objektif özel ilgiler;
5) 12-18 yaşları arasında değerlere karşı sübjektif ilgiler;
6) 18 yaşından sonra değerlere karşı objektif ilgilerin uyanması;

Bu ruhî gelişmeye dayanmak üzere eğitimin merhaleleri de şöyle sıralanmaktadır:

Dadılık yaşı (3 yaşına kadar),
Keçi ayaklı yaşı (7 yaşına kadar),
Okullu yaşı (6-12 yaşları arası),
Ergenlik huzursuzluğu yaşı (12-16 yaşları arası),
Erginliğin buhran ve vecit yaşı (16-20 yaşları arası).*

Bu ayırışlarda bütün yazarlar birleşmiyorlar. Çünkü Batı kültüründe dahi milletten millete, hattâ bir millet içinde sosyal sınıflar veya etnik zümreler arasında değişiklikler görülüyor. Fakat bu ayırış bu kültürün ortak vasıflarına göre genel çizgileriyle doğru diye kabul ediliyor.

Eğitimin yaş devrelerine göre ayarlanması zorunluluğu öğretmen ve eğiticiyi çok ağır ve ince bir görev karşısında bulundurmaktadır.

---

[11] Ralph Linton, *The Cultural background of personality*, Kegan Paul, 1947.
[12] Abram Kardiner, *The Psychological frontiers of Society* (with collaboration of Ralph Linton, Cora du Bois, James West), 4th prin. 1948, Colombia University Press.
* Bu sınıflama Debesse'e aittir.

188 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

Pedagoglar kültür çevrelerindeki bu gelişme farklarını hesaba katmadan yalnız kendi mensup oldukları çağdaş Batı toplumunun yaş devrelerine göre araştırma yaptıkları için[11] dinamik veya genetik pedagoji görüşleri çok çeşitli bir değer taşımaktadır. Onları dünyaya yaymak istedikleri veya başka kültürlerin mensupları bu görüşleri benimsemeye kalktığı zaman büyük hataya düşüyorlar. Öyle ise eğitimin esaslı konstantlarından bir genetik yaş devrelerini kültür çeşitliliğine ve değişmelerine göre ayarlamak olmalıdır. Bu ise her kültürün kendine göre ve içinde bulunduğu değişme şartlarına göre yaptığı bir araştırmayla elde edilebilir.

Batı medeniyetine göre eğitimin merhaleleri şöyle tespit edilmektedir.[12] (Bourjade, M. Debesse, vb.):

1) Bir yaşına kadar duyu-hareket ilgileri;
2) 1-3 yaşları arasında dile ait (*glossique*) ilgiler;
3) 3-7 yaşları arasında sübjektif somut (*concret*) ilgiler;
4) 7-12 yaşları arasında objektif özel ilgiler;
5) 12-18 yaşları arasında değerlere karşı sübjektif ilgiler;
6) 18 yaşından sonra değerlere karşı objektif ilgilerin uyanması;

Bu ruhî gelişmeye dayanmak üzere eğitimin merhaleleri de şöyle sıralanmaktadır:

Dadılık yaşı (3 yaşına kadar),
Keçi ayaklı yaşı (7 yaşına kadar),
Okullu yaşı (6-12 yaşları arası),
Ergenlik huzursuzluğu yaşı (12-16 yaşları arası),
Erginliğin buhran ve vecit yaşı (16-20 yaşları arası).*

Bu ayırışlarda bütün yazarlar birleşmiyorlar. Çünkü Batı kültüründe dahi milletten millete, hattâ bir millet içinde sosyal sınıflar veya etnik zümreler arasında değişiklikler görülüyor. Fakat bu ayırış bu kültürün ortak vasıflarına göre genel çizgileriyle doğru diye kabul ediliyor.

Eğitimin yaş devrelerine göre ayarlanması zorunluluğu öğretmen ve eğiticiyi çok ağır ve ince bir görev karşısında bulundurmaktadır.

---

[11] Ralph Linton, *The Cultural background of personality*, Kegan Paul, 1947.
[12] Abram Kardiner, *The Psychological frontiers of Society* (with collaboration of Ralph Linton, Cora du Bois, James West), 4th prin. 1948, Colombia University Press.
* Bu sınıflama Debesse'e aittir.

Öğretmen eğer bu yaş devrelerinden yalnız birisinin yetiştirilmesi işiyle uğraşıyorsa ona ait vasıfları bilerek eğitimde ona göre davranmalıdır. Fakat iki veya daha uzun süreli yaş devrelerini yetiştirme zorunda ise (yaşı gecikmiş çocukları alan okullar veya 6. sınıftan 11'e kadar okutan lise öğretmenleri gibi) ruhî dönüşleri ve onlardan her birine ait buhranları ve yeni intibakları bilerek eğitimin safhalarını onlara göre ayarlamalıdır. Yani öğretmen ve eğitimciye öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde verilen bilgi bu işleri yapmasını sağlayacak tarzda olmalıdır. Aksi halde öğretmen yalnız kendi şahsî teşebbüsü ve sezgisi ile bazı başarılar sağlayabilir ve çok defa çatışmalar meydana gelir.

Eğitimin başarılı olması için yalnız çocuklara değil çocuk velilerini yetiştirecek surette erişkinlere de tatbik edilmesi gerekir. Erişkinlerin ve okul dışındakilerin eğitimi bugünün en esaslı problemlerinden biridir. Bunun sağlanması yalnız okur-yazar nispetini arttırmak için değildir. Böyle olsa başlangıç bilgisi veren bir erişkin öğretimi yeterdi. Fakat Okul-Aile Birliklerinin tersine işlememesini, kifayetsiz çocuk velilerinin okul işlerine yanlış karışmalarını ve çocukların okul dışında geçen büyük zaman süresinde okula yardımcı olmalarını sağlamak için bir "erişkin eğitimi" lâzımdır.[13] Bu şüphesiz yalnız başlangıç bilgisi veren bir "Erişkin Öğretimi"nden çok güçtür. Fakat eğitim sisteminin planlı ve başarılı işleyebilmesi için zorunludur. Bunun için iyi yetişmiş eğitmen ve okutman ekipleri âdeta bir nevi öğretmen misyonerliği savaşına girmeli, bu ekipler şehirden şehire, köyden köye giderek (şüphesiz birkaç köy halkının birleştiği pazar yerleri, camileri seçmek üzere) vaazlar ve konuşmalarla okuma-yazma öğrenmeye başlamış erişkinlere bir değer eğitimi vermelidir.[14]

Böyle bir teşkilâtın işleyebilmesi aydın kafalı ve bilim zihniyetine sahip uzmanlarıyla öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri mezunlarının işbirliği yapmasına bağlıdır. Din uzmanlarının yalnız sünnî köyle-

[13] Maurice Debesse, *Les etapes de l'éducation*, 1961, PUF, - *L'Adolescence*, PUF,; G. Berger, *L'homme moderne et son éducation,* PUF,

[14] Unesco erişkinler eğitimi, temel eğitimi, okul-dışı eğitim konularında yirmi yıldan beri devamlı yayınlar yapmaktadır. Bunlardan en önemlileri "Revue analytique de l'éducation'[1], "Reuve internationale de l'éducation des adultes et de la jeunnesse", "Education de base et éducation des adultes" adı ile devamlı olarak çıkan dergilerdeki yazılardır.

Hilmi Ziya Ülken 189

Öğretmen eğer bu yaş devrelerinden yalnız birisinin yetiştirilmesi işiyle uğraşıyorsa ona ait vasıfları bilerek eğitimde ona göre davranmalıdır. Fakat iki veya daha uzun süreli yaş devrelerini yetiştirme zorunda ise (yaşı gecikmiş çocukları alan okullar veya 6. sınıftan 11'e kadar okutan lise öğretmenleri gibi) ruhî dönüşleri ve onlardan her birine ait buhranları ve yeni intibakları bilerek eğitimin safhalarını onlara göre ayarlamalıdır. Yani öğretmen ve eğitimciye öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde verilen bilgi bu işleri yapmasını sağlayacak tarzda olmalıdır. Aksi halde öğretmen yalnız kendi şahsî teşebbüsü ve sezgisi ile bazı başarılar sağlayabilir ve çok defa çatışmalar meydana gelir.

Eğitimin başarılı olması için yalnız çocuklara değil çocuk velilerini yetiştirecek surette erişkinlere de tatbik edilmesi gerekir. Erişkinlerin ve okul dışındakilerin eğitimi bugünün en esaslı problemlerinden biridir. Bunun sağlanması yalnız okur-yazar nispetini arttırmak için değildir. Böyle olsa başlangıç bilgisi veren bir erişkin öğretimi yeterdi. Fakat Okul-Aile Birliklerinin tersine işlememesini, kifayetsiz çocuk velilerinin okul işlerine yanlış karışmalarını ve çocukların okul dışında geçen büyük zaman süresinde okula yardımcı olmalarını sağlamak için bir "erişkin eğitimi" lâzımdır.[13] Bu şüphesiz yalnız başlangıç bilgisi veren bir "Erişkin Öğretimi"nden çok güçtür. Fakat eğitim sisteminin planlı ve başarılı işleyebilmesi için zorunludur. Bunun için iyi yetişmiş eğitmen ve okutman ekipleri âdeta bir nevi öğretmen misyonerliği savaşına girmeli, bu ekipler şehirden şehire, köyden köye giderek (şüphesiz birkaç köy halkının birleştiği pazar yerleri, camileri seçmek üzere) vaazlar ve konuşmalarla okuma-yazma öğrenmeye başlamış erişkinlere bir değer eğitimi vermelidir.[14]

Böyle bir teşkilâtın işleyebilmesi aydın kafalı ve bilim zihniyetine sahip uzmanlarıyla öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri mezunlarının işbirliği yapmasına bağlıdır. Din uzmanlarının yalnız sünnî köyle-

[13] Maurice Debesse, *Les etapes de l'éducation*, 1961, PUF, - *L'Adolescence*, PUF,; G. Berger, *L'homme moderne et son éducation,* PUF,

[14] Unesco erişkinler eğitimi, temel eğitimi, okul-dışı eğitim konularında yirmi yıldan beri devamlı yayınlar yapmaktadır. Bunlardan en önemlileri "Revue analytique de l'éducation'[1], "Reuve internationale de l'éducation des adultes et de la jeunnesse", "Education de base et éducation des adultes" adı ile devamlı olarak çıkan dergilerdeki yazılardır.

re değil, alevî köylerine de gideceklerini, onlara da kendi anlayacakları tarzda telkinde bulunacaklarını, hattâ bazen sünnî ve alevîlerin karışık olduğu bölgelerde her iki zümreye aynı zamanda hitap edeceklerini düşününce din uzmanları ve öğretmenlerinin yapacağı işin nazikliği ve güçlüğü daha iyi anlaşılır. Bütün bu hazırlıkların yapılabilmesi, görülüyor ki, öğretmen ve eğitimcilerin iyi yetiştirilmiş olmasını gerektirir. Öyle ise işe bu öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmesinden, yani yukarıdan başlamak bir zorunluluk olur. Aksi halde okuyanların sayısını artıran, fakat onları gereken şekillerde yetiştirme gücünde olmayan öğretim elemanlarıyla kaldıkça eğitim faaliyeti sosyal bunalımları artıran bir kurum haline gelir. Yukarıda M. Mead'in araştırmasına dayanarak verdiğimiz bilgi bu tarzda eğitimlerin nasıl zararlı neticeler doğurduğunu gösteriyor. Memleketimiz de aynı durumdadır. Yani bir asırdan beri Batı kültürüne intibak için çırpınan bir memleketiz. Bu intibak arzusu son 40 yılda büsbütün hızlanmıştır. Eğitimin demokratikleşmesi ilkesine uyularak ilkokullar artırılmış, ona bağlı olmak üzere ortaöğretim kurumlarının sayısı da ölçüsüzce artmıştır. Fakat bu artışa ne yeteri kadar okul binası, öğretmen sayısı, ne öğretim araçları, ne de burada saydığımız vasıflarda eğitimci yetiştirilebilmiştir. Çünkü bunların yetişmesi işe yukarıdan başlamayı ve eğitimin bütün olarak alınmasını sağlayacak uzmanların yetiştirilmesini gerektirir. Bunlardan ve bu işleri yapacak öğretim ve araştırma elemanlarından mahrumuz. Bir sosyal araştırma merkezimiz yoktur. Araştırıcılarımız birkaç kişiden ibarettir. Ne sosyolojik köy, kasaba ve şehir monografileri, ne antropolojik temel kişilik ve kültür değişmesi tetkikleri, ne sosyal psikoloji anketleri yapılmıştır. Bunlar olmadıkça buraya kadar anlattığımız dinamik ve genetik bir eğitim sisteminin kurulmasına imkân olamaz. Öyle ise böyle bir sistemin bütün halinde görülmesi, şüphesiz ilk ve ortaöğretimdeki faaliyete yarım vasıtalarla devam etmekle beraber onların faydalı hale gelmeleri için hemen bütün dikkati vaazları ve konuşmalarıyla erişkinleri yetiştirecek, öğrencilerin ruhî seviyelerine göre eğitimi ayarlayacak, sosyal değişikliklerle eğitim arasında denge kuracak güçte elemanları yetiştirmeye, hattâ bunların yetişmesi için zorunlu bilgileri verecek araştırıcıların yetişmesine çevirmek lâzımdır.

Eğitimin konstantlarından biri de gerek öğrenci ve öğretmen arasında, gerek öğrenci ve kendi velileri, gerekse erişkinler arasında daima rastlanacak olan nesiller çatışması olayıdır. Bu olay zamanımızda

190 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

re değil, alevî köylerine de gideceklerini, onlara da kendi anlayacakları tarzda telkinde bulunacaklarını, hattâ bazen sünnî ve alevîlerin karışık olduğu bölgelerde her iki zümreye aynı zamanda hitap edeceklerini düşününce din uzmanları ve öğretmenlerinin yapacağı işin nazikliği ve güçlüğü daha iyi anlaşılır. Bütün bu hazırlıkların yapılabilmesi, görülüyor ki, öğretmen ve eğitimcilerin iyi yetiştirilmiş olmasını gerektirir. Öyle ise işe bu öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmesinden, yani yukarıdan başlamak bir zorunluluk olur. Aksi halde okuyanların sayısını artıran, fakat onları gereken şekillerde yetiştirme gücünde olmayan öğretim elemanlarıyla kaldıkça eğitim faaliyeti sosyal bunalımları artıran bir kurum haline gelir. Yukarıda M. Mead'in araştırmasına dayanarak verdiğimiz bilgi bu tarzda eğitimlerin nasıl zararlı neticeler doğurduğunu gösteriyor. Memleketimiz de aynı durumdadır. Yani bir asırdan beri Batı kültürüne intibak için çırpınan bir memleketiz. Bu intibak arzusu son 40 yılda büsbütün hızlanmıştır. Eğitimin demokratikleşmesi ilkesine uyularak ilkokullar artırılmış, ona bağlı olmak üzere ortaöğretim kurumlarının sayısı da ölçüsüzce artmıştır. Fakat bu artışa ne yeteri kadar okul binası, öğretmen sayısı, ne öğretim araçları, ne de burada saydığımız vasıflarda eğitimci yetiştirilebilmiştir. Çünkü bunların yetişmesi işe yukarıdan başlamayı ve eğitimin bütün olarak alınmasını sağlayacak uzmanların yetiştirilmesini gerektirir. Bunlardan ve bu işleri yapacak öğretim ve araştırma elemanlarından mahrumuz. Bir sosyal araştırma merkezimiz yoktur. Araştırıcılarımız birkaç kişiden ibarettir. Ne sosyolojik köy, kasaba ve şehir monografileri, ne antropolojik temel kişilik ve kültür değişmesi tetkikleri, ne sosyal psikoloji anketleri yapılmıştır. Bunlar olmadıkça buraya kadar anlattığımız dinamik ve genetik bir eğitim sisteminin kurulmasına imkân olamaz. Öyle ise böyle bir sistemin bütün halinde görülmesi, şüphesiz ilk ve ortaöğretimdeki faaliyete yarım vasıtalarla devam etmekle beraber onların faydalı hale gelmeleri için hemen bütün dikkati vaazları ve konuşmalarıyla erişkinleri yetiştirecek, öğrencilerin ruhî seviyelerine göre eğitimi ayarlayacak, sosyal değişikliklerle eğitim arasında denge kuracak güçte elemanları yetiştirmeye, hattâ bunların yetişmesi için zorunlu bilgileri verecek araştırıcıların yetişmesine çevirmek lâzımdır.

Eğitimin konstantlarından biri de gerek öğrenci ve öğretmen arasında, gerek öğrenci ve kendi velileri, gerekse erişkinler arasında daima rastlanacak olan nesiller çatışması olayıdır. Bu olay zamanımızda

190 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

re değil, alevî köylerine de gideceklerini, onlara da kendi anlayacakları tarzda telkinde bulunacaklarını, hattâ bazen sünnî ve alevîlerin karışık olduğu bölgelerde her iki zümreye aynı zamanda hitap edeceklerini düşününce din uzmanları ve öğretmenlerinin yapacağı işin nazikliği ve güçlüğü daha iyi anlaşılır. Bütün bu hazırlıkların yapılabilmesi, görülüyor ki, öğretmen ve eğitimcilerin iyi yetiştirilmiş olmasını gerektirir. Öyle ise işe bu öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmesinden, yani yukarıdan başlamak bir zorunluluk olur. Aksi halde okuyanların sayısını artıran, fakat onları gereken şekillerde yetiştirme gücünde olmayan öğretim elemanlarıyla kaldıkça eğitim faaliyeti sosyal bunalımları artıran bir kurum haline gelir. Yukarıda M. Mead'in araştırmasına dayanarak verdiğimiz bilgi bu tarzda eğitimlerin nasıl zararlı neticeler doğurduğunu gösteriyor. Memleketimiz de aynı durumdadır. Yani bir asırdan beri Batı kültürüne intibak için çırpınan bir memleketiz. Bu intibak arzusu son 40 yılda büsbütün hızlanmıştır. Eğitimin demokratikleşmesi ilkesine uyularak ilkokullar artırılmış, ona bağlı olmak üzere ortaöğretim kurumlarının sayısı da ölçüsüzce artmıştır. Fakat bu artışa ne yeteri kadar okul binası, öğretmen sayısı, ne öğretim araçları, ne de burada saydığımız vasıflarda eğitimci yetiştirilebilmiştir. Çünkü bunların yetişmesi işe yukarıdan başlamayı ve eğitimin bütün olarak alınmasını sağlayacak uzmanların yetiştirilmesini gerektirir. Bunlardan ve bu işleri yapacak öğretim ve araştırma elemanlarından mahrumuz. Bir sosyal araştırma merkezimiz yoktur. Araştırıcılarımız birkaç kişiden ibarettir. Ne sosyolojik köy, kasaba ve şehir monografileri, ne antropolojik temel kişilik ve kültür değişmesi tetkikleri, ne sosyal psikoloji anketleri yapılmıştır. Bunlar olmadıkça buraya kadar anlattığımız dinamik ve genetik bir eğitim sisteminin kurulmasına imkân olamaz. Öyle ise böyle bir sistemin bütün halinde görülmesi, şüphesiz ilk ve ortaöğretimdeki faaliyete yarım vasıtalarla devam etmekle beraber onların faydalı hale gelmeleri için hemen bütün dikkati vaazları ve konuşmalarıyla erişkinleri yetiştirecek, öğrencilerin ruhî seviyelerine göre eğitimi ayarlayacak, sosyal değişikliklerle eğitim arasında denge kuracak güçte elemanları yetiştirmeye, hattâ bunların yetişmesi için zorunlu bilgileri verecek araştırıcıların yetişmesine çevirmek lâzımdır.

Eğitimin konstantlarından biri de gerek öğrenci ve öğretmen arasında, gerek öğrenci ve kendi velileri, gerekse erişkinler arasında daima rastlanacak olan nesiller çatışması olayıdır. Bu olay zamanımızda

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan toplumlarda çok bariz bir hale gelmiştir. Nesillerden birisi gelenekçi kültürle yetişmiş, öteki yeni tesirlere açık bulunuyorsa böyle bir durumda çatışma yalnız nesiller arasında değil, iki kültür arasında olduğu için daha ciddi şekil alır. Fakat böyle toplumlarda kalmayarak Batı kültürünün içinde dahi bu çatışma son yıllarda şiddetli bir buhran manzarası gösteriyor: Amerika ve İngiltere'de "Asi Gençlik" tipi toplumun geleceğini korkutacak bir olay haline gelmiştir. Bu olay gençliğin, genel olarak, "erginlik buhranı" denen devresinde eski şekillerden farklı ve daha normlaşmış görünüyor. Erginlerde aileye isyan, bağımsızlık arzuları, hayalî kişiliğin sübjektif değerleri eskiden beri psikologlar ve psikopatologların dikkatini çekmekte idi.[15] Bu buhranlar gençlerin politikaya karışması, politika cereyanlarında ve hükümet devirmelerinde sloganlar ve isyanlarla, nümayişlerle önayak olmaları şeklinde bir mecra buluyorlardı. Bir ikinci mecra vahşi maç deliliği şeklinde buhranı önlemekte idi. Fakat son zamanda bu, değerlerin inkârı ve yokluk arzusu (*nihilisme*) şeklini alarak anarşik ve tehlikeli bir yola girmiştir: Artık yeni bazı nihilist felsefelerle gençlik buhranı birleşmiş ve gençler bu felsefelerde kendi komplekslerinin boşalması için elverişli bir zemin bulmuş görünüyorlar. Bu son olay "gençlik buhranı"nı tetkik edenleri yeni araştırmalara ve tedbirler almaya sevk etmelidir. Araştırmalar yoluna henüz girilmiş olmamakla beraber başlıca tedbir gençlere idealizm ve müspet değerlerin telkini olacaktır. Burada zamanımız sosyal şartlarının çok hızlı bir değişme halinde bulunduğunu ve böyle bir telkinde donmuş bir toplumun fazla gelenekçi normlarına ait telkinin daima verimli olamayacağını; telkin, sempati ve sevgi yoluyla müspet değerlere (siyasi, ahlâki, bedîî, vb.) karşı inanç verirken bu inancın zamanımız bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyle ahenkli olması gerektiğini de hatırlamalıdır.[16] Bu tarzda telkinlerin başında gençlere gerçekle ilgisiz klişe fikirleri vermemek, ideali ve değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak, gençliğin başlıca vasfı olan aşırı heyecanlılık ve coşma halinin zorunlu neticesi olarak doğan siyasi kutuplaşmalarda yanılma sebeplerini yine realist ve bilimsel görüşle çok iyi açıklamak, gençlere iradesiz ve *impulsif* olarak kutup-

[15] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs.*
[16] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, PUF, Mandousse. *L'âme de l'adolescent*; L. Bourjeade, *L'intelligence et la pensé de l'enfant*, PUF.

Hilmi Ziya Ülken 191

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan toplumlarda çok bariz bir hale gelmiştir. Nesillerden birisi gelenekçi kültürle yetişmiş, öteki yeni tesirlere açık bulunuyorsa böyle bir durumda çatışma yalnız nesiller arasında değil, iki kültür arasında olduğu için daha ciddi şekil alır. Fakat böyle toplumlarda kalmayarak Batı kültürünün içinde dahi bu çatışma son yıllarda şiddetli bir buhran manzarası gösteriyor: Amerika ve İngiltere'de "Asi Gençlik" tipi toplumun geleceğini korkutacak bir olay haline gelmiştir. Bu olay gençliğin, genel olarak, "erginlik buhranı" denen devresinde eski şekillerden farklı ve daha normlaşmış görünüyor. Erginlerde aileye isyan, bağımsızlık arzuları, hayalî kişiliğin sübjektif değerleri eskiden beri psikologlar ve psikopatologların dikkatini çekmekte idi.[15] Bu buhranlar gençlerin politikaya karışması, politika cereyanlarında ve hükümet devirmelerinde sloganlar ve isyanlarla, nümayişlerle önayak olmaları şeklinde bir mecra buluyorlardı. Bir ikinci mecra vahşi maç deliliği şeklinde buhranı önlemekte idi. Fakat son zamanda bu, değerlerin inkârı ve yokluk arzusu (*nihilisme*) şeklini alarak anarşik ve tehlikeli bir yola girmiştir: Artık yeni bazı nihilist felsefelerle gençlik buhranı birleşmiş ve gençler bu felsefelerde kendi komplekslerinin boşalması için elverişli bir zemin bulmuş görünüyorlar. Bu son olay "gençlik buhranı"nı tetkik edenleri yeni araştırmalara ve tedbirler almaya sevk etmelidir. Araştırmalar yoluna henüz girilmiş olmamakla beraber başlıca tedbir gençlere idealizm ve müspet değerlerin telkini olacaktır. Burada zamanımız sosyal şartlarının çok hızlı bir değişme halinde bulunduğunu ve böyle bir telkinde donmuş bir toplumun fazla gelenekçi normlarına ait telkinin daima verimli olamayacağını; telkin, sempati ve sevgi yoluyla müspet değerlere (siyasi, ahlâki, bedîî, vb.) karşı inanç verirken bu inancın zamanımız bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyle ahenkli olması gerektiğini de hatırlamalıdır.[16] Bu tarzda telkinlerin başında gençlere gerçekle ilgisiz klişe fikirleri vermemek, ideali ve değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak, gençliğin başlıca vasfı olan aşırı heyecanlılık ve coşma halinin zorunlu neticesi olarak doğan siyasi kutuplaşmalarda yanılma sebeplerini yine realist ve bilimsel görüşle çok iyi açıklamak, gençlere iradesiz ve *impulsif* olarak kutup-

[15] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs.*
[16] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, PUF, Mandousse. *L'âme de l'adolescent*; L. Bourjeade, *L'intelligence et la pensé de l'enfant*, PUF.

Hilmi Ziya Ülken 191

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan toplumlarda çok bariz bir hale gelmiştir. Nesillerden birisi gelenekçi kültürle yetişmiş, öteki yeni tesirlere açık bulunuyorsa böyle bir durumda çatışma yalnız nesiller arasında değil, iki kültür arasında olduğu için daha ciddi şekil alır. Fakat böyle toplumlarda kalmayarak Batı kültürünün içinde dahi bu çatışma son yıllarda şiddetli bir buhran manzarası gösteriyor: Amerika ve İngiltere'de "Asi Gençlik" tipi toplumun geleceğini korkutacak bir olay haline gelmiştir. Bu olay gençliğin, genel olarak, "erginlik buhranı" denen devresinde eski şekillerden farklı ve daha normlaşmış görünüyor. Erginlerde aileye isyan, bağımsızlık arzuları, hayalî kişiliğin sübjektif değerleri eskiden beri psikologlar ve psikopatologların dikkatini çekmekte idi.[15] Bu buhranlar gençlerin politikaya karışması, politika cereyanlarında ve hükümet devirmelerinde sloganlar ve isyanlarla, nümayişlerle önayak olmaları şeklinde bir mecra buluyorlardı. Bir ikinci mecra vahşi maç deliliği şeklinde buhranı önlemekte idi. Fakat son zamanda bu, değerlerin inkârı ve yokluk arzusu (*nihilisme*) şeklini alarak anarşik ve tehlikeli bir yola girmiştir: Artık yeni bazı nihilist felsefelerle gençlik buhranı birleşmiş ve gençler bu felsefelerde kendi komplekslerinin boşalması için elverişli bir zemin bulmuş görünüyorlar. Bu son olay "gençlik buhranı"nı tetkik edenleri yeni araştırmalara ve tedbirler almaya sevk etmelidir. Araştırmalar yoluna henüz girilmiş olmamakla beraber başlıca tedbir gençlere idealizm ve müspet değerlerin telkini olacaktır. Burada zamanımız sosyal şartlarının çok hızlı bir değişme halinde bulunduğunu ve böyle bir telkinde donmuş bir toplumun fazla gelenekçi normlarına ait telkinin daima verimli olamayacağını; telkin, sempati ve sevgi yoluyla müspet değerlere (siyasi, ahlâki, bedîî, vb.) karşı inanç verirken bu inancın zamanımız bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyle ahenkli olması gerektiğini de hatırlamalıdır.[16] Bu tarzda telkinlerin başında gençlere gerçekle ilgisiz klişe fikirleri vermemek, ideali ve değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak, gençliğin başlıca vasfı olan aşırı heyecanlılık ve coşma halinin zorunlu neticesi olarak doğan siyasi kutuplaşmalarda yanılma sebeplerini yine realist ve bilimsel görüşle çok iyi açıklamak, gençlere iradesiz ve *impulsif* olarak kutup-

[15] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs.*
[16] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, PUF, Mandousse. *L'âme de l'adolescent*; L. Bourjeade, *L'intelligence et la pensé de l'enfant*, PUF.

laşmaları değil, iradeli ve bilinçli olarak bir değerler skalasında kendi normlarını seçme gücünü vermeye çalışmak esasları bulunmalıdır. Şüphesiz bunların sağlanması çok güçtür, fakat imkânsız değildir, başıboş bırakılmış veya sloganlara doğru iradesiz bir halde sürüklenmiş bir gençliğin bu durumundan sorumlu olan gençlerin kendileri değil, onları bu hale koyanlardır.

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan veya Batı kültürünün tam içinde rastlanan bütün bu buhran olaylarına, türlü nispetlerde ve tempolarda bütün kültür çevrelerinde rastlanır. O derecedeki nesillerin çatışması âdeta kültürlerin genel bir olayı, bir nevi konstantıdır.[17] Afrika'da Büyük Sahra'nın güneyinde nesil çatışmaları Balandier, Mercier, Parisot, Merlo, vb. taraflarından tetkik edildi. *Gérontocratique* bir tarzda teşkilâtlanmış olan bu toplumlarda baba erkek kardeşleri, yeğenleri ve aynı nesilden akrabalarıyla birlikte hareket eder. Oğulların babalarla ilişkisi kontrollü bir zıtlık ilişkisidir ki orada itaat, saygı ve korku hüküm sürer. Eski nesil kuvvetini gelenekten aldığı otorite ile devam ettirir. Fakat baba oğul zıtlığı kabul edilmiştir, hattâ âyine girmiştir. Somba'larda en önemli yasaklardan biri oğlun elini babasının zahire ambarına sürmesidir. Babanın cenazesinde büyük oğul erkek kardeşleri temsil eder, bu zahire ambarı üzerine oklarını atar ve onu harap eder. Bu hareket babanın ölümü ile nesiller arasındaki gerginliğin çözüldüğünün sembolüdür. Fakat bunun yanında baba-oğul arasında daha sempatili ve sevgiye dayanan ilişkiler olabilir. Büyük babalarla torunların ilişkisi artık üstün-aşağı ilişkisi olmaktan çıkar. Eşitlerin ilişkisi haline gelir. Karşılıklı şakalaşır, küfredilir. Fakat bu sempatiyle karışıktır. Büyük baba torununa "benim eşimdir!" der. Bazen onun adı torununa verilir. Aralarında bir samimilik ve hürriyet havası hâkimdir.

Fakat çağdaş medeniyetin tesiriyle bu ilişkiler değişmeye başlamıştır. Malgache'lı bir öğrenci sosyal zümredeki gerginliği şöyle ifade ediyor: "Bütün dram cahil bir ana-babadan fikrî seviyede bir çocuğun doğmasından geliyor." Bu tarzda deliller pek çoktur. Yeniliklerin, toplum ve kültür değişmelerinin genişliği, büyük bir hızla Afrika'ya nüfuz eden değer sarsıntıları nesiller arasındaki gelenekçi ilişkileri de alt üst etmiştir. Aile seviyesinde gençler mutlak baba otorite-

[17] *Les conflits des générations* (Etude du Centre International de Perspective, 1963, PUF; étude faite par un groupe d'experts).

192 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

laşmaları değil, iradeli ve bilinçli olarak bir değerler skalasında kendi normlarını seçme gücünü vermeye çalışmak esasları bulunmalıdır. Şüphesiz bunların sağlanması çok güçtür, fakat imkânsız değildir, başıboş bırakılmış veya sloganlara doğru iradesiz bir halde sürüklenmiş bir gençliğin bu durumundan sorumlu olan gençlerin kendileri değil, onları bu hale koyanlardır.

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan veya Batı kültürünün tam içinde rastlanan bütün bu buhran olaylarına, türlü nispetlerde ve tempolarda bütün kültür çevrelerinde rastlanır. O derecedeki nesillerin çatışması âdeta kültürlerin genel bir olayı, bir nevi konstantıdır.[17] Afrika'da Büyük Sahra'nın güneyinde nesil çatışmaları Balandier, Mercier, Parisot, Merlo, vb. taraflarından tetkik edildi. *Gérontocratique* bir tarzda teşkilâtlanmış olan bu toplumlarda baba erkek kardeşleri, yeğenleri ve aynı nesilden akrabalarıyla birlikte hareket eder. Oğulların babalarla ilişkisi kontrollü bir zıtlık ilişkisidir ki orada itaat, saygı ve korku hüküm sürer. Eski nesil kuvvetini gelenekten aldığı otorite ile devam ettirir. Fakat baba oğul zıtlığı kabul edilmiştir, hattâ âyine girmiştir. Somba'larda en önemli yasaklardan biri oğlun elini babasının zahire ambarına sürmesidir. Babanın cenazesinde büyük oğul erkek kardeşleri temsil eder, bu zahire ambarı üzerine oklarını atar ve onu harap eder. Bu hareket babanın ölümü ile nesiller arasındaki gerginliğin çözüldüğünün sembolüdür. Fakat bunun yanında baba-oğul arasında daha sempatili ve sevgiye dayanan ilişkiler olabilir. Büyük babalarla torunların ilişkisi artık üstün-aşağı ilişkisi olmaktan çıkar. Eşitlerin ilişkisi haline gelir. Karşılıklı şakalaşır, küfredilir. Fakat bu sempatiyle karışıktır. Büyük baba torununa "benim eşimdir!" der. Bazen onun adı torununa verilir. Aralarında bir samimilik ve hürriyet havası hâkimdir.

Fakat çağdaş medeniyetin tesiriyle bu ilişkiler değişmeye başlamıştır. Malgache'lı bir öğrenci sosyal zümredeki gerginliği şöyle ifade ediyor: "Bütün dram cahil bir ana-babadan fikrî seviyede bir çocuğun doğmasından geliyor." Bu tarzda deliller pek çoktur. Yeniliklerin, toplum ve kültür değişmelerinin genişliği, büyük bir hızla Afrika'ya nüfuz eden değer sarsıntıları nesiller arasındaki gelenekçi ilişkileri de alt üst etmiştir. Aile seviyesinde gençler mutlak baba otorite-

[17] *Les conflits des générations* (Etude du Centre International de Perspective, 1963, PUF; étude faite par un groupe d'experts).

192 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

laşmaları değil, iradeli ve bilinçli olarak bir değerler skalasında kendi normlarını seçme gücünü vermeye çalışmak esasları bulunmalıdır. Şüphesiz bunların sağlanması çok güçtür, fakat imkânsız değildir, başıboş bırakılmış veya sloganlara doğru iradesiz bir halde sürüklenmiş bir gençliğin bu durumundan sorumlu olan gençlerin kendileri değil, onları bu hale koyanlardır.

Batı kültürüne geçiş halinde bulunan veya Batı kültürünün tam içinde rastlanan bütün bu buhran olaylarına, türlü nispetlerde ve tempolarda bütün kültür çevrelerinde rastlanır. O derecedeki nesillerin çatışması âdeta kültürlerin genel bir olayı, bir nevi konstantıdır.[17] Afrika'da Büyük Sahra'nın güneyinde nesil çatışmaları Balandier, Mercier, Parisot, Merlo, vb. taraflarından tetkik edildi. *Gérontocratique* bir tarzda teşkilâtlanmış olan bu toplumlarda baba erkek kardeşleri, yeğenleri ve aynı nesilden akrabalarıyla birlikte hareket eder. Oğulların babalarla ilişkisi kontrollü bir zıtlık ilişkisidir ki orada itaat, saygı ve korku hüküm sürer. Eski nesil kuvvetini gelenekten aldığı otorite ile devam ettirir. Fakat baba oğul zıtlığı kabul edilmiştir, hattâ âyine girmiştir. Somba'larda en önemli yasaklardan biri oğlun elini babasının zahire ambarına sürmesidir. Babanın cenazesinde büyük oğul erkek kardeşleri temsil eder, bu zahire ambarı üzerine oklarını atar ve onu harap eder. Bu hareket babanın ölümü ile nesiller arasındaki gerginliğin çözüldüğünün sembolüdür. Fakat bunun yanında baba-oğul arasında daha sempatili ve sevgiye dayanan ilişkiler olabilir. Büyük babalarla torunların ilişkisi artık üstün-aşağı ilişkisi olmaktan çıkar. Eşitlerin ilişkisi haline gelir. Karşılıklı şakalaşır, küfredilir. Fakat bu sempatiyle karışıktır. Büyük baba torununa "benim eşimdir!" der. Bazen onun adı torununa verilir. Aralarında bir samimilik ve hürriyet havası hâkimdir.

Fakat çağdaş medeniyetin tesiriyle bu ilişkiler değişmeye başlamıştır. Malgache'lı bir öğrenci sosyal zümredeki gerginliği şöyle ifade ediyor: "Bütün dram cahil bir ana-babadan fikrî seviyede bir çocuğun doğmasından geliyor." Bu tarzda deliller pek çoktur. Yeniliklerin, toplum ve kültür değişmelerinin genişliği, büyük bir hızla Afrika'ya nüfuz eden değer sarsıntıları nesiller arasındaki gelenekçi ilişkileri de alt üst etmiştir. Aile seviyesinde gençler mutlak baba otorite-

[17] *Les conflits des générations* (Etude du Centre International de Perspective, 1963, PUF; étude faite par un groupe d'experts).

sine isyan ediyorlar. Matrimonyal (anasoyundan) ailede meydana çıkan güçlükler daha büyüktür. Karısını kendi seçmek isteyen bir genç karşı, bu evlenme gelenekçi ailelerden tamamen farklı bir tipte olduğu halde, baba itiraz etmiyor. Fakat bir müddet sonra baba geleneğe uygun bir teklif karşısında kalınca onu yeniden evlenmeye zorluyor. Oğul tek karılı (*monogame*) kalmak istiyor ve çatışma başlıyor. Gençler dinî bayramlardaki israfların doğurduğu iktisadî felce de isyan ediyorlar. Cetlerin şerefine yapılan bu masraflar yaşayanlar için daha iyi kullanılabilirdi, diyorlar. Köylerde geçmişin kalıntıları çok baskılı olarak duruyor ve genç evliler bunlar yüzünden çok zahmet çekiyorlar: Gebelik, doğum, topluma girme, çocuğa ad verme, vücuda damgalar yapma gibi yaş devrelerine ait âyinlere karşı koyuyorlar. Bu durumlarda çatışma vesileleri pek çoktur ve derin kanaatlerin çatışması halini alıyor. Fakat buna rağmen tam kopuşlar olmuyor. Gençler kurtuluşu gelenekçi çevreden kaçmada buluyorlar ve eski bünyeler katlanılmaz hale gelince büyük şehirlere gidiyorlar. Fakat çok defa buna imkân olmayınca uzlaşmalara ve ikiyüzlü bir hayat sürmeye razı oluyorlar. Yeni zihniyetin çoğaldığı yerlerde gençler anaları babaları üzerinde baskı yapabiliyorlar. Meselâ Kuzey Dahomey'de Gana'ya doğru göçler çoğalıyor. Başlıca matrimonyal ailelerdeki çatışma halinde gençler Koumani'ye doğru göç etmek için babalarını zorluyorlar. Fakat şehir merkezlerine yerleştikten sonra tekrar ana babalarıyla ilişkiye giriyorlar ve çıktıkları köyle bağlarını kesmiyorlar. Fransa'da tahsil etmiş ve bu yüzden babası tarafından evden kovulmuş olan başarılı ve zeki bir Afrikalı genç sonradan köyüne yalnız dönüyor, dinî merasimlere katılıyor ve babasının gönlünü hoş ettikten sonra sosyal statüsünü ona kabul ettirmeyi başarıyor.

Bu misaller gösteriyor ki Büyük Sahra'nın güneyinde sosyal bünyeler davranışlardan daha çabuk değişiyor. Her Afrikalı'da iki hayat tarzına uyma zorunluluğundan dolayı bir çift değerlilik meydana geliyor. Şehirde (veya Avrupa'da) yeni cereyanlara katılıyor. Hattâ bir Marksist zümrenin başına geçiyor. Fakat köyünde gelenekçi davranışını muhafaza ediyor. Bu çift hayat durumu, dışarıdan bakanlar için kolay görülemez. Gençler, ihtiyarda darbeleyici bir güç görmektedirler. Bir Afrikalı genç: "Babaların nesli zorlama ve sıkma neslidir. Oğulların ise hudutsuz ihtiyaçları var." diyor. Gençler ihtiyarların beyazlarda üstünlük görmelerini tenkit ediyorlar. Kendileri ise ırkların eşitliğini müdafaa ediyorlar. Gençlerin geleneğe karşı davranışı

Hilmi Ziya Ülken 193

sine isyan ediyorlar. Matrimonyal (anasoyundan) ailede meydana çıkan güçlükler daha büyüktür. Karısını kendi seçmek isteyen bir genç karşı, bu evlenme gelenekçi ailelerden tamamen farklı bir tipte olduğu halde, baba itiraz etmiyor. Fakat bir müddet sonra baba geleneğe uygun bir teklif karşısında kalınca onu yeniden evlenmeye zorluyor. Oğul tek karılı (*monogame*) kalmak istiyor ve çatışma başlıyor. Gençler dinî bayramlardaki israfların doğurduğu iktisadî felce de isyan ediyorlar. Cetlerin şerefine yapılan bu masraflar yaşayanlar için daha iyi kullanılabilirdi, diyorlar. Köylerde geçmişin kalıntıları çok baskılı olarak duruyor ve genç evliler bunlar yüzünden çok zahmet çekiyorlar: Gebelik, doğum, topluma girme, çocuğa ad verme, vücuda damgalar yapma gibi yaş devrelerine ait âyinlere karşı koyuyorlar. Bu durumlarda çatışma vesileleri pek çoktur ve derin kanaatlerin çatışması halini alıyor. Fakat buna rağmen tam kopuşlar olmuyor. Gençler kurtuluşu gelenekçi çevreden kaçmada buluyorlar ve eski bünyeler katlanılmaz hale gelince büyük şehirlere gidiyorlar. Fakat çok defa buna imkân olmayınca uzlaşmalara ve ikiyüzlü bir hayat sürmeye razı oluyorlar. Yeni zihniyetin çoğaldığı yerlerde gençler anaları babaları üzerinde baskı yapabiliyorlar. Meselâ Kuzey Dahomey'de Gana'ya doğru göçler çoğalıyor. Başlıca matrimonyal ailelerdeki çatışma halinde gençler Koumani'ye doğru göç etmek için babalarını zorluyorlar. Fakat şehir merkezlerine yerleştikten sonra tekrar ana babalarıyla ilişkiye giriyorlar ve çıktıkları köyle bağlarını kesmiyorlar. Fransa'da tahsil etmiş ve bu yüzden babası tarafından evden kovulmuş olan başarılı ve zeki bir Afrikalı genç sonradan köyüne yalnız dönüyor, dinî merasimlere katılıyor ve babasının gönlünü hoş ettikten sonra sosyal statüsünü ona kabul ettirmeyi başarıyor.

Bu misaller gösteriyor ki Büyük Sahra'nın güneyinde sosyal bünyeler davranışlardan daha çabuk değişiyor. Her Afrikalı'da iki hayat tarzına uyma zorunluluğundan dolayı bir çift değerlilik meydana geliyor. Şehirde (veya Avrupa'da) yeni cereyanlara katılıyor. Hattâ bir Marksist zümrenin başına geçiyor. Fakat köyünde gelenekçi davranışını muhafaza ediyor. Bu çift hayat durumu, dışarıdan bakanlar için kolay görülemez. Gençler, ihtiyarda darbeleyici bir güç görmektedirler. Bir Afrikalı genç: "Babaların nesli zorlama ve sıkma neslidir. Oğulların ise hudutsuz ihtiyaçları var." diyor. Gençler ihtiyarların beyazlarda üstünlük görmelerini tenkit ediyorlar. Kendileri ise ırkların eşitliğini müdafaa ediyorlar. Gençlerin geleneğe karşı davranışı

Hilmi Ziya Ülken 193

sine isyan ediyorlar. Matrimonyal (anasoyundan) ailede meydana çıkan güçlükler daha büyüktür. Karısını kendi seçmek isteyen bir genç karşı, bu evlenme gelenekçi ailelerden tamamen farklı bir tipte olduğu halde, baba itiraz etmiyor. Fakat bir müddet sonra baba geleneğe uygun bir teklif karşısında kalınca onu yeniden evlenmeye zorluyor. Oğul tek karılı (*monogame*) kalmak istiyor ve çatışma başlıyor. Gençler dinî bayramlardaki israfların doğurduğu iktisadî felce de isyan ediyorlar. Cetlerin şerefine yapılan bu masraflar yaşayanlar için daha iyi kullanılabilirdi, diyorlar. Köylerde geçmişin kalıntıları çok baskılı olarak duruyor ve genç evliler bunlar yüzünden çok zahmet çekiyorlar: Gebelik, doğum, topluma girme, çocuğa ad verme, vücuda damgalar yapma gibi yaş devrelerine ait âyinlere karşı koyuyorlar. Bu durumlarda çatışma vesileleri pek çoktur ve derin kanaatlerin çatışması halini alıyor. Fakat buna rağmen tam kopuşlar olmuyor. Gençler kurtuluşu gelenekçi çevreden kaçmada buluyorlar ve eski bünyeler katlanılmaz hale gelince büyük şehirlere gidiyorlar. Fakat çok defa buna imkân olmayınca uzlaşmalara ve ikiyüzlü bir hayat sürmeye razı oluyorlar. Yeni zihniyetin çoğaldığı yerlerde gençler anaları babaları üzerinde baskı yapabiliyorlar. Meselâ Kuzey Dahomey'de Gana'ya doğru göçler çoğalıyor. Başlıca matrimonyal ailelerdeki çatışma halinde gençler Koumani'ye doğru göç etmek için babalarını zorluyorlar. Fakat şehir merkezlerine yerleştikten sonra tekrar ana babalarıyla ilişkiye giriyorlar ve çıktıkları köyle bağlarını kesmiyorlar. Fransa'da tahsil etmiş ve bu yüzden babası tarafından evden kovulmuş olan başarılı ve zeki bir Afrikalı genç sonradan köyüne yalnız dönüyor, dinî merasimlere katılıyor ve babasının gönlünü hoş ettikten sonra sosyal statüsünü ona kabul ettirmeyi başarıyor.

Bu misaller gösteriyor ki Büyük Sahra'nın güneyinde sosyal bünyeler davranışlardan daha çabuk değişiyor. Her Afrikalı'da iki hayat tarzına uyma zorunluluğundan dolayı bir çift değerlilik meydana geliyor. Şehirde (veya Avrupa'da) yeni cereyanlara katılıyor. Hattâ bir Marksist zümrenin başına geçiyor. Fakat köyünde gelenekçi davranışını muhafaza ediyor. Bu çift hayat durumu, dışarıdan bakanlar için kolay görülemez. Gençler, ihtiyarda darbeleyici bir güç görmektedirler. Bir Afrikalı genç: "Babaların nesli zorlama ve sıkma neslidir. Oğulların ise hudutsuz ihtiyaçları var." diyor. Gençler ihtiyarların beyazlarda üstünlük görmelerini tenkit ediyorlar. Kendileri ise ırkların eşitliğini müdafaa ediyorlar. Gençlerin geleneğe karşı davranışı

eskilerin davranışı değildir. Değerler sistemini beğenmiyorlar. Orada ancak yeniden kurulacak bir kültürün malzemesini görüyorlar. Bu bakımdan Afrika'nın Avrupa karşısında orijinal olduğunu göstermek istiyorlar. Birçok Afrikalı genç bu eski gelenek mirasında bir tarama yaparak yalnız yeni hayat için esaslı değerleri muhafazaya çalışıyorlar. Fakat bu muhafaza edilecek değerleri tarif bakımından çok defa müphem kalıyorlar. Gençlerin bu durumu karşısında eskilerin aldığı tavır nedir? Onlar önce ilerlemeye düşman görünüyorlar. Geleceğe ait hiçbir tasa göstermiyorlar. Geleneği olduğu gibi muhafaza ederek çağdaş topluma katılmanın mümkün olduğunu zannediyorlar. Avrupa medeniyetinin üstünlüğünü inkâr edemiyorlar. Geleneği de bırakamıyorlar.

Bu yüzden daima ikisi arasında bir uzlaşmaya giriyorlar. Afrika'da araştırıcıların genç ve ihtiyarlar üzerinde yaptıkları anketler Orta Doğu'nun birçok memleketleri için dikkate değer birtakım neticeler çıkarmaya elverişlidir, orada görülen durum Hindistan, Pakistan, İran, Arap memleketleri ve Türkiye'de de görülmektedir. Orada yeni doğmaya başlayan cereyanların hemen bir yüzyıla yakın zamandan beri Orta Doğu'da, başlıca Türkiye'de doğmuş olduğunu görmemeye imkân yoktur. "Tanzimat zihniyeti", ona karşı medrese ve onu tutan bazı yarı Batılı aydınların isyanı, "Meşrutiyet"çiler ve onlara karşı "Sebil-ül Reşat"çılar, bugün bile Atatürkçülük ve ona karşı Nurculuk ve Ticanilik veya başka adlarla Gericilik aşırı şekillerinin canlanması bu gerginliğin memleketimizde henüz çözülemediğini gösteriyor. Fakat bizde gerginlik artık ihtiyar-genç çatışması olmaktan çıkmıştır. İhtiyarlar arasında her iki zihniyeti temsil edenler bulunduğu gibi, gençler arasında da her iki kutupta olanlar vardır. Bizde genç-yaşlı gerginliği daha ziyade dil değişmelerinde, Batı'daki gibi yeni nihilist modasının yayılışında görülüyor. Çünkü köyden şehre göç, endüstrileşme, gecekonduların kurulması, iş güçleri, vb. olaylarında köylü gençler ve yaşlılar aynı değişmelere tâbi oluyorlar. Şehre akın eden köylüler aileleriyle, örf ve âdetleriyle beraber geliyor ve şehir hayatında sarsıntıya sebep oluyorlar. Köyde eskiden gerginlik etkeni olan nüfuzlu aileler çatışması şimdi siyasi parti çatışması şeklini alıyor. Bu çatışmada gençler de ihtiyarların yanında yer alıyor. Türkiye'de asıl genç-yaşlı gerginliği şehirlerde, Batı tesiri altındaki bölgelerde, Batı'daki yeni buhranların akisleri halinde meydana çıkmakta ve bütün memleket bünyesine göre nüfus bakımından ehemmiyetsiz ise de,

194 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

eskilerin davranışı değildir. Değerler sistemini beğenmiyorlar. Orada ancak yeniden kurulacak bir kültürün malzemesini görüyorlar. Bu bakımdan Afrika'nın Avrupa karşısında orijinal olduğunu göstermek istiyorlar. Birçok Afrikalı genç bu eski gelenek mirasında bir tarama yaparak yalnız yeni hayat için esaslı değerleri muhafazaya çalışıyorlar. Fakat bu muhafaza edilecek değerleri tarif bakımından çok defa müphem kalıyorlar. Gençlerin bu durumu karşısında eskilerin aldığı tavır nedir? Onlar önce ilerlemeye düşman görünüyorlar. Geleceğe ait hiçbir tasa göstermiyorlar. Geleneği olduğu gibi muhafaza ederek çağdaş topluma katılmanın mümkün olduğunu zannediyorlar. Avrupa medeniyetinin üstünlüğünü inkâr edemiyorlar. Geleneği de bırakamıyorlar.

Bu yüzden daima ikisi arasında bir uzlaşmaya giriyorlar. Afrika'da araştırıcıların genç ve ihtiyarlar üzerinde yaptıkları anketler Orta Doğu'nun birçok memleketleri için dikkate değer birtakım neticeler çıkarmaya elverişlidir, orada görülen durum Hindistan, Pakistan, İran, Arap memleketleri ve Türkiye'de de görülmektedir. Orada yeni doğmaya başlayan cereyanların hemen bir yüzyıla yakın zamandan beri Orta Doğu'da, başlıca Türkiye'de doğmuş olduğunu görmemeye imkân yoktur. "Tanzimat zihniyeti", ona karşı medrese ve onu tutan bazı yarı Batılı aydınların isyanı, "Meşrutiyet"çiler ve onlara karşı "Sebil-ül Reşat"çılar, bugün bile Atatürkçülük ve ona karşı Nurculuk ve Ticanilik veya başka adlarla Gericilik aşırı şekillerinin canlanması bu gerginliğin memleketimizde henüz çözülemediğini gösteriyor. Fakat bizde gerginlik artık ihtiyar-genç çatışması olmaktan çıkmıştır. İhtiyarlar arasında her iki zihniyeti temsil edenler bulunduğu gibi, gençler arasında da her iki kutupta olanlar vardır. Bizde genç-yaşlı gerginliği daha ziyade dil değişmelerinde, Batı'daki gibi yeni nihilist modasının yayılışında görülüyor. Çünkü köyden şehre göç, endüstrileşme, gecekonduların kurulması, iş güçleri, vb. olaylarında köylü gençler ve yaşlılar aynı değişmelere tâbi oluyorlar. Şehre akın eden köylüler aileleriyle, örf ve âdetleriyle beraber geliyor ve şehir hayatında sarsıntıya sebep oluyorlar. Köyde eskiden gerginlik etkeni olan nüfuzlu aileler çatışması şimdi siyasi parti çatışması şeklini alıyor. Bu çatışmada gençler de ihtiyarların yanında yer alıyor. Türkiye'de asıl genç-yaşlı gerginliği şehirlerde, Batı tesiri altındaki bölgelerde, Batı'daki yeni buhranların akisleri halinde meydana çıkmakta ve bütün memleket bünyesine göre nüfus bakımından ehemmiyetsiz ise de,

194 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

eskilerin davranışı değildir. Değerler sistemini beğenmiyorlar. Orada ancak yeniden kurulacak bir kültürün malzemesini görüyorlar. Bu bakımdan Afrika'nın Avrupa karşısında orijinal olduğunu göstermek istiyorlar. Birçok Afrikalı genç bu eski gelenek mirasında bir tarama yaparak yalnız yeni hayat için esaslı değerleri muhafazaya çalışıyorlar. Fakat bu muhafaza edilecek değerleri tarif bakımından çok defa müphem kalıyorlar. Gençlerin bu durumu karşısında eskilerin aldığı tavır nedir? Onlar önce ilerlemeye düşman görünüyorlar. Geleceğe ait hiçbir tasa göstermiyorlar. Geleneği olduğu gibi muhafaza ederek çağdaş topluma katılmanın mümkün olduğunu zannediyorlar. Avrupa medeniyetinin üstünlüğünü inkâr edemiyorlar. Geleneği de bırakamıyorlar.

Bu yüzden daima ikisi arasında bir uzlaşmaya giriyorlar. Afrika'da araştırıcıların genç ve ihtiyarlar üzerinde yaptıkları anketler Orta Doğu'nun birçok memleketleri için dikkate değer birtakım neticeler çıkarmaya elverişlidir, orada görülen durum Hindistan, Pakistan, İran, Arap memleketleri ve Türkiye'de de görülmektedir. Orada yeni doğmaya başlayan cereyanların hemen bir yüzyıla yakın zamandan beri Orta Doğu'da, başlıca Türkiye'de doğmuş olduğunu görmemeye imkân yoktur. "Tanzimat zihniyeti", ona karşı medrese ve onu tutan bazı yarı Batılı aydınların isyanı, "Meşrutiyet"çiler ve onlara karşı "Sebil-ül Reşat"çılar, bugün bile Atatürkçülük ve ona karşı Nurculuk ve Ticanilik veya başka adlarla Gericilik aşırı şekillerinin canlanması bu gerginliğin memleketimizde henüz çözülemediğini gösteriyor. Fakat bizde gerginlik artık ihtiyar-genç çatışması olmaktan çıkmıştır. İhtiyarlar arasında her iki zihniyeti temsil edenler bulunduğu gibi, gençler arasında da her iki kutupta olanlar vardır. Bizde genç-yaşlı gerginliği daha ziyade dil değişmelerinde, Batı'daki gibi yeni nihilist modasının yayılışında görülüyor. Çünkü köyden şehre göç, endüstrileşme, gecekonduların kurulması, iş güçleri, vb. olaylarında köylü gençler ve yaşlılar aynı değişmelere tâbi oluyorlar. Şehre akın eden köylüler aileleriyle, örf ve âdetleriyle beraber geliyor ve şehir hayatında sarsıntıya sebep oluyorlar. Köyde eskiden gerginlik etkeni olan nüfuzlu aileler çatışması şimdi siyasi parti çatışması şeklini alıyor. Bu çatışmada gençler de ihtiyarların yanında yer alıyor. Türkiye'de asıl genç-yaşlı gerginliği şehirlerde, Batı tesiri altındaki bölgelerde, Batı'daki yeni buhranların akisleri halinde meydana çıkmakta ve bütün memleket bünyesine göre nüfus bakımından ehemmiyetsiz ise de,

idare edicilerin parçalanmasına sebep olduğu için gelecekte tehdit edici bir problem olarak duruyor.

Bu yüzden nesillerin çatışması yalnız büyük şehirlerde de olsa memleketin eğitimi bakımından çözülmesi gereken ciddi bir kördüğümü haline gelmiştir. Burada eğitim iki görüş arasında bir senteze gitmek zorundadır. Nesiller dil bakımından parçalanmıştır. Halbuki onların birbirini anlaması lâzımdır. Öyle ise gençleri ve yaşlıları kutuplaşmalardan vazgeçmeye ve akıllıca bir dil arınması istemeye doğru götürmelidir. Yeni dilciler eski kültürün kelimelerini yetersiz bulmakta ve bunun için yeni kavramları karşılayacak yeni kelimeler yaratmada haklıdırlar. Fakat yaşlılar da 1200 yıldan beri köy diline kadar girmiş ve Türkçeleşmiş olan kelimelerin söküp atılamayacağını söylemede haklıdırlar. Dilde başlıca hedef kavram zenginliğini sağlamaktır. Bu da ancak her kavrama karşı ayrı bir kelimenin olmasıyla mümkündür. Eğer dili temizleme işi birçok kavram farklarını göstermeyi imkânsız hale koyuyorsa dili fakirleştiriyoruz demektir ve böyle bir hareket savunulamaz. Kavram farklarını göstermek için Türkçeleşmiş Arapça ve Farsça kelimeler yetmiyorsa yanında yeniden yaratılanları, o da yetmiyorsa Frenkçelerini kullanmamız gerekir. Bilim dilleri iki türlü terim kullanırlar: Bir kısmı halka yayılacak, bütün meslekler için ortak olacaktır. Onlarda Türkçeleşmiş veya Türkçe kelimelerden ayrılmamak doğrudur. Fakat bir kısmı yalnız sınırlı bir meslek adamlarınca kullanılacaktır, âdeta bir mesleğin argosudur: Şoför terimleri, ressam terimleri, eczacı terimleri gibi. Onlar da Frenkçe (Latince veya Yunanca) kökleri veya yaratılmış yeni kelimeleri kullanmak gerekecektir. Bu ayrılık yapılmaz da şairin, romancının, vaizin, hatibin, gazetecinin kullanacağı dili bu frenkçe veya yaratılmış kelimelerle doldurursak ortak dili anlaşılmaz hale getirmiş oluruz. Dil bir kültürün temeli ve bir milletin ortak malıdır. Onu gelişigüzel değiştirmek ve bozmak elimizde değildir. Yeni kelime yaratmak meslek dalları için (matematik, tabiat bilimleri, mantık, vb.) zorunlu olabilir. Fakat onlarda da dilin kendi gramer ve sentaks kurallarına uygun olarak dilin kelime üretme gücünden faydalanarak yapılması lâzımdır. Böyle bir hareket *compromis* değil, Türk milletinin 1200 yıllık tarihinin ve gelecekteki gelişmelerinin gerçeğine uygun bir hareket olacaktır. Bu yapılmadıkça Türkiye'de eğitimi sistemli bir hale getirmeye, hattâ herhangi bir metota göre başarılı eğitim ve öğretim yapmaya imkân olmayacaktır. Bu soru çözülecek olursa yeni

Hilmi Ziya Ülken 195

idare edicilerin parçalanmasına sebep olduğu için gelecekte tehdit edici bir problem olarak duruyor.

Bu yüzden nesillerin çatışması yalnız büyük şehirlerde de olsa memleketin eğitimi bakımından çözülmesi gereken ciddi bir kördüğümü haline gelmiştir. Burada eğitim iki görüş arasında bir senteze gitmek zorundadır. Nesiller dil bakımından parçalanmıştır. Halbuki onların birbirini anlaması lâzımdır. Öyle ise gençleri ve yaşlıları kutuplaşmalardan vazgeçmeye ve akıllıca bir dil arınması istemeye doğru götürmelidir. Yeni dilciler eski kültürün kelimelerini yetersiz bulmakta ve bunun için yeni kavramları karşılayacak yeni kelimeler yaratmada haklıdırlar. Fakat yaşlılar da 1200 yıldan beri köy diline kadar girmiş ve Türkçeleşmiş olan kelimelerin söküp atılamayacağını söylemede haklıdırlar. Dilde başlıca hedef kavram zenginliğini sağlamaktır. Bu da ancak her kavrama karşı ayrı bir kelimenin olmasıyla mümkündür. Eğer dili temizleme işi birçok kavram farklarını göstermeyi imkânsız hale koyuyorsa dili fakirleştiriyoruz demektir ve böyle bir hareket savunulamaz. Kavram farklarını göstermek için Türkçeleşmiş Arapça ve Farsça kelimeler yetmiyorsa yanında yeniden yaratılanları, o da yetmiyorsa Frenkçelerini kullanmamız gerekir. Bilim dilleri iki türlü terim kullanırlar: Bir kısmı halka yayılacak, bütün meslekler için ortak olacaktır. Onlarda Türkçeleşmiş veya Türkçe kelimelerden ayrılmamak doğrudur. Fakat bir kısmı yalnız sınırlı bir meslek adamlarınca kullanılacaktır, âdeta bir mesleğin argosudur: Şoför terimleri, ressam terimleri, eczacı terimleri gibi. Onlar da Frenkçe (Latince veya Yunanca) kökleri veya yaratılmış yeni kelimeleri kullanmak gerekecektir. Bu ayrılık yapılmaz da şairin, romancının, vaizin, hatibin, gazetecinin kullanacağı dili bu frenkçe veya yaratılmış kelimelerle doldurursak ortak dili anlaşılmaz hale getirmiş oluruz. Dil bir kültürün temeli ve bir milletin ortak malıdır. Onu gelişigüzel değiştirmek ve bozmak elimizde değildir. Yeni kelime yaratmak meslek dalları için (matematik, tabiat bilimleri, mantık, vb.) zorunlu olabilir. Fakat onlarda da dilin kendi gramer ve sentaks kurallarına uygun olarak dilin kelime üretme gücünden faydalanarak yapılması lâzımdır. Böyle bir hareket *compromis* değil, Türk milletinin 1200 yıllık tarihinin ve gelecekteki gelişmelerinin gerçeğine uygun bir hareket olacaktır. Bu yapılmadıkça Türkiye'de eğitimi sistemli bir hale getirmeye, hattâ herhangi bir metota göre başarılı eğitim ve öğretim yapmaya imkân olmayacaktır. Bu soru çözülecek olursa yeni

Hilmi Ziya Ülken 195

idare edicilerin parçalanmasına sebep olduğu için gelecekte tehdit edici bir problem olarak duruyor.

Bu yüzden nesillerin çatışması yalnız büyük şehirlerde de olsa memleketin eğitimi bakımından çözülmesi gereken ciddi bir kördüğümü haline gelmiştir. Burada eğitim iki görüş arasında bir senteze gitmek zorundadır. Nesiller dil bakımından parçalanmıştır. Halbuki onların birbirini anlaması lâzımdır. Öyle ise gençleri ve yaşlıları kutuplaşmalardan vazgeçmeye ve akıllıca bir dil arınması istemeye doğru götürmelidir. Yeni dilciler eski kültürün kelimelerini yetersiz bulmakta ve bunun için yeni kavramları karşılayacak yeni kelimeler yaratmada haklıdırlar. Fakat yaşlılar da 1200 yıldan beri köy diline kadar girmiş ve Türkçeleşmiş olan kelimelerin söküp atılamayacağını söylemede haklıdırlar. Dilde başlıca hedef kavram zenginliğini sağlamaktır. Bu da ancak her kavrama karşı ayrı bir kelimenin olmasıyla mümkündür. Eğer dili temizleme işi birçok kavram farklarını göstermeyi imkânsız hale koyuyorsa dili fakirleştiriyoruz demektir ve böyle bir hareket savunulamaz. Kavram farklarını göstermek için Türkçeleşmiş Arapça ve Farsça kelimeler yetmiyorsa yanında yeniden yaratılanları, o da yetmiyorsa Frenkçelerini kullanmamız gerekir. Bilim dilleri iki türlü terim kullanırlar: Bir kısmı halka yayılacak, bütün meslekler için ortak olacaktır. Onlarda Türkçeleşmiş veya Türkçe kelimelerden ayrılmamak doğrudur. Fakat bir kısmı yalnız sınırlı bir meslek adamlarınca kullanılacaktır, âdeta bir mesleğin argosudur: Şoför terimleri, ressam terimleri, eczacı terimleri gibi. Onlar da Frenkçe (Latince veya Yunanca) kökleri veya yaratılmış yeni kelimeleri kullanmak gerekecektir. Bu ayrılık yapılmaz da şairin, romancının, vaizin, hatibin, gazetecinin kullanacağı dili bu frenkçe veya yaratılmış kelimelerle doldurursak ortak dili anlaşılmaz hale getirmiş oluruz. Dil bir kültürün temeli ve bir milletin ortak malıdır. Onu gelişigüzel değiştirmek ve bozmak elimizde değildir. Yeni kelime yaratmak meslek dalları için (matematik, tabiat bilimleri, mantık, vb.) zorunlu olabilir. Fakat onlarda da dilin kendi gramer ve sentaks kurallarına uygun olarak dilin kelime üretme gücünden faydalanarak yapılması lâzımdır. Böyle bir hareket *compromis* değil, Türk milletinin 1200 yıllık tarihinin ve gelecekteki gelişmelerinin gerçeğine uygun bir hareket olacaktır. Bu yapılmadıkça Türkiye'de eğitimi sistemli bir hale getirmeye, hattâ herhangi bir metota göre başarılı eğitim ve öğretim yapmaya imkân olmayacaktır. Bu soru çözülecek olursa yeni

Hilmi Ziya Ülken 195

idare edicilerin parçalanmasına sebep olduğu için gelecekte tehdit edici bir problem olarak duruyor.

Bu yüzden nesillerin çatışması yalnız büyük şehirlerde de olsa memleketin eğitimi bakımından çözülmesi gereken ciddi bir kördüğümü haline gelmiştir. Burada eğitim iki görüş arasında bir senteze gitmek zorundadır. Nesiller dil bakımından parçalanmıştır. Halbuki onların birbirini anlaması lâzımdır. Öyle ise gençleri ve yaşlıları kutuplaşmalardan vazgeçmeye ve akıllıca bir dil arınması istemeye doğru götürmelidir. Yeni dilciler eski kültürün kelimelerini yetersiz bulmakta ve bunun için yeni kavramları karşılayacak yeni kelimeler yaratmada haklıdırlar. Fakat yaşlılar da 1200 yıldan beri köy diline kadar girmiş ve Türkçeleşmiş olan kelimelerin söküp atılamayacağını söylemede haklıdırlar. Dilde başlıca hedef kavram zenginliğini sağlamaktır. Bu da ancak her kavrama karşı ayrı bir kelimenin olmasıyla mümkündür. Eğer dili temizleme işi birçok kavram farklarını göstermeyi imkânsız hale koyuyorsa dili fakirleştiriyoruz demektir ve böyle bir hareket savunulamaz. Kavram farklarını göstermek için Türkçeleşmiş Arapça ve Farsça kelimeler yetmiyorsa yanında yeniden yaratılanları, o da yetmiyorsa Frenkçelerini kullanmamız gerekir. Bilim dilleri iki türlü terim kullanırlar: Bir kısmı halka yayılacak, bütün meslekler için ortak olacaktır. Onlarda Türkçeleşmiş veya Türkçe kelimelerden ayrılmamak doğrudur. Fakat bir kısmı yalnız sınırlı bir meslek adamlarınca kullanılacaktır, âdeta bir mesleğin argosudur: Şoför terimleri, ressam terimleri, eczacı terimleri gibi. Onlar da Frenkçe (Latince veya Yunanca) kökleri veya yaratılmış yeni kelimeleri kullanmak gerekecektir. Bu ayrılık yapılmaz da şairin, romancının, vaizin, hatibin, gazetecinin kullanacağı dili bu frenkçe veya yaratılmış kelimelerle doldurursak ortak dili anlaşılmaz hale getirmiş oluruz. Dil bir kültürün temeli ve bir milletin ortak malıdır. Onu gelişigüzel değiştirmek ve bozmak elimizde değildir. Yeni kelime yaratmak meslek dalları için (matematik, tabiat bilimleri, mantık, vb.) zorunlu olabilir. Fakat onlarda da dilin kendi gramer ve sentaks kurallarına uygun olarak dilin kelime üretme gücünden faydalanarak yapılması lâzımdır. Böyle bir hareket *compromis* değil, Türk milletinin 1200 yıllık tarihinin ve gelecekteki gelişmelerinin gerçeğine uygun bir hareket olacaktır. Bu yapılmadıkça Türkiye'de eğitimi sistemli bir hale getirmeye, hattâ herhangi bir metota göre başarılı eğitim ve öğretim yapmaya imkân olmayacaktır. Bu soru çözülecek olursa yeni

moda nihilisme'i (inkarcılığı) ile değer yapıcılığı arasındaki çatışmayı çözmek kolaylaşır. Çünkü konuşmak ve anlaşmak yoluna girilmiş demektir.

Eğitimin konstantlarından biri de asırlardır pedagoji tarihinde antinomi olarak kalan karşıt görüşlerin birbirini tamamlayan metotlar olduğunu meydana çıkaran dinamik veya genetik eğitim anlayışıdır.

1) Bu antinomilerden birincisi yetişme ile eğitim arasında idi. Birincisinin hayvana, ikincisinin insana ait olduğunu söyleyerek işin içinden çıkmak isteyenler vardı. Fakat eğitim yaşlarının genetik gelişmesi göz önüne alınınca çocuğun bu yaşa kadar yetişmeden geçtikten sonra eğitim safhasına girdiği anlaşılır: İlk otomatizmlerini kazandırdığımız çocuğu eğitmeden önce yetiştiriyoruz. Kundaktan yürümeye kadar çocuğun edindiği alışkanlıklar sonraki eğilime hazırlıktır.

2) İkinci antinomi cazip eğitim ile çabalı (baskılı) eğitim arasında idi. Birbirinin zıttı olan bu iki görüşün taraflıları uzun bir süre çarpışmışlardı. Halbuki dinamik eğitim görüşü içinde her ikisinin yaşlara göre ayrılan yerleri vardır. Çocuk ilk safhada eğitimi oyunla birlikte cazip ve eğlenceli şekilde alır. Fakat 10 yaşından sonra çaba gücü geliştikçe, dikkati kuvvetlendikçe çabalı eğitim onun yerini alır. Ayrıca öğretim yaşlarının her birinde onların birbirini tamamlayan rolleri vardır.

3) Bir antinomi de sosyal eğitim ile bireysel eğitim görüşleri arasında meydana çıkıyordu. Pedagoji cereyanları içinde bu iki görüş birçok çatışmalar doğurmuştur. Fakat insanın doğuşundan beri "kişi" olarak daima başkalarına bağlı olduğu, yani her kişinin varlığını başka kişilerden çıkardığı göz önüne alınınca birey ve toplum ayırışının yapaylığı görülür. Her eğitim öyle ise kişiler arası ilişkileri geliştirdiği için sosyal, fakat her kişinin özel vasıflarını geliştirdiği için bireyseldir, başka deyişle toplumsuz birey ve bireysiz toplum düşünülemez. Eğitim aynı zamanda hem kişilerarası ilişkilerin, yani toplum ve kültür hayatının hem de kişiye ait doğuştan özel vasıfların gelişmesi demektir. Aynı sürecin iki manzarası, dinamik eğitimde birleşir. Soruyu böyle koymayınca daima veraset-eğitim[18] veya bireysel

[18] J. M. Guyau, *Hérédité et éducation* adlı eserinde bu antinomiyi ele alarak gelişecek çocuğun realitesinde onların karşılıklı paylarını gösteriyor. Bu suretle antinomiyi çözmeye çalışıyordu (Türk. Çev. Abdullah Cevdet, *Veraset ve Terbiye*).

196 *Kültürün ve Eğitimin Konstantları*

moda nihilisme'i (inkarcılığı) ile değer yapıcılığı arasındaki çatışmayı çözmek kolaylaşır. Çünkü konuşmak ve anlaşmak yoluna girilmiş demektir.

Eğitimin konstantlarından biri de asırlardır pedagoji tarihinde antinomi olarak kalan karşıt görüşlerin birbirini tamamlayan metotlar olduğunu meydana çıkaran dinamik veya genetik eğitim anlayışıdır.

1) Bu antinomilerden birincisi yetişme ile eğitim arasında idi. Birincisinin hayvana, ikincisinin insana ait olduğunu söyleyerek işin içinden çıkmak isteyenler vardı. Fakat eğitim yaşlarının genetik gelişmesi göz önüne alınınca çocuğun bu yaşa kadar yetişmeden geçtikten sonra eğitim safhasına girdiği anlaşılır: İlk otomatizmlerini kazandırdığımız çocuğu eğitmeden önce yetiştiriyoruz. Kundaktan yürümeye kadar çocuğun edindiği alışkanlıklar sonraki eğilime hazırlıktır.

2) İkinci antinomi cazip eğitim ile çabalı (baskılı) eğitim arasında idi. Birbirinin zıttı olan bu iki görüşün taraflıları uzun bir süre çarpışmışlardı. Halbuki dinamik eğitim görüşü içinde her ikisinin yaşlara göre ayrılan yerleri vardır. Çocuk ilk safhada eğitimi oyunla birlikte cazip ve eğlenceli şekilde alır. Fakat 10 yaşından sonra çaba gücü geliştikçe, dikkati kuvvetlendikçe çabalı eğitim onun yerini alır. Ayrıca öğretim yaşlarının her birinde onların birbirini tamamlayan rolleri vardır.

3) Bir antinomi de sosyal eğitim ile bireysel eğitim görüşleri arasında meydana çıkıyordu. Pedagoji cereyanları içinde bu iki görüş birçok çatışmalar doğurmuştur. Fakat insanın doğuşundan beri "kişi" olarak daima başkalarına bağlı olduğu, yani her kişinin varlığını başka kişilerden çıkardığı göz önüne alınınca birey ve toplum ayırışının yapaylığı görülür. Her eğitim öyle ise kişiler arası ilişkileri geliştirdiği için sosyal, fakat her kişinin özel vasıflarını geliştirdiği için bireyseldir, başka deyişle toplumsuz birey ve bireysiz toplum düşünülemez. Eğitim aynı zamanda hem kişilerarası ilişkilerin, yani toplum ve kültür hayatının hem de kişiye ait doğuştan özel vasıfların gelişmesi demektir. Aynı sürecin iki manzarası, dinamik eğitimde birleşir. Soruyu böyle koymayınca daima veraset-eğitim[18] veya bireysel

[18] J. M. Guyau, *Hérédité et éducation* adlı eserinde bu antinomiyi ele alarak gelişecek çocuğun realitesinde onların karşılıklı paylarını gösteriyor. Bu suretle antinomiyi çözmeye çalışıyordu (Türk. Çev. Abdullah Cevdet, *Veraset ve Terbiye*).

kabiliyet-çevre tesiri, birey-toplum şeklinde antinomi'ler karşısında kalırız ve onları çözmek için hususî olarak ayrı ayrı ele alınan "birey"in özel vasıflarıyla "çevre"nin tesirlerinin böyle bir terkipteki hisselerini belirtmek son derecede güçleşir. Araştırıcının görüş açısına ve metotu kullanış tarzına göre araştırma bazen birinin bazen ötekinin lehine sonuçlara ulaşır. Bu yüzden de yalnız nazarî zeminde değil, istatistiğe dayanan tecrübe alanında da bu statik görüşler çıkmazdan kurtulamazlar. Fakat çocukların karşılıklı ilişkiler, yani küçük topluluklar halinde yetişmeleri dinamik olarak ele alınınca böyle bir araştırmada her ilişki aynı zamanda hem topluluğu, hem özel vasıfları birden ifade ettiği için sosyal eğitim ve bireysel eğitim antinomisi kalmaz.[19]

4) Pedagojinin çatışkan görüşlerinden biri de eğitim ile öğretim arasında idi. Bazıları öğretimi temel saymakta ve eğitimi ona bağlamakta idiler. Bir kısım pedagoglar için de eğitim bütün değerlere ait olduğu için temeli teşkil eder ve yalnız bilgi vermeden ibaret olan öğretim ondan doğar. Bu karşıtlığı ortadan kaldırmak için acaba onların hisselerini ayırmak mümkün müdür? Yani öğretim bilgi veriyor, eğitim ahlâk, sanat gibi değerleri yerleştiriyor diyebilir miyiz? Eğer bu doğru ise öğretmen ile eğitimcinin rollerini ve görevlerini ayırmak lâzım gelir. Öğretici yalnız hazırlanmış bilgileri verir. Eğitimci çocuğa değerleri aşılar diye bir sınıflama yapılamaz. Zaten fiilen de bu hiçbir yerde ayrılmamaktadır. Her öğretici aynı zamanda değerleri verir, yani eğitimcidir. Çocuk emeklemeye başladığı zamandan beri bir şeyler öğrenirken değerleri de anlamaya ve yaşamaya başlar. Genel olarak çocuk bütün ilişkilerinde öğrenirken anlar ve değerleri yaşar. Fakat okul ve öğretmen bunu sistemli bir hale getirir. Eğitim yaşlarını göz önüne alınca ilk devrede yetişme şeklindeki eğitimin payının daha büyük olduğu, mekanik hafıza geliştikçe öğretimin payının arttığı ve erginden erişkine doğru ikisi arasında tekrar dengenin kurulduğu görülür. Kısaca, dinamik (veya genetik) eğitim görüşü içinde pedagoji tarihini dolduran birçok karşıt cereyanlar birbirini tamamlamaktadır.

[19] Stoetzel, *La psychologie sociale* [evvelce zikredilen eser].

Hilmi Ziya Ülken 197

kabiliyet-çevre tesiri, birey-toplum şeklinde antinomi'ler karşısında kalırız ve onları çözmek için hususî olarak ayrı ayrı ele alınan "birey"in özel vasıflarıyla "çevre"nin tesirlerinin böyle bir terkipteki hisselerini belirtmek son derecede güçleşir. Araştırıcının görüş açısına ve metotu kullanış tarzına göre araştırma bazen birinin bazen ötekinin lehine sonuçlara ulaşır. Bu yüzden de yalnız nazarî zeminde değil, istatistiğe dayanan tecrübe alanında da bu statik görüşler çıkmazdan kurtulamazlar. Fakat çocukların karşılıklı ilişkiler, yani küçük topluluklar halinde yetişmeleri dinamik olarak ele alınınca böyle bir araştırmada her ilişki aynı zamanda hem topluluğu, hem özel vasıfları birden ifade ettiği için sosyal eğitim ve bireysel eğitim antinomisi kalmaz.[19]

4) Pedagojinin çatışkan görüşlerinden biri de eğitim ile öğretim arasında idi. Bazıları öğretimi temel saymakta ve eğitimi ona bağlamakta idiler. Bir kısım pedagoglar için de eğitim bütün değerlere ait olduğu için temeli teşkil eder ve yalnız bilgi vermeden ibaret olan öğretim ondan doğar. Bu karşıtlığı ortadan kaldırmak için acaba onların hisselerini ayırmak mümkün müdür? Yani öğretim bilgi veriyor, eğitim ahlâk, sanat gibi değerleri yerleştiriyor diyebilir miyiz? Eğer bu doğru ise öğretmen ile eğitimcinin rollerini ve görevlerini ayırmak lâzım gelir. Öğretici yalnız hazırlanmış bilgileri verir. Eğitimci çocuğa değerleri aşılar diye bir sınıflama yapılamaz. Zaten fiilen de bu hiçbir yerde ayrılmamaktadır. Her öğretici aynı zamanda değerleri verir, yani eğitimcidir. Çocuk emeklemeye başladığı zamandan beri bir şeyler öğrenirken değerleri de anlamaya ve yaşamaya başlar. Genel olarak çocuk bütün ilişkilerinde öğrenirken anlar ve değerleri yaşar. Fakat okul ve öğretmen bunu sistemli bir hale getirir. Eğitim yaşlarını göz önüne alınca ilk devrede yetişme şeklindeki eğitimin payının daha büyük olduğu, mekanik hafıza geliştikçe öğretimin payının arttığı ve erginden erişkine doğru ikisi arasında tekrar dengenin kurulduğu görülür. Kısaca, dinamik (veya genetik) eğitim görüşü içinde pedagoji tarihini dolduran birçok karşıt cereyanlar birbirini tamamlamaktadır.

[19] Stoetzel, *La psychologie sociale* [evvelce zikredilen eser].

Hilmi Ziya Ülken 197

kabiliyet-çevre tesiri, birey-toplum şeklinde antinomi'ler karşısında kalırız ve onları çözmek için hususî olarak ayrı ayrı ele alınan "birey"in özel vasıflarıyla "çevre"nin tesirlerinin böyle bir terkipteki hisselerini belirtmek son derecede güçleşir. Araştırıcının görüş açısına ve metotu kullanış tarzına göre araştırma bazen birinin bazen ötekinin lehine sonuçlara ulaşır. Bu yüzden de yalnız nazarî zeminde değil, istatistiğe dayanan tecrübe alanında da bu statik görüşler çıkmazdan kurtulamazlar. Fakat çocukların karşılıklı ilişkiler, yani küçük topluluklar halinde yetişmeleri dinamik olarak ele alınınca böyle bir araştırmada her ilişki aynı zamanda hem topluluğu, hem özel vasıfları birden ifade ettiği için sosyal eğitim ve bireysel eğitim antinomisi kalmaz.[19]

4) Pedagojinin çatışkan görüşlerinden biri de eğitim ile öğretim arasında idi. Bazıları öğretimi temel saymakta ve eğitimi ona bağlamakta idiler. Bir kısım pedagoglar için de eğitim bütün değerlere ait olduğu için temeli teşkil eder ve yalnız bilgi vermeden ibaret olan öğretim ondan doğar. Bu karşıtlığı ortadan kaldırmak için acaba onların hisselerini ayırmak mümkün müdür? Yani öğretim bilgi veriyor, eğitim ahlâk, sanat gibi değerleri yerleştiriyor diyebilir miyiz? Eğer bu doğru ise öğretmen ile eğitimcinin rollerini ve görevlerini ayırmak lâzım gelir. Öğretici yalnız hazırlanmış bilgileri verir. Eğitimci çocuğa değerleri aşılar diye bir sınıflama yapılamaz. Zaten fiilen de bu hiçbir yerde ayrılmamaktadır. Her öğretici aynı zamanda değerleri verir, yani eğitimcidir. Çocuk emeklemeye başladığı zamandan beri bir şeyler öğrenirken değerleri de anlamaya ve yaşamaya başlar. Genel olarak çocuk bütün ilişkilerinde öğrenirken anlar ve değerleri yaşar. Fakat okul ve öğretmen bunu sistemli bir hale getirir. Eğitim yaşlarını göz önüne alınca ilk devrede yetişme şeklindeki eğitimin payının daha büyük olduğu, mekanik hafıza geliştikçe öğretimin payının arttığı ve erginden erişkine doğru ikisi arasında tekrar dengenin kurulduğu görülür. Kısaca, dinamik (veya genetik) eğitim görüşü içinde pedagoji tarihini dolduran birçok karşıt cereyanlar birbirini tamamlamaktadır.

[19] Stoetzel, *La psychologie sociale* [evvelce zikredilen eser].

Eskiden eğitimin okul yaşından başladığı kabul edilirdi, Rousseau' dan beri bu görüş yıkıldı. Skolastiğe karşı koyan ilk pedagoglar, Rabelais ve Montaigne daha önce kitaba bağlı eski öğretim sistemlerine şiddetle hücum etmişlerdi. Rousseau, Emile'i doğuşundan ele alıyor ve tabiat içinde yetiştirerek topluma vereceği *kötü tesirlerden* onu kurtarmaya çalışıyordu. Bu "tabiata dönüş" fikrinin sakatlığı üzerinde haklı olarak durulmuş olsa da yine doğru bir cihet kalıyor: O da eğitimin okuldan değil, doğuştan başlamasıdır. Rousseau'nun kullandığı kelimeler yanlış olsa da demek istediği şey doğru idi: Çocuğu toplumun kötü tesirinden kurtarmak için tabiata dönelim derken yapay ve kötü toplumdan kaçalım, doğal topluma, kültüre dönelim demek istiyordu. Çünkü hiçbir yerde yalnız başına insan yoktur. O her yerde bir *kültürün* içindedir, insan kültür yaratan ve kültür tarafından yaratılan varlıktır. Hayatı boyunca başka insanlarla birlikte kültüre bir şeyleri katacak ve doğduğu gün başkalarının yarattığı bir kültür tarafından yoğrulmaya başlayacaktır. Pascal'ın dediği gibi alışkanlıklar ikinci tabiat, veya tabiat kanunları tabiatın âdetleridir. İnsan hayvandan farklı olarak tabiat içinde değil, kendi yetikazanmalarının doğurduğu kültür içinde yaşar, içgüdüleriyle değil, kültürle ve zekâsıyla güçlerini kazanır. Bunun içindir ki kültür antropolojisi haklı olarak eğitimi doğumdan değil, doğum öncesinden, cenin halindeki çocuktan itibaren ele alıyor. Çocuğun ana karnında gelişmesini, ge-

EĞİTİM YAŞLARI

Eskiden eğitimin okul yaşından başladığı kabul edilirdi, Rousseau' dan beri bu görüş yıkıldı. Skolastiğe karşı koyan ilk pedagoglar, Rabelais ve Montaigne daha önce kitaba bağlı eski öğretim sistemlerine şiddetle hücum etmişlerdi. Rousseau, Emile'i doğuşundan ele alıyor ve tabiat içinde yetiştirerek topluma vereceği *kötü tesirlerden* onu kurtarmaya çalışıyordu. Bu "tabiata dönüş" fikrinin sakatlığı üzerinde haklı olarak durulmuş olsa da yine doğru bir cihet kalıyor: O da eğitimin okuldan değil, doğuştan başlamasıdır. Rousseau'nun kullandığı kelimeler yanlış olsa da demek istediği şey doğru idi: Çocuğu toplumun kötü tesirinden kurtarmak için tabiata dönelim derken yapay ve kötü toplumdan kaçalım, doğal topluma, kültüre dönelim demek istiyordu. Çünkü hiçbir yerde yalnız başına insan yoktur. O her yerde bir *kültürün* içindedir, insan kültür yaratan ve kültür tarafından yaratılan varlıktır. Hayatı boyunca başka insanlarla birlikte kültüre bir şeyleri katacak ve doğduğu gün başkalarının yarattığı bir kültür tarafından yoğrulmaya başlayacaktır. Pascal'ın dediği gibi alışkanlıklar ikinci tabiat, veya tabiat kanunları tabiatın âdetleridir. İnsan hayvandan farklı olarak tabiat içinde değil, kendi yetikazanmalarının doğurduğu kültür içinde yaşar, içgüdüleriyle değil, kültürle ve zekâsıyla güçlerini kazanır. Bunun içindir ki kültür antropolojisi haklı olarak eğitimi doğumdan değil, doğum öncesinden, cenin halindeki çocuktan itibaren ele alıyor. Çocuğun ana karnında gelişmesini, ge-

EĞİTİM YAŞLARI

Eskiden eğitimin okul yaşından başladığı kabul edilirdi, Rousseau' dan beri bu görüş yıkıldı. Skolastiğe karşı koyan ilk pedagoglar, Rabelais ve Montaigne daha önce kitaba bağlı eski öğretim sistemlerine şiddetle hücum etmişlerdi. Rousseau, Emile'i doğuşundan ele alıyor ve tabiat içinde yetiştirerek topluma vereceği *kötü tesirlerden* onu kurtarmaya çalışıyordu. Bu "tabiata dönüş" fikrinin sakatlığı üzerinde haklı olarak durulmuş olsa da yine doğru bir cihet kalıyor: O da eğitimin okuldan değil, doğuştan başlamasıdır. Rousseau'nun kullandığı kelimeler yanlış olsa da demek istediği şey doğru idi: Çocuğu toplumun kötü tesirinden kurtarmak için tabiata dönelim derken yapay ve kötü toplumdan kaçalım, doğal topluma, kültüre dönelim demek istiyordu. Çünkü hiçbir yerde yalnız başına insan yoktur. O her yerde bir *kültürün* içindedir, insan kültür yaratan ve kültür tarafından yaratılan varlıktır. Hayatı boyunca başka insanlarla birlikte kültüre bir şeyleri katacak ve doğduğu gün başkalarının yarattığı bir kültür tarafından yoğrulmaya başlayacaktır. Pascal'ın dediği gibi alışkanlıklar ikinci tabiat, veya tabiat kanunları tabiatın âdetleridir. İnsan hayvandan farklı olarak tabiat içinde değil, kendi yetikazanmalarının doğurduğu kültür içinde yaşar, içgüdüleriyle değil, kültürle ve zekâsıyla güçlerini kazanır. Bunun içindir ki kültür antropolojisi haklı olarak eğitimi doğumdan değil, doğum öncesinden, cenin halindeki çocuktan itibaren ele alıyor. Çocuğun ana karnında gelişmesini, ge-

beliğini, doğum şartlarını yalnız embriyoloji ile değil, daha çok kültür antropolojisi ile aydınlatabiliriz.[1] Çünkü hiçbir çocuk daha ana karnındayken bile zoolojik bir olay değildir. Önce insan olarak hayvandan farklı bir embriyoloji gelişmesi ve doğuş tarzı vardır. Sonra bir kültüre bağlı olarak ananın besleme ve yaşama tarzına, kendi kültüründen aldığı tesirlere bağlıdır. Bu tarz çocuğun sonradan gelişecek kabiliyetlerinden büyük kısmını hazırlar. Doğum eğitiminin ikinci safhasının başlangıcıdır. Burada gebelik vasıflarına lohusalık vasıfları katılır. Lohusalık müddeti ananın çocuğa bakım tarzı, ananın tâbi olduğu hayat şartları çocuğun temel kişiliğinin kuruluşunda ilk faktörlerdir. Bazı kültür çevrelerinde kadın eve kapatılır, lohusalık ve ondan sonraki devrede çocukla o uğraşır. Kundaklama, emzirme, bakma onun işidir. Orada çocuk ve anası âdeta bir bütün teşkil ederler. Çocuğun ilk davranışları bu parazitizm içinde gelişir.

Bazı kültür çevrelerinde kadın tarlada çalışır. Çocuğu kundaklar, sırtına bağlar ve tarlaya böyle götürür. Çocuğun bu durumda aldığı ilk davranışlar bu kundaklama tarzına bağlı olarak ömrü boyunca sonraki gelişmeleri üzerine tesir eder. Çocuk memeden kesilince evde büyük kardeşleri tarafından yetiştirilir. Anayla ortak hayatı erkenden çözülür ve büyük çocuklar çevresinin içinde büyür, ilk eğitimini onlardan alır. Bazı kültür çevrelerinde (matrimonyal tipte olanlarda) kadının cinsî hayatı analık vasfından üstündür. Çocuk erkenden kendi başına disiplinsiz bir gelişmeye bırakılır. Çağdaş medeniyette sosyal sınıflara göre de kültür şartları değişir. Tütün işçiliği veya ev hizmetçiliği yapan şehir veya köy kadınları çocuklarını erkenden başkalarının ihtimamına bırakırlar. Hayat şartları onlarla uğraşmaya elverişli değildir. Zengin ailelerde gece hayatı, toplantılar ve davetler kadınların çocuklarıyla uğraşmasını imkânsız hale koyar. Onlara şartların elverişliliğine göre dadılar, dayılar, "mürebbiye"ler veya ortalık hizmetçileri bakar. Orta tabakada kadınlar eğer iş hayatına girmiş değil iseler çocuklarıyla doğrudan doğruya uğraşırlar. İş hayatına girenlere büyük analar veya kız kardeşler yardım eder. Fakat çoğunlukla orta tabaka kadınlarının çocuklarıyla uğraşmaları öteki sınıflardan daha kolaydır. Çünkü ne hayatlarını kazanmak için evden ayrılmak zorundadırlar ne de eğlenceli bir hayat sürecek malî güçleri vardır. Görülüyor ki bütün bu kültür şartları hesaba katılma-

[1] M. Debesse, *Les etapes de l'éducation*, PUF, 1961.

Hilmi Ziya Ülken 199

beliğini, doğum şartlarını yalnız embriyoloji ile değil, daha çok kültür antropolojisi ile aydınlatabiliriz.[1] Çünkü hiçbir çocuk daha ana karnındayken bile zoolojik bir olay değildir. Önce insan olarak hayvandan farklı bir embriyoloji gelişmesi ve doğuş tarzı vardır. Sonra bir kültüre bağlı olarak ananın besleme ve yaşama tarzına, kendi kültüründen aldığı tesirlere bağlıdır. Bu tarz çocuğun sonradan gelişecek kabiliyetlerinden büyük kısmını hazırlar. Doğum eğitiminin ikinci safhasının başlangıcıdır. Burada gebelik vasıflarına lohusalık vasıfları katılır. Lohusalık müddeti ananın çocuğa bakım tarzı, ananın tâbi olduğu hayat şartları çocuğun temel kişiliğinin kuruluşunda ilk faktörlerdir. Bazı kültür çevrelerinde kadın eve kapatılır, lohusalık ve ondan sonraki devrede çocukla o uğraşır. Kundaklama, emzirme, bakma onun işidir. Orada çocuk ve anası âdeta bir bütün teşkil ederler. Çocuğun ilk davranışları bu parazitizm içinde gelişir.

Bazı kültür çevrelerinde kadın tarlada çalışır. Çocuğu kundaklar, sırtına bağlar ve tarlaya böyle götürür. Çocuğun bu durumda aldığı ilk davranışlar bu kundaklama tarzına bağlı olarak ömrü boyunca sonraki gelişmeleri üzerine tesir eder. Çocuk memeden kesilince evde büyük kardeşleri tarafından yetiştirilir. Anayla ortak hayatı erkenden çözülür ve büyük çocuklar çevresinin içinde büyür, ilk eğitimini onlardan alır. Bazı kültür çevrelerinde (matrimonyal tipte olanlarda) kadının cinsî hayatı analık vasfından üstündür. Çocuk erkenden kendi başına disiplinsiz bir gelişmeye bırakılır. Çağdaş medeniyette sosyal sınıflara göre de kültür şartları değişir. Tütün işçiliği veya ev hizmetçiliği yapan şehir veya köy kadınları çocuklarını erkenden başkalarının ihtimamına bırakırlar. Hayat şartları onlarla uğraşmaya elverişli değildir. Zengin ailelerde gece hayatı, toplantılar ve davetler kadınların çocuklarıyla uğraşmasını imkânsız hale koyar. Onlara şartların elverişliliğine göre dadılar, dayılar, "mürebbiye"ler veya ortalık hizmetçileri bakar. Orta tabakada kadınlar eğer iş hayatına girmiş değil iseler çocuklarıyla doğrudan doğruya uğraşırlar. İş hayatına girenlere büyük analar veya kız kardeşler yardım eder. Fakat çoğunlukla orta tabaka kadınlarının çocuklarıyla uğraşmaları öteki sınıflardan daha kolaydır. Çünkü ne hayatlarını kazanmak için evden ayrılmak zorundadırlar ne de eğlenceli bir hayat sürecek malî güçleri vardır. Görülüyor ki bütün bu kültür şartları hesaba katılma-

[1] M. Debesse, *Les etapes de l'éducation*, PUF, 1961.

Hilmi Ziya Ülken 199

beliğini, doğum şartlarını yalnız embriyoloji ile değil, daha çok kültür antropolojisi ile aydınlatabiliriz.[1] Çünkü hiçbir çocuk daha ana karnındayken bile zoolojik bir olay değildir. Önce insan olarak hayvandan farklı bir embriyoloji gelişmesi ve doğuş tarzı vardır. Sonra bir kültüre bağlı olarak ananın besleme ve yaşama tarzına, kendi kültüründen aldığı tesirlere bağlıdır. Bu tarz çocuğun sonradan gelişecek kabiliyetlerinden büyük kısmını hazırlar. Doğum eğitiminin ikinci safhasının başlangıcıdır. Burada gebelik vasıflarına lohusalık vasıfları katılır. Lohusalık müddeti ananın çocuğa bakım tarzı, ananın tâbi olduğu hayat şartları çocuğun temel kişiliğinin kuruluşunda ilk faktörlerdir. Bazı kültür çevrelerinde kadın eve kapatılır, lohusalık ve ondan sonraki devrede çocukla o uğraşır. Kundaklama, emzirme, bakma onun işidir. Orada çocuk ve anası âdeta bir bütün teşkil ederler. Çocuğun ilk davranışları bu parazitizm içinde gelişir.

Bazı kültür çevrelerinde kadın tarlada çalışır. Çocuğu kundaklar, sırtına bağlar ve tarlaya böyle götürür. Çocuğun bu durumda aldığı ilk davranışlar bu kundaklama tarzına bağlı olarak ömrü boyunca sonraki gelişmeleri üzerine tesir eder. Çocuk memeden kesilince evde büyük kardeşleri tarafından yetiştirilir. Anayla ortak hayatı erkenden çözülür ve büyük çocuklar çevresinin içinde büyür, ilk eğitimini onlardan alır. Bazı kültür çevrelerinde (matrimonyal tipte olanlarda) kadının cinsî hayatı analık vasfından üstündür. Çocuk erkenden kendi başına disiplinsiz bir gelişmeye bırakılır. Çağdaş medeniyette sosyal sınıflara göre de kültür şartları değişir. Tütün işçiliği veya ev hizmetçiliği yapan şehir veya köy kadınları çocuklarını erkenden başkalarının ihtimamına bırakırlar. Hayat şartları onlarla uğraşmaya elverişli değildir. Zengin ailelerde gece hayatı, toplantılar ve davetler kadınların çocuklarıyla uğraşmasını imkânsız hale koyar. Onlara şartların elverişliliğine göre dadılar, dayılar, "mürebbiye"ler veya ortalık hizmetçileri bakar. Orta tabakada kadınlar eğer iş hayatına girmiş değil iseler çocuklarıyla doğrudan doğruya uğraşırlar. İş hayatına girenlere büyük analar veya kız kardeşler yardım eder. Fakat çoğunlukla orta tabaka kadınlarının çocuklarıyla uğraşmaları öteki sınıflardan daha kolaydır. Çünkü ne hayatlarını kazanmak için evden ayrılmak zorundadırlar ne de eğlenceli bir hayat sürecek malî güçleri vardır. Görülüyor ki bütün bu kültür şartları hesaba katılma-

[1] M. Debesse, *Les etapes de l'éducation*, PUF, 1961.

dıkça çocuğun doğumdan önce başlayan bu ilk eğitim safhasının aydınlatılmasına imkân yoktur.

1) İlk yaş: Doğumdan iki-iki buçuk yaşına kadar olan devreye birinci çocukluk deniyor. Burada biyolojik ve psikolojik veriler eğitimcinin işini şartlandırır. Âdeta pedagojinin bu devresi tatbikî bir biyopsikolojiden ibarettir.[2] Çocuk plasenta çevresinden hava çevresine geçer: Buna doğum diyoruz. Fakat insan için bu an kültür çevresine girişin ikinci safhasıdır. O zamana kadar uyur durumdaki çocuk yeni şartlara intibak için çok farklı bir faaliyete geçer. İlk olayları reflekslerden ibarettir. Nefes alma refleksi ilk bağırma ile kendini gösterir. Onun ardından esneme, yakalama refleksleri gelir. Emme daha karmaşık bir faaliyettir. Süt çocuğunun başlıca işleri uyumak, süt emmek, kımıldamaktır. Gaz çıkardığı veya altını kirlettiği zaman ağlar. Uyku ilk ayda zamanın yüzde 88'ini, bir yaşına gelince yüzde 55'ini alır.[3] Kas hareketleri gittikçe artar. Gürültü ve ışık gibi uyarımlara cevap verir. Sinir sisteminin gelişmesiyle bebekte hissedilecek derecede hızlı bir ilerleme görülür. İntizamsız hareketler düzene girer. Önce etrafını bulanık bir duyum kompleksi halinde fark ettiği halde yavaş yavaş annesini, yakın çevresindekileri tanımaya başlar. Bu değişme çocuğun yakınlarına karşı gülme ve el uzatma tepkilerinde görülür. Wallon'a göre eşyaya insanlardan önce dikkat eder. Bir yaşını aşınca meydana çıkan taklit sosyal hayatla ilginin uyandığını gösterir. Duyulu-harekî faaliyetin içinde zekâ fiilleri de uyanır.[4] Bu çok şekilli büyüme çocuğun ruhî hayatının birçok yönlerden doğmaya başladığının alâmetidir. Bir yaşında tanıma yetisi gelişir. Emekleme ve yürüme ve başlıca konuşma çocuğun topluma girmesinin esaslı adımlarıdır. Başını omuzları üzerinde dik tutan, yalnız dokunma duyusu ve ağzı ile değil, kulağı ve gözüyle âleme açılan çocuk artık tam insan olmuştur. Çocuk kendi kendine de yürüyebilir. Kız çocuk biraz daha erken yürür. İnsan nevinde başka canlılardan daha geç başlayan bu güç iki ayak üzerinde, bel kemiği dik, başı yukarıda duruşu ile onu

[2] Mathis, "Les développement physiologique de l'enfant" (dans *Leçons de Psychologie de l'enfant*, PUF, 1948).

[3] Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant* (Les préludes du sentiment de personnalité) 2ème édit. PUF, 1949.

[4] Hilmi Ziya, *Umumî Ruhiyat*, 1928, (Teessürî-harekî hayattan zihnî hayata).

200 *Eğitim Yaşları*

dıkça çocuğun doğumdan önce başlayan bu ilk eğitim safhasının aydınlatılmasına imkân yoktur.

1) İlk yaş: Doğumdan iki-iki buçuk yaşına kadar olan devreye birinci çocukluk deniyor. Burada biyolojik ve psikolojik veriler eğitimcinin işini şartlandırır. Âdeta pedagojinin bu devresi tatbikî bir biyopsikolojiden ibarettir.[2] Çocuk plasenta çevresinden hava çevresine geçer: Buna doğum diyoruz. Fakat insan için bu an kültür çevresine girişin ikinci safhasıdır. O zamana kadar uyur durumdaki çocuk yeni şartlara intibak için çok farklı bir faaliyete geçer. İlk olayları reflekslerden ibarettir. Nefes alma refleksi ilk bağırma ile kendini gösterir. Onun ardından esneme, yakalama refleksleri gelir. Emme daha karmaşık bir faaliyettir. Süt çocuğunun başlıca işleri uyumak, süt emmek, kımıldamaktır. Gaz çıkardığı veya altını kirlettiği zaman ağlar. Uyku ilk ayda zamanın yüzde 88'ini, bir yaşına gelince yüzde 55'ini alır.[3] Kas hareketleri gittikçe artar. Gürültü ve ışık gibi uyarımlara cevap verir. Sinir sisteminin gelişmesiyle bebekte hissedilecek derecede hızlı bir ilerleme görülür. İntizamsız hareketler düzene girer. Önce etrafını bulanık bir duyum kompleksi halinde fark ettiği halde yavaş yavaş annesini, yakın çevresindekileri tanımaya başlar. Bu değişme çocuğun yakınlarına karşı gülme ve el uzatma tepkilerinde görülür. Wallon'a göre eşyaya insanlardan önce dikkat eder. Bir yaşını aşınca meydana çıkan taklit sosyal hayatla ilginin uyandığını gösterir. Duyulu-harekî faaliyetin içinde zekâ fiilleri de uyanır.[4] Bu çok şekilli büyüme çocuğun ruhî hayatının birçok yönlerden doğmaya başladığının alâmetidir. Bir yaşında tanıma yetisi gelişir. Emekleme ve yürüme ve başlıca konuşma çocuğun topluma girmesinin esaslı adımlarıdır. Başını omuzları üzerinde dik tutan, yalnız dokunma duyusu ve ağzı ile değil, kulağı ve gözüyle âleme açılan çocuk artık tam insan olmuştur. Çocuk kendi kendine de yürüyebilir. Kız çocuk biraz daha erken yürür. İnsan nevinde başka canlılardan daha geç başlayan bu güç iki ayak üzerinde, bel kemiği dik, başı yukarıda duruşu ile onu

[2] Mathis, "Les développement physiologique de l'enfant" (dans *Leçons de Psychologie de l'enfant*, PUF, 1948).

[3] Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant* (Les préludes du sentiment de personnalité) 2ème édit. PUF, 1949.

[4] Hilmi Ziya, *Umumî Ruhiyat*, 1928, (Teessürî-harekî hayattan zihnî hayata).

200 *Eğitim Yaşları*

dıkça çocuğun doğumdan önce başlayan bu ilk eğitim safhasının aydınlatılmasına imkân yoktur.

1) İlk yaş: Doğumdan iki-iki buçuk yaşına kadar olan devreye birinci çocukluk deniyor. Burada biyolojik ve psikolojik veriler eğitimcinin işini şartlandırır. Âdeta pedagojinin bu devresi tatbikî bir biyopsikolojiden ibarettir.[2] Çocuk plasenta çevresinden hava çevresine geçer: Buna doğum diyoruz. Fakat insan için bu an kültür çevresine girişin ikinci safhasıdır. O zamana kadar uyur durumdaki çocuk yeni şartlara intibak için çok farklı bir faaliyete geçer. İlk olayları reflekslerden ibarettir. Nefes alma refleksi ilk bağırma ile kendini gösterir. Onun ardından esneme, yakalama refleksleri gelir. Emme daha karmaşık bir faaliyettir. Süt çocuğunun başlıca işleri uyumak, süt emmek, kımıldamaktır. Gaz çıkardığı veya altını kirlettiği zaman ağlar. Uyku ilk ayda zamanın yüzde 88'ini, bir yaşına gelince yüzde 55'ini alır.[3] Kas hareketleri gittikçe artar. Gürültü ve ışık gibi uyarımlara cevap verir. Sinir sisteminin gelişmesiyle bebekte hissedilecek derecede hızlı bir ilerleme görülür. İntizamsız hareketler düzene girer. Önce etrafını bulanık bir duyum kompleksi halinde fark ettiği halde yavaş yavaş annesini, yakın çevresindekileri tanımaya başlar. Bu değişme çocuğun yakınlarına karşı gülme ve el uzatma tepkilerinde görülür. Wallon'a göre eşyaya insanlardan önce dikkat eder. Bir yaşını aşınca meydana çıkan taklit sosyal hayatla ilginin uyandığını gösterir. Duyulu-harekî faaliyetin içinde zekâ fiilleri de uyanır.[4] Bu çok şekilli büyüme çocuğun ruhî hayatının birçok yönlerden doğmaya başladığının alâmetidir. Bir yaşında tanıma yetisi gelişir. Emekleme ve yürüme ve başlıca konuşma çocuğun topluma girmesinin esaslı adımlarıdır. Başını omuzları üzerinde dik tutan, yalnız dokunma duyusu ve ağzı ile değil, kulağı ve gözüyle âleme açılan çocuk artık tam insan olmuştur. Çocuk kendi kendine de yürüyebilir. Kız çocuk biraz daha erken yürür. İnsan nevinde başka canlılardan daha geç başlayan bu güç iki ayak üzerinde, bel kemiği dik, başı yukarıda duruşu ile onu

[2] Mathis, "Les développement physiologique de l'enfant" (dans *Leçons de Psychologie de l'enfant*, PUF, 1948).

[3] Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant* (Les préludes du sentiment de personnalité) 2ème édit. PUF, 1949.

[4] Hilmi Ziya, *Umumî Ruhiyat*, 1928, (Teessürî-harekî hayattan zihnî hayata).

bütün hayvanlar serisinden ayırır.[5] Buna gülme ve yüz mimikleri, heyecanlar ve eğilimlerin ifade vasıtaları şeklindeki kelimesiz lisanla, heceli sesin gelişmesi katılır.[6] Kelimeli lisan katılınca insan tamamen ayrı bir varlık olur. Onun sosyalliği, maneviliği, düşünen varlık oluşu buradan gelir. Dil, psikologların birçok çalışmaları yardımı ile nasıl meydana çıktığını bildiğimiz en esaslı bir kazançtır.[7]

Dil aynı zamanda, hem fizyolojik, hem psikolojik, hem sosyolojik bir olaydır.[8] Boğazdan heceli seslerin çıkabilmesi ve beyinde konuşma merkezleriyle (sol yarım beyin küresinin alın kısmı üzerinde Broca merkezi) konuşmanın ilişkisi bakımından fonetik ve beyin fizyolojisinin konusudur. Yine beyin çalışmasıyla düşünce ve konuşmanın ilişkisi bakımından dil psikolojisinin, insanlar arası ilişkilerin bildirilmesi bakımından dil sosyolojisinin konusudur. Bu son iki araştırmaya dilbilim (*linguistique*) ve filoloji yardım eder. Fakat eğitim tekniği olan pedagoji onlardan faydalanarak dilin çocukta doğuşu ve gelişmesini ele alır.[9] Dil doğuştan değildir, kazanılır. Kültür çevresi az veya çok bilinçli bir eğitimle onu çocuğa verir. Fakat çocuğun gülme ve mimiklerden başlayarak heceli ses çıkarmaya, taklit gücüne ve beyin merkezlerine kadar kendinde doğuştan var olan yetiler olmasa çevre bunu veremez. Fizyolojik şartlar kültür tesiri ile birleştiği zaman dil doğar. Konuşmaya başlamak için biyolojik ve ruhî bir olgunluk (beyinde *myéline*'in teşekkülü, merkezlerin gelişmesi, vb.) lâzımdır. Yeni doğan çocukta bunlar olmadığı için konuşamaz. Bu şartların geç geliştiği veya gelişmediği aptallar veya bazı zihin hastalarında konuşma ya çok gecikir yahut teşekkül edemez. *Hébéphré-no-catatonique* denen hastalıkta 8-10 yaşına gelmiş çocukların bir iki heceyi tekrardan başka güçleri yoktur.[10]

---

[5] André Feyeux, "Les Moyens d'expression de la pensée enfantine" (dans *Leçons de Pscyh. de l'enf.*, PUF, 1948).
[6] Aynı yazı.
[7] E. Benneviste, "Tendances récentes en linguistique générale" (dans *La psychologie du XX*ème *siècle*, PUF, 1954, ss. 130-145).
[8] H. Piéron, *La pensée et le cerveau*, F. Alcan, 1923; Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage*, Albin Michel, 1956.
[9] Hesnard, *Psychiatrie*, 1925.
[10] H. Wallon, *Aynı eser.*

Hilmi Ziya Ülken 201

bütün hayvanlar serisinden ayırır.[5] Buna gülme ve yüz mimikleri, heyecanlar ve eğilimlerin ifade vasıtaları şeklindeki kelimesiz lisanla, heceli sesin gelişmesi katılır.[6] Kelimeli lisan katılınca insan tamamen ayrı bir varlık olur. Onun sosyalliği, maneviliği, düşünen varlık oluşu buradan gelir. Dil, psikologların birçok çalışmaları yardımı ile nasıl meydana çıktığını bildiğimiz en esaslı bir kazançtır.[7]

Dil aynı zamanda, hem fizyolojik, hem psikolojik, hem sosyolojik bir olaydır.[8] Boğazdan heceli seslerin çıkabilmesi ve beyinde konuşma merkezleriyle (sol yarım beyin küresinin alın kısmı üzerinde Broca merkezi) konuşmanın ilişkisi bakımından fonetik ve beyin fizyolojisinin konusudur. Yine beyin çalışmasıyla düşünce ve konuşmanın ilişkisi bakımından dil psikolojisinin, insanlar arası ilişkilerin bildirilmesi bakımından dil sosyolojisinin konusudur. Bu son iki araştırmaya dilbilim (*linguistique*) ve filoloji yardım eder. Fakat eğitim tekniği olan pedagoji onlardan faydalanarak dilin çocukta doğuşu ve gelişmesini ele alır.[9] Dil doğuştan değildir, kazanılır. Kültür çevresi az veya çok bilinçli bir eğitimle onu çocuğa verir. Fakat çocuğun gülme ve mimiklerden başlayarak heceli ses çıkarmaya, taklit gücüne ve beyin merkezlerine kadar kendinde doğuştan var olan yetiler olmasa çevre bunu veremez. Fizyolojik şartlar kültür tesiri ile birleştiği zaman dil doğar. Konuşmaya başlamak için biyolojik ve ruhî bir olgunluk (beyinde *myéline*'in teşekkülü, merkezlerin gelişmesi, vb.) lâzımdır. Yeni doğan çocukta bunlar olmadığı için konuşamaz. Bu şartların geç geliştiği veya gelişmediği aptallar veya bazı zihin hastalarında konuşma ya çok gecikir yahut teşekkül edemez. *Hébéphré-no-catatonique* denen hastalıkta 8-10 yaşına gelmiş çocukların bir iki heceyi tekrardan başka güçleri yoktur.[10]

[5] André Feyeux, "Les Moyens d'expression de la pensée enfantine" (dans *Leçons de Pscyh. de l'enf.*, PUF, 1948).
[6] Aynı yazı.
[7] E. Benneviste, "Tendances récentes en linguistique générale" (dans *La psychologie du XX*ème *siècle*, PUF, 1954, ss. 130-145).
[8] H. Piéron, *La pensée et le cerveau*, F. Alcan, 1923; Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage*, Albin Michel, 1956.
[9] Hesnard, *Psychiatrie*, 1925.
[10] H. Wallon, *Aynı eser.*

Hilmi Ziya Ülken 201

bütün hayvanlar serisinden ayırır.[5] Buna gülme ve yüz mimikleri, heyecanlar ve eğilimlerin ifade vasıtaları şeklindeki kelimesiz lisanla, heceli sesin gelişmesi katılır.[6] Kelimeli lisan katılınca insan tamamen ayrı bir varlık olur. Onun sosyalliği, maneviliği, düşünen varlık oluşu buradan gelir. Dil, psikologların birçok çalışmaları yardımı ile nasıl meydana çıktığını bildiğimiz en esaslı bir kazançtır.[7]

Dil aynı zamanda, hem fizyolojik, hem psikolojik, hem sosyolojik bir olaydır.[8] Boğazdan heceli seslerin çıkabilmesi ve beyinde konuşma merkezleriyle (sol yarım beyin küresinin alın kısmı üzerinde Broca merkezi) konuşmanın ilişkisi bakımından fonetik ve beyin fizyolojisinin konusudur. Yine beyin çalışmasıyla düşünce ve konuşmanın ilişkisi bakımından dil psikolojisinin, insanlar arası ilişkilerin bildirilmesi bakımından dil sosyolojisinin konusudur. Bu son iki araştırmaya dilbilim (*linguistique*) ve filoloji yardım eder. Fakat eğitim tekniği olan pedagoji onlardan faydalanarak dilin çocukta doğuşu ve gelişmesini ele alır.[9] Dil doğuştan değildir, kazanılır. Kültür çevresi az veya çok bilinçli bir eğitimle onu çocuğa verir. Fakat çocuğun gülme ve mimiklerden başlayarak heceli ses çıkarmaya, taklit gücüne ve beyin merkezlerine kadar kendinde doğuştan var olan yetiler olmasa çevre bunu veremez. Fizyolojik şartlar kültür tesiri ile birleştiği zaman dil doğar. Konuşmaya başlamak için biyolojik ve ruhî bir olgunluk (beyinde *myéline*'in teşekkülü, merkezlerin gelişmesi, vb.) lâzımdır. Yeni doğan çocukta bunlar olmadığı için konuşamaz. Bu şartların geç geliştiği veya gelişmediği aptallar veya bazı zihin hastalarında konuşma ya çok gecikir yahut teşekkül edemez. *Hébéphré-no-catatonique* denen hastalıkta 8-10 yaşına gelmiş çocukların bir iki heceyi tekrardan başka güçleri yoktur.[10]

[5] André Feyeux, "Les Moyens d'expression de la pensée enfantine" (dans *Leçons de Pscyh. de l'enf.*, PUF, 1948).
[6] Aynı yazı.
[7] E. Benneviste, "Tendances récentes en linguistique générale" (dans *La psychologie du XX*ème *siècle*, PUF, 1954, ss. 130-145).
[8] H. Piéron, *La pensée et le cerveau*, F. Alcan, 1923; Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage*, Albin Michel, 1956.
[9] Hesnard, *Psychiatrie*, 1925.
[10] H. Wallon, *Aynı eser.*

Çocuk bu şartların gerçekleşmesiyle beraber teker hece halinde konuşmaya başlar. Fakat konuşmada yakın çevrenin, eğitmenin rolü de işe karışır. Yürümede olduğu gibi konuşmada da çocuk bir yetişme safhasından geçer. Yakınlarının yardımı ile bu safhayı daha kolay aşabilir. Önce yalnız cümle görevini gören heceleri söylerken, sonra vahşi dili gibi kısa cümlelere, daha sonra tam cümlelere geçer. Heyecanları ifade eden mimiklere ve aynı karakterdeki sesli dilden sembolik dile ağır ağır yükselir. Büyümenin her safhasında eğitimin ilk görevi okul yaşından önceki çocuğa elverişli bir çevre hazırlamaktır. Ev gerçi birinci ve en yakın çevredir. Fakat onun rolü kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Bazı kültür çevrelerinde evin çok kuvvetli rolü vardır ve bu çocuğun okul yaşı boyunca da devam eder. Bazı kültür çevrelerinde ise kadınların tarlada çalışması, erkeğin çobanlık ve avcılık yapması yüzünden evin rolü azalır. Çocuk küçük yaşta akranları veya mahalle çocukları arasında büyür. Babaerkliği* ailesinde evin rolü babanın mutlak otoritesi ile erginlik yaşı sonuna kadar sürer. Batı kültürü veya ona yaklaşanlarda evin rolü sosyal sınıflara göre şekil alır. Erkek ve kadınların birlikte çalışma zorunda olduğu işçi ailelerinde evin rolü azalır ve çocuk erkenden sokağa atılır. Zenginlerde çocuk evde yetişmekle birlikte çok defa baba ve ananın gece hayatı çocuğun ihmal edilmesine sebep oluyor. Görülüyor ki kültür çevrelerine ve sosyal tabakalara göre birinci çocukluk safhasında evin rolünü ayrı ayrı ele almak lâzımdır. Pedagogların yanılması bu farkları hesaba katmadan evi mutlak değişmez bir faktör olarak ele almalarından geliyor.

Çocuğun karakterinin tohumları bu yaşta atılır ve ikinci çocukluk yaşında gelişmeye başlar. Bu bakımdan onda öğretimden önce eğitimin, bilgi şeklindeki sınırlı tesirden önce değerler halindeki geniş tesirin uyandığını söylemek doğru olur. İlk davranışı heyecanî davranıştır. Bu, çocukta duygusal hayatın psikofizyolojik öncülleridir. Bir yaşına kadar bebek çevreyle bağlantı kurma şeklindeki faaliyete elverişsizdir. Algıları şekil almamıştır, farklılaşmamıştır. Çevresini müphem olarak duymaktadır. Uykunun, davranışında büyük rolü vardır. İlk ayları geçtikçe uyku zamanı azalır. Kıpırdama ve hareketler artar. Çevre ile temasları çoğalır. Fakat uyku, Wallon'un dediği gibi, olumsuz veya tarafsız bir tepki, faaliyetin durması değildir. Beyin merkez-

* Pederşahi: Patriarcal.

202 *Eğitim Yaşları*

Çocuk bu şartların gerçekleşmesiyle beraber teker hece halinde konuşmaya başlar. Fakat konuşmada yakın çevrenin, eğitmenin rolü de işe karışır. Yürümede olduğu gibi konuşmada da çocuk bir yetişme safhasından geçer. Yakınlarının yardımı ile bu safhayı daha kolay aşabilir. Önce yalnız cümle görevini gören heceleri söylerken, sonra vahşi dili gibi kısa cümlelere, daha sonra tam cümlelere geçer. Heyecanları ifade eden mimiklere ve aynı karakterdeki sesli dilden sembolik dile ağır ağır yükselir. Büyümenin her safhasında eğitimin ilk görevi okul yaşından önceki çocuğa elverişli bir çevre hazırlamaktır. Ev gerçi birinci ve en yakın çevredir. Fakat onun rolü kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Bazı kültür çevrelerinde evin çok kuvvetli rolü vardır ve bu çocuğun okul yaşı boyunca da devam eder. Bazı kültür çevrelerinde ise kadınların tarlada çalışması, erkeğin çobanlık ve avcılık yapması yüzünden evin rolü azalır. Çocuk küçük yaşta akranları veya mahalle çocukları arasında büyür. Babaerkliği* ailesinde evin rolü babanın mutlak otoritesi ile erginlik yaşı sonuna kadar sürer. Batı kültürü veya ona yaklaşanlarda evin rolü sosyal sınıflara göre şekil alır. Erkek ve kadınların birlikte çalışma zorunda olduğu işçi ailelerinde evin rolü azalır ve çocuk erkenden sokağa atılır. Zenginlerde çocuk evde yetişmekle birlikte çok defa baba ve ananın gece hayatı çocuğun ihmal edilmesine sebep oluyor. Görülüyor ki kültür çevrelerine ve sosyal tabakalara göre birinci çocukluk safhasında evin rolünü ayrı ayrı ele almak lâzımdır. Pedagogların yanılması bu farkları hesaba katmadan evi mutlak değişmez bir faktör olarak ele almalarından geliyor.

Çocuğun karakterinin tohumları bu yaşta atılır ve ikinci çocukluk yaşında gelişmeye başlar. Bu bakımdan onda öğretimden önce eğitimin, bilgi şeklindeki sınırlı tesirden önce değerler halindeki geniş tesirin uyandığını söylemek doğru olur. İlk davranışı heyecanî davranıştır. Bu, çocukta duygusal hayatın psikofizyolojik öncülleridir. Bir yaşına kadar bebek çevreyle bağlantı kurma şeklindeki faaliyete elverişsizdir. Algıları şekil almamıştır, farklılaşmamıştır. Çevresini müphem olarak duymaktadır. Uykunun, davranışında büyük rolü vardır. İlk ayları geçtikçe uyku zamanı azalır. Kıpırdama ve hareketler artar. Çevre ile temasları çoğalır. Fakat uyku, Wallon'un dediği gibi, olumsuz veya tarafsız bir tepki, faaliyetin durması değildir. Beyin merkez-

* Pederşahi: Patriarcal.

202 *Eğitim Yaşları*

Çocuk bu şartların gerçekleşmesiyle beraber teker hece halinde konuşmaya başlar. Fakat konuşmada yakın çevrenin, eğitmenin rolü de işe karışır. Yürümede olduğu gibi konuşmada da çocuk bir yetişme safhasından geçer. Yakınlarının yardımı ile bu safhayı daha kolay aşabilir. Önce yalnız cümle görevini gören heceleri söylerken, sonra vahşi dili gibi kısa cümlelere, daha sonra tam cümlelere geçer. Heyecanları ifade eden mimiklere ve aynı karakterdeki sesli dilden sembolik dile ağır ağır yükselir. Büyümenin her safhasında eğitimin ilk görevi okul yaşından önceki çocuğa elverişli bir çevre hazırlamaktır. Ev gerçi birinci ve en yakın çevredir. Fakat onun rolü kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Bazı kültür çevrelerinde evin çok kuvvetli rolü vardır ve bu çocuğun okul yaşı boyunca da devam eder. Bazı kültür çevrelerinde ise kadınların tarlada çalışması, erkeğin çobanlık ve avcılık yapması yüzünden evin rolü azalır. Çocuk küçük yaşta akranları veya mahalle çocukları arasında büyür. Babaerkliği* ailesinde evin rolü babanın mutlak otoritesi ile erginlik yaşı sonuna kadar sürer. Batı kültürü veya ona yaklaşanlarda evin rolü sosyal sınıflara göre şekil alır. Erkek ve kadınların birlikte çalışma zorunda olduğu işçi ailelerinde evin rolü azalır ve çocuk erkenden sokağa atılır. Zenginlerde çocuk evde yetişmekle birlikte çok defa baba ve ananın gece hayatı çocuğun ihmal edilmesine sebep oluyor. Görülüyor ki kültür çevrelerine ve sosyal tabakalara göre birinci çocukluk safhasında evin rolünü ayrı ayrı ele almak lâzımdır. Pedagogların yanılması bu farkları hesaba katmadan evi mutlak değişmez bir faktör olarak ele almalarından geliyor.

Çocuğun karakterinin tohumları bu yaşta atılır ve ikinci çocukluk yaşında gelişmeye başlar. Bu bakımdan onda öğretimden önce eğitimin, bilgi şeklindeki sınırlı tesirden önce değerler halindeki geniş tesirin uyandığını söylemek doğru olur. İlk davranışı heyecanî davranıştır. Bu, çocukta duygusal hayatın psikofizyolojik öncülleridir. Bir yaşına kadar bebek çevreyle bağlantı kurma şeklindeki faaliyete elverişsizdir. Algıları şekil almamıştır, farklılaşmamıştır. Çevresini müphem olarak duymaktadır. Uykunun, davranışında büyük rolü vardır. İlk ayları geçtikçe uyku zamanı azalır. Kıpırdama ve hareketler artar. Çevre ile temasları çoğalır. Fakat uyku, Wallon'un dediği gibi, olumsuz veya tarafsız bir tepki, faaliyetin durması değildir. Beyin merkez-

* Pederşahi: Patriarcal.

lerinin cevap verdiği bir fonksiyondur. Bir refleks halinde meydana gelir ve tesiri bitkisel (*végétative*) hayata, kan dolaşımı ve teneffüse, hareket merkezlerine kadar yayılır.[11] Bebek uykuda önce "cenin"in karındaki vaziyetini alır. Sonra yalnız bacaklarını toplar, gittikçe şekilden şekle geçerek kol ve bacaklarını kımıldatır. Fakat *kundak* kültürün üzerindeki ilk damgasıdır. Kundağın şekline ve kundaklama zamanının süresine göre çocuğun sonraki birçok yetileri şekillenir. Çocuğun bütün yetilerine ait gelişme üzerinde uykunun tesiri büyüktür. Bu da kültürün kattığı *beşik*'le şekillenir. Çocuğun beşiğe konması, ninni söylenmesi, uyku zamanının tayini ve uyku fasılaları da onun sonraki gelişmelerini tayin eder. Çocuk ilk telkinlerinin büyük bir kısmını uyku sırasında alır. Uyku bu yaştaki çocukta, bütün hayatı ve faaliyeti etrafında kurulacak olan en esaslı fonksiyondur. Sarf ettiğini uyumak ve emmekle tamir eder. Fakat çocukta rüyanın doğması, altbilinç hayatının uyanmaya başlaması ona çevrenin birçok tesirlerinin bu altbilinç aracı ile nüfuz etmesinin, otomatizmlerinin kurulmasının başlangıcıdır. Çocuk uyumadığı zaman ya bağırır, ya süt emer. Emmezse hazmeder ve tekrar acıkınca bağırır.

Böylece beslenme fonksiyonu davranışında uyku kadar yer alır. Çocuğun anasına, sütninesine bağlı olan bu ilk davranışı parçalı fiiller halindedir. Bu parçalı hareketler hazım cihazının etrafında toplanır. Freud'un bahsettiği gibi emme ile yandaş *bucco-anal* bir devre başlar: her gördüğünü ağzına götürür, her şeyi ağzı ile dener, ilk tepkiler Wallon'un tabiri ile *intéroceptive*'dir. Yani algıdan önceki bir duyuş tepkisidir. Bebekte hiç mevcut olmayan ilişki davranışı ile tam olan fonksiyonel davranışı arasında âdeta zıtlık vardır: Bir yandan anlamaz jestleri, hedefsiz harekî boşalmalara benzer. Öteden kas büzülüşlerinin ahenkli sistemi organlara tam işlemesini sağlayan şekli verir. Bebeğin dış jestlerinin düzensizliği ile iç organlarının tam çalışması arasında görülen farka Sherrington, *exteroceptive duyarlık* ve *intéroceptive* duyarlık diyor. Fakat bu iki sistemin zıtlığı onların büsbütün ayrı cinsten olmasını gerektirmez. Yeni doğmuş çocukta her ikisine indirgenemeyen başka birtakım görüntüler vardır ki Sherrington bunlara *proprioceptive duyarlık* diyor. Çocuk bağırdığı ve uykuyu emme yerine koyduğu zaman anası onu yatay ve dikey surette tutarak sallar ve bu sallanmalarıyla sükûnet verir. Bu hareketler denge-

[11] H. Z. Ülken, *Umumî Ruhiyat*, 1928.

Hilmi Ziya Ülken 203

lerinin cevap verdiği bir fonksiyondur. Bir refleks halinde meydana gelir ve tesiri bitkisel (*végétative*) hayata, kan dolaşımı ve teneffüse, hareket merkezlerine kadar yayılır.[11] Bebek uykuda önce "cenin"in karındaki vaziyetini alır. Sonra yalnız bacaklarını toplar, gittikçe şekilden şekle geçerek kol ve bacaklarını kımıldatır. Fakat *kundak* kültürün üzerindeki ilk damgasıdır. Kundağın şekline ve kundaklama zamanının süresine göre çocuğun sonraki birçok yetileri şekillenir. Çocuğun bütün yetilerine ait gelişme üzerinde uykunun tesiri büyüktür. Bu da kültürün kattığı *beşik*'le şekillenir. Çocuğun beşiğe konması, ninni söylenmesi, uyku zamanının tayini ve uyku fasılaları da onun sonraki gelişmelerini tayin eder. Çocuk ilk telkinlerinin büyük bir kısmını uyku sırasında alır. Uyku bu yaştaki çocukta, bütün hayatı ve faaliyeti etrafında kurulacak olan en esaslı fonksiyondur. Sarf ettiğini uyumak ve emmekle tamir eder. Fakat çocukta rüyanın doğması, altbilinç hayatının uyanmaya başlaması ona çevrenin birçok tesirlerinin bu altbilinç aracı ile nüfuz etmesinin, otomatizmlerinin kurulmasının başlangıcıdır. Çocuk uyumadığı zaman ya bağırır, ya süt emer. Emmezse hazmeder ve tekrar acıkınca bağırır.

Böylece beslenme fonksiyonu davranışında uyku kadar yer alır. Çocuğun anasına, sütninesine bağlı olan bu ilk davranışı parçalı fiiller halindedir. Bu parçalı hareketler hazım cihazının etrafında toplanır. Freud'un bahsettiği gibi emme ile yandaş *bucco-anal* bir devre başlar: her gördüğünü ağzına götürür, her şeyi ağzı ile dener, ilk tepkiler Wallon'un tabiri ile *intéroceptive*'dir. Yani algıdan önceki bir duyuş tepkisidir. Bebekte hiç mevcut olmayan ilişki davranışı ile tam olan fonksiyonel davranışı arasında âdeta zıtlık vardır: Bir yandan anlamaz jestleri, hedefsiz harekî boşalmalara benzer. Öteden kas büzülüşlerinin ahenkli sistemi organlara tam işlemesini sağlayan şekli verir. Bebeğin dış jestlerinin düzensizliği ile iç organlarının tam çalışması arasında görülen farka Sherrington, *exteroceptive duyarlık* ve *intéroceptive* duyarlık diyor. Fakat bu iki sistemin zıtlığı onların büsbütün ayrı cinsten olmasını gerektirmez. Yeni doğmuş çocukta her ikisine indirgenemeyen başka birtakım görüntüler vardır ki Sherrington bunlara *proprioceptive duyarlık* diyor. Çocuk bağırdığı ve uykuyu emme yerine koyduğu zaman anası onu yatay ve dikey surette tutarak sallar ve bu sallanmalarıyla sükûnet verir. Bu hareketler denge-

[11] H. Z. Ülken, *Umumî Ruhiyat*, 1928.

leşme cihazına yani yarı daire kanallara tesir ederek duyarlığı azaltır. Bazı aptallarda bu hareketin tesiri uzun zaman sürer. Bir nevi baş dönmesi ile vecde girmiş dervişlerin dönmesine benzeyen bu hal çocuğun bu hayat süresinde özel bir yer alır. *Intéroceptive* duyarlığa bağlı olarak iç organların kasılışı, *proprioceptive* duyarlığa bağlı olan parçalı tavırlar ve davranışlar ilk yaşlarında çocuğun hayatını düzenler.

Bu davranışları hemen bir yaşından sonra otomatizmler ve ilk tasavvurlardan ibaret ilişki şekilleri takip eder. Çocukta fiillerin bu ilk organizasyonu otomatizmlerin doğuşudur. Onun tecrübeden önce gelmesi âdeta doğuştan olduğu zannını uyandırır. Hâlbuki o bütün derecelerinde intibaktan başka bir şey değildir. Çevrenin sürekli değişen şartlarına göre her an yeniden ayarlanma imkânını verir. Yürüyüşte adım, ayağın toprakla denge haline gelmesi demektir. Fakat ona paralel olarak, çocukla müphem duyarlıktan algıya ve tasavvura doğru bir ilerleme vardır. Ancak otomatizm ile algı ve tasavvur uzlaşmaz haldedir ve birbirlerini dışta bırakırlar. Zihnî hayatı (algıyı ve tasavvuru) otomatizmden çıkarmak saçmadır. Burada iki faaliyet seviyesi, birbirine zıt iki ayrı merhale vardır. Çocuğun içinde bulunduğu hal ve şartlara intibakını sağlayan otomatizm hayvanda da vardır. Fakat onda buradan algı ve tasavvur hayatına geçilemez. Çocukta ise bu iki faaliyet karşıt olarak başlar. Bu suretle çocuk otomatizmlerden iradî veya maksatlı hareketlere doğru yükselir. Hayvanda otomatizm-algı ve tasavvur zıtlığı ve iki nevi faaliyetin sentezi olmadığı için onda iradî hareket yoktur. İnsanda beyin kışrının zedelenmesi bütün hareket imkânlarını ortadan kaldırır, yarım felce sebep olur. Bu suretle otomatik ve iradî bütün hareketler durur. Önce kışır altındaki çekirdeklere bağlı olan otomatizmler ile tasavvur arasındaki zıtlıktan doğan problemleri çözemez. Otomatizmlerin tamamen tutarlı ve intibaka elverişli sistemini tasavvurun çevre üzerine etki yapan ve onu kavrayan gücü hangi tesirlerle aşmaktadır? Bu tasavvurlar realitenin verdiklerinden çok farklı objelere cevap verir. Onlar fiil halini aldıkça insan iki türlü tepki arasında kalır. Duyarlık ile çevre insanda intibak fiillerini uyandırır. Beyin kışrında tasavvur dünyası, aktüel olmayan saikler gelişir. Çevreye tesir için denemeden ziyade düşünmek lâzımdır (Wallon).

2) İkinci yaş: Çocuğun ikinci çocukluk denen yaşı 2.5'tan 6 yaşına kadar sürer. Çocuk artık yürür, konuşur, otomatizmlerini aşarak algıları ve tasavvurları ile kültür çevresinin tesirlerini almaya başlar.

204 *Eğitim Yaşları*

leşme cihazına yani yarı daire kanallara tesir ederek duyarlığı azaltır. Bazı aptallarda bu hareketin tesiri uzun zaman sürer. Bir nevi baş dönmesi ile vecde girmiş dervişlerin dönmesine benzeyen bu hal çocuğun bu hayat süresinde özel bir yer alır. *Intéroceptive* duyarlığa bağlı olarak iç organların kasılışı, *proprioceptive* duyarlığa bağlı olan parçalı tavırlar ve davranışlar ilk yaşlarında çocuğun hayatını düzenler.

Bu davranışları hemen bir yaşından sonra otomatizmler ve ilk tasavvurlardan ibaret ilişki şekilleri takip eder. Çocukta fiillerin bu ilk organizasyonu otomatizmlerin doğuşudur. Onun tecrübeden önce gelmesi âdeta doğuştan olduğu zannını uyandırır. Hâlbuki o bütün derecelerinde intibaktan başka bir şey değildir. Çevrenin sürekli değişen şartlarına göre her an yeniden ayarlanma imkânını verir. Yürüyüşte adım, ayağın toprakla denge haline gelmesi demektir. Fakat ona paralel olarak, çocukla müphem duyarlıktan algıya ve tasavvura doğru bir ilerleme vardır. Ancak otomatizm ile algı ve tasavvur uzlaşmaz haldedir ve birbirlerini dışta bırakırlar. Zihnî hayatı (algıyı ve tasavvuru) otomatizmden çıkarmak saçmadır. Burada iki faaliyet seviyesi, birbirine zıt iki ayrı merhale vardır. Çocuğun içinde bulunduğu hal ve şartlara intibakını sağlayan otomatizm hayvanda da vardır. Fakat onda buradan algı ve tasavvur hayatına geçilemez. Çocukta ise bu iki faaliyet karşıt olarak başlar. Bu suretle çocuk otomatizmlerden iradî veya maksatlı hareketlere doğru yükselir. Hayvanda otomatizm-algı ve tasavvur zıtlığı ve iki nevi faaliyetin sentezi olmadığı için onda iradî hareket yoktur. İnsanda beyin kışrının zedelenmesi bütün hareket imkânlarını ortadan kaldırır, yarım felce sebep olur. Bu suretle otomatik ve iradî bütün hareketler durur. Önce kışır altındaki çekirdeklere bağlı olan otomatizmler ile tasavvur arasındaki zıtlıktan doğan problemleri çözemez. Otomatizmlerin tamamen tutarlı ve intibaka elverişli sistemini tasavvurun çevre üzerine etki yapan ve onu kavrayan gücü hangi tesirlerle aşmaktadır? Bu tasavvurlar realitenin verdiklerinden çok farklı objelere cevap verir. Onlar fiil halini aldıkça insan iki türlü tepki arasında kalır. Duyarlık ile çevre insanda intibak fiillerini uyandırır. Beyin kışrında tasavvur dünyası, aktüel olmayan saikler gelişir. Çevreye tesir için denemeden ziyade düşünmek lâzımdır (Wallon).

2) İkinci yaş: Çocuğun ikinci çocukluk denen yaşı 2.5'tan 6 yaşına kadar sürer. Çocuk artık yürür, konuşur, otomatizmlerini aşarak algıları ve tasavvurları ile kültür çevresinin tesirlerini almaya başlar.

204 *Eğitim Yaşları*

leşme cihazına yani yarı daire kanallara tesir ederek duyarlığı azaltır. Bazı aptallarda bu hareketin tesiri uzun zaman sürer. Bir nevi baş dönmesi ile vecde girmiş dervişlerin dönmesine benzeyen bu hal çocuğun bu hayat süresinde özel bir yer alır. *Intéroceptive* duyarlığa bağlı olarak iç organların kasılışı, *proprioceptive* duyarlığa bağlı olan parçalı tavırlar ve davranışlar ilk yaşlarında çocuğun hayatını düzenler.

Bu davranışları hemen bir yaşından sonra otomatizmler ve ilk tasavvurlardan ibaret ilişki şekilleri takip eder. Çocukta fiillerin bu ilk organizasyonu otomatizmlerin doğuşudur. Onun tecrübeden önce gelmesi âdeta doğuştan olduğu zannını uyandırır. Hâlbuki o bütün derecelerinde intibaktan başka bir şey değildir. Çevrenin sürekli değişen şartlarına göre her an yeniden ayarlanma imkânını verir. Yürüyüşte adım, ayağın toprakla denge haline gelmesi demektir. Fakat ona paralel olarak, çocukla müphem duyarlıktan algıya ve tasavvura doğru bir ilerleme vardır. Ancak otomatizm ile algı ve tasavvur uzlaşmaz haldedir ve birbirlerini dışta bırakırlar. Zihnî hayatı (algıyı ve tasavvuru) otomatizmden çıkarmak saçmadır. Burada iki faaliyet seviyesi, birbirine zıt iki ayrı merhale vardır. Çocuğun içinde bulunduğu hal ve şartlara intibakını sağlayan otomatizm hayvanda da vardır. Fakat onda buradan algı ve tasavvur hayatına geçilemez. Çocukta ise bu iki faaliyet karşıt olarak başlar. Bu suretle çocuk otomatizmlerden iradî veya maksatlı hareketlere doğru yükselir. Hayvanda otomatizm-algı ve tasavvur zıtlığı ve iki nevi faaliyetin sentezi olmadığı için onda iradî hareket yoktur. İnsanda beyin kışrının zedelenmesi bütün hareket imkânlarını ortadan kaldırır, yarım felce sebep olur. Bu suretle otomatik ve iradî bütün hareketler durur. Önce kışır altındaki çekirdeklere bağlı olan otomatizmler ile tasavvur arasındaki zıtlıktan doğan problemleri çözemez. Otomatizmlerin tamamen tutarlı ve intibaka elverişli sistemini tasavvurun çevre üzerine etki yapan ve onu kavrayan gücü hangi tesirlerle aşmaktadır? Bu tasavvurlar realitenin verdiklerinden çok farklı objelere cevap verir. Onlar fiil halini aldıkça insan iki türlü tepki arasında kalır. Duyarlık ile çevre insanda intibak fiillerini uyandırır. Beyin kışrında tasavvur dünyası, aktüel olmayan saikler gelişir. Çevreye tesir için denemeden ziyade düşünmek lâzımdır (Wallon).

2) İkinci yaş: Çocuğun ikinci çocukluk denen yaşı 2.5'tan 6 yaşına kadar sürer. Çocuk artık yürür, konuşur, otomatizmlerini aşarak algıları ve tasavvurları ile kültür çevresinin tesirlerini almaya başlar.

Bu okul öncesi devre çocuğun eğitiminde mühim bir yer alır. Burada evin yanında arkadaş çevresi, sokak, akraba zümresi, komşular, bazen yuva veya anaokulu rol oynar. Bu devrede çocuğun karakterinin kuruluşunda heyecanlar ilk etkenlerdir. Heyecanlar türlü tarzlarda açıklanmıştır. Gerçi hepsi heyecanı ilişki faaliyetinden çıkarırlar. Fakat bir kısmı bunu faydalı bir intibaka hazırlık, bazıları bir çıraklık safhası, insanın yeni bir intibaka hazırlanışı gibi görüyorlar. Hal ve şartlara uygun bir faaliyet ile heyecan tesirleri o kadar zıttır ki bu halde bir kısmının onu esaslı bir sarsıntı ve intibaksızlık gibi görmelerine sebep olmuştur. Ya heyecan bir sarsıntıdır ve intibaksızlıktır ve biyolojik tepki alanında bir nevi hastalık gibi görülmelidir. Yahut bu fonksiyonlar arasında onun yeri vardır, fakat o zaman heyecanla birlikte olan zararlı görünüşleri açıklamak lâzımdır. Biz heyecanı bir zaman "anî çevre değişmelerine karşı iğreti intibaksızlık" diye tarif ederken bu görüşe kısmen katılıyorduk. Gerçi her heyecanda titreme, kas çöküntüsü, kesinsizlik, jestlerde ölçü yokluğu ve duyuların bozulması gibi bütün görünüşler onun "intibaksızlık" diye tarifine imkân verir. Fakat biyolojik fonksiyonların sarsıntısına, nispetsiz, karışık, parçalı tepkilerine rağmen heyecanda yapıcı bir tarafın olduğu da kolayca görülür. Korkudan, öfkeden, kederden başlayarak, neşeye, sevince, alâkalı takibe varıncaya kadar hepsinde yeni bir intibaka hazırlanma, yeni bir vaziyet almanın başlangıcı fark edilebilir.

Darwin *Heyecanların İfadesi*'nde bu hazırlığı aşırı derecede savunarak heyecanları türün geçirdiği evrimdeki merhalelerden birine ait, aktüel olmayan faydalı bir saik diye anılıyordu.[12] Gerçi bu açıklamada da ötekiler gibi bir yapaylık var. Çünkü her heyecan ifadesinde bir hedef ve bir fayda arıyor. Onları artık dumura uğramış eski jestlerin kalıntıları gibi görüyor. Buna tepki olarak doğan Lange-James'in teorisi tam tersine heyecanı bir hedef ve bir fikirden çıkaracak yerde hareketlere bağlıyor ve bir nevi paradoksla "müteessir olduğumuz için ağlamıyoruz, ağladığımız için müteessir oluyoruz!" diyor.[13] Fakat aslında bu paradoksa hiç de lüzum yoktur. Bedenle ruh arasında birlik vardır. Spinoza'nın dediği gibi birindeki değişme, ötekinde de aynı zamanda meydana gelir. Heyecanın dış görünüşleriyle iç duyuş-

---

[12] Ch. Darwin, *Expression des émotions.*

[13] William James, *Théorie des émotions,* F. Alcan; D. Lange, *Les emotions, étude psychophysiologique,* F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 205

Bu okul öncesi devre çocuğun eğitiminde mühim bir yer alır. Burada evin yanında arkadaş çevresi, sokak, akraba zümresi, komşular, bazen yuva veya anaokulu rol oynar. Bu devrede çocuğun karakterinin kuruluşunda heyecanlar ilk etkenlerdir. Heyecanlar türlü tarzlarda açıklanmıştır. Gerçi hepsi heyecanı ilişki faaliyetinden çıkarırlar. Fakat bir kısmı bunu faydalı bir intibaka hazırlık, bazıları bir çıraklık safhası, insanın yeni bir intibaka hazırlanışı gibi görüyorlar. Hal ve şartlara uygun bir faaliyet ile heyecan tesirleri o kadar zıttır ki bu halde bir kısmının onu esaslı bir sarsıntı ve intibaksızlık gibi görmelerine sebep olmuştur. Ya heyecan bir sarsıntıdır ve intibaksızlıktır ve biyolojik tepki alanında bir nevi hastalık gibi görülmelidir. Yahut bu fonksiyonlar arasında onun yeri vardır, fakat o zaman heyecanla birlikte olan zararlı görünüşleri açıklamak lâzımdır. Biz heyecanı bir zaman "anî çevre değişmelerine karşı iğreti intibaksızlık" diye tarif ederken bu görüşe kısmen katılıyorduk. Gerçi her heyecanda titreme, kas çöküntüsü, kesinsizlik, jestlerde ölçü yokluğu ve duyuların bozulması gibi bütün görünüşler onun "intibaksızlık" diye tarifine imkân verir. Fakat biyolojik fonksiyonların sarsıntısına, nispetsiz, karışık, parçalı tepkilerine rağmen heyecanda yapıcı bir tarafın olduğu da kolayca görülür. Korkudan, öfkeden, kederden başlayarak, neşeye, sevince, alâkalı takibe varıncaya kadar hepsinde yeni bir intibaka hazırlanma, yeni bir vaziyet almanın başlangıcı fark edilebilir.

Darwin *Heyecanların İfadesi*'nde bu hazırlığı aşırı derecede savunarak heyecanları türün geçirdiği evrimdeki merhalelerden birine ait, aktüel olmayan faydalı bir saik diye anılıyordu.[12] Gerçi bu açıklamada da ötekiler gibi bir yapaylık var. Çünkü her heyecan ifadesinde bir hedef ve bir fayda arıyor. Onları artık dumura uğramış eski jestlerin kalıntıları gibi görüyor. Buna tepki olarak doğan Lange-James'in teorisi tam tersine heyecanı bir hedef ve bir fikirden çıkaracak yerde hareketlere bağlıyor ve bir nevi paradoksla "müteessir olduğumuz için ağlamıyoruz, ağladığımız için müteessir oluyoruz!" diyor.[13] Fakat aslında bu paradoksa hiç de lüzum yoktur. Bedenle ruh arasında birlik vardır. Spinoza'nın dediği gibi birindeki değişme, ötekinde de aynı zamanda meydana gelir. Heyecanın dış görünüşleriyle iç duyuş-

[12] Ch. Darwin, *Expression des émotions.*

[13] William James, *Théorie des émotions,* F. Alcan; D. Lange, *Les emotions, étude psychophysiologique,* F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 205

Bu okul öncesi devre çocuğun eğitiminde mühim bir yer alır. Burada evin yanında arkadaş çevresi, sokak, akraba zümresi, komşular, bazen yuva veya anaokulu rol oynar. Bu devrede çocuğun karakterinin kuruluşunda heyecanlar ilk etkenlerdir. Heyecanlar türlü tarzlarda açıklanmıştır. Gerçi hepsi heyecanı ilişki faaliyetinden çıkarırlar. Fakat bir kısmı bunu faydalı bir intibaka hazırlık, bazıları bir çıraklık safhası, insanın yeni bir intibaka hazırlanışı gibi görüyorlar. Hal ve şartlara uygun bir faaliyet ile heyecan tesirleri o kadar zıttır ki bu halde bir kısmının onu esaslı bir sarsıntı ve intibaksızlık gibi görmelerine sebep olmuştur. Ya heyecan bir sarsıntıdır ve intibaksızlıktır ve biyolojik tepki alanında bir nevi hastalık gibi görülmelidir. Yahut bu fonksiyonlar arasında onun yeri vardır, fakat o zaman heyecanla birlikte olan zararlı görünüşleri açıklamak lâzımdır. Biz heyecanı bir zaman "anî çevre değişmelerine karşı iğreti intibaksızlık" diye tarif ederken bu görüşe kısmen katılıyorduk. Gerçi her heyecanda titreme, kas çöküntüsü, kesinsizlik, jestlerde ölçü yokluğu ve duyuların bozulması gibi bütün görünüşler onun "intibaksızlık" diye tarifine imkân verir. Fakat biyolojik fonksiyonların sarsıntısına, nispetsiz, karışık, parçalı tepkilerine rağmen heyecanda yapıcı bir tarafın olduğu da kolayca görülür. Korkudan, öfkeden, kederden başlayarak, neşeye, sevince, alâkalı takibe varıncaya kadar hepsinde yeni bir intibaka hazırlanma, yeni bir vaziyet almanın başlangıcı fark edilebilir.

Darwin *Heyecanların İfadesi*'nde bu hazırlığı aşırı derecede savunarak heyecanları türün geçirdiği evrimdeki merhalelerden birine ait, aktüel olmayan faydalı bir saik diye anılıyordu.[12] Gerçi bu açıklamada da ötekiler gibi bir yapaylık var. Çünkü her heyecan ifadesinde bir hedef ve bir fayda arıyor. Onları artık dumura uğramış eski jestlerin kalıntıları gibi görüyor. Buna tepki olarak doğan Lange-James'in teorisi tam tersine heyecanı bir hedef ve bir fikirden çıkaracak yerde hareketlere bağlıyor ve bir nevi paradoksla "müteessir olduğumuz için ağlamıyoruz, ağladığımız için müteessir oluyoruz!" diyor.[13] Fakat aslında bu paradoksa hiç de lüzum yoktur. Bedenle ruh arasında birlik vardır. Spinoza'nın dediği gibi birindeki değişme, ötekinde de aynı zamanda meydana gelir. Heyecanın dış görünüşleriyle iç duyuş-

[12] Ch. Darwin, *Expression des émotions.*

[13] William James, *Théorie des émotions,* F. Alcan; D. Lange, *Les emotions, étude psychophysiologique,* F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 205

Bu okul öncesi devre çocuğun eğitiminde mühim bir yer alır. Burada evin yanında arkadaş çevresi, sokak, akraba zümresi, komşular, bazen yuva veya anaokulu rol oynar. Bu devrede çocuğun karakterinin kuruluşunda heyecanlar ilk etkenlerdir. Heyecanlar türlü tarzlarda açıklanmıştır. Gerçi hepsi heyecanı ilişki faaliyetinden çıkarırlar. Fakat bir kısmı bunu faydalı bir intibaka hazırlık, bazıları bir çıraklık safhası, insanın yeni bir intibaka hazırlanışı gibi görüyorlar. Hal ve şartlara uygun bir faaliyet ile heyecan tesirleri o kadar zıttır ki bu halde bir kısmının onu esaslı bir sarsıntı ve intibaksızlık gibi görmelerine sebep olmuştur. Ya heyecan bir sarsıntıdır ve intibaksızlıktır ve biyolojik tepki alanında bir nevi hastalık gibi görülmelidir. Yahut bu fonksiyonlar arasında onun yeri vardır, fakat o zaman heyecanla birlikte olan zararlı görünüşleri açıklamak lâzımdır. Biz heyecanı bir zaman "anî çevre değişmelerine karşı iğreti intibaksızlık" diye tarif ederken bu görüşe kısmen katılıyorduk. Gerçi her heyecanda titreme, kas çöküntüsü, kesinsizlik, jestlerde ölçü yokluğu ve duyuların bozulması gibi bütün görünüşler onun "intibaksızlık" diye tarifine imkân verir. Fakat biyolojik fonksiyonların sarsıntısına, nispetsiz, karışık, parçalı tepkilerine rağmen heyecanda yapıcı bir tarafın olduğu da kolayca görülür. Korkudan, öfkeden, kederden başlayarak, neşeye, sevince, alâkalı takibe varıncaya kadar hepsinde yeni bir intibaka hazırlanma, yeni bir vaziyet almanın başlangıcı fark edilebilir.

Darwin *Heyecanların İfadesi*'nde bu hazırlığı aşırı derecede savunarak heyecanları türün geçirdiği evrimdeki merhalelerden birine ait, aktüel olmayan faydalı bir saik diye anılıyordu.[12] Gerçi bu açıklamada da ötekiler gibi bir yapaylık var. Çünkü her heyecan ifadesinde bir hedef ve bir fayda arıyor. Onları artık dumura uğramış eski jestlerin kalıntıları gibi görüyor. Buna tepki olarak doğan Lange-James'in teorisi tam tersine heyecanı bir hedef ve bir fikirden çıkaracak yerde hareketlere bağlıyor ve bir nevi paradoksla "müteessir olduğumuz için ağlamıyoruz, ağladığımız için müteessir oluyoruz!" diyor.[13] Fakat aslında bu paradoksa hiç de lüzum yoktur. Bedenle ruh arasında birlik vardır. Spinoza'nın dediği gibi birindeki değişme, ötekinde de aynı zamanda meydana gelir. Heyecanın dış görünüşleriyle iç duyuş-

[12] Ch. Darwin, *Expression des émotions.*

[13] William James, *Théorie des émotions,* F. Alcan; D. Lange, *Les emotions, étude psychophysiologique,* F. Alcan.

ları aynı olgunun iki manzarasıdır. Lapique gösteriyor ki heyecandan ilişki faaliyetine doğru gidecek yerde, ilişkiden başlayarak heyecana doğru gitmek doğrudur.[14] Sinir akımı merkezden çevreye veya çevreden merkeze doğru oluşuna göre organların uyarımını sinir merkezlerine veya sinir merkezlerinin uyarımını organlara nakleder, bu fasılada onun devresi az çok uzun ve karmaşıktır. Uyarımın tesirli olması için iki türlü şart lâzımdır. Belirli bir şiddete ulaşması yetmez, verilmiş bir zamanda meydana gelmelidir. Fakat bu zaman şartları bütün sinir unsurları ve bütün organları için aynı değildir. Uyarımı devam ettiren zaman (*chronaxie*) fonksiyonlar sistemine göre değişir. Lapique'e göre heyecan *végétatif* sistemin, iç organların, ilişki kuran sinir sisteminin istilâsından ileri gelir. Uyarımın şiddeti artınca *chronaxie* farkları kaybolur ve sinir akımı bir fonksiyon cihazından ötekine taşar, insanda beyin kitlesi büyüdükçe bunun da rolü artar. O halde heyecan zihnî hayatın en verimli şekillerine karşılık olarak başlayacak ve ruhun ilkel kaynaklarına doğru inecek yerde, organik duyarlığın en yakın izlenimler ve iştihalar seferinde gelişir.

Heyecanlar ilişki hayatından değil, uzviyetin bütün kuvvetli işleyişine yayılan vaziyet ve tavırlardan doğarlar. 6.-7. aylığa doğru çocuk gıdıklanmaya karşı hassastır. Gıdıklanan süje kaçma veya direnme tepkileri alır. Buradan *gülme* diye çocukta genelleşen ve yerleşen orijinal bir tepki doğar. Gülme ve ağlama bir kuvvet (*tonus*) boşalmasıdır ve şartları doğrudan doğruya hayattadır. Gülme başlayınca kaslar yumuşar. Dayanma güçlerini kaybeder, çaba kırılır. Gülmenin meydana çıkmasına elverişli hal ve şartlar ya tonus seviyesini yükseltir yahut onun hoşlanma eşiğini alçaltır. O kas veya dikkat gevşemesi (*contention*) sırasında meydana gelir. Ağlamanın da rahatlık ve gevşeme verdiğine dair tecrübeler vardır. Hapsedilmiş kuvvetler hıçkırıkla karışık olarak boşalır. Sonra fonksiyonlar ve uzuvlar gittikçe yumuşar. Gözyaşları içsalgı ifrazını kolaylaştırır. Uzuvlar bir nevi boşalma, kendini bırakma haline girer. Gülme gibi ağlama da fazla kuvvetin (*hypertonus*) tasfiyesidir. Yalnız gülmenin *hypertonus*'ü iskeletin kaslarını işgal ettiği halde ağlamanınkiler iç organlarda yerleşir. Bundan dolayı heyecan tepkileriyle ilişki faaliyetine ait olanlar arasında zıtlık vardır, ilişki duyarlığı organik duyarlığın sahasını kap-

[14] Lapique, Wallon'a göre Amerikan fizyolojisti Cannon'un aksine, heyecanı açıklamak için çocuğun dünya ile ilişkisinden hareket ediyor.

206 *Eğitim Yaşları*

ları aynı olgunun iki manzarasıdır. Lapique gösteriyor ki heyecandan ilişki faaliyetine doğru gidecek yerde, ilişkiden başlayarak heyecana doğru gitmek doğrudur.[14] Sinir akımı merkezden çevreye veya çevreden merkeze doğru oluşuna göre organların uyarımını sinir merkezlerine veya sinir merkezlerinin uyarımını organlara nakleder, bu fasılada onun devresi az çok uzun ve karmaşıktır. Uyarımın tesirli olması için iki türlü şart lâzımdır. Belirli bir şiddete ulaşması yetmez, verilmiş bir zamanda meydana gelmelidir. Fakat bu zaman şartları bütün sinir unsurları ve bütün organları için aynı değildir. Uyarımı devam ettiren zaman (*chronaxie*) fonksiyonlar sistemine göre değişir. Lapique'e göre heyecan *végétatif* sistemin, iç organların, ilişki kuran sinir sisteminin istilâsından ileri gelir. Uyarımın şiddeti artınca *chronaxie* farkları kaybolur ve sinir akımı bir fonksiyon cihazından ötekine taşar, insanda beyin kitlesi büyüdükçe bunun da rolü artar. O halde heyecan zihnî hayatın en verimli şekillerine karşılık olarak başlayacak ve ruhun ilkel kaynaklarına doğru inecek yerde, organik duyarlığın en yakın izlenimler ve iştihalar seferinde gelişir.

Heyecanlar ilişki hayatından değil, uzviyetin bütün kuvvetli işleyişine yayılan vaziyet ve tavırlardan doğarlar. 6.-7. aylığa doğru çocuk gıdıklanmaya karşı hassastır. Gıdıklanan süje kaçma veya direnme tepkileri alır. Buradan *gülme* diye çocukta genelleşen ve yerleşen orijinal bir tepki doğar. Gülme ve ağlama bir kuvvet (*tonus*) boşalmasıdır ve şartları doğrudan doğruya hayattadır. Gülme başlayınca kaslar yumuşar. Dayanma güçlerini kaybeder, çaba kırılır. Gülmenin meydana çıkmasına elverişli hal ve şartlar ya tonus seviyesini yükseltir yahut onun hoşlanma eşiğini alçaltır. O kas veya dikkat gevşemesi (*contention*) sırasında meydana gelir. Ağlamanın da rahatlık ve gevşeme verdiğine dair tecrübeler vardır. Hapsedilmiş kuvvetler hıçkırıkla karışık olarak boşalır. Sonra fonksiyonlar ve uzuvlar gittikçe yumuşar. Gözyaşları içsalgı ifrazını kolaylaştırır. Uzuvlar bir nevi boşalma, kendini bırakma haline girer. Gülme gibi ağlama da fazla kuvvetin (*hypertonus*) tasfiyesidir. Yalnız gülmenin *hypertonus*'ü iskeletin kaslarını işgal ettiği halde ağlamanınkiler iç organlarda yerleşir. Bundan dolayı heyecan tepkileriyle ilişki faaliyetine ait olanlar arasında zıtlık vardır, ilişki duyarlığı organik duyarlığın sahasını kap-

[14] Lapique, Wallon'a göre Amerikan fizyolojisti Cannon'un aksine, heyecanı açıklamak için çocuğun dünya ile ilişkisinden hareket ediyor.

206 *Eğitim Yaşları*

ları aynı olgunun iki manzarasıdır. Lapique gösteriyor ki heyecandan ilişki faaliyetine doğru gidecek yerde, ilişkiden başlayarak heyecana doğru gitmek doğrudur.[14] Sinir akımı merkezden çevreye veya çevreden merkeze doğru oluşuna göre organların uyarımını sinir merkezlerine veya sinir merkezlerinin uyarımını organlara nakleder, bu fasılada onun devresi az çok uzun ve karmaşıktır. Uyarımın tesirli olması için iki türlü şart lâzımdır. Belirli bir şiddete ulaşması yetmez, verilmiş bir zamanda meydana gelmelidir. Fakat bu zaman şartları bütün sinir unsurları ve bütün organları için aynı değildir. Uyarımı devam ettiren zaman (*chronaxie*) fonksiyonlar sistemine göre değişir. Lapique'e göre heyecan *végétatif* sistemin, iç organların, ilişki kuran sinir sisteminin istilâsından ileri gelir. Uyarımın şiddeti artınca *chronaxie* farkları kaybolur ve sinir akımı bir fonksiyon cihazından ötekine taşar, insanda beyin kitlesi büyüdükçe bunun da rolü artar. O halde heyecan zihnî hayatın en verimli şekillerine karşılık olarak başlayacak ve ruhun ilkel kaynaklarına doğru inecek yerde, organik duyarlığın en yakın izlenimler ve iştihalar seferinde gelişir.

Heyecanlar ilişki hayatından değil, uzviyetin bütün kuvvetli işleyişine yayılan vaziyet ve tavırlardan doğarlar. 6.-7. aylığa doğru çocuk gıdıklanmaya karşı hassastır. Gıdıklanan süje kaçma veya direnme tepkileri alır. Buradan *gülme* diye çocukta genelleşen ve yerleşen orijinal bir tepki doğar. Gülme ve ağlama bir kuvvet (*tonus*) boşalmasıdır ve şartları doğrudan doğruya hayattadır. Gülme başlayınca kaslar yumuşar. Dayanma güçlerini kaybeder, çaba kırılır. Gülmenin meydana çıkmasına elverişli hal ve şartlar ya tonus seviyesini yükseltir yahut onun hoşlanma eşiğini alçaltır. O kas veya dikkat gevşemesi (*contention*) sırasında meydana gelir. Ağlamanın da rahatlık ve gevşeme verdiğine dair tecrübeler vardır. Hapsedilmiş kuvvetler hıçkırıkla karışık olarak boşalır. Sonra fonksiyonlar ve uzuvlar gittikçe yumuşar. Gözyaşları içsalgı ifrazını kolaylaştırır. Uzuvlar bir nevi boşalma, kendini bırakma haline girer. Gülme gibi ağlama da fazla kuvvetin (*hypertonus*) tasfiyesidir. Yalnız gülmenin *hypertonus*'ü iskeletin kaslarını işgal ettiği halde ağlamanınkiler iç organlarda yerleşir. Bundan dolayı heyecan tepkileriyle ilişki faaliyetine ait olanlar arasında zıtlık vardır, ilişki duyarlığı organik duyarlığın sahasını kap-

[14] Lapique, Wallon'a göre Amerikan fizyolojisti Cannon'un aksine, heyecanı açıklamak için çocuğun dünya ile ilişkisinden hareket ediyor.

lar. Dış âlemle ilişkisi olan hayaller iç duyarlığı uyandıran mevzîî tepkileri söndürür. Obje ile etki arasındaki sırf sübjektif istidatları ortadan kaldırır. Onun ilkel duyarlığını ve duygu müphemliğini göstermek için Head ve Rivers ona *protopathique* duyarlık diyorlar. Bizim kaliteleri farklılaştırdığımız eşyayı bilmemizi sağlayan duyarlığa ise *épicritique* diyorlar.[15] Birincisi *intéroceptive* duyarlığa, ikincisi *extéroceptive* duyarlığa karşılıktır. *Protopathique* duyarlığın karakterleri Birinci ve İkinci Dünya Savaşı sırasında birçok vesilelerle meydana çıkarılmıştır. O, ilişki hayatına karşılık olandan büsbütün farklı bir tesir sistemi kurar. Verdiği izlenimlerin tabiatı, yaptığı tesirler sempatik faaliyete bağlı olduğunu gösteriyor.

Wallon'a göre heyecanların işleyişi gösteriyor ki onlarla sinir sistemi arasında sıkı bir bağlantı vardır. Fakat bu bağlantı "beyin merkezleri" teorisinden tamamen farklıdır, hattâ onun zıttıdır. Eski merkezciler ruhî yetiler veya unsurlara ait birer beyin merkezi kabul ediyorlardı.[16] Halbuki sinir sisteminin gittikçe artan karmaşık davranışlarda meydana çıkan ilerleyici fonksiyonel kuruluşu tamamen farklı bir şeydir. Beyin bölgeleri veya merkezleriyle belirli ruhî fonksiyonların hiçbir ilişkisi yoktur. Fakat ruhî fonksiyonların doğuşu ile sinir sistemi arasında sıkı ilişki vardır. Onlar çocuğun erken yaşta kurulmaya başlayan karakterinin temelini teşkil ederler. Çocuğun emzirme zamanlarının düzenlenmesi, her ağlayışta meme vermeyerek geceleyin uykuda hazım sisteminin dinlendirilmesi çocuğun huysuzluğunu önler ve karın gazlarının doğmasına engel olur. Bunun için çocuğun mümkün olduğu kadar anasından ayrı odada yatmasını sağlamalıdır. Kundak çocuğun duyu hareket egzersizine engel olur. Beşik *hypnotique* uyku ile çocuğu sersemletir. Fakat bu kültür unsurları ananın çocuğu sırtında taşıma zorluğundan doğan bir kültür özelliğidir. Köylü hayatından çıkanlarda da kalıntı halinde asırlarca sürmüştür. Arnavut çocukları iki yaşına kadar kundakta kaldıkları için duyu-hareket egzersizlerini geç yaparlar ve birden gelişme beden hareketlerine olumsuz tesir eder.[17] Youssef Mourad, *L'éveil de l'intelligence* adlı kitabında Kuzey Afrika'da çocukların erkenden serbest bir

[15] Rivers, *Instinct et Inconscient,* F. Alcan.
[16] Grasset, *La biologie humaine*, Flammarion.
[17] M. Bourgey, "La Perception, l'organisation chez l'enfant dans les mécanismes de la perception" (dans *Leçons de Psych.* p. 64).

Hilmi Ziya Ülken 207

lar. Dış âlemle ilişkisi olan hayaller iç duyarlığı uyandıran mevzîî tepkileri söndürür. Obje ile etki arasındaki sırf sübjektif istidatları ortadan kaldırır. Onun ilkel duyarlığını ve duygu müphemliğini göstermek için Head ve Rivers ona *protopathique* duyarlık diyorlar. Bizim kaliteleri farklılaştırdığımız eşyayı bilmemizi sağlayan duyarlığa ise *épicritique* diyorlar.[15] Birincisi *intéroceptive* duyarlığa, ikincisi *extéroceptive* duyarlığa karşılıktır. *Protopathique* duyarlığın karakterleri Birinci ve İkinci Dünya Savaşı sırasında birçok vesilelerle meydana çıkarılmıştır. O, ilişki hayatına karşılık olandan büsbütün farklı bir tesir sistemi kurar. Verdiği izlenimlerin tabiatı, yaptığı tesirler sempatik faaliyete bağlı olduğunu gösteriyor.

Wallon'a göre heyecanların işleyişi gösteriyor ki onlarla sinir sistemi arasında sıkı bir bağlantı vardır. Fakat bu bağlantı "beyin merkezleri" teorisinden tamamen farklıdır, hattâ onun zıttıdır. Eski merkezciler ruhî yetiler veya unsurlara ait birer beyin merkezi kabul ediyorlardı.[16] Halbuki sinir sisteminin gittikçe artan karmaşık davranışlarda meydana çıkan ilerleyici fonksiyonel kuruluşu tamamen farklı bir şeydir. Beyin bölgeleri veya merkezleriyle belirli ruhî fonksiyonların hiçbir ilişkisi yoktur. Fakat ruhî fonksiyonların doğuşu ile sinir sistemi arasında sıkı ilişki vardır. Onlar çocuğun erken yaşta kurulmaya başlayan karakterinin temelini teşkil ederler. Çocuğun emzirme zamanlarının düzenlenmesi, her ağlayışta meme vermeyerek geceleyin uykuda hazım sisteminin dinlendirilmesi çocuğun huysuzluğunu önler ve karın gazlarının doğmasına engel olur. Bunun için çocuğun mümkün olduğu kadar anasından ayrı odada yatmasını sağlamalıdır. Kundak çocuğun duyu hareket egzersizine engel olur. Beşik *hypnotique* uyku ile çocuğu sersemletir. Fakat bu kültür unsurları ananın çocuğu sırtında taşıma zorluğundan doğan bir kültür özelliğidir. Köylü hayatından çıkanlarda da kalıntı halinde asırlarca sürmüştür. Arnavut çocukları iki yaşına kadar kundakta kaldıkları için duyu-hareket egzersizlerini geç yaparlar ve birden gelişme beden hareketlerine olumsuz tesir eder.[17] Youssef Mourad, *L'éveil de l'intelligence* adlı kitabında Kuzey Afrika'da çocukların erkenden serbest bir

[15] Rivers, *Instinct et Inconscient,* F. Alcan.
[16] Grasset, *La biologie humaine*, Flammarion.
[17] M. Bourgey, "La Perception, l'organisation chez l'enfant dans les mécanismes de la perception" (dans *Leçons de Psych.* p. 64).

çevrede yetişmeleri yüzünden kapalı yetişen çevrelerden daha düzenli heyecanları ve daha aydın algıları olduğunu söylüyor.

Küçük çocukta heyecanlarla otomatizmler arasında çatışma vardır. Bu yüzden iki tepki birbirini durdurur veya nöbetleşe gerçekleşir. Âni tehlikede otomatizm heyecana üstün gelir, tehlike geçince heyecan tesirini gösterir. O zaman da süje ancak yumuşaklıkla heyecana kendini bırakır. Heyecan otomatizmden önce gelirse onu bozar, hattâ büsbütün yok eder. Savaşta bu çatışmanın kötü şekilleri görülür. Bazen heyecan daha organik bir tarzda otomatizmin yerini alır. Eğer heyecan otomatizmi kaldırarak, tasavvuru bozarak meydana çıkarsa, otomatizm ve tasavvur gecikir ve heyecan devam eder. Fakat bu iki olayın çatışmasına rağmen heyecan, hareket ve tasavvuru ihtiva eden iki manzarasıyla ilişkilerin kurulmasını hazırlar. Heyecan çabanın, dikkatin, intibaklı fiillerin yardımcısı olur. Bütün bu güçlerin tek bir obje üzerine çevrilmesi gözlem kabiliyetini artırır. Heyecan aslında senkretiktir ve onda şartlı refleksler vardır. Birçok vasıflar yan yana eklenmiş gibidir. Duyarlık müphem, toplu (*global*) ve bölünmemiştir. Bu derecede çocuğun algısı da düşüncesi gibi senkretiktir. Fakat şartlı refleksler işledikçe heyecanın bu müphem ve bölünmemiş vasfı azalır.[18] Heyecan, eylemle başlar. Çocuğun başkası üzerine ve başkası ile etkisi bu heyecanlı eylemin ileri bir şeklidir.

Heyecanların ifadesi Darwin'in dediği gibi insanlığın geçirdiği eski tecrübelerin kalıntısı değildir. Fakat çocuk bu ifadeleri kendi tecrübelerinden çıkarır. Bunlarda *kendi* ile *başkası* arasındaki ayrılık derece derece doğar. Küçük çocukta pek azdır. Ancak heyecanların yayılıcı ve kolektif karakteri yüzünden bu hal çocuğu çevresine ve başkalarına bağlamaya başlar. Bu bağlanış ilkel toplumların dünya görüşlerinde, kolektif tasavvurlarında da bariz olarak görülmektedir. Dinî âyinlerde, oyunlarda, danslarda onlara katılanlara yapılan ortak bir heyecan doğar. Önce yalnız birkaç kişinin yaptığı ritmli hareketlere sonra bütün zümre katılır. Bu hal heyecanı tek şekle soktuğu gibi geliştirir ve tesirini de artırır. O zaman herkes bütünün bir parçası haline gelir. Bir zümre ruhu, zümre davranışı, bireysel farkları hemen hemen siler gibidir. Fakat önemli olan ben'le başkasının birleşmesidir. Fakat yine bu hareket "ben"i çevresinden ayırmaya yarar.

[18] N. Kostyleff, *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947.

208 *Eğitim Yaşları*

çevrede yetişmeleri yüzünden kapalı yetişen çevrelerden daha düzenli heyecanları ve daha aydın algıları olduğunu söylüyor.

Küçük çocukta heyecanlarla otomatizmler arasında çatışma vardır. Bu yüzden iki tepki birbirini durdurur veya nöbetleşe gerçekleşir. Âni tehlikede otomatizm heyecana üstün gelir, tehlike geçince heyecan tesirini gösterir. O zaman da süje ancak yumuşaklıkla heyecana kendini bırakır. Heyecan otomatizmden önce gelirse onu bozar, hattâ büsbütün yok eder. Savaşta bu çatışmanın kötü şekilleri görülür. Bazen heyecan daha organik bir tarzda otomatizmin yerini alır. Eğer heyecan otomatizmi kaldırarak, tasavvuru bozarak meydana çıkarsa, otomatizm ve tasavvur gecikir ve heyecan devam eder. Fakat bu iki olayın çatışmasına rağmen heyecan, hareket ve tasavvuru ihtiva eden iki manzarasıyla ilişkilerin kurulmasını hazırlar. Heyecan çabanın, dikkatin, intibaklı fiillerin yardımcısı olur. Bütün bu güçlerin tek bir obje üzerine çevrilmesi gözlem kabiliyetini artırır. Heyecan aslında senkretiktir ve onda şartlı refleksler vardır. Birçok vasıflar yan yana eklenmiş gibidir. Duyarlık müphem, toplu (*global*) ve bölünmemiştir. Bu derecede çocuğun algısı da düşüncesi gibi senkretiktir. Fakat şartlı refleksler işledikçe heyecanın bu müphem ve bölünmemiş vasfı azalır.[18] Heyecan, eylemle başlar. Çocuğun başkası üzerine ve başkası ile etkisi bu heyecanlı eylemin ileri bir şeklidir.

Heyecanların ifadesi Darwin'in dediği gibi insanlığın geçirdiği eski tecrübelerin kalıntısı değildir. Fakat çocuk bu ifadeleri kendi tecrübelerinden çıkarır. Bunlarda *kendi* ile *başkası* arasındaki ayrılık derece derece doğar. Küçük çocukta pek azdır. Ancak heyecanların yayılıcı ve kolektif karakteri yüzünden bu hal çocuğu çevresine ve başkalarına bağlamaya başlar. Bu bağlanış ilkel toplumların dünya görüşlerinde, kolektif tasavvurlarında da bariz olarak görülmektedir. Dinî âyinlerde, oyunlarda, danslarda onlara katılanlara yapılan ortak bir heyecan doğar. Önce yalnız birkaç kişinin yaptığı ritmli hareketlere sonra bütün zümre katılır. Bu hal heyecanı tek şekle soktuğu gibi geliştirir ve tesirini de artırır. O zaman herkes bütünün bir parçası haline gelir. Bir zümre ruhu, zümre davranışı, bireysel farkları hemen hemen siler gibidir. Fakat önemli olan ben'le başkasının birleşmesidir. Fakat yine bu hareket "ben"i çevresinden ayırmaya yarar.

[18] N. Kostyleff, *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947.

208 *Eğitim Yaşları*

çevrede yetişmeleri yüzünden kapalı yetişen çevrelerden daha düzenli heyecanları ve daha aydın algıları olduğunu söylüyor.

Küçük çocukta heyecanlarla otomatizmler arasında çatışma vardır. Bu yüzden iki tepki birbirini durdurur veya nöbetleşe gerçekleşir. Âni tehlikede otomatizm heyecana üstün gelir, tehlike geçince heyecan tesirini gösterir. O zaman da süje ancak yumuşaklıkla heyecana kendini bırakır. Heyecan otomatizmden önce gelirse onu bozar, hattâ büsbütün yok eder. Savaşta bu çatışmanın kötü şekilleri görülür. Bazen heyecan daha organik bir tarzda otomatizmin yerini alır. Eğer heyecan otomatizmi kaldırarak, tasavvuru bozarak meydana çıkarsa, otomatizm ve tasavvur gecikir ve heyecan devam eder. Fakat bu iki olayın çatışmasına rağmen heyecan, hareket ve tasavvuru ihtiva eden iki manzarasıyla ilişkilerin kurulmasını hazırlar. Heyecan çabanın, dikkatin, intibaklı fiillerin yardımcısı olur. Bütün bu güçlerin tek bir obje üzerine çevrilmesi gözlem kabiliyetini artırır. Heyecan aslında senkretiktir ve onda şartlı refleksler vardır. Birçok vasıflar yan yana eklenmiş gibidir. Duyarlık müphem, toplu (*global*) ve bölünmemiştir. Bu derecede çocuğun algısı da düşüncesi gibi senkretiktir. Fakat şartlı refleksler işledikçe heyecanın bu müphem ve bölünmemiş vasfı azalır.[18] Heyecan, eylemle başlar. Çocuğun başkası üzerine ve başkası ile etkisi bu heyecanlı eylemin ileri bir şeklidir.

Heyecanların ifadesi Darwin'in dediği gibi insanlığın geçirdiği eski tecrübelerin kalıntısı değildir. Fakat çocuk bu ifadeleri kendi tecrübelerinden çıkarır. Bunlarda *kendi* ile *başkası* arasındaki ayrılık derece derece doğar. Küçük çocukta pek azdır. Ancak heyecanların yayılıcı ve kolektif karakteri yüzünden bu hal çocuğu çevresine ve başkalarına bağlamaya başlar. Bu bağlanış ilkel toplumların dünya görüşlerinde, kolektif tasavvurlarında da bariz olarak görülmektedir. Dinî âyinlerde, oyunlarda, danslarda onlara katılanlara yapılan ortak bir heyecan doğar. Önce yalnız birkaç kişinin yaptığı ritmli hareketlere sonra bütün zümre katılır. Bu hal heyecanı tek şekle soktuğu gibi geliştirir ve tesirini de artırır. O zaman herkes bütünün bir parçası haline gelir. Bir zümre ruhu, zümre davranışı, bireysel farkları hemen hemen siler gibidir. Fakat önemli olan ben'le başkasının birleşmesidir. Fakat yine bu hareket "ben"i çevresinden ayırmaya yarar.

[18] N. Kostyleff, *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale,* Delachaux et Niestlé, 1947.

Çünkü heyecan davranışları farklılaşır. Ayrıca her yayılıcı heyecanın geçtiği devrede çocuk katıldığı zümreden ayrıldığını fark eder. Oyunun doğurduğu heyecan birleşmesi ardından katılanların ayrılması gerekir. Bu nöbetleşe tekrar edilen hareketler birleşme ve ayrılma bilinci, çocuğun *kendi* ile *başkası* arasındaki birliği ve farkı duymaya başlaması demektir. Yalnız Avrupalı'nın, zencinin, Malezyalı'nın bu durumlardaki davranışları ve bunların doğuş süreleri farklıdır. Bütün kültürler için ortak ve aynı bir süreç yoktur. Bu sürecin sonunda çocukta heyecanın senkretik algıları çözülür: O süje ile objeyi, ben ile başkasını ayırma yoluna girer. Buna J. Piaget egosantrizmden veya animizmden realist dünya görüşüne geçiş diyor. Wallon senkretik heyecanlı algının gerçek algı halini alması diyor. Bizce bu, çocuğun foetal yetmezliğinden dolayı bir kişi, yani başkasıyla varoluşundan; kendini tamamlamak için yaptığı düzensiz ve heyecanlı çabalar sonunda düzenli tepkiler ve eylemler kazanması ve böylece "kendi" ile başkaları arasına bir mesafe koymasından ileri gelir. Bu mesafe çocuğun mekân tasavvurunun, âlem algısının, başkasını ve kendini anlamasının, kısaca objeleştirme ve süjeleştirme gücünün başlangıcı olacaktır.

3) Okul yaşına hazırlık: Çocuk ana kucağından kurtulur, ev çevresini aşan yeni çevreler bulmaya başlar. Bunlar yakın akraba çevresi, kardeşler ve arkadaşlar çevresi ve sokaktır. Bu çeşitli zümreler çocuk üzerinde toplumun tesirini kompleksleştirir. Karakterinin kurulması, algılarının gelişmesi üzerinde bu karmaşıklığın büyük rolü vardır. Bir yandan evin verdiklerini daha geniş zümreler bozar veya değiştirirken, bir yandan da bu çeşitli tesirler birbirine katılarak çocuk henüz bir senteze ulaşmamış olan yan yana tesir unsurları içinde gelişir.[19] Sokağın yerine iyi hazırlanmış bir yuva veya anaokulu konabilir. Fakat bu her zaman ve herkes için mümkün değildir. Sokak türlü seviyedeki çocukları bir araya getirdiği için orada çocuk evde duymadığı argoları öğrenir. Bunların erken öğrenilmesi çocukta cinsî hayata ait hayal işlemesinin vaktinden önce uyanmasına sebep olur. Fakat sokakta akran çocuklarla yarışma ve çekişme onu evde kapalı büyüyene göre daha becerikli ve cüretli yapar. Çeşitli zümrelere bağlanmanın iyi ve kötü yönleri vardır. Fakat onlar da, kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Çocuklarının küfre alışmamasını, "edepsiz"

[19] C. M. Fleming, *The Social psychology of education,* Kegan Paul, 1949.

Hilmi Ziya Ülken 209

Çünkü heyecan davranışları farklılaşır. Ayrıca her yayılıcı heyecanın geçtiği devrede çocuk katıldığı zümreden ayrıldığını fark eder. Oyunun doğurduğu heyecan birleşmesi ardından katılanların ayrılması gerekir. Bu nöbetleşe tekrar edilen hareketler birleşme ve ayrılma bilinci, çocuğun *kendi* ile *başkası* arasındaki birliği ve farkı duymaya başlaması demektir. Yalnız Avrupalı'nın, zencinin, Malezyalı'nın bu durumlardaki davranışları ve bunların doğuş süreleri farklıdır. Bütün kültürler için ortak ve aynı bir süreç yoktur. Bu sürecin sonunda çocukta heyecanın senkretik algıları çözülür: O süje ile objeyi, ben ile başkasını ayırma yoluna girer. Buna J. Piaget egosantrizmden veya animizmden realist dünya görüşüne geçiş diyor. Wallon senkretik heyecanlı algının gerçek algı halini alması diyor. Bizce bu, çocuğun foetal yetmezliğinden dolayı bir kişi, yani başkasıyla varoluşundan; kendini tamamlamak için yaptığı düzensiz ve heyecanlı çabalar sonunda düzenli tepkiler ve eylemler kazanması ve böylece "kendi" ile başkaları arasına bir mesafe koymasından ileri gelir. Bu mesafe çocuğun mekân tasavvurunun, âlem algısının, başkasını ve kendini anlamasının, kısaca objeleştirme ve süjeleştirme gücünün başlangıcı olacaktır.

3) Okul yaşına hazırlık: Çocuk ana kucağından kurtulur, ev çevresini aşan yeni çevreler bulmaya başlar. Bunlar yakın akraba çevresi, kardeşler ve arkadaşlar çevresi ve sokaktır. Bu çeşitli zümreler çocuk üzerinde toplumun tesirini kompleksleştirir. Karakterinin kurulması, algılarının gelişmesi üzerinde bu karmaşıklığın büyük rolü vardır. Bir yandan evin verdiklerini daha geniş zümreler bozar veya değiştirirken, bir yandan da bu çeşitli tesirler birbirine katılarak çocuk henüz bir senteze ulaşmamış olan yan yana tesir unsurları içinde gelişir.[19] Sokağın yerine iyi hazırlanmış bir yuva veya anaokulu konabilir. Fakat bu her zaman ve herkes için mümkün değildir. Sokak türlü seviyedeki çocukları bir araya getirdiği için orada çocuk evde duymadığı argoları öğrenir. Bunların erken öğrenilmesi çocukta cinsî hayata ait hayal işlemesinin vaktinden önce uyanmasına sebep olur. Fakat sokakta akran çocuklarla yarışma ve çekişme onu evde kapalı büyüyene göre daha becerikli ve cüretli yapar. Çeşitli zümrelere bağlanmanın iyi ve kötü yönleri vardır. Fakat onlar da, kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Çocuklarının küfre alışmamasını, "edepsiz"

[19] C. M. Fleming, *The Social psychology of education,* Kegan Paul, 1949.

Hilmi Ziya Ülken 209

Çünkü heyecan davranışları farklılaşır. Ayrıca her yayılıcı heyecanın geçtiği devrede çocuk katıldığı zümreden ayrıldığını fark eder. Oyunun doğurduğu heyecan birleşmesi ardından katılanların ayrılması gerekir. Bu nöbetleşe tekrar edilen hareketler birleşme ve ayrılma bilinci, çocuğun *kendi* ile *başkası* arasındaki birliği ve farkı duymaya başlaması demektir. Yalnız Avrupalı'nın, zencinin, Malezyalı'nın bu durumlardaki davranışları ve bunların doğuş süreleri farklıdır. Bütün kültürler için ortak ve aynı bir süreç yoktur. Bu sürecin sonunda çocukta heyecanın senkretik algıları çözülür: O süje ile objeyi, ben ile başkasını ayırma yoluna girer. Buna J. Piaget egosantrizmden veya animizmden realist dünya görüşüne geçiş diyor. Wallon senkretik heyecanlı algının gerçek algı halini alması diyor. Bizce bu, çocuğun foetal yetmezliğinden dolayı bir kişi, yani başkasıyla varoluşundan; kendini tamamlamak için yaptığı düzensiz ve heyecanlı çabalar sonunda düzenli tepkiler ve eylemler kazanması ve böylece "kendi" ile başkaları arasına bir mesafe koymasından ileri gelir. Bu mesafe çocuğun mekân tasavvurunun, âlem algısının, başkasını ve kendini anlamasının, kısaca objeleştirme ve süjeleştirme gücünün başlangıcı olacaktır.

3) Okul yaşına hazırlık: Çocuk ana kucağından kurtulur, ev çevresini aşan yeni çevreler bulmaya başlar. Bunlar yakın akraba çevresi, kardeşler ve arkadaşlar çevresi ve sokaktır. Bu çeşitli zümreler çocuk üzerinde toplumun tesirini kompleksleştirir. Karakterinin kurulması, algılarının gelişmesi üzerinde bu karmaşıklığın büyük rolü vardır. Bir yandan evin verdiklerini daha geniş zümreler bozar veya değiştirirken, bir yandan da bu çeşitli tesirler birbirine katılarak çocuk henüz bir senteze ulaşmamış olan yan yana tesir unsurları içinde gelişir.[19] Sokağın yerine iyi hazırlanmış bir yuva veya anaokulu konabilir. Fakat bu her zaman ve herkes için mümkün değildir. Sokak türlü seviyedeki çocukları bir araya getirdiği için orada çocuk evde duymadığı argoları öğrenir. Bunların erken öğrenilmesi çocukta cinsî hayata ait hayal işlemesinin vaktinden önce uyanmasına sebep olur. Fakat sokakta akran çocuklarla yarışma ve çekişme onu evde kapalı büyüyene göre daha becerikli ve cüretli yapar. Çeşitli zümrelere bağlanmanın iyi ve kötü yönleri vardır. Fakat onlar da, kültür çevrelerine ve sosyal sınıflara göre değişir. Çocuklarının küfre alışmamasını, "edepsiz"

[19] C. M. Fleming, *The Social psychology of education,* Kegan Paul, 1949.

çocuklarla düşüp kalkmamasını isteyen, fakat onu gönderecek bir yuva bulamayan ana-baba bu çocukların erken sinirlenmelerinden (bazı ruhî anormalliklerin başlamasından) ve hiç değilse çocuğun pısırık ve daima himayeye muhtaç teşebbüs ve cüret kabiliyetlerinden yoksun bir halde büyümesinden sorumludurlar. Öyle ise çocuk herhalde –iyi ve kötü tesirleri ile beraber– evin dışındaki birçok zümrelerle temasa gelecektir ve gelmelidir. Yalnız bir yandan eğitimcilerin, bir yandan ana-babanın temel hedefi bu zümrelerin tesirlerini kontrol etmek olmalıdır. Çocuk oyunlarını, çocuğun temasta bulunduğu zümreler içinde gelişen yeni güçlerini onun sonraki hayatı üzerindeki tesirlerini incelemek, çocuk sosyal psikolojisi yardımıyla tetkikler yapmak eğitimcinin başlıca görevidir.

Oyun çocuğun üç yaşında başlayan ve bütün eğitim yaşlarında hattâ erişkinliğinde devam eden en esaslı faaliyetlerinden biridir. Onun birçok yetileri (algı, hayal gücü, düzenli hareket, karakter ve disipline bağlılık, vb.) o sırada gelişir.[20] Oyunu ciddi hayatın zıttı sayanlar yanılmaktadırlar. Ciddinin karşıtı oyun değil, alay ve şakadır. Oyunu insana mahsus saymaya da imkân yoktur: hayvanlardan çoğu yavrularıyla veya yavruları birbiriyle oynarlar. Orada fayda gütmez bir faaliyet ilk göze çarpan vasıftır. Hayvan gıda arama veya avının arkasında koşmada yaptığı çabadan tamamen ayrı bir çabayla oynar. Ritmik hareketler, vücudun kıvraklığı ve ahenkli tavırları, yarışma egzersizleri ile hayvan ve insan oyunları birbirine çok yaklaşır. Bu bakımdan onu insana mahsus vasıflardan saymak kabil değildir. Fakat oyun basit bir biyolojik fiil de değildir. Orada gıda ve nefes alma, cinsî tatmin gibi içgüdülere karşılık bir hayatî fiilden fazla bir şey, belirli pratik, hiçbir hedef gütmeyen, yalnızca *eğlenme*'den ibaret bir faaliyet vardır. Bunun için oyunu açıklamaya çalışan teorilerden birçoğu başarısız kalmıştır. Groos onu belirli gayesi olan eski biyolojik faaliyetlerin kalıntısı sayıyor. Stanley Hall onu tarihten önceki tecrübelerin lüzumsuz tekrarı gibi görüyor. Spencer orada bir kudret birikmesinin sarfını, bir başkası gelecek hayata hazırlanma için bir nevi egzersiz buluyor. Gerçi bu teorilerden her birinde biraz hakikat payı var gibidir. Fakat hiçbiri oyunun asıl mahiyetini aydınlatamamakta-

[20] J. Huizinga, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu,* trad. du néerlandais Cécile Séresia, Gallimard, 1951.

210 *Eğitim Yaşları*

çocuklarla düşüp kalkmamasını isteyen, fakat onu gönderecek bir yuva bulamayan ana-baba bu çocukların erken sinirlenmelerinden (bazı ruhî anormalliklerin başlamasından) ve hiç değilse çocuğun pısırık ve daima himayeye muhtaç teşebbüs ve cüret kabiliyetlerinden yoksun bir halde büyümesinden sorumludurlar. Öyle ise çocuk herhalde –iyi ve kötü tesirleri ile beraber– evin dışındaki birçok zümrelerle temasa gelecektir ve gelmelidir. Yalnız bir yandan eğitimcilerin, bir yandan ana-babanın temel hedefi bu zümrelerin tesirlerini kontrol etmek olmalıdır. Çocuk oyunlarını, çocuğun temasta bulunduğu zümreler içinde gelişen yeni güçlerini onun sonraki hayatı üzerindeki tesirlerini incelemek, çocuk sosyal psikolojisi yardımıyla tetkikler yapmak eğitimcinin başlıca görevidir.

Oyun çocuğun üç yaşında başlayan ve bütün eğitim yaşlarında hattâ erişkinliğinde devam eden en esaslı faaliyetlerinden biridir. Onun birçok yetileri (algı, hayal gücü, düzenli hareket, karakter ve disipline bağlılık, vb.) o sırada gelişir.[20] Oyunu ciddi hayatın zıttı sayanlar yanılmaktadırlar. Ciddinin karşıtı oyun değil, alay ve şakadır. Oyunu insana mahsus saymaya da imkân yoktur: hayvanlardan çoğu yavrularıyla veya yavruları birbiriyle oynarlar. Orada fayda gütmez bir faaliyet ilk göze çarpan vasıftır. Hayvan gıda arama veya avının arkasında koşmada yaptığı çabadan tamamen ayrı bir çabayla oynar. Ritmik hareketler, vücudun kıvraklığı ve ahenkli tavırları, yarışma egzersizleri ile hayvan ve insan oyunları birbirine çok yaklaşır. Bu bakımdan onu insana mahsus vasıflardan saymak kabil değildir. Fakat oyun basit bir biyolojik fiil de değildir. Orada gıda ve nefes alma, cinsî tatmin gibi içgüdülere karşılık bir hayatî fiilden fazla bir şey, belirli pratik, hiçbir hedef gütmeyen, yalnızca *eğlenme*'den ibaret bir faaliyet vardır. Bunun için oyunu açıklamaya çalışan teorilerden birçoğu başarısız kalmıştır. Groos onu belirli gayesi olan eski biyolojik faaliyetlerin kalıntısı sayıyor. Stanley Hall onu tarihten önceki tecrübelerin lüzumsuz tekrarı gibi görüyor. Spencer orada bir kudret birikmesinin sarfını, bir başkası gelecek hayata hazırlanma için bir nevi egzersiz buluyor. Gerçi bu teorilerden her birinde biraz hakikat payı var gibidir. Fakat hiçbiri oyunun asıl mahiyetini aydınlatamamakta-

[20] J. Huizinga, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu,* trad. du néerlandais Cécile Séresia, Gallimard, 1951.

210 *Eğitim Yaşları*

çocuklarla düşüp kalkmamasını isteyen, fakat onu gönderecek bir yuva bulamayan ana-baba bu çocukların erken sinirlenmelerinden (bazı ruhî anormalliklerin başlamasından) ve hiç değilse çocuğun pısırık ve daima himayeye muhtaç teşebbüs ve cüret kabiliyetlerinden yoksun bir halde büyümesinden sorumludurlar. Öyle ise çocuk herhalde –iyi ve kötü tesirleri ile beraber– evin dışındaki birçok zümrelerle temasa gelecektir ve gelmelidir. Yalnız bir yandan eğitimcilerin, bir yandan ana-babanın temel hedefi bu zümrelerin tesirlerini kontrol etmek olmalıdır. Çocuk oyunlarını, çocuğun temasta bulunduğu zümreler içinde gelişen yeni güçlerini onun sonraki hayatı üzerindeki tesirlerini incelemek, çocuk sosyal psikolojisi yardımıyla tetkikler yapmak eğitimcinin başlıca görevidir.

Oyun çocuğun üç yaşında başlayan ve bütün eğitim yaşlarında hattâ erişkinliğinde devam eden en esaslı faaliyetlerinden biridir. Onun birçok yetileri (algı, hayal gücü, düzenli hareket, karakter ve disipline bağlılık, vb.) o sırada gelişir.[20] Oyunu ciddi hayatın zıttı sayanlar yanılmaktadırlar. Ciddinin karşıtı oyun değil, alay ve şakadır. Oyunu insana mahsus saymaya da imkân yoktur: hayvanlardan çoğu yavrularıyla veya yavruları birbiriyle oynarlar. Orada fayda gütmez bir faaliyet ilk göze çarpan vasıftır. Hayvan gıda arama veya avının arkasında koşmada yaptığı çabadan tamamen ayrı bir çabayla oynar. Ritmik hareketler, vücudun kıvraklığı ve ahenkli tavırları, yarışma egzersizleri ile hayvan ve insan oyunları birbirine çok yaklaşır. Bu bakımdan onu insana mahsus vasıflardan saymak kabil değildir. Fakat oyun basit bir biyolojik fiil de değildir. Orada gıda ve nefes alma, cinsî tatmin gibi içgüdülere karşılık bir hayatî fiilden fazla bir şey, belirli pratik, hiçbir hedef gütmeyen, yalnızca *eğlenme*'den ibaret bir faaliyet vardır. Bunun için oyunu açıklamaya çalışan teorilerden birçoğu başarısız kalmıştır. Groos onu belirli gayesi olan eski biyolojik faaliyetlerin kalıntısı sayıyor. Stanley Hall onu tarihten önceki tecrübelerin lüzumsuz tekrarı gibi görüyor. Spencer orada bir kudret birikmesinin sarfını, bir başkası gelecek hayata hazırlanma için bir nevi egzersiz buluyor. Gerçi bu teorilerden her birinde biraz hakikat payı var gibidir. Fakat hiçbiri oyunun asıl mahiyetini aydınlatamamakta-

[20] J. Huizinga, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu,* trad. du néerlandais Cécile Séresia, Gallimard, 1951.

dır.[21] Oyunun gelecek hayata hazırlanma sayılması şu bakımdan eksiktir ki yaşlılar ve ihtiyarlar da oynarlar ve bir kısım oyunlar sonraki hiçbir faaliyete hazırlık değildir: Yuvarlanmak, sıçramak, yavruyu karnı üzerinde taşımak gibi. Herhalde insan ve hayvanda, çocuk ve ilkelde, hattâ çocuk ve yaşlıda ortak olan bu evrensel olayı en önemli vasıflarıyla fayda gütmez ve irrasyonel (akıldışı) bir faaliyet saymak doğru olur. Çünkü oyun iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi değerlerin dışındadır. Yalnız en çok yaklaştığı güzel-çirkin şeklindeki estetik değerdir, irrasyonel olan oyun, ritmi ve armonisi ile, fayda gütmezliği ile, eğlenmeyi sağlaması ile estetik değeri âdeta hazırlar. Fakat bir yandan da asla alay ve şaka gibi ciddinin karşısında yer almaz. Hattâ birçok bakımlardan onu tamamlar: Her oyun bir disiplindir. Ona katılan çocuklar bu disipline uymak zorundadır. Onu bozanlara, "mızıkçı"lara en kötü gözle bakılır.

Hattâ mızıkçılar veya oyunbozanlar sahte oyunculardan daha kötü görülür. Çünkü sahte oyuncu oyuna hile karıştırırsa bile, hiç değilse görünüşte oyun kurallarına uymaktadır. Mızıkçı ise bu kuralları, yani oyunun kendisini bozmaktadır.[22] Böylece oyun bir karakter eğitimi halini alır. Çocuğun ahlâki kişiliğinin kuruluşunda rol oynar. Bir düzene bağlanmayı, mertebeli hayatı, kumanda etme ve itaat etmeyi öğretir. Oyun dikkat ve çaba eğitimi verir. Bundan dolayı da onda yalnızca gerilmenin karşıtı olan gevşeme halini görenler yanılırlar. Gerçi oyunun spontane dağınıklığı bu sanıyı uyandırabilir. Fakat bu dağınıklık başlangıçtadır ve çocuğun henüz kurala girmemiş tepkilerinin dağınıklığından ileri gelir. Ancak oyun ilerledikçe kendi disiplinini kurar. Dağınıklık, müphemlik ve belirsizlikten kurtulur. Oyunun bu evrimi âdeta çocuk ruhunun evriminin bir numunesidir. Onun gibi belirsizden, müphemden, senkretikten, ayrılmamıştan belirliye, aydına, senteze ve ayrılmışa doğru bir ilerleme içinde kurulur. Köşe kapmaca, körebe, birdirbir, mayna, esir almaca gibi hareketli oğlan çocuk oyunlarında veya evcilik, beştaş, bezirgân, vb. gibi kız çocuk oyunlarında aynı kurallılık hâkimdir. Ayrıca işaret edelim ki oyunlar kültür çevrelerine göre şekillenir ve her birinde yaş başlangıç ve hareketleri değişmek üzere ayrı formüllerle ifade edilir. Bu ba-

[21] Claparède, *Çocuğun Psikolojisi ve Tecrübî Pedagoji*, çev. Hüseyin Cahit (Oyun Nazariyeleri, s. 382).
[22] Huizinga, *Homo Ludens.*

Hilmi Ziya Ülken 211

dır.[21] Oyunun gelecek hayata hazırlanma sayılması şu bakımdan eksiktir ki yaşlılar ve ihtiyarlar da oynarlar ve bir kısım oyunlar sonraki hiçbir faaliyete hazırlık değildir: Yuvarlanmak, sıçramak, yavruyu karnı üzerinde taşımak gibi. Herhalde insan ve hayvanda, çocuk ve ilkelde, hattâ çocuk ve yaşlıda ortak olan bu evrensel olayı en önemli vasıflarıyla fayda gütmez ve irrasyonel (akıldışı) bir faaliyet saymak doğru olur. Çünkü oyun iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi değerlerin dışındadır. Yalnız en çok yaklaştığı güzel-çirkin şeklindeki estetik değerdir, irrasyonel olan oyun, ritmi ve armonisi ile, fayda gütmezliği ile, eğlenmeyi sağlaması ile estetik değeri âdeta hazırlar. Fakat bir yandan da asla alay ve şaka gibi ciddinin karşısında yer almaz. Hattâ birçok bakımlardan onu tamamlar: Her oyun bir disiplindir. Ona katılan çocuklar bu disipline uymak zorundadır. Onu bozanlara, "mızıkçı"lara en kötü gözle bakılır.

Hattâ mızıkçılar veya oyunbozanlar sahte oyunculardan daha kötü görülür. Çünkü sahte oyuncu oyuna hile karıştırırsa bile, hiç değilse görünüşte oyun kurallarına uymaktadır. Mızıkçı ise bu kuralları, yani oyunun kendisini bozmaktadır.[22] Böylece oyun bir karakter eğitimi halini alır. Çocuğun ahlâki kişiliğinin kuruluşunda rol oynar. Bir düzene bağlanmayı, mertebeli hayatı, kumanda etme ve itaat etmeyi öğretir. Oyun dikkat ve çaba eğitimi verir. Bundan dolayı da onda yalnızca gerilmenin karşıtı olan gevşeme halini görenler yanılırlar. Gerçi oyunun spontane dağınıklığı bu sanıyı uyandırabilir. Fakat bu dağınıklık başlangıçtadır ve çocuğun henüz kurala girmemiş tepkilerinin dağınıklığından ileri gelir. Ancak oyun ilerledikçe kendi disiplinini kurar. Dağınıklık, müphemlik ve belirsizlikten kurtulur. Oyunun bu evrimi âdeta çocuk ruhunun evriminin bir numunesidir. Onun gibi belirsizden, müphemden, senkretikten, ayrılmamıştan belirliye, aydına, senteze ve ayrılmışa doğru bir ilerleme içinde kurulur. Köşe kapmaca, körebe, birdirbir, mayna, esir almaca gibi hareketli oğlan çocuk oyunlarında veya evcilik, beştaş, bezirgân, vb. gibi kız çocuk oyunlarında aynı kurallılık hâkimdir. Ayrıca işaret edelim ki oyunlar kültür çevrelerine göre şekillenir ve her birinde yaş başlangıç ve hareketleri değişmek üzere ayrı formüllerle ifade edilir. Bu ba-

[21] Claparède, *Çocuğun Psikolojisi ve Tecrübî Pedagoji*, çev. Hüseyin Cahit (Oyun Nazariyeleri, s. 382).
[22] Huizinga, *Homo Ludens.*

kımdan çocuk oyunları kültür geleneklerinin en esaslı mirasını teşkil eder. Oyunun hareket ve heyecan ifadeleri, oyunda karşılıklı söylenen cümleler ve tekerlemeler, oyunun unsurları olan şarkılar ve maniler nesilden nesile geçmek üzere tespit edilmiştir. Fakat burada Moreno'nun esaslı bir hatasına düşerek, oyunun veya oyunda arkadaş seçmelerin çocuktaki hürriyet ve spontane'lik duygusuna karşılık olduğu, bu hürriyetin sonra tekrarlarla otomatikleştikçe, *stéréotypé* ve kurallı bir hale geldiğini, ilk hürriyeti ve spontaneliğini kaybettiğini zannetmemelidir.[23] Oyunun başlangıcında veya çocukların "teneffüs" sıralarında önce görülen dağınık ve düzensiz davranışlar çocuktaki senkretik ruhun devam etmesinden ileri gelir. Burada ilk seçmelerin iradî ve *reflexif* bir vasfı yoktur, belirsizdir. Ancak başlangıç halinde bazı sempatiler rol oynar. Fakat hemen oyunlar çocuk ruhunun otomatizmlerine uyarak stéréotypé'leşir. Oyun ritimleri (ip atlama, tek başına top sıçratma, topaç, tekerlemelerin tekrarı, vb.) bunun ilk görünüşleridir ve bunlar çocuk yoruluncaya kadar sürer. Ancak çocuklar arası ilişkiler ilerledikçe kolektif oyunlar başlar, oyun bir düzen ve disipline girer, ilk oyunlarda çocuk başka çocuklarla birlikte olsa da âdeta yalnız gibidir. Her yerde kendi başına oynar. Fakat heyecanın yayılması ve kolektifleşmesiyle oyun da kolektifleşir. Bu onun disiplinini yaratması demektir.

Her oyun ciddi çalışma gibi belirli bir çaba ister. Bu çaba içinde dikkat, ilgi, çağrışım, hatırlama, algı yetileri gelişir. Oyunun çalışma gibi pratik ve faydacı bir hedefi olmaması doğurduğu yorgunluğun onun kadar baskılı olmamasını sağlar. Bu yüzden disiplinine ve kısmen yoruculuğuna rağmen çalışma fasılalarında oyun dinlendirici rol oynar. Hattâ boş kalma veya gevşeme gibi hallerin vereceği enerji alçalması yüzünden yeniden ciddi çalışmaya başlamanın güçlüğü gibi bir mahzuru ortadan kaldırır. Bunun için oyunla başlayan öğretim (sokakta, çocuk bahçesi veya yuvada) okul içinde dersler arasındaki "teneffüs" fasılalarında az çok disiplinli oyunla devam etmelidir.

[23] J. L. Moreno, *Les fondements de la sociométrie*, trad. par H. Lesage et p. H. Maucorps, PUF, 1954; bu cereyan ve benzeri mikrososyolojiye ait Amerikan yayınları için tenkit, Bk: P. Sorokine, *Fads and feebles in modern sociology and related sciences,* 1956; trad. franç. par Cyrille Arnavon: *Tendances et déboires de la sociologie américaine*, Aubier, 1959.

212 *Eğitim Yaşları*

kımdan çocuk oyunları kültür geleneklerinin en esaslı mirasını teşkil eder. Oyunun hareket ve heyecan ifadeleri, oyunda karşılıklı söylenen cümleler ve tekerlemeler, oyunun unsurları olan şarkılar ve maniler nesilden nesile geçmek üzere tespit edilmiştir. Fakat burada Moreno'nun esaslı bir hatasına düşerek, oyunun veya oyunda arkadaş seçmelerin çocuktaki hürriyet ve spontane'lik duygusuna karşılık olduğu, bu hürriyetin sonra tekrarlarla otomatikleştikçe, *stéréotypé* ve kurallı bir hale geldiğini, ilk hürriyeti ve spontaneliğini kaybettiğini zannetmemelidir.[23] Oyunun başlangıcında veya çocukların "teneffüs" sıralarında önce görülen dağınık ve düzensiz davranışlar çocuktaki senkretik ruhun devam etmesinden ileri gelir. Burada ilk seçmelerin iradî ve *reflexif* bir vasfı yoktur, belirsizdir. Ancak başlangıç halinde bazı sempatiler rol oynar. Fakat hemen oyunlar çocuk ruhunun otomatizmlerine uyarak stéréotypé'leşir. Oyun ritimleri (ip atlama, tek başına top sıçratma, topaç, tekerlemelerin tekrarı, vb.) bunun ilk görünüşleridir ve bunlar çocuk yoruluncaya kadar sürer. Ancak çocuklar arası ilişkiler ilerledikçe kolektif oyunlar başlar, oyun bir düzen ve disipline girer, ilk oyunlarda çocuk başka çocuklarla birlikte olsa da âdeta yalnız gibidir. Her yerde kendi başına oynar. Fakat heyecanın yayılması ve kolektifleşmesiyle oyun da kolektifleşir. Bu onun disiplinini yaratması demektir.

Her oyun ciddi çalışma gibi belirli bir çaba ister. Bu çaba içinde dikkat, ilgi, çağrışım, hatırlama, algı yetileri gelişir. Oyunun çalışma gibi pratik ve faydacı bir hedefi olmaması doğurduğu yorgunluğun onun kadar baskılı olmamasını sağlar. Bu yüzden disiplinine ve kısmen yoruculuğuna rağmen çalışma fasılalarında oyun dinlendirici rol oynar. Hattâ boş kalma veya gevşeme gibi hallerin vereceği enerji alçalması yüzünden yeniden ciddi çalışmaya başlamanın güçlüğü gibi bir mahzuru ortadan kaldırır. Bunun için oyunla başlayan öğretim (sokakta, çocuk bahçesi veya yuvada) okul içinde dersler arasındaki "teneffüs" fasılalarında az çok disiplinli oyunla devam etmelidir.

[23] J. L. Moreno, *Les fondements de la sociométrie*, trad. par H. Lesage et p. H. Maucorps, PUF, 1954; bu cereyan ve benzeri mikrososyolojiye ait Amerikan yayınları için tenkit, Bk: P. Sorokine, *Fads and feebles in modern sociology and related sciences,* 1956; trad. franç. par Cyrille Arnavon: *Tendances et déboires de la sociologie américaine*, Aubier, 1959.

212 *Eğitim Yaşları*

kımdan çocuk oyunları kültür geleneklerinin en esaslı mirasını teşkil eder. Oyunun hareket ve heyecan ifadeleri, oyunda karşılıklı söylenen cümleler ve tekerlemeler, oyunun unsurları olan şarkılar ve maniler nesilden nesile geçmek üzere tespit edilmiştir. Fakat burada Moreno'nun esaslı bir hatasına düşerek, oyunun veya oyunda arkadaş seçmelerin çocuktaki hürriyet ve spontane'lik duygusuna karşılık olduğu, bu hürriyetin sonra tekrarlarla otomatikleştikçe, *stéréotypé* ve kurallı bir hale geldiğini, ilk hürriyeti ve spontaneliğini kaybettiğini zannetmemelidir.[23] Oyunun başlangıcında veya çocukların "teneffüs" sıralarında önce görülen dağınık ve düzensiz davranışlar çocuktaki senkretik ruhun devam etmesinden ileri gelir. Burada ilk seçmelerin iradî ve *reflexif* bir vasfı yoktur, belirsizdir. Ancak başlangıç halinde bazı sempatiler rol oynar. Fakat hemen oyunlar çocuk ruhunun otomatizmlerine uyarak stéréotypé'leşir. Oyun ritimleri (ip atlama, tek başına top sıçratma, topaç, tekerlemelerin tekrarı, vb.) bunun ilk görünüşleridir ve bunlar çocuk yoruluncaya kadar sürer. Ancak çocuklar arası ilişkiler ilerledikçe kolektif oyunlar başlar, oyun bir düzen ve disipline girer, ilk oyunlarda çocuk başka çocuklarla birlikte olsa da âdeta yalnız gibidir. Her yerde kendi başına oynar. Fakat heyecanın yayılması ve kolektifleşmesiyle oyun da kolektifleşir. Bu onun disiplinini yaratması demektir.

Her oyun ciddi çalışma gibi belirli bir çaba ister. Bu çaba içinde dikkat, ilgi, çağrışım, hatırlama, algı yetileri gelişir. Oyunun çalışma gibi pratik ve faydacı bir hedefi olmaması doğurduğu yorgunluğun onun kadar baskılı olmamasını sağlar. Bu yüzden disiplinine ve kısmen yoruculuğuna rağmen çalışma fasılalarında oyun dinlendirici rol oynar. Hattâ boş kalma veya gevşeme gibi hallerin vereceği enerji alçalması yüzünden yeniden ciddi çalışmaya başlamanın güçlüğü gibi bir mahzuru ortadan kaldırır. Bunun için oyunla başlayan öğretim (sokakta, çocuk bahçesi veya yuvada) okul içinde dersler arasındaki "teneffüs" fasılalarında az çok disiplinli oyunla devam etmelidir.

[23] J. L. Moreno, *Les fondements de la sociométrie*, trad. par H. Lesage et p. H. Maucorps, PUF, 1954; bu cereyan ve benzeri mikrososyolojiye ait Amerikan yayınları için tenkit, Bk: P. Sorokine, *Fads and feebles in modern sociology and related sciences,* 1956; trad. franç. par Cyrille Arnavon: *Tendances et déboires de la sociologie américaine*, Aubier, 1959.

Oyun çocuğun karakterinin kuruluşunda büyük rol oynar dedik. Gerçi oyun ahlâk için değildir ama bir oyun ahlâkı vardır. Orada yarışma kadar dayanışmalar da gelişir. Orada çocuk "ben"le "başkası"nı hem mücadele etmek, hem işbirliği yapmak için ayırmasını öğrenir. O âdeta çocuğun senkretik (veya egosantrik) bilinçten çıkarak realist bilince girişi, sübjektif ile objektifi ayırışının başlangıcıdır. Bu hazırlık bütün öğretim yaşları, hattâ ömür boyunca sürer ve genişler. Oyunda verilen iyi bir eğitim geçimli, iyi huylu, neşeli, cesur, teşebbüs sahibi, devamlı çabaya elverişli, zevk sahibi ve sağlam insanlar yetiştirir. Kötü bir eğitim ise geçimsiz, huysuz, mızıkçı, içine kapanık, küskün, korkak, teşebbüs gücünden yoksun, devamlı çaba sarf edemeyen ve sürekli konu ve hedef değiştiren insanlar yapar.[24] Gerçi kolektif oyunlarda öğretmen veya eğitimcinin bütün gayretine rağmen "mızıkçı"lar çıkabilir. Fakat onların doğuştan bazı bünye bozuklukları vardır. Eğitimcinin başlıca görevi bu gibi "sinirli" çocukları oyun içinde yer almaya, oyunun neşesine katılmaya hazırlamaktır. Bu bir nevi bireysel eğitimin başlangıcı olacak ve yuvada veya çocuk bahçesinde bu devrede başarı kazanılırsa okul yaşında bireysel eğitimin güçlükleri azaltılacaktır.

Çocuk okuldan önce yalnız oyunla değil, çalışmayla ve bağlandığı zümrelerin türlü kurumlarıyla ilk alışkanlıklarını ve yetikazanmalarını alır. O önce senkretik bir algı gücüne sahiptir: âlemi ve kendisini ayıramaz. Bu bakımdan çocuğu ilkel insana, hattâ marazî bilince benzetenler olmuştur. Baldwin insanlığın zihnî evrimini çocuğun bu zihnî gelişmesinden çıkarmaya kalkışmıştı.[25] Piaget ise tersine ilkelin mantık öncesi zihniyeti ile çocuğun egosantrik veya "animist" dediği düşüncesi arasında bir paralellik kuruyor ve ikinciyi birinciye yaklaştırıyor.[26] Her iki şekilde böyle bir paralel tam olarak kurulamaz. Çocukla marazî bilincin otizmini aynı sayanlar da yanılıyorlar.[27] Otizm, çıkmazın sonu, çocuk senkretizmi ise bir başlangıçtır. Oradan çocuk oyunla, işle ve kolektif çeşitli hayat şekillerine girmek suretiyle senkretizmi çözecek, realist görüşe ulaşacaktır. İlkele gelince, onun zımnî

[24] H. Wallon, *Enfant turbulent.*
[25] J. M. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et chez la race.*
[26] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé 1954; J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant,* 1937, vb.
[27] Caseneuve, *La pensée archaïque.*

Hilmi Ziya Ülken 213

Oyun çocuğun karakterinin kuruluşunda büyük rol oynar dedik. Gerçi oyun ahlâk için değildir ama bir oyun ahlâkı vardır. Orada yarışma kadar dayanışmalar da gelişir. Orada çocuk "ben"le "başkası"nı hem mücadele etmek, hem işbirliği yapmak için ayırmasını öğrenir. O âdeta çocuğun senkretik (veya egosantrik) bilinçten çıkarak realist bilince girişi, sübjektif ile objektifi ayırışının başlangıcıdır. Bu hazırlık bütün öğretim yaşları, hattâ ömür boyunca sürer ve genişler. Oyunda verilen iyi bir eğitim geçimli, iyi huylu, neşeli, cesur, teşebbüs sahibi, devamlı çabaya elverişli, zevk sahibi ve sağlam insanlar yetiştirir. Kötü bir eğitim ise geçimsiz, huysuz, mızıkçı, içine kapanık, küskün, korkak, teşebbüs gücünden yoksun, devamlı çaba sarf edemeyen ve sürekli konu ve hedef değiştiren insanlar yapar.[24] Gerçi kolektif oyunlarda öğretmen veya eğitimcinin bütün gayretine rağmen "mızıkçı"lar çıkabilir. Fakat onların doğuştan bazı bünye bozuklukları vardır. Eğitimcinin başlıca görevi bu gibi "sinirli" çocukları oyun içinde yer almaya, oyunun neşesine katılmaya hazırlamaktır. Bu bir nevi bireysel eğitimin başlangıcı olacak ve yuvada veya çocuk bahçesinde bu devrede başarı kazanılırsa okul yaşında bireysel eğitimin güçlükleri azaltılacaktır.

Çocuk okuldan önce yalnız oyunla değil, çalışmayla ve bağlandığı zümrelerin türlü kurumlarıyla ilk alışkanlıklarını ve yetikazanmalarını alır. O önce senkretik bir algı gücüne sahiptir: âlemi ve kendisini ayıramaz. Bu bakımdan çocuğu ilkel insana, hattâ marazî bilince benzetenler olmuştur. Baldwin insanlığın zihnî evrimini çocuğun bu zihnî gelişmesinden çıkarmaya kalkışmıştı.[25] Piaget ise tersine ilkelin mantık öncesi zihniyeti ile çocuğun egosantrik veya "animist" dediği düşüncesi arasında bir paralellik kuruyor ve ikinciyi birinciye yaklaştırıyor.[26] Her iki şekilde böyle bir paralel tam olarak kurulamaz. Çocukla marazî bilincin otizmini aynı sayanlar da yanılıyorlar.[27] Otizm, çıkmazın sonu, çocuk senkretizmi ise bir başlangıçtır. Oradan çocuk oyunla, işle ve kolektif çeşitli hayat şekillerine girmek suretiyle senkretizmi çözecek, realist görüşe ulaşacaktır. İlkele gelince, onun zımnî

[24] H. Wallon, *Enfant turbulent.*
[25] J. M. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et chez la race.*
[26] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé 1954; J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant,* 1937, vb.
[27] Caseneuve, *La pensée archaïque.*

Hilmi Ziya Ülken 213

Oyun çocuğun karakterinin kuruluşunda büyük rol oynar dedik. Gerçi oyun ahlâk için değildir ama bir oyun ahlâkı vardır. Orada yarışma kadar dayanışmalar da gelişir. Orada çocuk "ben"le "başkası"nı hem mücadele etmek, hem işbirliği yapmak için ayırmasını öğrenir. O âdeta çocuğun senkretik (veya egosantrik) bilinçten çıkarak realist bilince girişi, sübjektif ile objektifi ayırışının başlangıcıdır. Bu hazırlık bütün öğretim yaşları, hattâ ömür boyunca sürer ve genişler. Oyunda verilen iyi bir eğitim geçimli, iyi huylu, neşeli, cesur, teşebbüs sahibi, devamlı çabaya elverişli, zevk sahibi ve sağlam insanlar yetiştirir. Kötü bir eğitim ise geçimsiz, huysuz, mızıkçı, içine kapanık, küskün, korkak, teşebbüs gücünden yoksun, devamlı çaba sarf edemeyen ve sürekli konu ve hedef değiştiren insanlar yapar.[24] Gerçi kolektif oyunlarda öğretmen veya eğitimcinin bütün gayretine rağmen "mızıkçı"lar çıkabilir. Fakat onların doğuştan bazı bünye bozuklukları vardır. Eğitimcinin başlıca görevi bu gibi "sinirli" çocukları oyun içinde yer almaya, oyunun neşesine katılmaya hazırlamaktır. Bu bir nevi bireysel eğitimin başlangıcı olacak ve yuvada veya çocuk bahçesinde bu devrede başarı kazanılırsa okul yaşında bireysel eğitimin güçlükleri azaltılacaktır.

Çocuk okuldan önce yalnız oyunla değil, çalışmayla ve bağlandığı zümrelerin türlü kurumlarıyla ilk alışkanlıklarını ve yetikazanmalarını alır. O önce senkretik bir algı gücüne sahiptir: âlemi ve kendisini ayıramaz. Bu bakımdan çocuğu ilkel insana, hattâ marazî bilince benzetenler olmuştur. Baldwin insanlığın zihnî evrimini çocuğun bu zihnî gelişmesinden çıkarmaya kalkışmıştı.[25] Piaget ise tersine ilkelin mantık öncesi zihniyeti ile çocuğun egosantrik veya "animist" dediği düşüncesi arasında bir paralellik kuruyor ve ikinciyi birinciye yaklaştırıyor.[26] Her iki şekilde böyle bir paralel tam olarak kurulamaz. Çocukla marazî bilincin otizmini aynı sayanlar da yanılıyorlar.[27] Otizm, çıkmazın sonu, çocuk senkretizmi ise bir başlangıçtır. Oradan çocuk oyunla, işle ve kolektif çeşitli hayat şekillerine girmek suretiyle senkretizmi çözecek, realist görüşe ulaşacaktır. İlkele gelince, onun zımnî

[24] H. Wallon, *Enfant turbulent.*
[25] J. M. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant et chez la race.*
[26] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé 1954; J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant,* 1937, vb.
[27] Caseneuve, *La pensée archaïque.*

bir mantığa sahip olduğunu, ancak hayatının önemli bir kısmında kolektif heyecanlarla büyü fikri ve prelojik düşüncenin rol oynadığını görmüştük, ilkelde bu iki düşünce tarzı paralel olarak devam eder. Çocuk ise müphem ve belirsiz bilinçten aydın bilince, müphem ve toplu algıdan aydın şekillerin algısına doğru gelişir. Yalnız bu gelişme çocuğun içinde bulunduğu kültür çevresi şartlarına bağlıdır. Bazı kültürlerde (Meselâ Yerli Amerika, Melanezya, vb.) bu senkretik düşünce sonradan dini-sihri hayatın prelojik düşüncesiyle birleşeceği için asla tamamen çözülemez.

Çocuk, hiç değilse Batı'ya yaklaşan bizim kültürümüzde, bir yandan içinde yaşadığı zümrelere (ev, sokak, okul) uyar: onları taklit eder, onlarla arasında duygu bağlantısı, sempati kurulur.[28] Taklit sosyal anlayışın başlıca yapıcı kuvveti olur ve onların telkinlerini alır. Bu telkinler (daha doğrusu *hétérosuggestion*'lar) çocuğun alt bilinci vasıtasıyla bütün hayatında rol oynar. Onun genişleme veya süjeleşme şeklindeki faaliyetlerinin temelini teşkil eder. Öte yandan yine içinde yaşadığı zümrelere ve gittikçe büyük topluma karşı vaziyet almasını, yeni yetiler kazanmasını sağlar: Birincide yakın zümrelere bağlılığı onda "Biz" bilincini doğurduğu halde, ikincide bu zümreler içinde "başka"larından ayrılış, yarışmalar onda "ben" bilincini doğurur. Bu iki süreç aynı zamanda meydana gelir. Oyun bir yandan çocuğa oyun arkadaşlarıyla mücadele ve yarışma gücünü verir, aynı zamanda oyun kurallarına göre onlarla bağdaşma ve dayanışma gücü kazandırır. Bu iki zıt gücün aynı zamanda aynı çocukta doğuşu onda bir ruhî çatışmanın, bir kompleksin başlangıcıdır. Freud'un iki içgüdüye bağladığı çatışmanın kökü bizce buradadır. Ve çocuk henüz objektif-sübjektif ayrılışındaki aydın bilince erişmeden önce bu çatışmayı dışbilincinde senkretik olarak yaşamaya başlar. Cinsî eğilim (*libido*) bu temele katılır. Ergin ruhunun buhranlı devresinde komplekse yeni bir şekil verir. Freud'un üzerinde durduğu çocuk cinsî hayatı ve kompleksini ispat edecek hiçbir ciddi delil yoktur.[29] Fakat çocuğun oyunda ve başka faaliyetlerinde hayat ritmine göre "ben" ve

[28] Neal E. Miller and John Dollard, *Social learning and imitation*, Kegan Paul 1945.

[29] C. G. Jung, *Inconscient; Métamorphoses de la libido* (Jung bu ve daha sonraki eserlerinde Freud'un çocuk cinsiyeti hakkındaki fikirlerini tenkit etmektedir.)

214 *Eğitim Yaşları*

bir mantığa sahip olduğunu, ancak hayatının önemli bir kısmında kolektif heyecanlarla büyü fikri ve prelojik düşüncenin rol oynadığını görmüştük, ilkelde bu iki düşünce tarzı paralel olarak devam eder. Çocuk ise müphem ve belirsiz bilinçten aydın bilince, müphem ve toplu algıdan aydın şekillerin algısına doğru gelişir. Yalnız bu gelişme çocuğun içinde bulunduğu kültür çevresi şartlarına bağlıdır. Bazı kültürlerde (Meselâ Yerli Amerika, Melanezya, vb.) bu senkretik düşünce sonradan dini-sihri hayatın prelojik düşüncesiyle birleşeceği için asla tamamen çözülemez.

Çocuk, hiç değilse Batı'ya yaklaşan bizim kültürümüzde, bir yandan içinde yaşadığı zümrelere (ev, sokak, okul) uyar: onları taklit eder, onlarla arasında duygu bağlantısı, sempati kurulur.[28] Taklit sosyal anlayışın başlıca yapıcı kuvveti olur ve onların telkinlerini alır. Bu telkinler (daha doğrusu *hétérosuggestion*'lar) çocuğun alt bilinci vasıtasıyla bütün hayatında rol oynar. Onun genişleme veya süjeleşme şeklindeki faaliyetlerinin temelini teşkil eder. Öte yandan yine içinde yaşadığı zümrelere ve gittikçe büyük topluma karşı vaziyet almasını, yeni yetiler kazanmasını sağlar: Birincide yakın zümrelere bağlılığı onda "Biz" bilincini doğurduğu halde, ikincide bu zümreler içinde "başka"larından ayrılış, yarışmalar onda "ben" bilincini doğurur. Bu iki süreç aynı zamanda meydana gelir. Oyun bir yandan çocuğa oyun arkadaşlarıyla mücadele ve yarışma gücünü verir, aynı zamanda oyun kurallarına göre onlarla bağdaşma ve dayanışma gücü kazandırır. Bu iki zıt gücün aynı zamanda aynı çocukta doğuşu onda bir ruhî çatışmanın, bir kompleksin başlangıcıdır. Freud'un iki içgüdüye bağladığı çatışmanın kökü bizce buradadır. Ve çocuk henüz objektif-sübjektif ayrılışındaki aydın bilince erişmeden önce bu çatışmayı dışbilincinde senkretik olarak yaşamaya başlar. Cinsî eğilim (*libido*) bu temele katılır. Ergin ruhunun buhranlı devresinde komplekse yeni bir şekil verir. Freud'un üzerinde durduğu çocuk cinsî hayatı ve kompleksini ispat edecek hiçbir ciddi delil yoktur.[29] Fakat çocuğun oyunda ve başka faaliyetlerinde hayat ritmine göre "ben" ve

[28] Neal E. Miller and John Dollard, *Social learning and imitation*, Kegan Paul 1945.

[29] C. G. Jung, *Inconscient; Métamorphoses de la libido* (Jung bu ve daha sonraki eserlerinde Freud'un çocuk cinsiyeti hakkındaki fikirlerini tenkit etmektedir.)

214 *Eğitim Yaşları*

bir mantığa sahip olduğunu, ancak hayatının önemli bir kısmında kolektif heyecanlarla büyü fikri ve prelojik düşüncenin rol oynadığını görmüştük, ilkelde bu iki düşünce tarzı paralel olarak devam eder. Çocuk ise müphem ve belirsiz bilinçten aydın bilince, müphem ve toplu algıdan aydın şekillerin algısına doğru gelişir. Yalnız bu gelişme çocuğun içinde bulunduğu kültür çevresi şartlarına bağlıdır. Bazı kültürlerde (Meselâ Yerli Amerika, Melanezya, vb.) bu senkretik düşünce sonradan dini-sihri hayatın prelojik düşüncesiyle birleşeceği için asla tamamen çözülemez.

Çocuk, hiç değilse Batı'ya yaklaşan bizim kültürümüzde, bir yandan içinde yaşadığı zümrelere (ev, sokak, okul) uyar: onları taklit eder, onlarla arasında duygu bağlantısı, sempati kurulur.[28] Taklit sosyal anlayışın başlıca yapıcı kuvveti olur ve onların telkinlerini alır. Bu telkinler (daha doğrusu *hétérosuggestion*'lar) çocuğun alt bilinci vasıtasıyla bütün hayatında rol oynar. Onun genişleme veya süjeleşme şeklindeki faaliyetlerinin temelini teşkil eder. Öte yandan yine içinde yaşadığı zümrelere ve gittikçe büyük topluma karşı vaziyet almasını, yeni yetiler kazanmasını sağlar: Birincide yakın zümrelere bağlılığı onda "Biz" bilincini doğurduğu halde, ikincide bu zümreler içinde "başka"larından ayrılış, yarışmalar onda "ben" bilincini doğurur. Bu iki süreç aynı zamanda meydana gelir. Oyun bir yandan çocuğa oyun arkadaşlarıyla mücadele ve yarışma gücünü verir, aynı zamanda oyun kurallarına göre onlarla bağdaşma ve dayanışma gücü kazandırır. Bu iki zıt gücün aynı zamanda aynı çocukta doğuşu onda bir ruhî çatışmanın, bir kompleksin başlangıcıdır. Freud'un iki içgüdüye bağladığı çatışmanın kökü bizce buradadır. Ve çocuk henüz objektif-sübjektif ayrılışındaki aydın bilince erişmeden önce bu çatışmayı dışbilincinde senkretik olarak yaşamaya başlar. Cinsî eğilim (*libido*) bu temele katılır. Ergin ruhunun buhranlı devresinde komplekse yeni bir şekil verir. Freud'un üzerinde durduğu çocuk cinsî hayatı ve kompleksini ispat edecek hiçbir ciddi delil yoktur.[29] Fakat çocuğun oyunda ve başka faaliyetlerinde hayat ritmine göre "ben" ve

[28] Neal E. Miller and John Dollard, *Social learning and imitation*, Kegan Paul 1945.

[29] C. G. Jung, *Inconscient; Métamorphoses de la libido* (Jung bu ve daha sonraki eserlerinde Freud'un çocuk cinsiyeti hakkındaki fikirlerini tenkit etmektedir.)

"biz" bilinçlerini kazanmaya başladığı bu zamandaş iki bilincin arasındaki birbirini reddetme ve karşılık bağlanma yüzünden bir çatışma doğurduğu ise meydandadır.

Çocukta sübjektif ve objektif bilinç ayrılışı oyun ve çatışmanın kazandırdığı çaba, dikkat ve yetikazanma güçleriyle gelişir. Yoksa yalnız alışkanlık, telkin ve taklit güçleriyle çocuk daima syncrétique bilinçte kalırdı. Tek başına alınınca bu güçler senkretik çocuk bilincini hayvan bilincine yaklaştırır: Her ikisinde de alışma, otomatizm, telkin ve taklit vardır. Fakat çaba ve disiplinli dikkat, ilerleyici tekrar yani yetikazanma onu tamamen değiştirir. O zamana kadar yalnız konuşması, ayakta durması, heyecanlarının bir kısmı ile hayvandan ayrılan ve müphem toplu (*global*) bilinç seviyesinde olan çocuk şimdi kendi ile "ben"i, objektifle sübjektifi, düşünce, şey ve işareti, "kendisi" ile "başkası"nı ayırması yüzünden aydın bilinç ve onun hizmetinde olan altbilinç ve dışbilinç seviyesine yükselir. Bir yandan objeleştirme gücü, öte yandan süjeleştirme gücü bu aydın bilincin iki cephesidir, fakat bu evrim bütün okul yaşları içinde derece derece meydana gelir.

4) İlkokul yaşı: Öğretim ve eğitimin en çok üzerinde duracağı devredir. Gerçi eski eğitim ve pedagoji görüşleri oradan başlarlardı. Buraya kadar söylediklerimiz gösteriyor ki eğitim asla oradan başlamaz. Fakat orada çocuğu yeni bir disiplin ve yeni bir zümre olan "Okul"un içine koymak suretiyle işini sistemleştirir. 7-14 yaşları arasında geçen bu devrede çocuk büsbütün yeni bir hayata girecektir. Disiplin artacak, çalışma çoğalacak, "yabancı"larla bir arada bulunma ve "yakın"larından uzaklaşma onda bazı kompleksler doğuracaktır. Enerji deposu az olan çocuk çabuk yorulur ve okulun istedikleri çocuğun fizyolojik hayatında âni değişmeler yapabilir. Bu sarfiyatı ödemek için önce çocuğun sağlık durumunu kontrol etmeli ve beslenmeyi ona göre ayarlamalıdır. Bu yapılmazsa çocuk yorgunluktan ileri gelen bazı hastalıklara hazır bulunur. Tecanüssüz bir çevre içinde bulaşıcı hastalıklara yakalanabilir. Sinir bozukluğuna uğrar. Burada öğretmen ile ana ve baba birlikte hareket etmeli ve çocukların bu yeni çevreye ayak uydurmalarını sağlayacak çarelere başvurmalıdır. Bunun için de öğretmenin ilk görevi bireysel farkları hesaba katarak farklara göre eğitim (*éducation différentielle*) tatbik etmesi-

Hilmi Ziya Ülken 215

"biz" bilinçlerini kazanmaya başladığı bu zamandaş iki bilincin arasındaki birbirini reddetme ve karşılık bağlanma yüzünden bir çatışma doğurduğu ise meydandadır.

Çocukta sübjektif ve objektif bilinç ayrılışı oyun ve çatışmanın kazandırdığı çaba, dikkat ve yetikazanma güçleriyle gelişir. Yoksa yalnız alışkanlık, telkin ve taklit güçleriyle çocuk daima syncrétique bilinçte kalırdı. Tek başına alınınca bu güçler senkretik çocuk bilincini hayvan bilincine yaklaştırır: Her ikisinde de alışma, otomatizm, telkin ve taklit vardır. Fakat çaba ve disiplinli dikkat, ilerleyici tekrar yani yetikazanma onu tamamen değiştirir. O zamana kadar yalnız konuşması, ayakta durması, heyecanlarının bir kısmı ile hayvandan ayrılan ve müphem toplu (*global*) bilinç seviyesinde olan çocuk şimdi kendi ile "ben"i, objektifle sübjektifi, düşünce, şey ve işareti, "kendisi" ile "başkası"nı ayırması yüzünden aydın bilinç ve onun hizmetinde olan altbilinç ve dışbilinç seviyesine yükselir. Bir yandan objeleştirme gücü, öte yandan süjeleştirme gücü bu aydın bilincin iki cephesidir, fakat bu evrim bütün okul yaşları içinde derece derece meydana gelir.

4) İlkokul yaşı: Öğretim ve eğitimin en çok üzerinde duracağı devredir. Gerçi eski eğitim ve pedagoji görüşleri oradan başlarlardı. Buraya kadar söylediklerimiz gösteriyor ki eğitim asla oradan başlamaz. Fakat orada çocuğu yeni bir disiplin ve yeni bir zümre olan "Okul"un içine koymak suretiyle işini sistemleştirir. 7-14 yaşları arasında geçen bu devrede çocuk büsbütün yeni bir hayata girecektir. Disiplin artacak, çalışma çoğalacak, "yabancı"larla bir arada bulunma ve "yakın"larından uzaklaşma onda bazı kompleksler doğuracaktır. Enerji deposu az olan çocuk çabuk yorulur ve okulun istedikleri çocuğun fizyolojik hayatında âni değişmeler yapabilir. Bu sarfiyatı ödemek için önce çocuğun sağlık durumunu kontrol etmeli ve beslenmeyi ona göre ayarlamalıdır. Bu yapılmazsa çocuk yorgunluktan ileri gelen bazı hastalıklara hazır bulunur. Tecanüssüz bir çevre içinde bulaşıcı hastalıklara yakalanabilir. Sinir bozukluğuna uğrar. Burada öğretmen ile ana ve baba birlikte hareket etmeli ve çocukların bu yeni çevreye ayak uydurmalarını sağlayacak çarelere başvurmalıdır. Bunun için de öğretmenin ilk görevi bireysel farkları hesaba katarak farklara göre eğitim (*éducation différentielle*) tatbik etmesi-

Hilmi Ziya Ülken 215

"biz" bilinçlerini kazanmaya başladığı bu zamandaş iki bilincin arasındaki birbirini reddetme ve karşılık bağlanma yüzünden bir çatışma doğurduğu ise meydandadır.

Çocukta sübjektif ve objektif bilinç ayrılışı oyun ve çatışmanın kazandırdığı çaba, dikkat ve yetikazanma güçleriyle gelişir. Yoksa yalnız alışkanlık, telkin ve taklit güçleriyle çocuk daima syncrétique bilinçte kalırdı. Tek başına alınınca bu güçler senkretik çocuk bilincini hayvan bilincine yaklaştırır: Her ikisinde de alışma, otomatizm, telkin ve taklit vardır. Fakat çaba ve disiplinli dikkat, ilerleyici tekrar yani yetikazanma onu tamamen değiştirir. O zamana kadar yalnız konuşması, ayakta durması, heyecanlarının bir kısmı ile hayvandan ayrılan ve müphem toplu (*global*) bilinç seviyesinde olan çocuk şimdi kendi ile "ben"i, objektifle sübjektifi, düşünce, şey ve işareti, "kendisi" ile "başkası"nı ayırması yüzünden aydın bilinç ve onun hizmetinde olan altbilinç ve dışbilinç seviyesine yükselir. Bir yandan objeleştirme gücü, öte yandan süjeleştirme gücü bu aydın bilincin iki cephesidir, fakat bu evrim bütün okul yaşları içinde derece derece meydana gelir.

4) İlkokul yaşı: Öğretim ve eğitimin en çok üzerinde duracağı devredir. Gerçi eski eğitim ve pedagoji görüşleri oradan başlarlardı. Buraya kadar söylediklerimiz gösteriyor ki eğitim asla oradan başlamaz. Fakat orada çocuğu yeni bir disiplin ve yeni bir zümre olan "Okul"un içine koymak suretiyle işini sistemleştirir. 7-14 yaşları arasında geçen bu devrede çocuk büsbütün yeni bir hayata girecektir. Disiplin artacak, çalışma çoğalacak, "yabancı"larla bir arada bulunma ve "yakın"larından uzaklaşma onda bazı kompleksler doğuracaktır. Enerji deposu az olan çocuk çabuk yorulur ve okulun istedikleri çocuğun fizyolojik hayatında âni değişmeler yapabilir. Bu sarfiyatı ödemek için önce çocuğun sağlık durumunu kontrol etmeli ve beslenmeyi ona göre ayarlamalıdır. Bu yapılmazsa çocuk yorgunluktan ileri gelen bazı hastalıklara hazır bulunur. Tecanüssüz bir çevre içinde bulaşıcı hastalıklara yakalanabilir. Sinir bozukluğuna uğrar. Burada öğretmen ile ana ve baba birlikte hareket etmeli ve çocukların bu yeni çevreye ayak uydurmalarını sağlayacak çarelere başvurmalıdır. Bunun için de öğretmenin ilk görevi bireysel farkları hesaba katarak farklara göre eğitim (*éducation différentielle*) tatbik etmesi-

dir.[30] Çok kalabalık sınıflarda veya tek öğretmenli okullarda bu güç sağlanır. Fakat işini bilen bir öğretmen orada bile bir dereceye kadar özellikleri gözden kaçırmayabilir. Çocuklara karşı davranışlarını ona göre ayarlar. Çocukların birer makine veya otomat değil, türlü şartlarda yetişmiş insan yavruları olduğu ve bu şartlar hesaba katılmadıkça hakiki değerlerinin asla meydana çıkarılamayacağı ilkesini daima göz önünde bulundurur. Bu ilkeden haberi olmayan bir öğretmenin çocuklar hakkında verdiği "zeki", "aptal", başarılı veya başarısız hükümleri temelsiz ve yanlıştır. Şüphesiz çocuklar arasında zekâ, çaba ve dikkat farkları vardır.

Fakat bunların aynı derecede meydana çıkmasına engel olan yetişme, çevre tesiri, bünye ve karakter farkları birinci planda gelir. Dalgın, içedönük, sıkılgan ve ürkek bir çocuk hafıza ve zekâsının verimlerini atılgan, dışadönük, cesur bir çocuk kadar gösteremez.[31] Burada öğretmenin vereceği not birincilere yani zihnî güçlere değil, ikincilere yani yetişme ve bünye farklarına ait olmalıdır. O zaman da çocuğu yetiştiren çeşitli zümreler ve çevrelerin veya aynı zümrede farklı davranışların, hattâ çocuğun kendi uzvî-ruhî bünye farkından ileri gelen bu eşitsizliklerden çocuğu sorumlu görmeye hakkımız yoktur. Eğer "numara" sistemi çocukların zihnî güçlerini ölçmek için kullanılıyorsa bu mühim faktörleri göz önüne almadıkça çok eksik ve bundan dolayı yanlıştır. Öğretmenin çocuklara ayrı ayrı davranmasına imkân verecek kadar az sayıda öğrenciden ibaret sınıflarda bu metot kolaylıkla tatbik edilir. Bir köy öğretmeni az çok aynı cinsten bir sınıf karşısındadır. Orada yalnız uzvî-ruhî bünye farklarıyla birbirinden ayrılan aynı tipte çocuklar vardır. Büyük şehirde ise iş böyle değildir. Bu çocuklar aldıkları ev, atölye, sokak eğitiminin tesirleri yüzünden aynı tarzda karşılanamazlar. Burada öğretmenin işi son derece güçleşir. O artık yalnız bir öğretmen değil, çocuğu yeniden teşkil etme zorunda olan bir eğitimci olacaktır. Burada kavgacı, küfürbaz çocuğu uslu ve nazik çocukla, pısırığı atılganla, korkağı cesurla, kurnazı samimî ile aynı hizaya getirmek için kullanılacak şiddet ve baskı metotu bir işe yaramaz. Kötüleri iyiler önünde haşlamak ve kusurlarını yüzlerine vurmak da yalnız o an için korkutucu bir

[30] Wilhelm Stern, *Psychologie différentielle.*

[31] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. 1921, F. Alcan; André vollin, *Les enfants nerveux,* Libr. J.B. Baillèce et fils, 1924.

216 *Eğitim Yaşları*

dir.[30] Çok kalabalık sınıflarda veya tek öğretmenli okullarda bu güç sağlanır. Fakat işini bilen bir öğretmen orada bile bir dereceye kadar özellikleri gözden kaçırmayabilir. Çocuklara karşı davranışlarını ona göre ayarlar. Çocukların birer makine veya otomat değil, türlü şartlarda yetişmiş insan yavruları olduğu ve bu şartlar hesaba katılmadıkça hakiki değerlerinin asla meydana çıkarılamayacağı ilkesini daima göz önünde bulundurur. Bu ilkeden haberi olmayan bir öğretmenin çocuklar hakkında verdiği "zeki", "aptal", başarılı veya başarısız hükümleri temelsiz ve yanlıştır. Şüphesiz çocuklar arasında zekâ, çaba ve dikkat farkları vardır.

Fakat bunların aynı derecede meydana çıkmasına engel olan yetişme, çevre tesiri, bünye ve karakter farkları birinci planda gelir. Dalgın, içedönük, sıkılgan ve ürkek bir çocuk hafıza ve zekâsının verimlerini atılgan, dışadönük, cesur bir çocuk kadar gösteremez.[31] Burada öğretmenin vereceği not birincilere yani zihnî güçlere değil, ikincilere yani yetişme ve bünye farklarına ait olmalıdır. O zaman da çocuğu yetiştiren çeşitli zümreler ve çevrelerin veya aynı zümrede farklı davranışların, hattâ çocuğun kendi uzvî-ruhî bünye farkından ileri gelen bu eşitsizliklerden çocuğu sorumlu görmeye hakkımız yoktur. Eğer "numara" sistemi çocukların zihnî güçlerini ölçmek için kullanılıyorsa bu mühim faktörleri göz önüne almadıkça çok eksik ve bundan dolayı yanlıştır. Öğretmenin çocuklara ayrı ayrı davranmasına imkân verecek kadar az sayıda öğrenciden ibaret sınıflarda bu metot kolaylıkla tatbik edilir. Bir köy öğretmeni az çok aynı cinsten bir sınıf karşısındadır. Orada yalnız uzvî-ruhî bünye farklarıyla birbirinden ayrılan aynı tipte çocuklar vardır. Büyük şehirde ise iş böyle değildir. Bu çocuklar aldıkları ev, atölye, sokak eğitiminin tesirleri yüzünden aynı tarzda karşılanamazlar. Burada öğretmenin işi son derece güçleşir. O artık yalnız bir öğretmen değil, çocuğu yeniden teşkil etme zorunda olan bir eğitimci olacaktır. Burada kavgacı, küfürbaz çocuğu uslu ve nazik çocukla, pısırığı atılganla, korkağı cesurla, kurnazı samimî ile aynı hizaya getirmek için kullanılacak şiddet ve baskı metotu bir işe yaramaz. Kötüleri iyiler önünde haşlamak ve kusurlarını yüzlerine vurmak da yalnız o an için korkutucu bir

[30] Wilhelm Stern, *Psychologie différentielle.*

[31] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. 1921, F. Alcan; André vollin, *Les enfants nerveux,* Libr. J.B. Baillèce et fils, 1924.

216 *Eğitim Yaşları*

dir.[30] Çok kalabalık sınıflarda veya tek öğretmenli okullarda bu güç sağlanır. Fakat işini bilen bir öğretmen orada bile bir dereceye kadar özellikleri gözden kaçırmayabilir. Çocuklara karşı davranışlarını ona göre ayarlar. Çocukların birer makine veya otomat değil, türlü şartlarda yetişmiş insan yavruları olduğu ve bu şartlar hesaba katılmadıkça hakiki değerlerinin asla meydana çıkarılamayacağı ilkesini daima göz önünde bulundurur. Bu ilkeden haberi olmayan bir öğretmenin çocuklar hakkında verdiği "zeki", "aptal", başarılı veya başarısız hükümleri temelsiz ve yanlıştır. Şüphesiz çocuklar arasında zekâ, çaba ve dikkat farkları vardır.

Fakat bunların aynı derecede meydana çıkmasına engel olan yetişme, çevre tesiri, bünye ve karakter farkları birinci planda gelir. Dalgın, içedönük, sıkılgan ve ürkek bir çocuk hafıza ve zekâsının verimlerini atılgan, dışadönük, cesur bir çocuk kadar gösteremez.[31] Burada öğretmenin vereceği not birincilere yani zihnî güçlere değil, ikincilere yani yetişme ve bünye farklarına ait olmalıdır. O zaman da çocuğu yetiştiren çeşitli zümreler ve çevrelerin veya aynı zümrede farklı davranışların, hattâ çocuğun kendi uzvî-ruhî bünye farkından ileri gelen bu eşitsizliklerden çocuğu sorumlu görmeye hakkımız yoktur. Eğer "numara" sistemi çocukların zihnî güçlerini ölçmek için kullanılıyorsa bu mühim faktörleri göz önüne almadıkça çok eksik ve bundan dolayı yanlıştır. Öğretmenin çocuklara ayrı ayrı davranmasına imkân verecek kadar az sayıda öğrenciden ibaret sınıflarda bu metot kolaylıkla tatbik edilir. Bir köy öğretmeni az çok aynı cinsten bir sınıf karşısındadır. Orada yalnız uzvî-ruhî bünye farklarıyla birbirinden ayrılan aynı tipte çocuklar vardır. Büyük şehirde ise iş böyle değildir. Bu çocuklar aldıkları ev, atölye, sokak eğitiminin tesirleri yüzünden aynı tarzda karşılanamazlar. Burada öğretmenin işi son derece güçleşir. O artık yalnız bir öğretmen değil, çocuğu yeniden teşkil etme zorunda olan bir eğitimci olacaktır. Burada kavgacı, küfürbaz çocuğu uslu ve nazik çocukla, pısırığı atılganla, korkağı cesurla, kurnazı samimî ile aynı hizaya getirmek için kullanılacak şiddet ve baskı metotu bir işe yaramaz. Kötüleri iyiler önünde haşlamak ve kusurlarını yüzlerine vurmak da yalnız o an için korkutucu bir

[30] Wilhelm Stern, *Psychologie différentielle.*

[31] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. 1921, F. Alcan; André vollin, *Les enfants nerveux,* Libr. J.B. Baillèce et fils, 1924.

tesir yapar. Bu durumda eğitimci olan öğretmen bütün çocuklara aynı şefkat ve sevgi duygusuyla bakacak,[32] fakat başlıca asi ve arsız çocukları (*turbulent*) orta seviyeye yükseltmek için onlara karşı davranışında bu duyguları daha çok kullanacaktır. İçtimaî tabaka farklarının doğurduğu ayrılıkları da aynı tarzda azaltmak mümkündür. Öğretmen "fakir" ve "zengin" çocuklar arasında bir haset veya kibir yarışmasının uyanmaması, zenginlerde "insana ve değere saygı", fakirlerde manevi değerlere ve "başarıya güven" uyanması için çalışacaktır. Gerçi bu iş kolay değildir.

Fakat bir yandan bütün sosyal tabakalar arasında milletlerarası ortak değerlerin telkin edilmesi, ortak bilgilerin öğretilmesi, ortak yetikazanmaların verilmesi, bir yandan da iyi yurttaş ve iyi insan olma vasıflarının memleket tarihi ve kültürüne ait sağlam bilgi ve eğitim ile birleştirilmesi çocukları –bütün farklarına rağmen– aynı norm'lara göre yetiştirme imkânını verir. Sosyalistler diyebilirler ki fakir çocuklarına verilen eğitim onlarda hiçbir zaman burjuva çocuklarına karşı nefreti gidermeyecektir. Bu görüş milletlerin tarihî ve coğrafi ilk gerçekler olduğu ve her millet içinde endüstrileşmenin o millete ait eşitsizlikten doğan bazı problemler doğurduğu unutulacak olursa doğru gibi gelebilir. Fakat yeryüzünde önce tarihi, coğrafi ve kültürel birlikler olan milletler veya millet olma çabası gösteren etnik birlikler vardır. Sonra onlardan her birinde meydana çıkan sınıf gerginlikleri ve bunlara ait toplumsal problemler vardır. Bu ikincileri yok farz etmek nasıl hata ise, birincileri görmemek ve yeryüzünü sınıflardan ibaret sanmak da aynı derecede yanlıştır. Bu iki nokta göz önünde tutulmadıkça çocuklara iyi bir eğitim ve öğretim verilemez.

Herhalde ilköğretim bir temel eğitim olduğu için orada işe memleket dili, tarihi, coğrafyası ve memleket kültürünün insanlıkça tanınmış değerlerini öğreterek başlamalıdır. Daha kendi topraklarını, kaynaklarını, kendi kökünü ve gelişme yolunu bilmeyen çocuğa dünyadan ve dünya tarihinden, başka kültürlerden bahsetmenin anlamı yoktur. Ders programları birinci sınıftan başlayarak bu esasa göre düzenlenmelidir. Dersleri dördüncü sınıfa kadar hafif tutarak o sınıfta birdenbire yüklemek doğru değildir. Çünkü çocuk hafif bir programa göre kendisini ayarladıktan sonra bu birden değişme onun ça-

[32] Calep Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niesetlé, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 217

tesir yapar. Bu durumda eğitimci olan öğretmen bütün çocuklara aynı şefkat ve sevgi duygusuyla bakacak,[32] fakat başlıca asi ve arsız çocukları (*turbulent*) orta seviyeye yükseltmek için onlara karşı davranışında bu duyguları daha çok kullanacaktır. İçtimaî tabaka farklarının doğurduğu ayrılıkları da aynı tarzda azaltmak mümkündür. Öğretmen "fakir" ve "zengin" çocuklar arasında bir haset veya kibir yarışmasının uyanmaması, zenginlerde "insana ve değere saygı", fakirlerde manevi değerlere ve "başarıya güven" uyanması için çalışacaktır. Gerçi bu iş kolay değildir.

Fakat bir yandan bütün sosyal tabakalar arasında milletlerarası ortak değerlerin telkin edilmesi, ortak bilgilerin öğretilmesi, ortak yetikazanmaların verilmesi, bir yandan da iyi yurttaş ve iyi insan olma vasıflarının memleket tarihi ve kültürüne ait sağlam bilgi ve eğitim ile birleştirilmesi çocukları –bütün farklarına rağmen– aynı norm'lara göre yetiştirme imkânını verir. Sosyalistler diyebilirler ki fakir çocuklarına verilen eğitim onlarda hiçbir zaman burjuva çocuklarına karşı nefreti gidermeyecektir. Bu görüş milletlerin tarihî ve coğrafi ilk gerçekler olduğu ve her millet içinde endüstrileşmenin o millete ait eşitsizlikten doğan bazı problemler doğurduğu unutulacak olursa doğru gibi gelebilir. Fakat yeryüzünde önce tarihi, coğrafi ve kültürel birlikler olan milletler veya millet olma çabası gösteren etnik birlikler vardır. Sonra onlardan her birinde meydana çıkan sınıf gerginlikleri ve bunlara ait toplumsal problemler vardır. Bu ikincileri yok farz etmek nasıl hata ise, birincileri görmemek ve yeryüzünü sınıflardan ibaret sanmak da aynı derecede yanlıştır. Bu iki nokta göz önünde tutulmadıkça çocuklara iyi bir eğitim ve öğretim verilemez.

Herhalde ilköğretim bir temel eğitim olduğu için orada işe memleket dili, tarihi, coğrafyası ve memleket kültürünün insanlıkça tanınmış değerlerini öğreterek başlamalıdır. Daha kendi topraklarını, kaynaklarını, kendi kökünü ve gelişme yolunu bilmeyen çocuğa dünyadan ve dünya tarihinden, başka kültürlerden bahsetmenin anlamı yoktur. Ders programları birinci sınıftan başlayarak bu esasa göre düzenlenmelidir. Dersleri dördüncü sınıfa kadar hafif tutarak o sınıfta birdenbire yüklemek doğru değildir. Çünkü çocuk hafif bir programa göre kendisini ayarladıktan sonra bu birden değişme onun ça-

[32] Calep Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niesetlé, 1952.

lışma tarzında sarsıntı yapar. Birinciden beşinciye kadar bu dersler daha iyi bölünebilir ve ağır ağır çoğalabilir. Türkçe daima ön planda yer almalı, memleket tarih ve coğrafyası ile tabiî kaynakları, tabiat bilgisi derslerin hareket noktasını teşkil etmelidir. Meselâ genelde madenlerden değil, Burdur'un "krom"undan, Diyarbakır'ın "bakır"ından bahsederken madenlere geçmeli; genelde bitkilerden değil, Adana'nın "pamuk"undan, Kastamonu'nun ormanından söz ederken bitkilere geçmelidir. Bu arada orman bakımsızlığının zararlar, toprağın üretme gücünün kayıp olması, nehirlerin taşması, bataklık yapmasının neticeleri üzerinde durulmalı, memleketin bundan göreceği zararları, bunları düzeltme çareleri kısaca söylenmelidir. Yurt Bilgisi dersinde demokrasi, hürriyet, insanlık gibi soyut kavramlar ve Yargıtay, Sayıştay'ın görevleri ve daireleri gibi hafızaya yük olacak klişe isim yığınları değil,[33] bir köy veya mahalleden, komşuluktan başlayarak derece derece genişlemek üzere toplum ilişkilerine, yurttaşların yakınlarına ve kendi köy ve şehirlerarası karşı ödevlerine, buradan memleket hacminde genişleyen ödevlere, bunların doğurduğu kurumlara yükselerek kendi görebileceği misallerle veya projeksiyonda bir olayın gelişmesi halinde hareketli olarak anlatılmalıdır.

Çocuğa hakiki şiirden, müzikten ve resimden ayrı bir "çocuk şiiri", "çocuk müziği", "çocuk resmi" değil, asıl değerli şiirden, müzikten, resimden örneklerle sanat eğitimi verilmelidir. Soyut ahlâk kaidelerini öğreterek değil, hikâyeler ve büyük adamların hayatından misallerle fedakârlık ve iyiliğe dair canlı örneklerle ahlâk eğitimi verilmelidir. Tekniğin ilerleyişini teknik tarihine ait örneklerle bunların hiç değilse resimlerini gösterdikten sonra bugünkü tekniğin neden önemli olduğu anlatılmalıdır. Bu bilgi derece derece beşinci sınıfa kadar verilebilir. Çocuğun güzel, okunaklı yazmasına dikkat etmeli ve baskı harflerini öğrettikten sonra onları birleştirerek değil (çünkü el yazısı baskı yazısından büsbütün ayrıdır) el yazısına ait kaligrafi dersi koymalıdır. Okul öncesi eğitimde başlayan beden sağlığı ve beden-ruh birliği üzerinde ilköğretimde dikkatle durmalıdır. Eski

[33] İlkokul üçüncü sınıfın "Testli Hayat Bilgisi" kitabında etnografya arkeoloji müzesinden bahsedilmektedir. Bu yaştaki çocuk, nadir istisnaları bir yana, bu kelimelerin anlamını kavrayamaz ve klişe olarak ezberler. Ayrıca bu müzelerin bulunmadığı yerlerde –ki Yurdun en büyük kısmıdır– gösterilmesi de mümkün değildir.

218 *Eğitim Yaşları*

lışma tarzında sarsıntı yapar. Birinciden beşinciye kadar bu dersler daha iyi bölünebilir ve ağır ağır çoğalabilir. Türkçe daima ön planda yer almalı, memleket tarih ve coğrafyası ile tabiî kaynakları, tabiat bilgisi derslerin hareket noktasını teşkil etmelidir. Meselâ genelde madenlerden değil, Burdur'un "krom"undan, Diyarbakır'ın "bakır"ından bahsederken madenlere geçmeli; genelde bitkilerden değil, Adana'nın "pamuk"undan, Kastamonu'nun ormanından söz ederken bitkilere geçmelidir. Bu arada orman bakımsızlığının zararlar, toprağın üretme gücünün kayıp olması, nehirlerin taşması, bataklık yapmasının neticeleri üzerinde durulmalı, memleketin bundan göreceği zararları, bunları düzeltme çareleri kısaca söylenmelidir. Yurt Bilgisi dersinde demokrasi, hürriyet, insanlık gibi soyut kavramlar ve Yargıtay, Sayıştay'ın görevleri ve daireleri gibi hafızaya yük olacak klişe isim yığınları değil,[33] bir köy veya mahalleden, komşuluktan başlayarak derece derece genişlemek üzere toplum ilişkilerine, yurttaşların yakınlarına ve kendi köy ve şehirlerarası karşı ödevlerine, buradan memleket hacminde genişleyen ödevlere, bunların doğurduğu kurumlara yükselerek kendi görebileceği misallerle veya projeksiyonda bir olayın gelişmesi halinde hareketli olarak anlatılmalıdır.

Çocuğa hakiki şiirden, müzikten ve resimden ayrı bir "çocuk şiiri", "çocuk müziği", "çocuk resmi" değil, asıl değerli şiirden, müzikten, resimden örneklerle sanat eğitimi verilmelidir. Soyut ahlâk kaidelerini öğreterek değil, hikâyeler ve büyük adamların hayatından misallerle fedakârlık ve iyiliğe dair canlı örneklerle ahlâk eğitimi verilmelidir. Tekniğin ilerleyişini teknik tarihine ait örneklerle bunların hiç değilse resimlerini gösterdikten sonra bugünkü tekniğin neden önemli olduğu anlatılmalıdır. Bu bilgi derece derece beşinci sınıfa kadar verilebilir. Çocuğun güzel, okunaklı yazmasına dikkat etmeli ve baskı harflerini öğrettikten sonra onları birleştirerek değil (çünkü el yazısı baskı yazısından büsbütün ayrıdır) el yazısına ait kaligrafi dersi koymalıdır. Okul öncesi eğitimde başlayan beden sağlığı ve beden-ruh birliği üzerinde ilköğretimde dikkatle durmalıdır. Eski

[33] İlkokul üçüncü sınıfın "Testli Hayat Bilgisi" kitabında etnografya arkeoloji müzesinden bahsedilmektedir. Bu yaştaki çocuk, nadir istisnaları bir yana, bu kelimelerin anlamını kavrayamaz ve klişe olarak ezberler. Ayrıca bu müzelerin bulunmadığı yerlerde –ki Yurdun en büyük kısmıdır– gösterilmesi de mümkün değildir.

218 *Eğitim Yaşları*

lışma tarzında sarsıntı yapar. Birinciden beşinciye kadar bu dersler daha iyi bölünebilir ve ağır ağır çoğalabilir. Türkçe daima ön planda yer almalı, memleket tarih ve coğrafyası ile tabiî kaynakları, tabiat bilgisi derslerin hareket noktasını teşkil etmelidir. Meselâ genelde madenlerden değil, Burdur'un "krom"undan, Diyarbakır'ın "bakır"ından bahsederken madenlere geçmeli; genelde bitkilerden değil, Adana'nın "pamuk"undan, Kastamonu'nun ormanından söz ederken bitkilere geçmelidir. Bu arada orman bakımsızlığının zararlar, toprağın üretme gücünün kayıp olması, nehirlerin taşması, bataklık yapmasının neticeleri üzerinde durulmalı, memleketin bundan göreceği zararları, bunları düzeltme çareleri kısaca söylenmelidir. Yurt Bilgisi dersinde demokrasi, hürriyet, insanlık gibi soyut kavramlar ve Yargıtay, Sayıştay'ın görevleri ve daireleri gibi hafızaya yük olacak klişe isim yığınları değil,[33] bir köy veya mahalleden, komşuluktan başlayarak derece derece genişlemek üzere toplum ilişkilerine, yurttaşların yakınlarına ve kendi köy ve şehirlerarası karşı ödevlerine, buradan memleket hacminde genişleyen ödevlere, bunların doğurduğu kurumlara yükselerek kendi görebileceği misallerle veya projeksiyonda bir olayın gelişmesi halinde hareketli olarak anlatılmalıdır.

Çocuğa hakiki şiirden, müzikten ve resimden ayrı bir "çocuk şiiri", "çocuk müziği", "çocuk resmi" değil, asıl değerli şiirden, müzikten, resimden örneklerle sanat eğitimi verilmelidir. Soyut ahlâk kaidelerini öğreterek değil, hikâyeler ve büyük adamların hayatından misallerle fedakârlık ve iyiliğe dair canlı örneklerle ahlâk eğitimi verilmelidir. Tekniğin ilerleyişini teknik tarihine ait örneklerle bunların hiç değilse resimlerini gösterdikten sonra bugünkü tekniğin neden önemli olduğu anlatılmalıdır. Bu bilgi derece derece beşinci sınıfa kadar verilebilir. Çocuğun güzel, okunaklı yazmasına dikkat etmeli ve baskı harflerini öğrettikten sonra onları birleştirerek değil (çünkü el yazısı baskı yazısından büsbütün ayrıdır) el yazısına ait kaligrafi dersi koymalıdır. Okul öncesi eğitimde başlayan beden sağlığı ve beden-ruh birliği üzerinde ilköğretimde dikkatle durmalıdır. Eski

[33] İlkokul üçüncü sınıfın "Testli Hayat Bilgisi" kitabında etnografya arkeoloji müzesinden bahsedilmektedir. Bu yaştaki çocuk, nadir istisnaları bir yana, bu kelimelerin anlamını kavrayamaz ve klişe olarak ezberler. Ayrıca bu müzelerin bulunmadığı yerlerde –ki Yurdun en büyük kısmıdır– gösterilmesi de mümkün değildir.

Yunanlı bu ahenk fikrini keşfetmişti ve Yunan filozofları bu bakımdan en yetkin örnekleri verdiler. Fakat Ortaçağ'da skolastik eğitim, manastır eğitimi bu ahengi bozdu, yalnız ruh veya soyut zihin öğretimi üzerinde kaldı. Yeniçağ önce tecrübeyi değerlendirerek, bilgiyle hayatın bağlarını kurarak yeniden beden-ruh bütünlüğü fikrini kazandı. Bu sefer Yunan'dan farklı olan bu sentez insani varlığın iki manzarasının dinamik oluşu halinde ele alınmaktadır. Spencer'ın dediği gibi "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur"[34] denemezse de "vücut ve ruh bütünlüğü aynı ritmin iki manzarasının aynı zamanda gelişmesini gerektirir" denebilir. Beden sağlığı öyle ise hakikatte insan bütününün sağlığına bağlıdır: Çocuğun kundaklanmasından, beşikte, salıncakta sallanmasından başlayarak sofrada, iskemlede oturuş, yatakta yatış tarzına kadar bütün hareketleri organik-ruhi fonksiyonların gelişmesi üzerine tesir eder. Bundan dolayı beden yapısı kültür şeklinin tabiidir denebilir: Beden yapıları yalnız zoolojik ırklara göre değil, daha çok kültür çevrelerine göre şekillenir. Kundak ve ara bezi bacakların içe doğru çarpık olmasında mühim etkendir. Eskiden Türklerin ata binici olmalarını buna sebep olarak gösterirlerdi. Fakat erken kamburlaşma, karnın genç yaşta büyümesi, kadınlarda 18 yaşından sonra kalçaların genişlemesi beden sağlığını iyi ayarlayamayan bir kültür çevresinin eserleridir. Bunları düzeltmek her ana-babanın olduğu kadar her öğretmen ve eğitimcinin de ödevidir. Küçükken alınmış kötü alışkanlıklar büyüdükçe zararı artan tohumlar halinde zehirli yemişlerini verir.

Fakat okul öncesindeki ihmallerin önemli bir kısmı ilköğretim yaşında düzeltilebilir. Bu yalnız beden eğitimi öğretmeninin değil bütün öğretmenlerin vazifesidir. Sırada oturuş, gözle yazının mesafesi, yürüyüş, teneffüste oyun hareketlerini kontrol etmek ve her öğrenciye, bunlara ait tavsiyeleri ve telkinleri yapmak onların işidir. Öğrencinin ruh ve beden sağlığında gıda almanın, nefes almanın, organları ahenkli bir tarzda geliştirmenin, uykunun büyük rolü vardır. Jimnastik akrobatlık şeklini almamalı, bütün bedenin gelişmesini sağlamalıdır, ilköğretimde oyunlar gittikçe iki hedefe doğru yönelir: Bir yandan spor şeklini alır, çocuk ilköğretimin sonuna doğru yarışlarla ilgilenir, hattâ okul içinde sporlara başlar. Öte yandan oyun sanat şekli-

[34] H. Spencer, *L'éducation intellectuelle, moral et physique,* trad. Alexis Bertrand, Bélin Frères, Paris, p. 180.

Hilmi Ziya Ülken 219

Yunanlı bu ahenk fikrini keşfetmişti ve Yunan filozofları bu bakımdan en yetkin örnekleri verdiler. Fakat Ortaçağ'da skolastik eğitim, manastır eğitimi bu ahengi bozdu, yalnız ruh veya soyut zihin öğretimi üzerinde kaldı. Yeniçağ önce tecrübeyi değerlendirerek, bilgiyle hayatın bağlarını kurarak yeniden beden-ruh bütünlüğü fikrini kazandı. Bu sefer Yunan'dan farklı olan bu sentez insani varlığın iki manzarasının dinamik oluşu halinde ele alınmaktadır. Spencer'ın dediği gibi "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur"[34] denemezse de "vücut ve ruh bütünlüğü aynı ritmin iki manzarasının aynı zamanda gelişmesini gerektirir" denebilir. Beden sağlığı öyle ise hakikatte insan bütününün sağlığına bağlıdır: Çocuğun kundaklanmasından, beşikte, salıncakta sallanmasından başlayarak sofrada, iskemlede oturuş, yatakta yatış tarzına kadar bütün hareketleri organik-ruhi fonksiyonların gelişmesi üzerine tesir eder. Bundan dolayı beden yapısı kültür şeklinin tabiidir denebilir: Beden yapıları yalnız zoolojik ırklara göre değil, daha çok kültür çevrelerine göre şekillenir. Kundak ve ara bezi bacakların içe doğru çarpık olmasında mühim etkendir. Eskiden Türklerin ata binici olmalarını buna sebep olarak gösterirlerdi. Fakat erken kamburlaşma, karnın genç yaşta büyümesi, kadınlarda 18 yaşından sonra kalçaların genişlemesi beden sağlığını iyi ayarlayamayan bir kültür çevresinin eserleridir. Bunları düzeltmek her ana-babanın olduğu kadar her öğretmen ve eğitimcinin de ödevidir. Küçükken alınmış kötü alışkanlıklar büyüdükçe zararı artan tohumlar halinde zehirli yemişlerini verir.

Fakat okul öncesindeki ihmallerin önemli bir kısmı ilköğretim yaşında düzeltilebilir. Bu yalnız beden eğitimi öğretmeninin değil bütün öğretmenlerin vazifesidir. Sırada oturuş, gözle yazının mesafesi, yürüyüş, teneffüste oyun hareketlerini kontrol etmek ve her öğrenciye, bunlara ait tavsiyeleri ve telkinleri yapmak onların işidir. Öğrencinin ruh ve beden sağlığında gıda almanın, nefes almanın, organları ahenkli bir tarzda geliştirmenin, uykunun büyük rolü vardır. Jimnastik akrobatlık şeklini almamalı, bütün bedenin gelişmesini sağlamalıdır, ilköğretimde oyunlar gittikçe iki hedefe doğru yönelir: Bir yandan spor şeklini alır, çocuk ilköğretimin sonuna doğru yarışlarla ilgilenir, hattâ okul içinde sporlara başlar. Öte yandan oyun sanat şekli-

[34] H. Spencer, *L'éducation intellectuelle, moral et physique,* trad. Alexis Bertrand, Bélin Frères, Paris, p. 180.

Hilmi Ziya Ülken 219

Yunanlı bu ahenk fikrini keşfetmişti ve Yunan filozofları bu bakımdan en yetkin örnekleri verdiler. Fakat Ortaçağ'da skolastik eğitim, manastır eğitimi bu ahengi bozdu, yalnız ruh veya soyut zihin öğretimi üzerinde kaldı. Yeniçağ önce tecrübeyi değerlendirerek, bilgiyle hayatın bağlarını kurarak yeniden beden-ruh bütünlüğü fikrini kazandı. Bu sefer Yunan'dan farklı olan bu sentez insani varlığın iki manzarasının dinamik oluşu halinde ele alınmaktadır. Spencer'ın dediği gibi "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur"[34] denemezse de "vücut ve ruh bütünlüğü aynı ritmin iki manzarasının aynı zamanda gelişmesini gerektirir" denebilir. Beden sağlığı öyle ise hakikatte insan bütününün sağlığına bağlıdır: Çocuğun kundaklanmasından, beşikte, salıncakta sallanmasından başlayarak sofrada, iskemlede oturuş, yatakta yatış tarzına kadar bütün hareketleri organik-ruhi fonksiyonların gelişmesi üzerine tesir eder. Bundan dolayı beden yapısı kültür şeklinin tabiidir denebilir: Beden yapıları yalnız zoolojik ırklara göre değil, daha çok kültür çevrelerine göre şekillenir. Kundak ve ara bezi bacakların içe doğru çarpık olmasında mühim etkendir. Eskiden Türklerin ata binici olmalarını buna sebep olarak gösterirlerdi. Fakat erken kamburlaşma, karnın genç yaşta büyümesi, kadınlarda 18 yaşından sonra kalçaların genişlemesi beden sağlığını iyi ayarlayamayan bir kültür çevresinin eserleridir. Bunları düzeltmek her ana-babanın olduğu kadar her öğretmen ve eğitimcinin de ödevidir. Küçükken alınmış kötü alışkanlıklar büyüdükçe zararı artan tohumlar halinde zehirli yemişlerini verir.

Fakat okul öncesindeki ihmallerin önemli bir kısmı ilköğretim yaşında düzeltilebilir. Bu yalnız beden eğitimi öğretmeninin değil bütün öğretmenlerin vazifesidir. Sırada oturuş, gözle yazının mesafesi, yürüyüş, teneffüste oyun hareketlerini kontrol etmek ve her öğrenciye, bunlara ait tavsiyeleri ve telkinleri yapmak onların işidir. Öğrencinin ruh ve beden sağlığında gıda almanın, nefes almanın, organları ahenkli bir tarzda geliştirmenin, uykunun büyük rolü vardır. Jimnastik akrobatlık şeklini almamalı, bütün bedenin gelişmesini sağlamalıdır, ilköğretimde oyunlar gittikçe iki hedefe doğru yönelir: Bir yandan spor şeklini alır, çocuk ilköğretimin sonuna doğru yarışlarla ilgilenir, hattâ okul içinde sporlara başlar. Öte yandan oyun sanat şekli-

[34] H. Spencer, *L'éducation intellectuelle, moral et physique,* trad. Alexis Bertrand, Bélin Frères, Paris, p. 180.

ni alır.[35] Oyunun sağladığı ritim ve ahenk, dans, müzik ve şiirde gelişir. Oyunun sağladığı dayanışma ve dostluk da çocuğun bu yaşında arkadaşlık, sözünde durma, vefalılık şeklinde ahlâki erdemler olur. Oyunun yarışmaları iyi ayarlanmazsa mızıkçıların, geçimsizlerin kendi tiplerinde ileri giderek topluma zararlı olmalarına sebep olur. Teneffüs zamanlarını iyi kontrol etmeyen bir öğretmen zümresi bu kötü başlangıçların ileride çok zararlı ve kötü karakterler halini almalarından sorumludurlar. İlköğretim çocuğunda karakterler kurulmaya başlar. Lisede gelişerek hayat boyunca çocuğun kaderini çizer. Bu karakterleri Kretschmer ve başka bazı karakter âlimleri gibi doğuştan gelen vasıflar üzerinde meydana çıkmış değişmez tipler sanmamalıdır. Onlar hayat boyunca yeni şartlar içerisinde az çok değişikliğe uğrarlar. Fakat kuruluşlarında en mühim faktör çocuğun içinde bulunduğu kültür çevresidir. Organik bünye ile kültürün karşılıklı tesirleri sabit şekil alıncaya kadar birtakım safhalardan geçerek çocuğun kişiliğinin temelini meydana getiren karakteri kurarlar.

Eskiden "demevî", "safravî", "lenfavî" diye Aristoteles'den kalma bir sınıflama yapılırdı. Bugün o sınıflamalar terk edilmiştir. Karakterologlar beden yapısını başlıca atletik, dijestif, astenik ve piknik olarak dörde ayırıyorlar. Bunlardan ilk üçünü kan dolaşımının içten olması bakımından şizotomik, dördüncüsünü de dıştan olması bakımından siklotimik diye ayırıyorlar.[36] Bu iki tipin aşırı şekillerine şizoid ve sikloid dedikleri gibi, bunlara bağlı olarak meydana çıkan ruh hastalarına da şizofreni ve sildik delilik (veya çöküntülü mani deliliği) diyorlar. Bu sınıflama Kraepelin zamanından beri yapılan delilik sınıflamalarıyla Kretschmer'in bünye sınıflamasının birleşmesinden doğmuş ve Bleuler de içe-dönük (*introverti*) ve dışa-dönük (*extraverti*) denen iki tip şeklinde ifade edilmiştir. Bütün bu sınıflamaları yapanlar bünyeleri fotoğraflarla tespit edilmiş tip tetkiklerinden yani statik tetkiklerden çıkarıyorlar. Fakat Mac Auliffe bu bünyelerin hayat boyunca değişikliklere uğradığını tecrübelerle gösterdi.[37] Bu di-

[35] Huizinga, *Homo Ludens.*

[36] Kretschmer, *Beden Yapısı ve Karakter*, çev. Mümtaz Turhan, İst. Ed. Fak.

[37] Léon Mac Auliffe, *Les tempéraments*, (Tempéraments, types, formes humaines) NRF, 1926: *Les modifications du tempérament*, p. 267: Mac Auliffe'e göre mizaç değişmez, fakat intizamsız mizaçta insanların çoğunda erişkin yaşta üstün bir vasıf görülür, mizaç bu üstün vasıfla karışır. Mizaç

220 *Eğitim Yaşları*

ni alır.[35] Oyunun sağladığı ritim ve ahenk, dans, müzik ve şiirde gelişir. Oyunun sağladığı dayanışma ve dostluk da çocuğun bu yaşında arkadaşlık, sözünde durma, vefalılık şeklinde ahlâki erdemler olur. Oyunun yarışmaları iyi ayarlanmazsa mızıkçıların, geçimsizlerin kendi tiplerinde ileri giderek topluma zararlı olmalarına sebep olur. Teneffüs zamanlarını iyi kontrol etmeyen bir öğretmen zümresi bu kötü başlangıçların ileride çok zararlı ve kötü karakterler halini almalarından sorumludurlar. İlköğretim çocuğunda karakterler kurulmaya başlar. Lisede gelişerek hayat boyunca çocuğun kaderini çizer. Bu karakterleri Kretschmer ve başka bazı karakter âlimleri gibi doğuştan gelen vasıflar üzerinde meydana çıkmış değişmez tipler sanmamalıdır. Onlar hayat boyunca yeni şartlar içerisinde az çok değişikliğe uğrarlar. Fakat kuruluşlarında en mühim faktör çocuğun içinde bulunduğu kültür çevresidir. Organik bünye ile kültürün karşılıklı tesirleri sabit şekil alıncaya kadar birtakım safhalardan geçerek çocuğun kişiliğinin temelini meydana getiren karakteri kurarlar.

Eskiden "demevî", "safravî", "lenfavî" diye Aristoteles'den kalma bir sınıflama yapılırdı. Bugün o sınıflamalar terk edilmiştir. Karakterologlar beden yapısını başlıca atletik, dijestif, astenik ve piknik olarak dörde ayırıyorlar. Bunlardan ilk üçünü kan dolaşımının içten olması bakımından şizotomik, dördüncüsünü de dıştan olması bakımından siklotimik diye ayırıyorlar.[36] Bu iki tipin aşırı şekillerine şizoid ve sikloid dedikleri gibi, bunlara bağlı olarak meydana çıkan ruh hastalarına da şizofreni ve sildik delilik (veya çöküntülü mani deliliği) diyorlar. Bu sınıflama Kraepelin zamanından beri yapılan delilik sınıflamalarıyla Kretschmer'in bünye sınıflamasının birleşmesinden doğmuş ve Bleuler de içe-dönük (*introverti*) ve dışa-dönük (*extraverti*) denen iki tip şeklinde ifade edilmiştir. Bütün bu sınıflamaları yapanlar bünyeleri fotoğraflarla tespit edilmiş tip tetkiklerinden yani statik tetkiklerden çıkarıyorlar. Fakat Mac Auliffe bu bünyelerin hayat boyunca değişikliklere uğradığını tecrübelerle gösterdi.[37] Bu di-

[35] Huizinga, *Homo Ludens.*

[36] Kretschmer, *Beden Yapısı ve Karakter*, çev. Mümtaz Turhan, İst. Ed. Fak.

[37] Léon Mac Auliffe, *Les tempéraments*, (Tempéraments, types, formes humaines) NRF, 1926: *Les modifications du tempérament*, p. 267: Mac Auliffe'e göre mizaç değişmez, fakat intizamsız mizaçta insanların çoğunda erişkin yaşta üstün bir vasıf görülür, mizaç bu üstün vasıfla karışır. Mizaç

namik tetkik karakterlerin kuruluşunu anlamaya daha elverişlidir. İşin doğrusu, doğuştan erişkin yaşına kadar çocuğun geçirdiği eğitim yaşları sırasında karakterinin ne gibi gelişmeler gösterdiği gözden geçirilecek olursa bu dinamik tetkiklere dayanmanın doğruluğu anlaşılır. Bunun için çocuğun karakterini tetkike okul öncesinden başlamalıdır. Fakat bu çok güç ve hattâ bazen imkânsızdır. Bu devrede bulunan çocukları ne aileleri her yerde tetkik edebilir, ne köy, hattâ şehir doktorları bununla uğraşacak tarzda hazırlanmıştır. Ne de bunun için kurulmuş teşkilât vardır. Fakat ilköğretim yaşında bu işe başlanabilir. Çünkü çocuklar bir veya birkaç öğretmenin bakımına verilmiştir. Onların başlıca görevi yalnız belirli bilgileri vermek değil, aynı zamanda çocuğa değerlere ait (ahlâk, sanat, vb.) ilk eğitimi vermektir. Bunun için de onların henüz gelişme halinde bulunan karakterlerini bilmek lâzımdır. Öğretmenin işi yalnız öğrencilerinin karakterlerini bilmekle bitmez. Onları bir dereceye kadar iyi bir yöne doğru götürmek, yani az çok değiştirmekle tamamlanır. Genel olarak adlandırdığımız karakterler türlü şartlar altında çeşitli yönlerde gelişerek birçok dallara ayrılırlar. Sıkılganlar, çekingenler, atılganlar, öfkeliler, heyecanlılar, alınganlar, sessizler, dağınıklar, düzenliler, vurdumduymazlar, vb. bunlardandır.[38]

Bunlar arasında öğretim ve eğitim için elverişli olanlar bulunduğu gibi, çok elverişsiz olanlar da vardır. Ortalama tipten az ayrılanları düzeltmek kolaydır. Fakat öğretmen çok ayrılanlar üzerinde de durmalı, onlarda bireysel veya diferansiyel bir eğitime doğru gitmelidir. Bu, sınıfı parçalara ayırmak demek değildir. Yalnızca öğretmenin bu farkları bilmesi ve çocuklarından her birinden kendi kabiliyetine göre vereceği şeyi istemesi, küçük farkları kaldırmak ve onları ortalama tipe yaklaştırmak için bu gibileri ortalama tip içerisine yaklaştırması yeter. Öğretmen sıkılgan veya ürkek öğrencisine cesaret vermeli, onun da mutlaka ötekiler gibi başarı kazanacağı telkinini yapmalı-

biraz değişir. Veraset metafizik bir kuvvet değildir. Pende'ye göre reconstituante cevherler içguddeler yardımıyle uzviye tesir eder. Onların uyarımı ile mizaçlar dış tesirlerle az çok değişir.

[38] Paul Gaultier, *Les défauts du carractère*, Flammarion, 1957.

Hilmi Ziya Ülken 221

namik tetkik karakterlerin kuruluşunu anlamaya daha elverişlidir. İşin doğrusu, doğuştan erişkin yaşına kadar çocuğun geçirdiği eğitim yaşları sırasında karakterinin ne gibi gelişmeler gösterdiği gözden geçirilecek olursa bu dinamik tetkiklere dayanmanın doğruluğu anlaşılır. Bunun için çocuğun karakterini tetkike okul öncesinden başlamalıdır. Fakat bu çok güç ve hattâ bazen imkânsızdır. Bu devrede bulunan çocukları ne aileleri her yerde tetkik edebilir, ne köy, hattâ şehir doktorları bununla uğraşacak tarzda hazırlanmıştır. Ne de bunun için kurulmuş teşkilât vardır. Fakat ilköğretim yaşında bu işe başlanabilir. Çünkü çocuklar bir veya birkaç öğretmenin bakımına verilmiştir. Onların başlıca görevi yalnız belirli bilgileri vermek değil, aynı zamanda çocuğa değerlere ait (ahlâk, sanat, vb.) ilk eğitimi vermektir. Bunun için de onların henüz gelişme halinde bulunan karakterlerini bilmek lâzımdır. Öğretmenin işi yalnız öğrencilerinin karakterlerini bilmekle bitmez. Onları bir dereceye kadar iyi bir yöne doğru götürmek, yani az çok değiştirmekle tamamlanır. Genel olarak adlandırdığımız karakterler türlü şartlar altında çeşitli yönlerde gelişerek birçok dallara ayrılırlar. Sıkılganlar, çekingenler, atılganlar, öfkeliler, heyecanlılar, alınganlar, sessizler, dağınıklar, düzenliler, vurdumduymazlar, vb. bunlardandır.[38]

Bunlar arasında öğretim ve eğitim için elverişli olanlar bulunduğu gibi, çok elverişsiz olanlar da vardır. Ortalama tipten az ayrılanları düzeltmek kolaydır. Fakat öğretmen çok ayrılanlar üzerinde de durmalı, onlarda bireysel veya diferansiyel bir eğitime doğru gitmelidir. Bu, sınıfı parçalara ayırmak demek değildir. Yalnızca öğretmenin bu farkları bilmesi ve çocuklarından her birinden kendi kabiliyetine göre vereceği şeyi istemesi, küçük farkları kaldırmak ve onları ortalama tipe yaklaştırmak için bu gibileri ortalama tip içerisine yaklaştırması yeter. Öğretmen sıkılgan veya ürkek öğrencisine cesaret vermeli, onun da mutlaka ötekiler gibi başarı kazanacağı telkinini yapmalı-

biraz değişir. Veraset metafizik bir kuvvet değildir. Pende'ye göre reconstituante cevherler içguddeler yardımıyle uzviye tesir eder. Onların uyarımı ile mizaçlar dış tesirlerle az çok değişir.

[38] Paul Gaultier, *Les défauts du carractère*, Flammarion, 1957.

dır.[39],[40]. Bu telkinleri onun "ötekiler" yanında büsbütün utanmasına yani kendi tipinde derinleşmesine meydan vermeyecek tarzda hazırlamalı. Eğer çocuk utangaç ise bu hal onun yüzüne asla vurulmamalıdır. Öğretmenin karakter farklarını tamamen ortadan kaldırması kabil değildir. Zaten bu da ondan beklenemez. Ancak birçok aşırı sapış tiplerini ortalamaya yaklaştırmak onun eğitim işini kolaylaştırır. Başarı nispetini artırır. Ayrıca öğretmen karakter farklarını ortadan kaldırmadan da çocuklarının tiplerine göre farklılaşan davranışlarla onlara hemen birbirine çok yakın ahlâk, sanat ve fikir eğitimleri verebilir. Fakat aynı çalışma sırasında eğitimin bir bütün olduğu, yani öğrenci-öğretmen ve ana-babanın ortak eseri olduğu göz önüne alınınca öğretmenin kendi karakterini de tetkik etmesi gerekeceği anlaşılır. Öğretmenler öfkeli, ağır, çekingen, gösterişçi, vb. olduklarına göre öğrenciler üzerindeki başarı nispetleri değişir. Kendilerini bir tetkik süzgecinden geçirmemiş, kendilerindeki öğretim ve eğitim için zararlı cihetleri gidermeye çalışmamış öğretmenler çocuklarının karakterlerini inceleseler bile düzeltemezler. Çocuklar kendi açılarından öğretmenin vasıflarını, karakter özelliklerini görür ve onun hakkında ayrı ayrı veya ortak hükümler verirler. Bu hükümlerin önemi yoktur denemez. Çünkü öğretmenin yetiştireceği yavruların gerçekten "istenilen" yöne doğru yetişmesi için öğretmenin telkinlerini alacak yani onu değerli görecek bir duruma gelmiş olmaları lâzımdır. Karakter tetkikine ve ayarlanmasına kendisinden başlayan bir öğretmen çocukları üzerinde nüfuzludur ve telkinlerinden müspet netice alabilir.

İlkokulda başlayan objektif-sübjektif ayrılmasına bağlı olarak çocuklarda bir yandan objektifleştirici yetiler, yani dikkat, yetikazanma, algı, zekâ, irade ve tutku gelişir. Öte yandan *contention*, alışkanlık, hayal, hafıza, hayal gücü, telkin, taklit ve sempati gelişir. Bu çift gelişme hem paralel, hem nöbetleşedir. Bundan dolayı da birbirini tamamlar ve karşılıklı birbirinin gelişmesine yardım eder. Okul çocuğunun ruhî gelişmesindeki bu ritim göz önüne alınmadıkça onlarda bu olayları açıklamak kabil olmaz. Bu yüzden de birçok psikolog bu

[39] Dumas, *Suggestion au service de l'éducation* (kitap çok eskimiş olmakla beraber bazı faydalı yerleri vardır); Ch. Baudouin, La Suggestion, *l'auto suggestion*, Delachaux et Niestlé, 1941.
[40] Fleming, *The social psychology of education.*

222 *Eğitim Yaşları*

dır.[39],[40]. Bu telkinleri onun "ötekiler" yanında büsbütün utanmasına yani kendi tipinde derinleşmesine meydan vermeyecek tarzda hazırlamalı. Eğer çocuk utangaç ise bu hal onun yüzüne asla vurulmamalıdır. Öğretmenin karakter farklarını tamamen ortadan kaldırması kabil değildir. Zaten bu da ondan beklenemez. Ancak birçok aşırı sapış tiplerini ortalamaya yaklaştırmak onun eğitim işini kolaylaştırır. Başarı nispetini artırır. Ayrıca öğretmen karakter farklarını ortadan kaldırmadan da çocuklarının tiplerine göre farklılaşan davranışlarla onlara hemen birbirine çok yakın ahlâk, sanat ve fikir eğitimleri verebilir. Fakat aynı çalışma sırasında eğitimin bir bütün olduğu, yani öğrenci-öğretmen ve ana-babanın ortak eseri olduğu göz önüne alınınca öğretmenin kendi karakterini de tetkik etmesi gerekeceği anlaşılır. Öğretmenler öfkeli, ağır, çekingen, gösterişçi, vb. olduklarına göre öğrenciler üzerindeki başarı nispetleri değişir. Kendilerini bir tetkik süzgecinden geçirmemiş, kendilerindeki öğretim ve eğitim için zararlı cihetleri gidermeye çalışmamış öğretmenler çocuklarının karakterlerini inceleseler bile düzeltemezler. Çocuklar kendi açılarından öğretmenin vasıflarını, karakter özelliklerini görür ve onun hakkında ayrı ayrı veya ortak hükümler verirler. Bu hükümlerin önemi yoktur denemez. Çünkü öğretmenin yetiştireceği yavruların gerçekten "istenilen" yöne doğru yetişmesi için öğretmenin telkinlerini alacak yani onu değerli görecek bir duruma gelmiş olmaları lâzımdır. Karakter tetkikine ve ayarlanmasına kendisinden başlayan bir öğretmen çocukları üzerinde nüfuzludur ve telkinlerinden müspet netice alabilir.

İlkokulda başlayan objektif-sübjektif ayrılmasına bağlı olarak çocuklarda bir yandan objektifleştirici yetiler, yani dikkat, yetikazanma, algı, zekâ, irade ve tutku gelişir. Öte yandan *contention*, alışkanlık, hayal, hafıza, hayal gücü, telkin, taklit ve sempati gelişir. Bu çift gelişme hem paralel, hem nöbetleşedir. Bundan dolayı da birbirini tamamlar ve karşılıklı birbirinin gelişmesine yardım eder. Okul çocuğunun ruhî gelişmesindeki bu ritim göz önüne alınmadıkça onlarda bu olayları açıklamak kabil olmaz. Bu yüzden de birçok psikolog bu

[39] Dumas, *Suggestion au service de l'éducation* (kitap çok eskimiş olmakla beraber bazı faydalı yerleri vardır); Ch. Baudouin, La Suggestion, *l'auto suggestion*, Delachaux et Niestlé, 1941.
[40] Fleming, *The social psychology of education.*

222 *Eğitim Yaşları*

dır.[39],[40]. Bu telkinleri onun "ötekiler" yanında büsbütün utanmasına yani kendi tipinde derinleşmesine meydan vermeyecek tarzda hazırlamalı. Eğer çocuk utangaç ise bu hal onun yüzüne asla vurulmamalıdır. Öğretmenin karakter farklarını tamamen ortadan kaldırması kabil değildir. Zaten bu da ondan beklenemez. Ancak birçok aşırı sapış tiplerini ortalamaya yaklaştırmak onun eğitim işini kolaylaştırır. Başarı nispetini artırır. Ayrıca öğretmen karakter farklarını ortadan kaldırmadan da çocuklarının tiplerine göre farklılaşan davranışlarla onlara hemen birbirine çok yakın ahlâk, sanat ve fikir eğitimleri verebilir. Fakat aynı çalışma sırasında eğitimin bir bütün olduğu, yani öğrenci-öğretmen ve ana-babanın ortak eseri olduğu göz önüne alınınca öğretmenin kendi karakterini de tetkik etmesi gerekeceği anlaşılır. Öğretmenler öfkeli, ağır, çekingen, gösterişçi, vb. olduklarına göre öğrenciler üzerindeki başarı nispetleri değişir. Kendilerini bir tetkik süzgecinden geçirmemiş, kendilerindeki öğretim ve eğitim için zararlı cihetleri gidermeye çalışmamış öğretmenler çocuklarının karakterlerini inceleseler bile düzeltemezler. Çocuklar kendi açılarından öğretmenin vasıflarını, karakter özelliklerini görür ve onun hakkında ayrı ayrı veya ortak hükümler verirler. Bu hükümlerin önemi yoktur denemez. Çünkü öğretmenin yetiştireceği yavruların gerçekten "istenilen" yöne doğru yetişmesi için öğretmenin telkinlerini alacak yani onu değerli görecek bir duruma gelmiş olmaları lâzımdır. Karakter tetkikine ve ayarlanmasına kendisinden başlayan bir öğretmen çocukları üzerinde nüfuzludur ve telkinlerinden müspet netice alabilir.

İlkokulda başlayan objektif-sübjektif ayrılmasına bağlı olarak çocuklarda bir yandan objektifleştirici yetiler, yani dikkat, yetikazanma, algı, zekâ, irade ve tutku gelişir. Öte yandan *contention*, alışkanlık, hayal, hafıza, hayal gücü, telkin, taklit ve sempati gelişir. Bu çift gelişme hem paralel, hem nöbetleşedir. Bundan dolayı da birbirini tamamlar ve karşılıklı birbirinin gelişmesine yardım eder. Okul çocuğunun ruhî gelişmesindeki bu ritim göz önüne alınmadıkça onlarda bu olayları açıklamak kabil olmaz. Bu yüzden de birçok psikolog bu

[39] Dumas, *Suggestion au service de l'éducation* (kitap çok eskimiş olmakla beraber bazı faydalı yerleri vardır); Ch. Baudouin, La Suggestion, *l'auto suggestion*, Delachaux et Niestlé, 1941.
[40] Fleming, *The social psychology of education.*

olayları *kendi başlarına* olarak ele aldıkları için çelişik hükümlere varmışlardır.

Dikkat okul yaşında ilk ele alınacak olaydır. Askere giren ere subayın ilk söylediği "dikkat!"tir. Ustanın çıraklarına ilk söyleyeceği odur. Sokakla trafik kaidelerine karşı uyanık bulunmak için polisin halka ilk söyleyeceği şey odur. Fakat dikkat nedir? O, bütün şekillerinde zihin gücünün belirli bir bilinç alanı üzerinde parçalarla bütünü bağlayacak surette hareketli bir işlem için merkezileşmesi demektir. Hareketsiz bir noktaya mıhlanan bir algıda dikkat yoktur. Bilinç alanı zihnin her türlü karşılaştırma yapmasını imkânsız kılacak kadar daralmışsa, orada yalnız sabit-fikir veya saplantı vardır. Bu hal ise histeriklerde görülür. Bilinç alanı zihnin parçalarla bütünü bağlayacak surette işlemesine engel olacak kadar fazla dağılmışsa, orada kuruntu veya dağınık zihin vardır. Bu hal de psikasteniklerde görülür.[41] Her iki durum da dikkatin gelişmesine imkân bırakmayan bozuk şekillerdir. Öyle ise dikkat ancak zihnin bu hareketli işlemi yapabilmesine elverişli bir merkezileşmede gerçekleşir. Bir hedefe nişan alırken, resim yaparken, verilen bir cümledeki yanlış tarafı bulurken, renklerin nüanslarını fark ederken yapılan zihin hareketi dikkattir. Bu sırada bir zihin çabası karşısındayız. Öyle ise her dikkatte zihin merkezileşmesini sağlayan ruhî bir çaba vardır. Fakat bu çabayı âdi kas çabasıyla karıştırmamalıdır. Gerçi onda da bir gerilme vardır. Fakat bu gerilme çabuk yorulur ve hemen arkasından bir gevşeme gelir. Halbuki zihin çabası kas çabasıyla bulandırılmadıkça daha uzun sürer ve ruhî ritimde kendi kavsini bitirdiği zaman gevşeme değil, *contention* ile tamamlanır. Ribot dikkatin uzvî şartlarını tetkik ederken kasal çabaya önem veriyor ve alın kaslarının çatılması, göz hadekalarının yaklaşması, hattâ yumrukların büzülmesini bunlar arasında sayıyor.[42] Fakat bu şartların bütün zihin çabalarında aynı derecede rolü yoktur. Bir tokmağı çevirmek, bir düğümü çözmek için yumruğumuzu sıkarız. Hattâ dişlerimizi gıcırdatırız. Fakat bir matematik problemini çözerken bu hareketleri yapmayız. Bir portre çizerken bu şartları daha zayıf nispette kullanırız. Öyle ise bir eyleme

[41] Paul Deschamps, *Les maladies de l'esprit* adlı eserinde Pierre Janet'nin bu konulardaki etraflı araştırmalarını toplamaktadır.

[42] Th. Ribot, *Psychologie de l'attention*, 17ème édit. F. Alcan, 1931; N. Vashide et R.Meunier, *La psychologie de l'attention,* 1910.

Hilmi Ziya Ülken 223

olayları *kendi başlarına* olarak ele aldıkları için çelişik hükümlere varmışlardır.

Dikkat okul yaşında ilk ele alınacak olaydır. Askere giren ere subayın ilk söylediği "dikkat!"tir. Ustanın çıraklarına ilk söyleyeceği odur. Sokakla trafik kaidelerine karşı uyanık bulunmak için polisin halka ilk söyleyeceği şey odur. Fakat dikkat nedir? O, bütün şekillerinde zihin gücünün belirli bir bilinç alanı üzerinde parçalarla bütünü bağlayacak surette hareketli bir işlem için merkezileşmesi demektir. Hareketsiz bir noktaya mıhlanan bir algıda dikkat yoktur. Bilinç alanı zihnin her türlü karşılaştırma yapmasını imkânsız kılacak kadar daralmışsa, orada yalnız sabit-fikir veya saplantı vardır. Bu hal ise histeriklerde görülür. Bilinç alanı zihnin parçalarla bütünü bağlayacak surette işlemesine engel olacak kadar fazla dağılmışsa, orada kuruntu veya dağınık zihin vardır. Bu hal de psikasteniklerde görülür.[41] Her iki durum da dikkatin gelişmesine imkân bırakmayan bozuk şekillerdir. Öyle ise dikkat ancak zihnin bu hareketli işlemi yapabilmesine elverişli bir merkezileşmede gerçekleşir. Bir hedefe nişan alırken, resim yaparken, verilen bir cümledeki yanlış tarafı bulurken, renklerin nüanslarını fark ederken yapılan zihin hareketi dikkattir. Bu sırada bir zihin çabası karşısındayız. Öyle ise her dikkatte zihin merkezileşmesini sağlayan ruhî bir çaba vardır. Fakat bu çabayı âdi kas çabasıyla karıştırmamalıdır. Gerçi onda da bir gerilme vardır. Fakat bu gerilme çabuk yorulur ve hemen arkasından bir gevşeme gelir. Halbuki zihin çabası kas çabasıyla bulandırılmadıkça daha uzun sürer ve ruhî ritimde kendi kavsini bitirdiği zaman gevşeme değil, *contention* ile tamamlanır. Ribot dikkatin uzvî şartlarını tetkik ederken kasal çabaya önem veriyor ve alın kaslarının çatılması, göz hadekalarının yaklaşması, hattâ yumrukların büzülmesini bunlar arasında sayıyor.[42] Fakat bu şartların bütün zihin çabalarında aynı derecede rolü yoktur. Bir tokmağı çevirmek, bir düğümü çözmek için yumruğumuzu sıkarız. Hattâ dişlerimizi gıcırdatırız. Fakat bir matematik problemini çözerken bu hareketleri yapmayız. Bir portre çizerken bu şartları daha zayıf nispette kullanırız. Öyle ise bir eyleme

[41] Paul Deschamps, *Les maladies de l'esprit* adlı eserinde Pierre Janet'nin bu konulardaki etraflı araştırmalarını toplamaktadır.

[42] Th. Ribot, *Psychologie de l'attention*, 17ème édit. F. Alcan, 1931; N. Vashide et R.Meunier, *La psychologie de l'attention,* 1910.

Hilmi Ziya Ülken 223

olayları *kendi başlarına* olarak ele aldıkları için çelişik hükümlere varmışlardır.

Dikkat okul yaşında ilk ele alınacak olaydır. Askere giren ere subayın ilk söylediği "dikkat!"tir. Ustanın çıraklarına ilk söyleyeceği odur. Sokakla trafik kaidelerine karşı uyanık bulunmak için polisin halka ilk söyleyeceği şey odur. Fakat dikkat nedir? O, bütün şekillerinde zihin gücünün belirli bir bilinç alanı üzerinde parçalarla bütünü bağlayacak surette hareketli bir işlem için merkezileşmesi demektir. Hareketsiz bir noktaya mıhlanan bir algıda dikkat yoktur. Bilinç alanı zihnin her türlü karşılaştırma yapmasını imkânsız kılacak kadar daralmışsa, orada yalnız sabit-fikir veya saplantı vardır. Bu hal ise histeriklerde görülür. Bilinç alanı zihnin parçalarla bütünü bağlayacak surette işlemesine engel olacak kadar fazla dağılmışsa, orada kuruntu veya dağınık zihin vardır. Bu hal de psikasteniklerde görülür.[41] Her iki durum da dikkatin gelişmesine imkân bırakmayan bozuk şekillerdir. Öyle ise dikkat ancak zihnin bu hareketli işlemi yapabilmesine elverişli bir merkezileşmede gerçekleşir. Bir hedefe nişan alırken, resim yaparken, verilen bir cümledeki yanlış tarafı bulurken, renklerin nüanslarını fark ederken yapılan zihin hareketi dikkattir. Bu sırada bir zihin çabası karşısındayız. Öyle ise her dikkatte zihin merkezileşmesini sağlayan ruhî bir çaba vardır. Fakat bu çabayı âdi kas çabasıyla karıştırmamalıdır. Gerçi onda da bir gerilme vardır. Fakat bu gerilme çabuk yorulur ve hemen arkasından bir gevşeme gelir. Halbuki zihin çabası kas çabasıyla bulandırılmadıkça daha uzun sürer ve ruhî ritimde kendi kavsini bitirdiği zaman gevşeme değil, *contention* ile tamamlanır. Ribot dikkatin uzvî şartlarını tetkik ederken kasal çabaya önem veriyor ve alın kaslarının çatılması, göz hadekalarının yaklaşması, hattâ yumrukların büzülmesini bunlar arasında sayıyor.[42] Fakat bu şartların bütün zihin çabalarında aynı derecede rolü yoktur. Bir tokmağı çevirmek, bir düğümü çözmek için yumruğumuzu sıkarız. Hattâ dişlerimizi gıcırdatırız. Fakat bir matematik problemini çözerken bu hareketleri yapmayız. Bir portre çizerken bu şartları daha zayıf nispette kullanırız. Öyle ise bir eyleme

[41] Paul Deschamps, *Les maladies de l'esprit* adlı eserinde Pierre Janet'nin bu konulardaki etraflı araştırmalarını toplamaktadır.

[42] Th. Ribot, *Psychologie de l'attention*, 17ème édit. F. Alcan, 1931; N. Vashide et R.Meunier, *La psychologie de l'attention,* 1910.

bağlı olan çabalarda uzvî şartlar rol oynar, eylemden uzaklaştıkça, sırf zihnî çaba halini aldıkça şartların rolü azalır. M. H. Waltz, Ribot' nun tam aksi tezi savunarak dikkatte çabanın hiçbir rolü olmadığını, hatta orada bir nevi gevşeme (*détente*) halinin bulunduğunu, çabanın dikkate yardım etmek şöyle dursun onu yoracağını söylüyor.[43] Tecrübe gösteriyor ki Ribot'nun görüşü kadar bu da gerçekten ayrılıyor. Dikkat asla gevşeme değildir. Yalnız burada doğru olan taraf aşırı bir kasal çabanın yorgunluk doğurmak suretiyle dikkati dağıttığıdır. Buna karşı her dikkat fiilinden önce bir contention yani gevşeme hareketi gelir. O âdeta zihni dinlendirir, konuya daldırır. Ondan sonra zihnin konu üzerinde merkezileşmesi mümkün olur. Bu, başka deyişle, telkinin zekâ fiilini hazırlaması veya her telkin hazırlığı üzerinde zekâ fiilinin işlemesi demektir.

Küçük çocuktan başlayarak gelişen birkaç türlü dikkat vardır: 1) Spontane dikkat denilen çeşididir ki ilgiye bağlıdır. Parlak bir cisim gözü çeker. Güzel bir ses işitince kulağımız o tarafa çevrilir. Çocukta önce ilgiden doğan dikkat veya spontane dikkat uyanır. Waltz'ın dediği gibi ilgi dikkati uyandırır dendiği kadar dikkat de ilgiyi uyandırır denebilir. (Fakat çocuğun henüz çevre karşısında pasif olduğu durumdan daha çok birinci şekil uyanmıştır.) Spontane dikkat uzun süremez. Kendisini meydana getiren ilgi konusu kaybolunca o da söner. Fakat okul-öncesi yaşlarda dikkat eğitiminde buradan başlamak zorunludur. 2) Kasal çabalı dikkat: Bir eyleme ve harekete bağlı olan dikkatler böyledir. Çocuğun bir düğümü çözmeye çalışmasında, bir mekanonun parçalarını birleştirmesinde, bir top oyununda bu dikkat kullanılır. Bedenle zihnin birlikte çalıştığı bu dikkat şekilleri spontane dikkatten daha devamlıdır ve çocuğun sonradan hakiki zihin dikkatini kazanmasına yardım eder. 3) İç düşünmeli (réflexif) dikkat: Burada dikkat tamamen zihne aittir ve zihin bütün yetileriyle bir konu üzerinde toplanmıştır. Resim yapmada, yazının bütünlüğünü kazanmada, güzel yazı yazmada, aritmetik problemini çözmede, bir bilmeceyi çözmede bu dikkat şekli kullanılır. Çocuk bu safhaya geçince artık hakiki dikkati kazanmış demektir. İş düşünmeli dikkatte gitgide kasal çabanın, yani fizyolojik şartların rolü azalır, zihin kendi başına işlemeye başlar. Fakat hiçbir zaman "gevşeme" halini

[43] Mm. H. Waltz, "L'attention, ses modes, ses manifestations chez l'enfant" (dans *Leçons de Psych.* PUF, p. 99-111).

224 *Eğitim Yaşları*

bağlı olan çabalarda uzvî şartlar rol oynar, eylemden uzaklaştıkça, sırf zihnî çaba halini aldıkça şartların rolü azalır. M. H. Waltz, Ribot' nun tam aksi tezi savunarak dikkatte çabanın hiçbir rolü olmadığını, hatta orada bir nevi gevşeme (*détente*) halinin bulunduğunu, çabanın dikkate yardım etmek şöyle dursun onu yoracağını söylüyor.[43] Tecrübe gösteriyor ki Ribot'nun görüşü kadar bu da gerçekten ayrılıyor. Dikkat asla gevşeme değildir. Yalnız burada doğru olan taraf aşırı bir kasal çabanın yorgunluk doğurmak suretiyle dikkati dağıttığıdır. Buna karşı her dikkat fiilinden önce bir contention yani gevşeme hareketi gelir. O âdeta zihni dinlendirir, konuya daldırır. Ondan sonra zihnin konu üzerinde merkezileşmesi mümkün olur. Bu, başka deyişle, telkinin zekâ fiilini hazırlaması veya her telkin hazırlığı üzerinde zekâ fiilinin işlemesi demektir.

Küçük çocuktan başlayarak gelişen birkaç türlü dikkat vardır: 1) Spontane dikkat denilen çeşididir ki ilgiye bağlıdır. Parlak bir cisim gözü çeker. Güzel bir ses işitince kulağımız o tarafa çevrilir. Çocukta önce ilgiden doğan dikkat veya spontane dikkat uyanır. Waltz'ın dediği gibi ilgi dikkati uyandırır dendiği kadar dikkat de ilgiyi uyandırır denebilir. (Fakat çocuğun henüz çevre karşısında pasif olduğu durumdan daha çok birinci şekil uyanmıştır.) Spontane dikkat uzun süremez. Kendisini meydana getiren ilgi konusu kaybolunca o da söner. Fakat okul-öncesi yaşlarda dikkat eğitiminde buradan başlamak zorunludur. 2) Kasal çabalı dikkat: Bir eyleme ve harekete bağlı olan dikkatler böyledir. Çocuğun bir düğümü çözmeye çalışmasında, bir mekanonun parçalarını birleştirmesinde, bir top oyununda bu dikkat kullanılır. Bedenle zihnin birlikte çalıştığı bu dikkat şekilleri spontane dikkatten daha devamlıdır ve çocuğun sonradan hakiki zihin dikkatini kazanmasına yardım eder. 3) İç düşünmeli (réflexif) dikkat: Burada dikkat tamamen zihne aittir ve zihin bütün yetileriyle bir konu üzerinde toplanmıştır. Resim yapmada, yazının bütünlüğünü kazanmada, güzel yazı yazmada, aritmetik problemini çözmede, bir bilmeceyi çözmede bu dikkat şekli kullanılır. Çocuk bu safhaya geçince artık hakiki dikkati kazanmış demektir. İş düşünmeli dikkatte gitgide kasal çabanın, yani fizyolojik şartların rolü azalır, zihin kendi başına işlemeye başlar. Fakat hiçbir zaman "gevşeme" halini

[43] Mm. H. Waltz, "L'attention, ses modes, ses manifestations chez l'enfant" (dans *Leçons de Psych.* PUF, p. 99-111).

224 *Eğitim Yaşları*

bağlı olan çabalarda uzvî şartlar rol oynar, eylemden uzaklaştıkça, sırf zihnî çaba halini aldıkça şartların rolü azalır. M. H. Waltz, Ribot' nun tam aksi tezi savunarak dikkatte çabanın hiçbir rolü olmadığını, hatta orada bir nevi gevşeme (*détente*) halinin bulunduğunu, çabanın dikkate yardım etmek şöyle dursun onu yoracağını söylüyor.[43] Tecrübe gösteriyor ki Ribot'nun görüşü kadar bu da gerçekten ayrılıyor. Dikkat asla gevşeme değildir. Yalnız burada doğru olan taraf aşırı bir kasal çabanın yorgunluk doğurmak suretiyle dikkati dağıttığıdır. Buna karşı her dikkat fiilinden önce bir contention yani gevşeme hareketi gelir. O âdeta zihni dinlendirir, konuya daldırır. Ondan sonra zihnin konu üzerinde merkezileşmesi mümkün olur. Bu, başka deyişle, telkinin zekâ fiilini hazırlaması veya her telkin hazırlığı üzerinde zekâ fiilinin işlemesi demektir.

Küçük çocuktan başlayarak gelişen birkaç türlü dikkat vardır: 1) Spontane dikkat denilen çeşididir ki ilgiye bağlıdır. Parlak bir cisim gözü çeker. Güzel bir ses işitince kulağımız o tarafa çevrilir. Çocukta önce ilgiden doğan dikkat veya spontane dikkat uyanır. Waltz'ın dediği gibi ilgi dikkati uyandırır dendiği kadar dikkat de ilgiyi uyandırır denebilir. (Fakat çocuğun henüz çevre karşısında pasif olduğu durumdan daha çok birinci şekil uyanmıştır.) Spontane dikkat uzun süremez. Kendisini meydana getiren ilgi konusu kaybolunca o da söner. Fakat okul-öncesi yaşlarda dikkat eğitiminde buradan başlamak zorunludur. 2) Kasal çabalı dikkat: Bir eyleme ve harekete bağlı olan dikkatler böyledir. Çocuğun bir düğümü çözmeye çalışmasında, bir mekanonun parçalarını birleştirmesinde, bir top oyununda bu dikkat kullanılır. Bedenle zihnin birlikte çalıştığı bu dikkat şekilleri spontane dikkatten daha devamlıdır ve çocuğun sonradan hakiki zihin dikkatini kazanmasına yardım eder. 3) İç düşünmeli (réflexif) dikkat: Burada dikkat tamamen zihne aittir ve zihin bütün yetileriyle bir konu üzerinde toplanmıştır. Resim yapmada, yazının bütünlüğünü kazanmada, güzel yazı yazmada, aritmetik problemini çözmede, bir bilmeceyi çözmede bu dikkat şekli kullanılır. Çocuk bu safhaya geçince artık hakiki dikkati kazanmış demektir. İş düşünmeli dikkatte gitgide kasal çabanın, yani fizyolojik şartların rolü azalır, zihin kendi başına işlemeye başlar. Fakat hiçbir zaman "gevşeme" halini

[43] Mm. H. Waltz, "L'attention, ses modes, ses manifestations chez l'enfant" (dans *Leçons de Psych.* PUF, p. 99-111).

almaz: çünkü dikkatte bilinç –ister kendi dışındaki şeylere veya kişilere çevrilmiş olsun, isterse kendi içindeki hayaller veya hatıralara– çevrilsin daima objektiftir. Yani o objeleştirme yetisinin başlangıcıdır. Fakat gerek şeyler ve kişilere çevrildiği, gerek kendi hayal ve hatıralarını canlandırdığı zaman bu objeleştirme fiilî bir süjeleştirmeden, yani dikkat edilecek şeylere ve kişilere veya hayallere *dalmadan* sonra gelir. Bu dalış konuyla bağlantıyı kurar: dikkat, bilinci bu konudan çekerek (kendi ile konu arasında bir mesafe koyarak) objeleştirmeye başlar. Nitekim her dikkat yani objeleştirme fiilinden sonra da, yine bir konuya dalma, (süjeleştirme) fiili gelecektir. Waltz'ın dikkatte "gevşeme" görmesi bu iki nöbetleşe olayın sıkı bağlılığına aldanarak onları birbirine karıştırmasından ileri gelmektedir.

İç düşünmeli dikkat çocukta yorulma halini doğurmadan uzun zaman sürebilir. Fakat kavsini tamamlayınca ardından tekrar *contention* gelir. Onun hiç tükenmeyeceğini ve bir seviyede devam edeceğini sanmak yanlıştır. Nitekim kasal çabanın kasılış ve büzülüşleriyle karışan bir dikkat yorulduğu gibi, ruhî ritmin birinci kavsinden sonra genişlemeyle onu tamamlamayan bir zihnî dikkat de tükenir. Bunun için çocukta tükenme ve aşırı yükleme (sürmenaj) yalnız kasal çabadan veya ölçüsüz çalışmadan değil, ruhî ritmi bozacak derecede uzatılmış zihnî dikkatten de ileri gelebilir.[44] İlkokulda "teneffüs"lerin, uykuların, telkinlerin dinlendirici ve hazırlayıcı rolü bundan dolayı büyüktür. Bunlardan bir kısmı okul dışına ait olsa da öğretmen ve çocuk velilerinin ortak çalışması bunları ayarlayabilir. (Burada ormancı veya çiftçi köylerin kasaba ve şehirlerden farkı ve bu çalışmanın bazı yerlerde çok güçleşeceği göz önüne alınmalıdır: Çocuk davarları ağıla çıkarmak için fazla erken kalkıyorsa, vb. gibi). Buna karşı öğretmen dinlenme ve yeni dikkat hazırlanmaları için özel şartlar verir: "Teneffüs" zamanlarını bu durumlara göre ayarlar ve kullanır. Bir çaba veya dikkatin arkasından bir gevşemenin gelmesi tekrar hazırlanmayı güçleştirir diye düşünenler "teneffüs" zamanlarını başıbozuk oyunlarla değil, disiplinli oyunlar ve egzersizlerle doldurmaktadırlar. Onlara göre bir dikkati dinlendirmek için onu durdurmamalı başka bir konu üzerine çevirmelidir. Bazı yazarların yorulunca resim yapmaları veya müzikle uğraşmaları da bu düşünceyledir. Fakat

[44] Dr. Josefa Joteyko, *La fatigue*, Flammarion, 1920; A. Mosso, *La fatigue intellectuelle et physique*, trad. P. Langlois, F. Alcan, 1908.

Hilmi Ziya Ülken 225

almaz: çünkü dikkatte bilinç –ister kendi dışındaki şeylere veya kişilere çevrilmiş olsun, isterse kendi içindeki hayaller veya hatıralara– çevrilsin daima objektiftir. Yani o objeleştirme yetisinin başlangıcıdır. Fakat gerek şeyler ve kişilere çevrildiği, gerek kendi hayal ve hatıralarını canlandırdığı zaman bu objeleştirme fiilî bir süjeleştirmeden, yani dikkat edilecek şeylere ve kişilere veya hayallere *dalmadan* sonra gelir. Bu dalış konuyla bağlantıyı kurar: dikkat, bilinci bu konudan çekerek (kendi ile konu arasında bir mesafe koyarak) objeleştirmeye başlar. Nitekim her dikkat yani objeleştirme fiilinden sonra da, yine bir konuya dalma, (süjeleştirme) fiili gelecektir. Waltz'ın dikkatte "gevşeme" görmesi bu iki nöbetleşe olayın sıkı bağlılığına aldanarak onları birbirine karıştırmasından ileri gelmektedir.

İç düşünmeli dikkat çocukta yorulma halini doğurmadan uzun zaman sürebilir. Fakat kavsini tamamlayınca ardından tekrar *contention* gelir. Onun hiç tükenmeyeceğini ve bir seviyede devam edeceğini sanmak yanlıştır. Nitekim kasal çabanın kasılış ve büzülüşleriyle karışan bir dikkat yorulduğu gibi, ruhî ritmin birinci kavsinden sonra genişlemeyle onu tamamlamayan bir zihnî dikkat de tükenir. Bunun için çocukta tükenme ve aşırı yükleme (sürmenaj) yalnız kasal çabadan veya ölçüsüz çalışmadan değil, ruhî ritmi bozacak derecede uzatılmış zihnî dikkatten de ileri gelebilir.[44] İlkokulda "teneffüs"lerin, uykuların, telkinlerin dinlendirici ve hazırlayıcı rolü bundan dolayı büyüktür. Bunlardan bir kısmı okul dışına ait olsa da öğretmen ve çocuk velilerinin ortak çalışması bunları ayarlayabilir. (Burada ormancı veya çiftçi köylerin kasaba ve şehirlerden farkı ve bu çalışmanın bazı yerlerde çok güçleşeceği göz önüne alınmalıdır: Çocuk davarları ağıla çıkarmak için fazla erken kalkıyorsa, vb. gibi). Buna karşı öğretmen dinlenme ve yeni dikkat hazırlanmaları için özel şartlar verir: "Teneffüs" zamanlarını bu durumlara göre ayarlar ve kullanır. Bir çaba veya dikkatin arkasından bir gevşemenin gelmesi tekrar hazırlanmayı güçleştirir diye düşünenler "teneffüs" zamanlarını başıbozuk oyunlarla değil, disiplinli oyunlar ve egzersizlerle doldurmaktadırlar. Onlara göre bir dikkati dinlendirmek için onu durdurmamalı başka bir konu üzerine çevirmelidir. Bazı yazarların yorulunca resim yapmaları veya müzikle uğraşmaları da bu düşünceyledir. Fakat

[44] Dr. Josefa Joteyko, *La fatigue*, Flammarion, 1920; A. Mosso, *La fatigue intellectuelle et physique*, trad. P. Langlois, F. Alcan, 1908.

Hilmi Ziya Ülken 225

almaz: çünkü dikkatte bilinç –ister kendi dışındaki şeylere veya kişilere çevrilmiş olsun, isterse kendi içindeki hayaller veya hatıralara– çevrilsin daima objektiftir. Yani o objeleştirme yetisinin başlangıcıdır. Fakat gerek şeyler ve kişilere çevrildiği, gerek kendi hayal ve hatıralarını canlandırdığı zaman bu objeleştirme fiilî bir süjeleştirmeden, yani dikkat edilecek şeylere ve kişilere veya hayallere *dalmadan* sonra gelir. Bu dalış konuyla bağlantıyı kurar: dikkat, bilinci bu konudan çekerek (kendi ile konu arasında bir mesafe koyarak) objeleştirmeye başlar. Nitekim her dikkat yani objeleştirme fiilinden sonra da, yine bir konuya dalma, (süjeleştirme) fiili gelecektir. Waltz'ın dikkatte "gevşeme" görmesi bu iki nöbetleşe olayın sıkı bağlılığına aldanarak onları birbirine karıştırmasından ileri gelmektedir.

İç düşünmeli dikkat çocukta yorulma halini doğurmadan uzun zaman sürebilir. Fakat kavsini tamamlayınca ardından tekrar *contention* gelir. Onun hiç tükenmeyeceğini ve bir seviyede devam edeceğini sanmak yanlıştır. Nitekim kasal çabanın kasılış ve büzülüşleriyle karışan bir dikkat yorulduğu gibi, ruhî ritmin birinci kavsinden sonra genişlemeyle onu tamamlamayan bir zihnî dikkat de tükenir. Bunun için çocukta tükenme ve aşırı yükleme (sürmenaj) yalnız kasal çabadan veya ölçüsüz çalışmadan değil, ruhî ritmi bozacak derecede uzatılmış zihnî dikkatten de ileri gelebilir.[44] İlkokulda "teneffüs"lerin, uykuların, telkinlerin dinlendirici ve hazırlayıcı rolü bundan dolayı büyüktür. Bunlardan bir kısmı okul dışına ait olsa da öğretmen ve çocuk velilerinin ortak çalışması bunları ayarlayabilir. (Burada ormancı veya çiftçi köylerin kasaba ve şehirlerden farkı ve bu çalışmanın bazı yerlerde çok güçleşeceği göz önüne alınmalıdır: Çocuk davarları ağıla çıkarmak için fazla erken kalkıyorsa, vb. gibi). Buna karşı öğretmen dinlenme ve yeni dikkat hazırlanmaları için özel şartlar verir: "Teneffüs" zamanlarını bu durumlara göre ayarlar ve kullanır. Bir çaba veya dikkatin arkasından bir gevşemenin gelmesi tekrar hazırlanmayı güçleştirir diye düşünenler "teneffüs" zamanlarını başıbozuk oyunlarla değil, disiplinli oyunlar ve egzersizlerle doldurmaktadırlar. Onlara göre bir dikkati dinlendirmek için onu durdurmamalı başka bir konu üzerine çevirmelidir. Bazı yazarların yorulunca resim yapmaları veya müzikle uğraşmaları da bu düşünceyledir. Fakat

[44] Dr. Josefa Joteyko, *La fatigue*, Flammarion, 1920; A. Mosso, *La fatigue intellectuelle et physique*, trad. P. Langlois, F. Alcan, 1908.

konu değiştirmek dikkatin doğurduğu gerginlik halini sürüklüyorsa bunun faydası değil zararı olur. "Teneffüs"ün başıbozuk oyunlara, yani tam bir "gevşeme" haline getirilmesi kadar fazla disiplinli egzersizlere ayrılması da yanlıştır. "Teneffüs", "ders"in arkasından gelen genişleme kavsi demektir. Orada çocuk yeni bir gerilmeye hazırlanacak tarzda telkin, taklit ve sempati havası içinde, yani Biz içinde bulunacaktır. Burada bütün yanılma contention'daki konuya ve "Biz"e *dalma* ile gevşeme ve ruhî seviye düşmesini karıştırmadan ileri geliyor. Biz'e dalmada dayanışma, bağdaşma, konuyla bir olma hali vardır. Bu çocukları insanlarla kaynaşmaya ve insanî varlıktan yeni bir enerji almaya götürür. Gerilmenin veya objeleştirmenin, yani burada bahsettiğimiz dikkatin tekrar başlaması bu enerjiden gelir. Çocuk derste Biz'den ayrılır. *Kendi* bilinci ile konu arasında dikkatin kurduğu bir objeleştirme başlar. Buna karşı denebilir ki teneffüs zamanındaki oyunların da aynı ruhî ritimleri, yani gerilme ve genişleme kavisleri vardır. Nitekim her oyun çalışmaya bir hazırlık olduğu için bunun böyle olması da lâzımdır. Fakat sporda artacak olan bu gerilme hali "teneffüs" devrelerinde azaltılabilir. Rekabetlerden çok yardımlaşmaları besleyecek bir hale getirilebilir.

Dikkat eğitiminin en önemli eseri meleke (*habitude*) dir.[45] O dikkatin ilerleyici tekrarlarla çocuğun zihin ufkunun derece derece genişlemesini sağlar. Çocuk algılarının alanını bu sayede genişletir. Unsurlardan sentezlere (küçük ilgilerden büyük ilgilere) bu sayede geçer. Yüksek derecede zihnî çalışmalarını ona borçludur. Yeti (*habitude*) doğuştan değildir, kazanılmıştır ve ruhî hayatın kademe kademe kurulması bu kazançlarla meydana gelir. Bu noktada eskiden beri filozoflar ve psikologların yaptıkları bu karıştırmadan kurtulmak lâzımdır. Bu da alışkanlık (*accoutumance*) ile yetikazanmanın aynı sayılması ve birbiri yerine kullanılmasından gelir. Halbuki görünüşte birbirine benzeyen bu iki olay gerçekte birbirinin zıttıdır... Yetikazanma dikkatten doğar ve objeleştirme gücüne aittir. Alışkanlık ise *contention*'dan doğar ve süjeleştirmeye aittir. Birincide çocuk kendi dışında veya kendi bilincindeki konuları obje haline koyuyor. Fakat dikkatle başlayan karşılaştırma ve ilgi kurma burada parçalardan bü-

[45] P. Guillaume, *La formation des habitudes*, F. Alcan... 936; Mme Brunet, "L'habitude, son importance dans l'éducation" (dans *Leçons de Psych.* p. 273).

226 *Eğitim Yaşları*

konu değiştirmek dikkatin doğurduğu gerginlik halini sürüklüyorsa bunun faydası değil zararı olur. "Teneffüs"ün başıbozuk oyunlara, yani tam bir "gevşeme" haline getirilmesi kadar fazla disiplinli egzersizlere ayrılması da yanlıştır. "Teneffüs", "ders"in arkasından gelen genişleme kavsi demektir. Orada çocuk yeni bir gerilmeye hazırlanacak tarzda telkin, taklit ve sempati havası içinde, yani Biz içinde bulunacaktır. Burada bütün yanılma contention'daki konuya ve "Biz"e *dalma* ile gevşeme ve ruhî seviye düşmesini karıştırmadan ileri geliyor. Biz'e dalmada dayanışma, bağdaşma, konuyla bir olma hali vardır. Bu çocukları insanlarla kaynaşmaya ve insanî varlıktan yeni bir enerji almaya götürür. Gerilmenin veya objeleştirmenin, yani burada bahsettiğimiz dikkatin tekrar başlaması bu enerjiden gelir. Çocuk derste Biz'den ayrılır. *Kendi* bilinci ile konu arasında dikkatin kurduğu bir objeleştirme başlar. Buna karşı denebilir ki teneffüs zamanındaki oyunların da aynı ruhî ritimleri, yani gerilme ve genişleme kavisleri vardır. Nitekim her oyun çalışmaya bir hazırlık olduğu için bunun böyle olması da lâzımdır. Fakat sporda artacak olan bu gerilme hali "teneffüs" devrelerinde azaltılabilir. Rekabetlerden çok yardımlaşmaları besleyecek bir hale getirilebilir.

Dikkat eğitiminin en önemli eseri meleke (*habitude*) dir.[45] O dikkatin ilerleyici tekrarlarla çocuğun zihin ufkunun derece derece genişlemesini sağlar. Çocuk algılarının alanını bu sayede genişletir. Unsurlardan sentezlere (küçük ilgilerden büyük ilgilere) bu sayede geçer. Yüksek derecede zihnî çalışmalarını ona borçludur. Yeti (*habitude*) doğuştan değildir, kazanılmıştır ve ruhî hayatın kademe kademe kurulması bu kazançlarla meydana gelir. Bu noktada eskiden beri filozoflar ve psikologların yaptıkları bu karıştırmadan kurtulmak lâzımdır. Bu da alışkanlık (*accoutumance*) ile yetikazanmanın aynı sayılması ve birbiri yerine kullanılmasından gelir. Halbuki görünüşte birbirine benzeyen bu iki olay gerçekte birbirinin zıttıdır... Yetikazanma dikkatten doğar ve objeleştirme gücüne aittir. Alışkanlık ise *contention*'dan doğar ve süjeleştirmeye aittir. Birincide çocuk kendi dışında veya kendi bilincindeki konuları obje haline koyuyor. Fakat dikkatle başlayan karşılaştırma ve ilgi kurma burada parçalardan bü-

[45] P. Guillaume, *La formation des habitudes*, F. Alcan... 936; Mme Brunet, "L'habitude, son importance dans l'éducation" (dans *Leçons de Psych.* p. 273).

226 *Eğitim Yaşları*

konu değiştirmek dikkatin doğurduğu gerginlik halini sürüklüyorsa bunun faydası değil zararı olur. "Teneffüs"ün başıbozuk oyunlara, yani tam bir "gevşeme" haline getirilmesi kadar fazla disiplinli egzersizlere ayrılması da yanlıştır. "Teneffüs", "ders"in arkasından gelen genişleme kavsi demektir. Orada çocuk yeni bir gerilmeye hazırlanacak tarzda telkin, taklit ve sempati havası içinde, yani Biz içinde bulunacaktır. Burada bütün yanılma contention'daki konuya ve "Biz"e *dalma* ile gevşeme ve ruhî seviye düşmesini karıştırmadan ileri geliyor. Biz'e dalmada dayanışma, bağdaşma, konuyla bir olma hali vardır. Bu çocukları insanlarla kaynaşmaya ve insanî varlıktan yeni bir enerji almaya götürür. Gerilmenin veya objeleştirmenin, yani burada bahsettiğimiz dikkatin tekrar başlaması bu enerjiden gelir. Çocuk derste Biz'den ayrılır. *Kendi* bilinci ile konu arasında dikkatin kurduğu bir objeleştirme başlar. Buna karşı denebilir ki teneffüs zamanındaki oyunların da aynı ruhî ritimleri, yani gerilme ve genişleme kavisleri vardır. Nitekim her oyun çalışmaya bir hazırlık olduğu için bunun böyle olması da lâzımdır. Fakat sporda artacak olan bu gerilme hali "teneffüs" devrelerinde azaltılabilir. Rekabetlerden çok yardımlaşmaları besleyecek bir hale getirilebilir.

Dikkat eğitiminin en önemli eseri meleke (*habitude*) dir.[45] O dikkatin ilerleyici tekrarlarla çocuğun zihin ufkunun derece derece genişlemesini sağlar. Çocuk algılarının alanını bu sayede genişletir. Unsurlardan sentezlere (küçük ilgilerden büyük ilgilere) bu sayede geçer. Yüksek derecede zihnî çalışmalarını ona borçludur. Yeti (*habitude*) doğuştan değildir, kazanılmıştır ve ruhî hayatın kademe kademe kurulması bu kazançlarla meydana gelir. Bu noktada eskiden beri filozoflar ve psikologların yaptıkları bu karıştırmadan kurtulmak lâzımdır. Bu da alışkanlık (*accoutumance*) ile yetikazanmanın aynı sayılması ve birbiri yerine kullanılmasından gelir. Halbuki görünüşte birbirine benzeyen bu iki olay gerçekte birbirinin zıttıdır... Yetikazanma dikkatten doğar ve objeleştirme gücüne aittir. Alışkanlık ise *contention*'dan doğar ve süjeleştirmeye aittir. Birincide çocuk kendi dışında veya kendi bilincindeki konuları obje haline koyuyor. Fakat dikkatle başlayan karşılaştırma ve ilgi kurma burada parçalardan bü-

[45] P. Guillaume, *La formation des habitudes*, F. Alcan... 936; Mme Brunet, "L'habitude, son importance dans l'éducation" (dans *Leçons de Psych.* p. 273).

tüne doğru yükselme şeklini alıyor. Çocuk bütünü, şekli bir hamlede kavrayamaz. Dikkat fiilinin art arda çalışmalarıyla her seferinde daha geniş bütünlere doğru yükselir. Eğer yetikazanma yalnız *tekrar*'dan ibaret olsaydı yerinde sayar ve zihin parçalar üzerinde kalırdı. Bütün bir hamlede kavransaydı tekrara lüzum kalmazdı. Gestalt kuramını savunanlar bazı hayvanlarda ve insanda birden kavranan "şekil"lerden bahsediyorlar. Fakat tecrübeler ilerledikçe onlar da müphem şekilleşmelerden aydın şekiller ve bünyelere doğru ilerleme olduğunu söylemeye başladılar.[46] Bu da gösteriyor ki aydın "şekil"lerin, "bütün"lerin kavranması ilerleyici tekrarlarla, yani yetikazanmayla mümkündür.

Yazı öğrenen çocuk hecelerden kelimelere, oradan cümlelere doğru ilerleyici tekrarla çıktıkça konuşma bütününü kavrıyor. Müzik çalışan veya yeni bir dil öğrenen çocuğun durumu da aynıdır. Matematik problemlerin çözülmesinde yetikazanma aynı rolü oynamaktadır. Mantıkî düşünme ilk hamlede elde edilmiyor. Yetikazanmanın en soyut bütünlere doğru yükselmesi sayesinde meydana geliyor. Kavram ve hüküm halkalarını birbirine bağlayarak oradan bir akıl yürütme zincirini meydana getirdiği zaman çocuğun yaptığı soyut ve mutlak bir kanunun birdenbire keşfi değildir. Çocuk bu sonuca ancak uzun çabalarla, Piaget'nin dediği gibi egosantrizmden derece derece realizme geçişi suretiyle ulaşıyor. Bu çabalarda çocuğun ilk hükmü, meselâ "karnım açtır" bulması ile bir yetikazanma eseridir. Bu "acıktım" hükmünden tamamen ayrı soyut bir hükümdür ki çocuğun Ali, Veli, Ayşe gibi konularda ortak olan bir "karın" kavramına, yine onlarda ortak bir "açlık" kavramına ulaşmasına, sonra kendi karnı acıktığı zaman duyduğu halin "bütün"üne onları yüklemesi ile elde edilmektedir. Oradan "mutfakta yemek vardır, öyle ise yemek yemeliyim!" hüküm zincirinin kurulması için de "yemek yeme zorunluluğu" dediğimiz ve çocuğun duyduğu bütün hale doğru bu kavramları yükseltmesi lâzımdır. Kısaca akıl yürütme duyulmuş *bütün*'lere, kavramlar ve hükümler sentezi ile yükselme demektir ki, bu ancak tam zihnî bir yetikazanmanın eseridir.

Meleke çocuğun ruhî seviyesini her seferinde daha üstün ve soyut kavramlara doğru yükseltir. Fakat onunla kalmaz, ilcaları dağınıklıktan kurtarır. Çocuğun dengesiz ve düzensiz hareketlerini düzenli ve

[46] H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant,* 2ème édit. PUF, 1949.

Hilmi Ziya Ülken 227

tüne doğru yükselme şeklini alıyor. Çocuk bütünü, şekli bir hamlede kavrayamaz. Dikkat fiilinin art arda çalışmalarıyla her seferinde daha geniş bütünlere doğru yükselir. Eğer yetikazanma yalnız *tekrar*'dan ibaret olsaydı yerinde sayar ve zihin parçalar üzerinde kalırdı. Bütün bir hamlede kavransaydı tekrara lüzum kalmazdı. Gestalt kuramını savunanlar bazı hayvanlarda ve insanda birden kavranan "şekil"lerden bahsediyorlar. Fakat tecrübeler ilerledikçe onlar da müphem şekilleşmelerden aydın şekiller ve bünyelere doğru ilerleme olduğunu söylemeye başladılar.[46] Bu da gösteriyor ki aydın "şekil"lerin, "bütün"lerin kavranması ilerleyici tekrarlarla, yani yetikazanmayla mümkündür.

Yazı öğrenen çocuk hecelerden kelimelere, oradan cümlelere doğru ilerleyici tekrarla çıktıkça konuşma bütününü kavrıyor. Müzik çalışan veya yeni bir dil öğrenen çocuğun durumu da aynıdır. Matematik problemlerin çözülmesinde yetikazanma aynı rolü oynamaktadır. Mantıkî düşünme ilk hamlede elde edilmiyor. Yetikazanmanın en soyut bütünlere doğru yükselmesi sayesinde meydana geliyor. Kavram ve hüküm halkalarını birbirine bağlayarak oradan bir akıl yürütme zincirini meydana getirdiği zaman çocuğun yaptığı soyut ve mutlak bir kanunun birdenbire keşfi değildir. Çocuk bu sonuca ancak uzun çabalarla, Piaget'nin dediği gibi egosantrizmden derece derece realizme geçişi suretiyle ulaşıyor. Bu çabalarda çocuğun ilk hükmü, meselâ "karnım açtır" bulması ile bir yetikazanma eseridir. Bu "acıktım" hükmünden tamamen ayrı soyut bir hükümdür ki çocuğun Ali, Veli, Ayşe gibi konularda ortak olan bir "karın" kavramına, yine onlarda ortak bir "açlık" kavramına ulaşmasına, sonra kendi karnı acıktığı zaman duyduğu halin "bütün"üne onları yüklemesi ile elde edilmektedir. Oradan "mutfakta yemek vardır, öyle ise yemek yemeliyim!" hüküm zincirinin kurulması için de "yemek yeme zorunluluğu" dediğimiz ve çocuğun duyduğu bütün hale doğru bu kavramları yükseltmesi lâzımdır. Kısaca akıl yürütme duyulmuş *bütün*'lere, kavramlar ve hükümler sentezi ile yükselme demektir ki, bu ancak tam zihnî bir yetikazanmanın eseridir.

Meleke çocuğun ruhî seviyesini her seferinde daha üstün ve soyut kavramlara doğru yükseltir. Fakat onunla kalmaz, ilcaları dağınıklıktan kurtarır. Çocuğun dengesiz ve düzensiz hareketlerini düzenli ve

[46] H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant,* 2ème édit. PUF, 1949.

Hilmi Ziya Ülken 227

tüne doğru yükselme şeklini alıyor. Çocuk bütünü, şekli bir hamlede kavrayamaz. Dikkat fiilinin art arda çalışmalarıyla her seferinde daha geniş bütünlere doğru yükselir. Eğer yetikazanma yalnız *tekrar*'dan ibaret olsaydı yerinde sayar ve zihin parçalar üzerinde kalırdı. Bütün bir hamlede kavransaydı tekrara lüzum kalmazdı. Gestalt kuramını savunanlar bazı hayvanlarda ve insanda birden kavranan "şekil"lerden bahsediyorlar. Fakat tecrübeler ilerledikçe onlar da müphem şekilleşmelerden aydın şekiller ve bünyelere doğru ilerleme olduğunu söylemeye başladılar.[46] Bu da gösteriyor ki aydın "şekil"lerin, "bütün"lerin kavranması ilerleyici tekrarlarla, yani yetikazanmayla mümkündür.

Yazı öğrenen çocuk hecelerden kelimelere, oradan cümlelere doğru ilerleyici tekrarla çıktıkça konuşma bütününü kavrıyor. Müzik çalışan veya yeni bir dil öğrenen çocuğun durumu da aynıdır. Matematik problemlerin çözülmesinde yetikazanma aynı rolü oynamaktadır. Mantıkî düşünme ilk hamlede elde edilmiyor. Yetikazanmanın en soyut bütünlere doğru yükselmesi sayesinde meydana geliyor. Kavram ve hüküm halkalarını birbirine bağlayarak oradan bir akıl yürütme zincirini meydana getirdiği zaman çocuğun yaptığı soyut ve mutlak bir kanunun birdenbire keşfi değildir. Çocuk bu sonuca ancak uzun çabalarla, Piaget'nin dediği gibi egosantrizmden derece derece realizme geçişi suretiyle ulaşıyor. Bu çabalarda çocuğun ilk hükmü, meselâ "karnım açtır" bulması ile bir yetikazanma eseridir. Bu "acıktım" hükmünden tamamen ayrı soyut bir hükümdür ki çocuğun Ali, Veli, Ayşe gibi konularda ortak olan bir "karın" kavramına, yine onlarda ortak bir "açlık" kavramına ulaşmasına, sonra kendi karnı acıktığı zaman duyduğu halin "bütün"üne onları yüklemesi ile elde edilmektedir. Oradan "mutfakta yemek vardır, öyle ise yemek yemeliyim!" hüküm zincirinin kurulması için de "yemek yeme zorunluluğu" dediğimiz ve çocuğun duyduğu bütün hale doğru bu kavramları yükseltmesi lâzımdır. Kısaca akıl yürütme duyulmuş *bütün*'lere, kavramlar ve hükümler sentezi ile yükselme demektir ki, bu ancak tam zihnî bir yetikazanmanın eseridir.

Meleke çocuğun ruhî seviyesini her seferinde daha üstün ve soyut kavramlara doğru yükseltir. Fakat onunla kalmaz, ilcaları dağınıklıktan kurtarır. Çocuğun dengesiz ve düzensiz hareketlerini düzenli ve

[46] H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant,* 2ème édit. PUF, 1949.

şekilli hale koyar. Tasavvurları ile hareketler arasında Wallon'un dediği, Sherrington'ın da daha önce bahsettiği gibi *intéroceptive* ve *extéroceptive* iki sistem, hareketlerle ve dış tepkilerle iç organlarının duyuları arasında bağlantı yokken onları tasavvurların fiil haline geçmesi şeklindeki terkibe ulaştırır. Çocuk elini belirli birtakım işleri yapmak, bazı şeyleri birleştirmek, en sonra bir şey imâl etmek için kullanacak hale gelir. Bu inşai terkip gücü, tasavvurla fiilin birleşmesi, hareketlerin gittikçe daha geniş sentezler halini alması, yani iradî yetikazanmanın işlemesi demektir. İradî fiil bu tarzda yetilerin terkibi ile meydana gelir. Yetikazanma âdeta iradenin mimarı olur.[47] Duygu hayatında heyecanlar ve eğilimler de aynı suretle düzene girer ve sistemleşirler. Küçük çocukta yalnız korkma, sevinme, ilgi konusunun üzerine atılma şeklinde âni ve dağınık heyecanlar, eğilimler vardır. Bunların yalnız dıştan veya uzviyetten gelen sebeplerle devreli ve fasılalı bir düzenleri vardır: Acıkma, susama zamanları yahut bir organa baskı yapan bağ ve kundak, vb. gibi. Çocuk 3 yaşından sonra yürümek, konuşmak ve ellerini çevresindeki şeylere karşı kullanmak gibi fiillerle içten bir eyleme başlar. Bu eylem çocuğun eğilimlerinin düzenlenmesinin de başlangıcıdır. Bununla beraber henüz eğilimler çeşitli yönlere doğru yayılmaktadır. Çocuk bunlar arasında seçme yapacak durumda değildir. İradî fiil geliştikçe bu seçme gücüde işlemeye başlar. Çocuk çevreden aldığı modelleri idealleştirir. Bunlara göre eğilimlerini sıraya koyar. 5-6 yaşından sonra bazı eğilimleri daha üstün değerlendirir. Fakat henüz eğilimler arasından birisinin egemenliği kurulmamıştır. Ancak okul sıralarında çevrenin verdiği modeller belirir, ilköğretim yaşında çocuk eğilimleri arasında henüz yeni bir hiyerarşi kurmuş bulunur. Fakat yeni modellerle karşılaştıkça bu hiyerarşi şeklini değiştirebilir. 7 yaşında müphem olarak erişkin hayatının tasavvuru, meslek ideali uyandırır. "Büyüyünce ne olacaksın?" sorusuna karşı bazı çocuklar erkenden cevaba hazırlanmıştır.

Bu sırada değer modeli baba, yakın bir akraba veya yakın çevreyle ilgisi olan insanlar olabilir: Müvezzi, vatman veya polis gibi. Yaş ilerledikçe bu değer modeli değişir, onunla birlikte çocuğun eğilimlerini düzenleyen hiyerarşi de değişir. Erken gelişen çocuklarda 10-12 yaşında gelecek hayatlarının tasavvuru canlanır. Hâkim eğilim ötekileri geride bırakmaya başlar. Bu, çocuğun hayat programını çizecek olan

[47] Aristote, *Ethique à Nichomaque*, trad. Tricot.

228 *Eğitim Yaşları*

şekilli hale koyar. Tasavvurları ile hareketler arasında Wallon'un dediği, Sherrington'ın da daha önce bahsettiği gibi *intéroceptive* ve *extéroceptive* iki sistem, hareketlerle ve dış tepkilerle iç organlarının duyuları arasında bağlantı yokken onları tasavvurların fiil haline geçmesi şeklindeki terkibe ulaştırır. Çocuk elini belirli birtakım işleri yapmak, bazı şeyleri birleştirmek, en sonra bir şey imâl etmek için kullanacak hale gelir. Bu inşai terkip gücü, tasavvurla fiilin birleşmesi, hareketlerin gittikçe daha geniş sentezler halini alması, yani iradî yetikazanmanın işlemesi demektir. İradî fiil bu tarzda yetilerin terkibi ile meydana gelir. Yetikazanma âdeta iradenin mimarı olur.[47] Duygu hayatında heyecanlar ve eğilimler de aynı suretle düzene girer ve sistemleşirler. Küçük çocukta yalnız korkma, sevinme, ilgi konusunun üzerine atılma şeklinde âni ve dağınık heyecanlar, eğilimler vardır. Bunların yalnız dıştan veya uzviyetten gelen sebeplerle devreli ve fasılalı bir düzenleri vardır: Acıkma, susama zamanları yahut bir organa baskı yapan bağ ve kundak, vb. gibi. Çocuk 3 yaşından sonra yürümek, konuşmak ve ellerini çevresindeki şeylere karşı kullanmak gibi fiillerle içten bir eyleme başlar. Bu eylem çocuğun eğilimlerinin düzenlenmesinin de başlangıcıdır. Bununla beraber henüz eğilimler çeşitli yönlere doğru yayılmaktadır. Çocuk bunlar arasında seçme yapacak durumda değildir. İradî fiil geliştikçe bu seçme gücüde işlemeye başlar. Çocuk çevreden aldığı modelleri idealleştirir. Bunlara göre eğilimlerini sıraya koyar. 5-6 yaşından sonra bazı eğilimleri daha üstün değerlendirir. Fakat henüz eğilimler arasından birisinin egemenliği kurulmamıştır. Ancak okul sıralarında çevrenin verdiği modeller belirir, ilköğretim yaşında çocuk eğilimleri arasında henüz yeni bir hiyerarşi kurmuş bulunur. Fakat yeni modellerle karşılaştıkça bu hiyerarşi şeklini değiştirebilir. 7 yaşında müphem olarak erişkin hayatının tasavvuru, meslek ideali uyandırır. "Büyüyünce ne olacaksın?" sorusuna karşı bazı çocuklar erkenden cevaba hazırlanmıştır.

Bu sırada değer modeli baba, yakın bir akraba veya yakın çevreyle ilgisi olan insanlar olabilir: Müvezzi, vatman veya polis gibi. Yaş ilerledikçe bu değer modeli değişir, onunla birlikte çocuğun eğilimlerini düzenleyen hiyerarşi de değişir. Erken gelişen çocuklarda 10-12 yaşında gelecek hayatlarının tasavvuru canlanır. Hâkim eğilim ötekileri geride bırakmaya başlar. Bu, çocuğun hayat programını çizecek olan

[47] Aristote, *Ethique à Nichomaque*, trad. Tricot.

228 *Eğitim Yaşları*

şekilli hale koyar. Tasavvurları ile hareketler arasında Wallon'un dediği, Sherrington'ın da daha önce bahsettiği gibi *intéroceptive* ve *extéroceptive* iki sistem, hareketlerle ve dış tepkilerle iç organlarının duyuları arasında bağlantı yokken onları tasavvurların fiil haline geçmesi şeklindeki terkibe ulaştırır. Çocuk elini belirli birtakım işleri yapmak, bazı şeyleri birleştirmek, en sonra bir şey imâl etmek için kullanacak hale gelir. Bu inşai terkip gücü, tasavvurla fiilin birleşmesi, hareketlerin gittikçe daha geniş sentezler halini alması, yani iradî yetikazanmanın işlemesi demektir. İradî fiil bu tarzda yetilerin terkibi ile meydana gelir. Yetikazanma âdeta iradenin mimarı olur.[47] Duygu hayatında heyecanlar ve eğilimler de aynı suretle düzene girer ve sistemleşirler. Küçük çocukta yalnız korkma, sevinme, ilgi konusunun üzerine atılma şeklinde âni ve dağınık heyecanlar, eğilimler vardır. Bunların yalnız dıştan veya uzviyetten gelen sebeplerle devreli ve fasılalı bir düzenleri vardır: Acıkma, susama zamanları yahut bir organa baskı yapan bağ ve kundak, vb. gibi. Çocuk 3 yaşından sonra yürümek, konuşmak ve ellerini çevresindeki şeylere karşı kullanmak gibi fiillerle içten bir eyleme başlar. Bu eylem çocuğun eğilimlerinin düzenlenmesinin de başlangıcıdır. Bununla beraber henüz eğilimler çeşitli yönlere doğru yayılmaktadır. Çocuk bunlar arasında seçme yapacak durumda değildir. İradî fiil geliştikçe bu seçme gücüde işlemeye başlar. Çocuk çevreden aldığı modelleri idealleştirir. Bunlara göre eğilimlerini sıraya koyar. 5-6 yaşından sonra bazı eğilimleri daha üstün değerlendirir. Fakat henüz eğilimler arasından birisinin egemenliği kurulmamıştır. Ancak okul sıralarında çevrenin verdiği modeller belirir, ilköğretim yaşında çocuk eğilimleri arasında henüz yeni bir hiyerarşi kurmuş bulunur. Fakat yeni modellerle karşılaştıkça bu hiyerarşi şeklini değiştirebilir. 7 yaşında müphem olarak erişkin hayatının tasavvuru, meslek ideali uyandırır. "Büyüyünce ne olacaksın?" sorusuna karşı bazı çocuklar erkenden cevaba hazırlanmıştır.

Bu sırada değer modeli baba, yakın bir akraba veya yakın çevreyle ilgisi olan insanlar olabilir: Müvezzi, vatman veya polis gibi. Yaş ilerledikçe bu değer modeli değişir, onunla birlikte çocuğun eğilimlerini düzenleyen hiyerarşi de değişir. Erken gelişen çocuklarda 10-12 yaşında gelecek hayatlarının tasavvuru canlanır. Hâkim eğilim ötekileri geride bırakmaya başlar. Bu, çocuğun hayat programını çizecek olan

[47] Aristote, *Ethique à Nichomaque*, trad. Tricot.

tutkunun (ihtirasın) tohumudur. Ortalama olarak bu ihtiras öteki eğilimlerden yalnız derece farkıyla ayrılır. Çocuğun hâkim eğilimi olarak kalır. Meslek seçimi tesadüfe, ana babanın baskısına veya iktisadî zaruretlere bağlı olarak yapılmış değilse hâkim eğilim meslek seçiminde temel görevini görür. Üstün çocuklarda bu eğilim tam ihtiras haline gelir. Öteki eğilimleri yok eder veya gölgede bırakır ve gencin bütün hayatının bel kemiğini teşkil eder. O zaman ihtiras, irade ve zekâyla birleşen bir güç olarak tesadüfle, ana-babanın –çoğu kere– keyfî baskısı ile hattâ iktisadî güçlüklerle savaşır ve onlara rağmen gencin hayat programının kurulmasını sağlar. Ortalama tipteki hâkim eğilimden hakiki ve yaratıcı ihtirasa kadar duygu hayatının bu gelişmesi tam bir objeleşmedir ve tıpkı zekâda ve iradede olduğu gibi yetikazanma gücüyle müphemden aydına, dağınıktan düzenliye doğru gelişir. Bu güçlerin nasıl geliştiğini görmek için büyük adamların hayatına bakmak lâzımdır. Onlarda yaratıcı güç, zekâ, irade ve ihtirasın şekilleşmesi halinde meydana gelmektedir. Romain Rolland'ın Beethoven'in hayatını anlatan roman serisi böyle bir gelişmeyi tasvir ediyor. Fakat ortalama insanlar arasında da bu gelişmenin daha basit örneklerini daima bulabiliriz.

Yetikazanma uzun zaman iyi anlaşılamamıştır. Aristoteles ilk defa onun insan hayatındaki rolünü gördü. Ve aklın gelişmesinde *intellectus habitu* (al-akl el müstafad) adıyla rolünü belirtti. İslâm filozofları onu taklit ettiler. Ondan mülhem olan Pascal'a göre meleke (*habitude*)* ikinci tabiattır[48]. Yani hayvan tabiatının verdiği içgüdünün işini insan kendi çabasıyla ve melekesi ile görür. Fakat bu yaratıcı gücün mahiyeti nedir? Bu henüz 17. yüzyılda bile aydınlanmamıştı, ilk defa Hume onu bilinç mekanizmasını çözen anahtar olarak kullandı.[49] Ona göre yetikazanma tekrardır ve bu mekanik tekrar hayalleri birbirine bağlayan çağrışım gücünü, o da zihin gücünü meydana getirir. Böyle düşününce yetikazanmayı otomatizme indirmiş, yani ruhî hayatı otomatizmlerden çıkarmış oluruz. Bu görüşün tam zıddı Maine

* Bunun başka bir yönü öğrenimle iş hayatının ayarlanmamış olması, zengin veya fakir "okumuş işsizler'in çoğalmasıdır.

[48] Pascal, *Pensées.*

[49] David Hume, *Traité de la nature humaine*, vol. 1, p. 184 (ch. IX).

Hilmi Ziya Ülken 229

tutkunun (ihtirasın) tohumudur. Ortalama olarak bu ihtiras öteki eğilimlerden yalnız derece farkıyla ayrılır. Çocuğun hâkim eğilimi olarak kalır. Meslek seçimi tesadüfe, ana babanın baskısına veya iktisadî zaruretlere bağlı olarak yapılmış değilse hâkim eğilim meslek seçiminde temel görevini görür. Üstün çocuklarda bu eğilim tam ihtiras haline gelir. Öteki eğilimleri yok eder veya gölgede bırakır ve gencin bütün hayatının bel kemiğini teşkil eder. O zaman ihtiras, irade ve zekâyla birleşen bir güç olarak tesadüfle, ana-babanın –çoğu kere– keyfî baskısı ile hattâ iktisadî güçlüklerle savaşır ve onlara rağmen gencin hayat programının kurulmasını sağlar. Ortalama tipteki hâkim eğilimden hakiki ve yaratıcı ihtirasa kadar duygu hayatının bu gelişmesi tam bir objeleşmedir ve tıpkı zekâda ve iradede olduğu gibi yetikazanma gücüyle müphemden aydına, dağınıktan düzenliye doğru gelişir. Bu güçlerin nasıl geliştiğini görmek için büyük adamların hayatına bakmak lâzımdır. Onlarda yaratıcı güç, zekâ, irade ve ihtirasın şekilleşmesi halinde meydana gelmektedir. Romain Rolland'ın Beethoven'in hayatını anlatan roman serisi böyle bir gelişmeyi tasvir ediyor. Fakat ortalama insanlar arasında da bu gelişmenin daha basit örneklerini daima bulabiliriz.

Yetikazanma uzun zaman iyi anlaşılamamıştır. Aristoteles ilk defa onun insan hayatındaki rolünü gördü. Ve aklın gelişmesinde *intellectus habitu* (al-akl el müstafad) adıyla rolünü belirtti. İslâm filozofları onu taklit ettiler. Ondan mülhem olan Pascal'a göre meleke (*habitude*)* ikinci tabiattır[48]. Yani hayvan tabiatının verdiği içgüdünün işini insan kendi çabasıyla ve melekesi ile görür. Fakat bu yaratıcı gücün mahiyeti nedir? Bu henüz 17. yüzyılda bile aydınlanmamıştı, ilk defa Hume onu bilinç mekanizmasını çözen anahtar olarak kullandı.[49] Ona göre yetikazanma tekrardır ve bu mekanik tekrar hayalleri birbirine bağlayan çağrışım gücünü, o da zihin gücünü meydana getirir. Böyle düşününce yetikazanmayı otomatizme indirmiş, yani ruhî hayatı otomatizmlerden çıkarmış oluruz. Bu görüşün tam zıddı Maine

* Bunun başka bir yönü öğrenimle iş hayatının ayarlanmamış olması, zengin veya fakir "okumuş işsizler'in çoğalmasıdır.

[48] Pascal, *Pensées.*

[49] David Hume, *Traité de la nature humaine*, vol. 1, p. 184 (ch. IX).

de Biran tarafından savunulmuştur. [50] Ona göre ruhî hayatın temeli iç duyudadır. Orada her türlü pasif ve dıştan etkiden önce çaba ile karşılaşırız. Bütün ruhî hayatın kökünde çaba, yani dinamizm vardır. Ona göre habitude yaratıcı değildir, dinamizmin maddeye yaklaşarak maddeleşmeye başlamasından doğar.[51] Plotinos'a göre madde ruhun en aşağı derecesi olduğu gibi Maine de Biran'a göre de alışkanlık ruhun en aşağı derecesi, âdeta onun sonsuz küçüğüdür. Başka deyişle otomatizm yüksek ruhî melekeleri meydana getirmek şöyle dursun, tersine ruhî dinamizm alçaldıkça, tekrarlandıkça otomatizm halini alır.

Birincisi mekanist, ikincisi spiritüalist iki felsefe anlayışını temsil eden bu yetikazanma teorileri asıl olayı bütünlüğü ile görmeye engel olmaktadır. Tasvir ettiğimiz ve misallerini verdiğimiz yetikazanmada ne otomatizm ruhu teşkil eder, ne ruh otomatizmi. Fakat yine çabanın ve dikkatin başlangıç görevini gördüğü ilerleyici tekrarla müphemden aydına, ayrıntıdan bütüne ve şekle geçiş yetikazanmanın esasıdır. Çocuk tahta parçalarıyla oynarken onların karışıklığı içinde kaybolur. Fakat dikkat, aralarında ilişkiler bulmasını sağlar. Bazılarını birleştirir. Müzik öğrenirken önce bir oktavdaki sesleri ayrı ayrı kavrar, ikinci ve üçüncü tekrarda onların bütünü olan oktavı kavramaya başlar. Bu birleştirici, bütüne yükseltici harekette mühim olan tekrar değil ilerlemedir. Dikkatin, çabanın kuvvetine göre bu tekrar bazen en aza iner: Bir seferde yeni bir şekil kavranır. Bazen çoğalır: ancak birkaç tekrardan sonra şekle ulaşılır. Fakat çaba ve dikkat çok zayıfsa tekrarın rolü yoktur. O zaman çocuk yalnız otomatizmler kazanır ve oradan yukarı, ruhî yetilere çıkamaz. Aptal çocukların, bazı anormallerin otomatizmden yukarı çıkamadıkları görülür. Akıl hastanelerindeki gözlemler de bunu desteklemektedir.[52] Normal çocuk çaba ve dikkatini kullanarak daha geniş yeni şekillere yükselir. Bu ilerleyici harekette her sefer iki şey aynı zamanda meydana gelir: 1) Çocuk teferruatı artık otomatik olarak yapar, yani dış bilince atar; 2) Dikkati parçalardan bütüne çevirir; yani bilinç bütün üzerinde toplanır. Öyle ise yetikazanma, aslında ne tekrar ve otomatizmin ruhu

[50] Maine de Biran, *Influence de l'habitude sur la faculté de penseé*, édit. Tisserand, F.AIcan, 1923.
[51] Tramer, *Psychiatrie infantile*, trad. par M. Schachter, 1949.
[52] Albert Spaier, *La pensée concrète*, 1932.

230 *Eğitim Yaşları*

de Biran tarafından savunulmuştur. [50] Ona göre ruhî hayatın temeli iç duyudadır. Orada her türlü pasif ve dıştan etkiden önce çaba ile karşılaşırız. Bütün ruhî hayatın kökünde çaba, yani dinamizm vardır. Ona göre habitude yaratıcı değildir, dinamizmin maddeye yaklaşarak maddeleşmeye başlamasından doğar.[51] Plotinos'a göre madde ruhun en aşağı derecesi olduğu gibi Maine de Biran'a göre de alışkanlık ruhun en aşağı derecesi, âdeta onun sonsuz küçüğüdür. Başka deyişle otomatizm yüksek ruhî melekeleri meydana getirmek şöyle dursun, tersine ruhî dinamizm alçaldıkça, tekrarlandıkça otomatizm halini alır.

Birincisi mekanist, ikincisi spiritüalist iki felsefe anlayışını temsil eden bu yetikazanma teorileri asıl olayı bütünlüğü ile görmeye engel olmaktadır. Tasvir ettiğimiz ve misallerini verdiğimiz yetikazanmada ne otomatizm ruhu teşkil eder, ne ruh otomatizmi. Fakat yine çabanın ve dikkatin başlangıç görevini gördüğü ilerleyici tekrarla müphemden aydına, ayrıntıdan bütüne ve şekle geçiş yetikazanmanın esasıdır. Çocuk tahta parçalarıyla oynarken onların karışıklığı içinde kaybolur. Fakat dikkat, aralarında ilişkiler bulmasını sağlar. Bazılarını birleştirir. Müzik öğrenirken önce bir oktavdaki sesleri ayrı ayrı kavrar, ikinci ve üçüncü tekrarda onların bütünü olan oktavı kavramaya başlar. Bu birleştirici, bütüne yükseltici harekette mühim olan tekrar değil ilerlemedir. Dikkatin, çabanın kuvvetine göre bu tekrar bazen en aza iner: Bir seferde yeni bir şekil kavranır. Bazen çoğalır: ancak birkaç tekrardan sonra şekle ulaşılır. Fakat çaba ve dikkat çok zayıfsa tekrarın rolü yoktur. O zaman çocuk yalnız otomatizmler kazanır ve oradan yukarı, ruhî yetilere çıkamaz. Aptal çocukların, bazı anormallerin otomatizmden yukarı çıkamadıkları görülür. Akıl hastanelerindeki gözlemler de bunu desteklemektedir.[52] Normal çocuk çaba ve dikkatini kullanarak daha geniş yeni şekillere yükselir. Bu ilerleyici harekette her sefer iki şey aynı zamanda meydana gelir: 1) Çocuk teferruatı artık otomatik olarak yapar, yani dış bilince atar; 2) Dikkati parçalardan bütüne çevirir; yani bilinç bütün üzerinde toplanır. Öyle ise yetikazanma, aslında ne tekrar ve otomatizmin ruhu

[50] Maine de Biran, *Influence de l'habitude sur la faculté de penseé*, édit. Tisserand, F.AIcan, 1923.
[51] Tramer, *Psychiatrie infantile*, trad. par M. Schachter, 1949.
[52] Albert Spaier, *La pensée concrète*, 1932.

yaratması ne de ruhun otomatizme alçalmasıdır. Fakat aynı ilerleyici fiilde bilinç dışbilinçten ayrılır. Yetikazanma öyle ise müphem ve toplu (*global*) bilinçten gittikçe aydın bilinç ve dışbilinç şeklinde bir ayrılışın doğması demektir.[53] Dikkat yetikazanmayı hazırlamasa, yetikazanmanın bu ilerleyici hareketi olmasa çocuğun müphem bilinci ileri yaşlarda da devam ederdi. Nitekim bu güçten yoksun bazı anormallerde müphem bilincin devam ettiği yahut şizofrenide, ihtiyarlık bunamasında tekrar bu çocuk bilincine dönüldüğü görülüyor. Yetikazanma çocukta objektif ve sübjektifin ayrılması dediğimiz en önemli safhayı hazırlar. Çocuk bu sayede uzak-yakın, aşağı-yukarı, geniş-dar, ağır-hafif farklarını, mesafeyi, mekânı kavrar.

Nitekim süjeleştirme gücü ile yetikazanmaya paralel olarak gelişmek üzere alışkanlık, "*contention*", hayal kurma ve hafıza yetileri işler. Çocuk özel olarak 4-5 yaşına kadar ilkel insan gibi zaman-dışı bir âlemde yaşarken[54] hatıraları sıralamaya, yani onları yaşadığı hale dönerek tekrar yaşamaya, böylece onları hatırlama süresi içinde görmeye başlar. Bu süjeleştirme objeleştirmeyi tamamlar. Önce ve sonrayı, erken ve geçi, eski ve yeniyi kavrar. Bu, zaman bilincinin başlangıcıdır. Onu bütünleştirecek olan gelecek bilinci en geç meydana gelir. Çocukta müphem olarak doğan "ileride ne yapacağız", "gelecekte ne olacağı" fikri zamanın üç boyutunu yapar. Bu bütünleşmede gelecek ve geçmiş halden ayrı ve tecanüssüz olarak uzun müddet kalırlar. Çocuk geçmişten geleceğe doğru uzanan sürekli bir zaman süresini henüz ilköğretim yaşında bile pek kolay kavrayamaz. Masalları *zaman dışında* dinler. "Evvel zaman içinde, ahir zaman içinde" diye başlayan masallarda bu zaman-dışılık vasfı pek barizdir. Çocuk okul sıralarında okumaya başladığı tarihi de önce yalnız model insanların figürleri halinde, yani statik olarak görür. Sonra parçalı tarih hikâyelerini kavrar.[55] Yakın zamanlarda daha çok ilgilenir. Geri doğru gittikçe tasavvuru müphemleşir. Çağları bütün bir oluşun halkaları halinde kavrayamaz. İlköğretim çocuğuna sayıları, mekânı anlatmak, zamanın oluşunu anlatmaktan çok daha kolaydır. Bundan dolayı tarih derslerinin bir masalcılık veya hafıza yükü halini almasından

[53] M. Jourdan, "La mémoire, ses caractères et son fonctionnement chez l'enfant" (dans *Leçons de Psych.*, p. 115).
[54] *Aynı eser.*
[55] *Leçons psychologie* (œuvre collective).

Hilmi Ziya Ülken 231

yaratması ne de ruhun otomatizme alçalmasıdır. Fakat aynı ilerleyici fiilde bilinç dışbilinçten ayrılır. Yetikazanma öyle ise müphem ve toplu (*global*) bilinçten gittikçe aydın bilinç ve dışbilinç şeklinde bir ayrılışın doğması demektir.[53] Dikkat yetikazanmayı hazırlamasa, yetikazanmanın bu ilerleyici hareketi olmasa çocuğun müphem bilinci ileri yaşlarda da devam ederdi. Nitekim bu güçten yoksun bazı anormallerde müphem bilincin devam ettiği yahut şizofrenide, ihtiyarlık bunamasında tekrar bu çocuk bilincine dönüldüğü görülüyor. Yetikazanma çocukta objektif ve sübjektifin ayrılması dediğimiz en önemli safhayı hazırlar. Çocuk bu sayede uzak-yakın, aşağı-yukarı, geniş-dar, ağır-hafif farklarını, mesafeyi, mekânı kavrar.

Nitekim süjeleştirme gücü ile yetikazanmaya paralel olarak gelişmek üzere alışkanlık, "*contention*", hayal kurma ve hafıza yetileri işler. Çocuk özel olarak 4-5 yaşına kadar ilkel insan gibi zaman-dışı bir âlemde yaşarken[54] hatıraları sıralamaya, yani onları yaşadığı hale dönerek tekrar yaşamaya, böylece onları hatırlama süresi içinde görmeye başlar. Bu süjeleştirme objeleştirmeyi tamamlar. Önce ve sonrayı, erken ve geçi, eski ve yeniyi kavrar. Bu, zaman bilincinin başlangıcıdır. Onu bütünleştirecek olan gelecek bilinci en geç meydana gelir. Çocukta müphem olarak doğan "ileride ne yapacağız", "gelecekte ne olacağı" fikri zamanın üç boyutunu yapar. Bu bütünleşmede gelecek ve geçmiş halden ayrı ve tecanüssüz olarak uzun müddet kalırlar. Çocuk geçmişten geleceğe doğru uzanan sürekli bir zaman süresini henüz ilköğretim yaşında bile pek kolay kavrayamaz. Masalları *zaman dışında* dinler. "Evvel zaman içinde, ahir zaman içinde" diye başlayan masallarda bu zaman-dışılık vasfı pek barizdir. Çocuk okul sıralarında okumaya başladığı tarihi de önce yalnız model insanların figürleri halinde, yani statik olarak görür. Sonra parçalı tarih hikâyelerini kavrar.[55] Yakın zamanlarda daha çok ilgilenir. Geri doğru gittikçe tasavvuru müphemleşir. Çağları bütün bir oluşun halkaları halinde kavrayamaz. İlköğretim çocuğuna sayıları, mekânı anlatmak, zamanın oluşunu anlatmaktan çok daha kolaydır. Bundan dolayı tarih derslerinin bir masalcılık veya hafıza yükü halini almasından

[53] M. Jourdan, "La mémoire, ses caractères et son fonctionnement chez l'enfant" (dans *Leçons de Psych.*, p. 115).
[54] *Aynı eser.*
[55] *Leçons psychologie* (œuvre collective).

korkulabilir. Bunun için de acele etmemeli ve çocuğun bütün hayatınca kültürünün temeli olacak olan bu kavramın tabiî olgunlaşmasına imkân vermelidir. Çocuk ortalama 11-12 yaşında tarihî vakaların sebeplerini aramaya, onlara tenkitçi gözle bakmaya başlar. Fakat bu henüz onda sürekli zaman kavramının doğması demek değildir. Pek nadir olarak bu yaşta süjeleşme ve objeleşmenin paralel gelişmesiyle sübjektif zamandan objektif zamana, yani çocuğun hatıralarının zamanından âlemin zamanına geçtiği görülür.

İlkokul yaşında çocuğun ruhî gelişmesinde göz önüne alınacak başlıca noktalardan biri de çalışma-yorgunluk ve dinlenme ritminin tetkikidir. Çalışma okulun ilk sınıfında oyunun yerini alır ve hayat boyunca sürer. Fakat bu sınıflarda oyunla birlikte çocuk eğitim ve öğretiminin temelini teşkil eder. İlkokul çocukları yavaş yavaş oyunun nispeten serbest çevresinden çalışmanın daha disiplinli çevresine geçerler. Nitekim çalışmanın birinci sınıfta çocuk üzerinde sarsıcı tesir yapmaması için okul öncesi yaşta hazırlığı yapılır. Evde kız çocuk anasına yardım ederek, erkek çocuk bazı ev ihtiyaçlarına yardımcılık ederek ilk çalışma egzersizini alırsa okulun disiplinli sınıf hayatını yadırgamaz. Bu hazırlıklar yoksa okula başlayan çocuk için orası ruhî bir dönüş ve bir sarsıntı noktası olur. Bir sınıfta sıra üzerinde bir saat hareketsiz kalma, hele sınıf iyi havalandırılmamışsa, çocuğun sağlığına zarar verir. O vakte kadar hareketli geçen hayatının birden değişmesine sebep olur. Türlü şartlardaki çocuklarla bir arada bulunmak bulaşıcı hastalıklara yakalanmak imkânını hazırlar.[56] Mizaç ve karakter farkları bu sıkıntıyı artırır. Sıkılgan veya itinalı büyümüş çocuklar sokakta büyümüş veya şımarık çocuklar arasında ezilir. Birçok kabiliyetler erkenden darbeye uğrar ve baskı altına girer. Bazı çocukların başarısız oldukları hakkında öğretmenlerde yanlış kanaatler uyanır. Böyle bir öğretim içinde bu vasıftaki çocukların ihmale uğraması veya mahvedilmesi eğitim bakımından ciddi bir hata teşkil eder. Bunları önlemek için her şeyden önce sınıfın sağlık şartlarının düzenlenmesi, karakterolojik tetkikin daha ilk günden ve öğretimden önce ele alınması lâzımdır. Yuva veya anaokulunun hazırlayıcı hayatı da bu güçlükleri bir dereceye kadar azaltır. Çocuk orada oyunla birlikte kolektif çalışmaya, eğlence ile ciddi hayatı ritmli bir tarzda yaşamaya başlar. Okulda sınıfın disiplinini yadırgamaz. Fakat

[56] *Aynı kitap.*

232 *Eğitim Yaşları*

korkulabilir. Bunun için de acele etmemeli ve çocuğun bütün hayatınca kültürünün temeli olacak olan bu kavramın tabiî olgunlaşmasına imkân vermelidir. Çocuk ortalama 11-12 yaşında tarihî vakaların sebeplerini aramaya, onlara tenkitçi gözle bakmaya başlar. Fakat bu henüz onda sürekli zaman kavramının doğması demek değildir. Pek nadir olarak bu yaşta süjeleşme ve objeleşmenin paralel gelişmesiyle sübjektif zamandan objektif zamana, yani çocuğun hatıralarının zamanından âlemin zamanına geçtiği görülür.

İlkokul yaşında çocuğun ruhî gelişmesinde göz önüne alınacak başlıca noktalardan biri de çalışma-yorgunluk ve dinlenme ritminin tetkikidir. Çalışma okulun ilk sınıfında oyunun yerini alır ve hayat boyunca sürer. Fakat bu sınıflarda oyunla birlikte çocuk eğitim ve öğretiminin temelini teşkil eder. İlkokul çocukları yavaş yavaş oyunun nispeten serbest çevresinden çalışmanın daha disiplinli çevresine geçerler. Nitekim çalışmanın birinci sınıfta çocuk üzerinde sarsıcı tesir yapmaması için okul öncesi yaşta hazırlığı yapılır. Evde kız çocuk anasına yardım ederek, erkek çocuk bazı ev ihtiyaçlarına yardımcılık ederek ilk çalışma egzersizini alırsa okulun disiplinli sınıf hayatını yadırgamaz. Bu hazırlıklar yoksa okula başlayan çocuk için orası ruhî bir dönüş ve bir sarsıntı noktası olur. Bir sınıfta sıra üzerinde bir saat hareketsiz kalma, hele sınıf iyi havalandırılmamışsa, çocuğun sağlığına zarar verir. O vakte kadar hareketli geçen hayatının birden değişmesine sebep olur. Türlü şartlardaki çocuklarla bir arada bulunmak bulaşıcı hastalıklara yakalanmak imkânını hazırlar.[56] Mizaç ve karakter farkları bu sıkıntıyı artırır. Sıkılgan veya itinalı büyümüş çocuklar sokakta büyümüş veya şımarık çocuklar arasında ezilir. Birçok kabiliyetler erkenden darbeye uğrar ve baskı altına girer. Bazı çocukların başarısız oldukları hakkında öğretmenlerde yanlış kanaatler uyanır. Böyle bir öğretim içinde bu vasıftaki çocukların ihmale uğraması veya mahvedilmesi eğitim bakımından ciddi bir hata teşkil eder. Bunları önlemek için her şeyden önce sınıfın sağlık şartlarının düzenlenmesi, karakterolojik tetkikin daha ilk günden ve öğretimden önce ele alınması lâzımdır. Yuva veya anaokulunun hazırlayıcı hayatı da bu güçlükleri bir dereceye kadar azaltır. Çocuk orada oyunla birlikte kolektif çalışmaya, eğlence ile ciddi hayatı ritmli bir tarzda yaşamaya başlar. Okulda sınıfın disiplinini yadırgamaz. Fakat

[56] *Aynı kitap.*

232 *Eğitim Yaşları*

korkulabilir. Bunun için de acele etmemeli ve çocuğun bütün hayatınca kültürünün temeli olacak olan bu kavramın tabiî olgunlaşmasına imkân vermelidir. Çocuk ortalama 11-12 yaşında tarihî vakaların sebeplerini aramaya, onlara tenkitçi gözle bakmaya başlar. Fakat bu henüz onda sürekli zaman kavramının doğması demek değildir. Pek nadir olarak bu yaşta süjeleşme ve objeleşmenin paralel gelişmesiyle sübjektif zamandan objektif zamana, yani çocuğun hatıralarının zamanından âlemin zamanına geçtiği görülür.

İlkokul yaşında çocuğun ruhî gelişmesinde göz önüne alınacak başlıca noktalardan biri de çalışma-yorgunluk ve dinlenme ritminin tetkikidir. Çalışma okulun ilk sınıfında oyunun yerini alır ve hayat boyunca sürer. Fakat bu sınıflarda oyunla birlikte çocuk eğitim ve öğretiminin temelini teşkil eder. İlkokul çocukları yavaş yavaş oyunun nispeten serbest çevresinden çalışmanın daha disiplinli çevresine geçerler. Nitekim çalışmanın birinci sınıfta çocuk üzerinde sarsıcı tesir yapmaması için okul öncesi yaşta hazırlığı yapılır. Evde kız çocuk anasına yardım ederek, erkek çocuk bazı ev ihtiyaçlarına yardımcılık ederek ilk çalışma egzersizini alırsa okulun disiplinli sınıf hayatını yadırgamaz. Bu hazırlıklar yoksa okula başlayan çocuk için orası ruhî bir dönüş ve bir sarsıntı noktası olur. Bir sınıfta sıra üzerinde bir saat hareketsiz kalma, hele sınıf iyi havalandırılmamışsa, çocuğun sağlığına zarar verir. O vakte kadar hareketli geçen hayatının birden değişmesine sebep olur. Türlü şartlardaki çocuklarla bir arada bulunmak bulaşıcı hastalıklara yakalanmak imkânını hazırlar.[56] Mizaç ve karakter farkları bu sıkıntıyı artırır. Sıkılgan veya itinalı büyümüş çocuklar sokakta büyümüş veya şımarık çocuklar arasında ezilir. Birçok kabiliyetler erkenden darbeye uğrar ve baskı altına girer. Bazı çocukların başarısız oldukları hakkında öğretmenlerde yanlış kanaatler uyanır. Böyle bir öğretim içinde bu vasıftaki çocukların ihmale uğraması veya mahvedilmesi eğitim bakımından ciddi bir hata teşkil eder. Bunları önlemek için her şeyden önce sınıfın sağlık şartlarının düzenlenmesi, karakterolojik tetkikin daha ilk günden ve öğretimden önce ele alınması lâzımdır. Yuva veya anaokulunun hazırlayıcı hayatı da bu güçlükleri bir dereceye kadar azaltır. Çocuk orada oyunla birlikte kolektif çalışmaya, eğlence ile ciddi hayatı ritmli bir tarzda yaşamaya başlar. Okulda sınıfın disiplinini yadırgamaz. Fakat

[56] *Aynı kitap.*

bütün bunlardan sonra yine de çalışmanın psikolojik ve sosyolojik şartlarını göz önüne alarak çocuğu bu hayata sokmalıdır.[57]

Okulun ilk senesinde çocuğun verimi daima aynı derecede değildir. Başlangıç çok güçtür: Rejim, yeni maddeler işe karışmıştır. Oyun ve sıra arkadaşlarının seçilmesinden sonra çocuk bu hayata ısındıkça ikinci devre (ikinci üç ay) daha başarılı geçer. Fakat az sonra çalışma gevşer. Zihnî yorulma başlar. Devamlı dikkate ve zihin çabasına alışkın olmayan ve enerji deposu zayıf olan çocukta yorulma çabuk gelir. Fakat bundan ürkmemeli ve çocuklar hakkında acele hüküm vermemelidir. Bu çalışma süresine ait grafiğin eğrisi çocukların fizyolojik ve ruhî tipine göre değişir. Öğretmen bu tiplere göre çocuklarının çalışma ritmini ayarlamaya gayret etmelidir. Çalışmada en çok verim alma hedefini güden Taylorizm iktisatta ve teknikte uzun bir süre rağbet görmüştü. Öyle sanılıyordu ki iş en çok randıman verecek surette planlaştırılırsa mesele halledilecektir. Halbuki bu suretle işleyenin beden ve ruh şartları, bütün olarak kişiliği hesaba katılmadığı için onların çabuk tükenmeleri yüzünden neticede randımanın azalacağı düşünülmüyordu. Bu yanlış metot iktisatta olduğu gibi eğitimde de aynı yanlış sonuçları doğurmaktadır. Bir öğretmen öğrencilerinden en çok randıman değil, öğrencilerinin şahsî kabiliyetlerine ve özelliklerine göre verebilecekleri randımanları beklemelidir. Bu noktaya ilk önce Münsterberg dikkat etti. Vatmanların iş reflekslerini tetkik ederken iyi ve kötü vatmanları onların görme uyarımlarına karşı iyi ve kötü tepki yapmalarına göre ayırdı. Burada davranışların faktörleri aranmaya başlandı. Fakat bu faktör araştırmasını Thurstone genişletti: Sayı, algı hızı, hafıza, el mahareti, tümevarımcı ve sonuçlayıcı akıl yürütme, konuşma kolaylığı, görme gücü gibi birçok faktörleri birden ele aldı. Bu suretle çalışmanın tetkiki bu faktörlerin bütününün tetkiki olacaktı. Gerçi Speaman 1939'da onu tenkit etti ise de pek çok psikoteknikçi ve iş psikoloğu bu metotu kullandı. 1927'de Wilhelm Stern çalışmanın (işin) tetkikinde kişilik bütününden hareket etmek zorunluluğu üzerinde durdu.[58] Kendi kurduğu farklar psikolojisini iş konusuna tatbik ederken kişiliğin

[57] *La psychotechnique dans le monde moderne,* F. Baumgarten, PUF, 1952: *La Psychologie du travail humain* (rapports et communications du IX^{ème} Congrès intern. de Psychotechnique).

[58] Wilhelm Stern, *Psychologie différentielle.*

Hilmi Ziya Ülken 233

bütün bunlardan sonra yine de çalışmanın psikolojik ve sosyolojik şartlarını göz önüne alarak çocuğu bu hayata sokmalıdır.[57]

Okulun ilk senesinde çocuğun verimi daima aynı derecede değildir. Başlangıç çok güçtür: Rejim, yeni maddeler işe karışmıştır. Oyun ve sıra arkadaşlarının seçilmesinden sonra çocuk bu hayata ısındıkça ikinci devre (ikinci üç ay) daha başarılı geçer. Fakat az sonra çalışma gevşer. Zihnî yorulma başlar. Devamlı dikkate ve zihin çabasına alışkın olmayan ve enerji deposu zayıf olan çocukta yorulma çabuk gelir. Fakat bundan ürkmemeli ve çocuklar hakkında acele hüküm vermemelidir. Bu çalışma süresine ait grafiğin eğrisi çocukların fizyolojik ve ruhî tipine göre değişir. Öğretmen bu tiplere göre çocuklarının çalışma ritmini ayarlamaya gayret etmelidir. Çalışmada en çok verim alma hedefini güden Taylorizm iktisatta ve teknikte uzun bir süre rağbet görmüştü. Öyle sanılıyordu ki iş en çok randıman verecek surette planlaştırılırsa mesele halledilecektir. Halbuki bu suretle işleyenin beden ve ruh şartları, bütün olarak kişiliği hesaba katılmadığı için onların çabuk tükenmeleri yüzünden neticede randımanın azalacağı düşünülmüyordu. Bu yanlış metot iktisatta olduğu gibi eğitimde de aynı yanlış sonuçları doğurmaktadır. Bir öğretmen öğrencilerinden en çok randıman değil, öğrencilerinin şahsî kabiliyetlerine ve özelliklerine göre verebilecekleri randımanları beklemelidir. Bu noktaya ilk önce Münsterberg dikkat etti. Vatmanların iş reflekslerini tetkik ederken iyi ve kötü vatmanları onların görme uyarımlarına karşı iyi ve kötü tepki yapmalarına göre ayırdı. Burada davranışların faktörleri aranmaya başlandı. Fakat bu faktör araştırmasını Thurstone genişletti: Sayı, algı hızı, hafıza, el mahareti, tümevarımcı ve sonuçlayıcı akıl yürütme, konuşma kolaylığı, görme gücü gibi birçok faktörleri birden ele aldı. Bu suretle çalışmanın tetkiki bu faktörlerin bütününün tetkiki olacaktı. Gerçi Speaman 1939'da onu tenkit etti ise de pek çok psikoteknikçi ve iş psikoloğu bu metotu kullandı. 1927'de Wilhelm Stern çalışmanın (işin) tetkikinde kişilik bütününden hareket etmek zorunluluğu üzerinde durdu.[58] Kendi kurduğu farklar psikolojisini iş konusuna tatbik ederken kişiliğin

[57] *La psychotechnique dans le monde moderne,* F. Baumgarten, PUF, 1952: *La Psychologie du travail humain* (rapports et communications du IX^{ème} Congrès intern. de Psychotechnique).

[58] Wilhelm Stern, *Psychologie différentielle.*

zihnî güçlerden başka bütün cephelerinin, arzu ve eğilimlerin, iradenin, heyecan ve duyguların birden göz önüne alınması gerekliğini, işin yalnız zihne değil, kişiliğin bütününe ait olduğunu gösterdi. Bu metot pedagojiye tatbik edilince ilkokul öğrencilerinin çalışmalarında onların yalnız zihin güçlerini değil, bütün kişiliklerini ve kişiliğin bütün manzaralarını birden ele almak lâzım geliyordu. Psikolojinin bu geniş görüşü henüz pedagojide tam tatbikat alanı bulmuş değildir.

Böyle bir görüşte bütüncü olan Gestalt psikolojisinin, dışbilince ait psikanaliz metotunun, duygululuk ve irade psikolojisinin hesaba katılması gerekiyor. Bu bakımdan araştırıcıların her gün yeni adımlar attıkları söylenebilirse de bu sentez henüz ideal olarak durmaktadır. Kişiliğin *factoriel* tahliline ait en iyi araştırmaları Cattell (1946) [59] ve Eysenck (1947) yapmışlardır. Fransa'da da Naville (1945),[60] I. Meyerson (1948), vb. bu araştırmaları takip ediyorlar.[61] Demek oluyor ki pedagojinin fiilî durumu ile çocuk ve iş psikolojisine ait tetkikler paralel gidememektedir. Fakat ileride bu bilimsel gelişme ile onun pedagojik tekniğinin yaklaşmasını ümit ederken bugünkü şartlarda öğretmenin yapacağı bazı şeyler vardır:

1) Çocukların teşkil ettiği küçük zümrelerin tetkiki işe yaklaşmayı kolaylaştırır. Böyle bir tetkik Moreno tarafından Sociométrie adıyla tatbik edilmektedir. Moreno'nun buradan çıkardığı bütün sonuçlara ve sociométrie'yi sosyolojinin yerine koymak için yaptığı gayrete katılmamakla beraber ondan faydalanabiliriz.[62] Bu küçük zümre tetkiki bir nevi sosyal psikoloji olarak kalır. Onunla çocukların spontane yaklaşmalarının, seçmelerin, tercihlerin, liderliklerin, bunun neticesinde rekabetler ve yardımlaşmaların çalışma ritmi ve verimi üzerine tesirleri büyük bir nispette aydınlatılabilir. Burada bir sociométrie tetkikinin nasıl yapıldığını tafsilâtıyla anlatacak değiliz. Yalnız şunu işaret edelim ki çocuklar arasında spontane arkadaşlık seç-

[59] Reymond Cattell, *Personality, a systematic theoretical and factual study,* McGraw-Hill Company, 1950.
[60] Pierre Naville, *La psychologie, science du comportement,* 1948.
[61] Sprott ve başkalarının küçüm zümreler sosyal psikolojisi ile Moreno'nun sociométrie'si bu bakımdan yaklaşıyor.
[62] José Brabs, *Le phénomène d'automatisation et la psychologie ergotologique.* M. Heijden, "Homo faber dans l'industriel" (*La Psychotechnique dans le monde moderne*).

234 *Eğitim Yaşları*

zihnî güçlerden başka bütün cephelerinin, arzu ve eğilimlerin, iradenin, heyecan ve duyguların birden göz önüne alınması gerekliğini, işin yalnız zihne değil, kişiliğin bütününe ait olduğunu gösterdi. Bu metot pedagojiye tatbik edilince ilkokul öğrencilerinin çalışmalarında onların yalnız zihin güçlerini değil, bütün kişiliklerini ve kişiliğin bütün manzaralarını birden ele almak lâzım geliyordu. Psikolojinin bu geniş görüşü henüz pedagojide tam tatbikat alanı bulmuş değildir.

Böyle bir görüşte bütüncü olan Gestalt psikolojisinin, dışbilince ait psikanaliz metotunun, duygululuk ve irade psikolojisinin hesaba katılması gerekiyor. Bu bakımdan araştırıcıların her gün yeni adımlar attıkları söylenebilirse de bu sentez henüz ideal olarak durmaktadır. Kişiliğin *factoriel* tahliline ait en iyi araştırmaları Cattell (1946) [59] ve Eysenck (1947) yapmışlardır. Fransa'da da Naville (1945),[60] I. Meyerson (1948), vb. bu araştırmaları takip ediyorlar.[61] Demek oluyor ki pedagojinin fiilî durumu ile çocuk ve iş psikolojisine ait tetkikler paralel gidememektedir. Fakat ileride bu bilimsel gelişme ile onun pedagojik tekniğinin yaklaşmasını ümit ederken bugünkü şartlarda öğretmenin yapacağı bazı şeyler vardır:

1) Çocukların teşkil ettiği küçük zümrelerin tetkiki işe yaklaşmayı kolaylaştırır. Böyle bir tetkik Moreno tarafından Sociométrie adıyla tatbik edilmektedir. Moreno'nun buradan çıkardığı bütün sonuçlara ve sociométrie'yi sosyolojinin yerine koymak için yaptığı gayrete katılmamakla beraber ondan faydalanabiliriz.[62] Bu küçük zümre tetkiki bir nevi sosyal psikoloji olarak kalır. Onunla çocukların spontane yaklaşmalarının, seçmelerin, tercihlerin, liderliklerin, bunun neticesinde rekabetler ve yardımlaşmaların çalışma ritmi ve verimi üzerine tesirleri büyük bir nispette aydınlatılabilir. Burada bir sociométrie tetkikinin nasıl yapıldığını tafsilâtıyla anlatacak değiliz. Yalnız şunu işaret edelim ki çocuklar arasında spontane arkadaşlık seç-

[59] Reymond Cattell, *Personality, a systematic theoretical and factual study,* McGraw-Hill Company, 1950.
[60] Pierre Naville, *La psychologie, science du comportement,* 1948.
[61] Sprott ve başkalarının küçüm zümreler sosyal psikolojisi ile Moreno'nun sociométrie'si bu bakımdan yaklaşıyor.
[62] José Brabs, *Le phénomène d'automatisation et la psychologie ergotologique.* M. Heijden, "Homo faber dans l'industriel" (*La Psychotechnique dans le monde moderne*).

234 *Eğitim Yaşları*

zihnî güçlerden başka bütün cephelerinin, arzu ve eğilimlerin, iradenin, heyecan ve duyguların birden göz önüne alınması gerekliğini, işin yalnız zihne değil, kişiliğin bütününe ait olduğunu gösterdi. Bu metot pedagojiye tatbik edilince ilkokul öğrencilerinin çalışmalarında onların yalnız zihin güçlerini değil, bütün kişiliklerini ve kişiliğin bütün manzaralarını birden ele almak lâzım geliyordu. Psikolojinin bu geniş görüşü henüz pedagojide tam tatbikat alanı bulmuş değildir.

Böyle bir görüşte bütüncü olan Gestalt psikolojisinin, dışbilince ait psikanaliz metotunun, duygululuk ve irade psikolojisinin hesaba katılması gerekiyor. Bu bakımdan araştırıcıların her gün yeni adımlar attıkları söylenebilirse de bu sentez henüz ideal olarak durmaktadır. Kişiliğin *factoriel* tahliline ait en iyi araştırmaları Cattell (1946) [59] ve Eysenck (1947) yapmışlardır. Fransa'da da Naville (1945),[60] I. Meyerson (1948), vb. bu araştırmaları takip ediyorlar.[61] Demek oluyor ki pedagojinin fiilî durumu ile çocuk ve iş psikolojisine ait tetkikler paralel gidememektedir. Fakat ileride bu bilimsel gelişme ile onun pedagojik tekniğinin yaklaşmasını ümit ederken bugünkü şartlarda öğretmenin yapacağı bazı şeyler vardır:

1) Çocukların teşkil ettiği küçük zümrelerin tetkiki işe yaklaşmayı kolaylaştırır. Böyle bir tetkik Moreno tarafından Sociométrie adıyla tatbik edilmektedir. Moreno'nun buradan çıkardığı bütün sonuçlara ve sociométrie'yi sosyolojinin yerine koymak için yaptığı gayrete katılmamakla beraber ondan faydalanabiliriz.[62] Bu küçük zümre tetkiki bir nevi sosyal psikoloji olarak kalır. Onunla çocukların spontane yaklaşmalarının, seçmelerin, tercihlerin, liderliklerin, bunun neticesinde rekabetler ve yardımlaşmaların çalışma ritmi ve verimi üzerine tesirleri büyük bir nispette aydınlatılabilir. Burada bir sociométrie tetkikinin nasıl yapıldığını tafsilâtıyla anlatacak değiliz. Yalnız şunu işaret edelim ki çocuklar arasında spontane arkadaşlık seç-

[59] Reymond Cattell, *Personality, a systematic theoretical and factual study,* McGraw-Hill Company, 1950.
[60] Pierre Naville, *La psychologie, science du comportement,* 1948.
[61] Sprott ve başkalarının küçüm zümreler sosyal psikolojisi ile Moreno'nun sociométrie'si bu bakımdan yaklaşıyor.
[62] José Brabs, *Le phénomène d'automatisation et la psychologie ergotologique.* M. Heijden, "Homo faber dans l'industriel" (*La Psychotechnique dans le monde moderne*).

melerini ele alan böyle bir tetkik bu seçmelerin bir yıl içindeki (meselâ ilköğretim birinci sınıfındaki) gelişmelerini sosyogramlarla gösterir. Bunun sonraki sınıflarda gelişmelerine ait sosyogramlarla nasıl bir yöne doğru gittiğini ve kolektifleşen çocukluk ilişkilerinin çalışına ve randıman üzerinde tesirlerini araştırabilir.

2) Çocuklarda *automatisation* olayı incelenir. Psikoteknikçiler yalnız bazı el becerilerinin geniş nispetle otomatikleştiğini öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda mekanik işin bireysel tiplere göre çok farklı olduğunu da bilirler. Bireyi kendi işine göre ayarlamada (*ajustement*) her türlü zorlama, tahriş, frenleme ve enerji kaybından kaçınmaya dikkat ederler.[63] Burada otomatizmi kazanma olayının mekanizmasını kavrama söz konusudur. Çocuğun yazı yazarken, el işi yaparken, bahçede ziraat işiyle uğraşırken, bir şey imaline çalışırken bütün bu noktalara uygun bir tarzda işi ile eli ve kafa çabası arasında ayarlamanın sağlanmasına, iş ritminin kazanılmasına gayret ederler.

3) İş ritmi nasıl sağlanır? Bu konu yalnız çocuğun çalışmasına değil, genelde işe aittir. Teknik iş, sanatçının işi, çiftçinin işi, el veya kafa işi (mucidin, bilim adamının işi), vb. buraya girer. Böyle bir tetkik yalnız çağdaş toplumlarda kalmayarak ilkel toplumlara kadar inmeyi ve işin nasıl başladığını araştırmayı gerektirir. Nitekim bu araştırıcılar bütün toplumlarda işin ritmle ilgili olduğunu, ilkel toplumlarda ziraat, balıkçılık ve avcılık işlerinde ahenkli ve ritmik hareketlerle şarkıların işi kolaylaştırdığını göstermektedirler. Bu araştırmalardan ilköğretimde de öğretmen faydalanmalı ve iş ritmini sağlayarak randımanı çoğaltmak, işi kolaylaştırmak, çocukları zorlama ve yorucu işle çabuk tükenmeden kurtarmak yoluna gitmelidir.

4) Ritmik işin doğurduğu esaslı bir fikir neşeli iş fikridir ki ilk defa De Man tarafından Belçika'da ortaya atılmış[64] ve yapılan anketlerle bu tarzda işlerin randımanı ne derecede artırdığı gösterilmiştir. De Man bunu yalnız fabrikalar ve tezgâhlarda çalışan işçilere tatbik ediyordu. Halbuki bu metot daha elverişli olarak ilkokul çocuklarına tatbik edilebilir. Çünkü onlarda henüz el ve kafa işi ile oyun birbirin-

[63] Groos'un ritmli müzikle birlikte işin doğduğu hakkındaki görüşü birçok bakımlardan üzerinde durulmaya değer.

[64] De Man, *La joie au travail*; De Man, *Au delà du marxisme*; De Man, *La puissance.*

Hilmi Ziya Ülken 235

melerini ele alan böyle bir tetkik bu seçmelerin bir yıl içindeki (meselâ ilköğretim birinci sınıfındaki) gelişmelerini sosyogramlarla gösterir. Bunun sonraki sınıflarda gelişmelerine ait sosyogramlarla nasıl bir yöne doğru gittiğini ve kolektifleşen çocukluk ilişkilerinin çalışına ve randıman üzerinde tesirlerini araştırabilir.

2) Çocuklarda *automatisation* olayı incelenir. Psikoteknikçiler yalnız bazı el becerilerinin geniş nispetle otomatikleştiğini öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda mekanik işin bireysel tiplere göre çok farklı olduğunu da bilirler. Bireyi kendi işine göre ayarlamada (*ajustement*) her türlü zorlama, tahriş, frenleme ve enerji kaybından kaçınmaya dikkat ederler.[63] Burada otomatizmi kazanma olayının mekanizmasını kavrama söz konusudur. Çocuğun yazı yazarken, el işi yaparken, bahçede ziraat işiyle uğraşırken, bir şey imaline çalışırken bütün bu noktalara uygun bir tarzda işi ile eli ve kafa çabası arasında ayarlamanın sağlanmasına, iş ritminin kazanılmasına gayret ederler.

3) İş ritmi nasıl sağlanır? Bu konu yalnız çocuğun çalışmasına değil, genelde işe aittir. Teknik iş, sanatçının işi, çiftçinin işi, el veya kafa işi (mucidin, bilim adamının işi), vb. buraya girer. Böyle bir tetkik yalnız çağdaş toplumlarda kalmayarak ilkel toplumlara kadar inmeyi ve işin nasıl başladığını araştırmayı gerektirir. Nitekim bu araştırıcılar bütün toplumlarda işin ritmle ilgili olduğunu, ilkel toplumlarda ziraat, balıkçılık ve avcılık işlerinde ahenkli ve ritmik hareketlerle şarkıların işi kolaylaştırdığını göstermektedirler. Bu araştırmalardan ilköğretimde de öğretmen faydalanmalı ve iş ritmini sağlayarak randımanı çoğaltmak, işi kolaylaştırmak, çocukları zorlama ve yorucu işle çabuk tükenmeden kurtarmak yoluna gitmelidir.

4) Ritmik işin doğurduğu esaslı bir fikir neşeli iş fikridir ki ilk defa De Man tarafından Belçika'da ortaya atılmış[64] ve yapılan anketlerle bu tarzda işlerin randımanı ne derecede artırdığı gösterilmiştir. De Man bunu yalnız fabrikalar ve tezgâhlarda çalışan işçilere tatbik ediyordu. Halbuki bu metot daha elverişli olarak ilkokul çocuklarına tatbik edilebilir. Çünkü onlarda henüz el ve kafa işi ile oyun birbirin-

[63] Groos'un ritmli müzikle birlikte işin doğduğu hakkındaki görüşü birçok bakımlardan üzerinde durulmaya değer.

[64] De Man, *La joie au travail*; De Man, *Au delà du marxisme*; De Man, *La puissance.*

Hilmi Ziya Ülken 235

melerini ele alan böyle bir tetkik bu seçmelerin bir yıl içindeki (meselâ ilköğretim birinci sınıfındaki) gelişmelerini sosyogramlarla gösterir. Bunun sonraki sınıflarda gelişmelerine ait sosyogramlarla nasıl bir yöne doğru gittiğini ve kolektifleşen çocukluk ilişkilerinin çalışına ve randıman üzerinde tesirlerini araştırabilir.

2) Çocuklarda *automatisation* olayı incelenir. Psikoteknikçiler yalnız bazı el becerilerinin geniş nispetle otomatikleştiğini öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda mekanik işin bireysel tiplere göre çok farklı olduğunu da bilirler. Bireyi kendi işine göre ayarlamada (*ajustement*) her türlü zorlama, tahriş, frenleme ve enerji kaybından kaçınmaya dikkat ederler.[63] Burada otomatizmi kazanma olayının mekanizmasını kavrama söz konusudur. Çocuğun yazı yazarken, el işi yaparken, bahçede ziraat işiyle uğraşırken, bir şey imaline çalışırken bütün bu noktalara uygun bir tarzda işi ile eli ve kafa çabası arasında ayarlamanın sağlanmasına, iş ritminin kazanılmasına gayret ederler.

3) İş ritmi nasıl sağlanır? Bu konu yalnız çocuğun çalışmasına değil, genelde işe aittir. Teknik iş, sanatçının işi, çiftçinin işi, el veya kafa işi (mucidin, bilim adamının işi), vb. buraya girer. Böyle bir tetkik yalnız çağdaş toplumlarda kalmayarak ilkel toplumlara kadar inmeyi ve işin nasıl başladığını araştırmayı gerektirir. Nitekim bu araştırıcılar bütün toplumlarda işin ritmle ilgili olduğunu, ilkel toplumlarda ziraat, balıkçılık ve avcılık işlerinde ahenkli ve ritmik hareketlerle şarkıların işi kolaylaştırdığını göstermektedirler. Bu araştırmalardan ilköğretimde de öğretmen faydalanmalı ve iş ritmini sağlayarak randımanı çoğaltmak, işi kolaylaştırmak, çocukları zorlama ve yorucu işle çabuk tükenmeden kurtarmak yoluna gitmelidir.

4) Ritmik işin doğurduğu esaslı bir fikir neşeli iş fikridir ki ilk defa De Man tarafından Belçika'da ortaya atılmış[64] ve yapılan anketlerle bu tarzda işlerin randımanı ne derecede artırdığı gösterilmiştir. De Man bunu yalnız fabrikalar ve tezgâhlarda çalışan işçilere tatbik ediyordu. Halbuki bu metot daha elverişli olarak ilkokul çocuklarına tatbik edilebilir. Çünkü onlarda henüz el ve kafa işi ile oyun birbirin-

[63] Groos'un ritmli müzikle birlikte işin doğduğu hakkındaki görüşü birçok bakımlardan üzerinde durulmaya değer.

[64] De Man, *La joie au travail*; De Man, *Au delà du marxisme*; De Man, *La puissance.*

den tamamen ayrılmamıştır ve işte sevinç (*La joie au travail*) kolaylıkla tatbik edilebilir.

İlkokulda çalışma bu şartlara göre ayarlanınca zorlayıcı çalışmanın doğuracağı yorgunluk ve tükenmelerin birçoğu önlenmiş olacaktır.[65] Bununla beraber yeni bir hayal şekli olan okulda bu yorgunluklar büsbütün kaldırılamaz. Hele kolektif çalışmalarda bireysel farklar daima hesaba katılamadığı için aynı iş çocuklarda farklı neticeler doğurabilir: Birinin uzun süre devam ettirdiği iş bir başkasını yarı zamanda yorabilir. Yorulma zamanlarının ölçülmesi bireysel farkları meydana çıkarır. Bu hal öğretmenin bireysel farkları ölçmesi için iyi bir vesiledir. Artık çocuklarının özel şartlarına göre nasıl davranacağını ve çocukların zihnî kabiliyetleri dışındaki beden yapısı, karakter, irade ve duygu farklarına göre hangi tarzlarda çalışırlarsa daha verimli olacaklarını anlamaya başlar. Birinci sınıf bir deneme sınıfıdır, ikinci sınıfta ayarlamalara girişir ve gittikçe şahsî özelliklere göre randımanı artırma imkânları çoğalır. Uzun süren bir tükenme sürmenajının gerek beden, gerek zihin bakımından aynı manzarası vardır. Bu da ruhla beden arasında sıkı bir ilişki olduğunu gösterir. Birinin aşırı yıpranması ötekini de yıpratır ve aynı neticeye varılır. Öğretmen her iki tükenmenin başlıca manzaralarını bilmelidir. Daha ilk sınıfta çocuk birkaç hafta sonra yorgunluktan, baş ağrısından, hafıza gevşemesinden şikâyete başlar.[66] Düzenli çalışırken birden verim azalır. Başarılı bir haftadan sonra cevaplarda kesintiler, karakter istikrarsızlıkları görülür: Çabuk müteessir olma, dikkatsizlik başlıca vasıflarıdır. Daha ilerleyince iştahı kesilir, çocuk zayıflar ve ateş yükselir. Çocukta tükenmenin bu arazları vaktiyle görülmeyecek olursa bu haller vereme kadar gidebilir. Tükenme beden ve zihin çalışmasının zorlama ve aşırı bir şekilde devamından, neşesiz çalışmadan doğar.* Çalışmaları arasına tam zamanında dinlenme fasılaları konmayacak ve bu zorlama iş uzatılacak olursa verim azalır ve çocukların sağlık durumu tehlikeye girer. Bundan öğretmen kadar çocuk velileri de sorumludur. Onların ortak kontrolü ve öğretmenlerin bu nöbetle-

[65] Dr. Mathis, *Le développement physiologique de l'enfant* (dans *Leçons de psych.* p. 15-24).

[66] André Collin, *Les enfants nerveux*, Baullère et fils, 1924; H. Wallon, *L'enfant turbulent.*

* Jojefa Joteyka, *La fatigue.*

236 *Eğitim Yaşları*

den tamamen ayrılmamıştır ve işte sevinç (*La joie au travail*) kolaylıkla tatbik edilebilir.

İlkokulda çalışma bu şartlara göre ayarlanınca zorlayıcı çalışmanın doğuracağı yorgunluk ve tükenmelerin birçoğu önlenmiş olacaktır.[65] Bununla beraber yeni bir hayal şekli olan okulda bu yorgunluklar büsbütün kaldırılamaz. Hele kolektif çalışmalarda bireysel farklar daima hesaba katılamadığı için aynı iş çocuklarda farklı neticeler doğurabilir: Birinin uzun süre devam ettirdiği iş bir başkasını yarı zamanda yorabilir. Yorulma zamanlarının ölçülmesi bireysel farkları meydana çıkarır. Bu hal öğretmenin bireysel farkları ölçmesi için iyi bir vesiledir. Artık çocuklarının özel şartlarına göre nasıl davranacağını ve çocukların zihnî kabiliyetleri dışındaki beden yapısı, karakter, irade ve duygu farklarına göre hangi tarzlarda çalışırlarsa daha verimli olacaklarını anlamaya başlar. Birinci sınıf bir deneme sınıfıdır, ikinci sınıfta ayarlamalara girişir ve gittikçe şahsî özelliklere göre randımanı artırma imkânları çoğalır. Uzun süren bir tükenme sürmenajının gerek beden, gerek zihin bakımından aynı manzarası vardır. Bu da ruhla beden arasında sıkı bir ilişki olduğunu gösterir. Birinin aşırı yıpranması ötekini de yıpratır ve aynı neticeye varılır. Öğretmen her iki tükenmenin başlıca manzaralarını bilmelidir. Daha ilk sınıfta çocuk birkaç hafta sonra yorgunluktan, baş ağrısından, hafıza gevşemesinden şikâyete başlar.[66] Düzenli çalışırken birden verim azalır. Başarılı bir haftadan sonra cevaplarda kesintiler, karakter istikrarsızlıkları görülür: Çabuk müteessir olma, dikkatsizlik başlıca vasıflarıdır. Daha ilerleyince iştahı kesilir, çocuk zayıflar ve ateş yükselir. Çocukta tükenmenin bu arazları vaktiyle görülmeyecek olursa bu haller vereme kadar gidebilir. Tükenme beden ve zihin çalışmasının zorlama ve aşırı bir şekilde devamından, neşesiz çalışmadan doğar.* Çalışmaları arasına tam zamanında dinlenme fasılaları konmayacak ve bu zorlama iş uzatılacak olursa verim azalır ve çocukların sağlık durumu tehlikeye girer. Bundan öğretmen kadar çocuk velileri de sorumludur. Onların ortak kontrolü ve öğretmenlerin bu nöbetle-

[65] Dr. Mathis, *Le développement physiologique de l'enfant* (dans *Leçons de psych.* p. 15-24).

[66] André Collin, *Les enfants nerveux*, Baullère et fils, 1924; H. Wallon, *L'enfant turbulent.*

* Jojefa Joteyka, *La fatigue.*

236 *Eğitim Yaşları*

den tamamen ayrılmamıştır ve işte sevinç (*La joie au travail*) kolaylıkla tatbik edilebilir.

İlkokulda çalışma bu şartlara göre ayarlanınca zorlayıcı çalışmanın doğuracağı yorgunluk ve tükenmelerin birçoğu önlenmiş olacaktır.[65] Bununla beraber yeni bir hayal şekli olan okulda bu yorgunluklar büsbütün kaldırılamaz. Hele kolektif çalışmalarda bireysel farklar daima hesaba katılamadığı için aynı iş çocuklarda farklı neticeler doğurabilir: Birinin uzun süre devam ettirdiği iş bir başkasını yarı zamanda yorabilir. Yorulma zamanlarının ölçülmesi bireysel farkları meydana çıkarır. Bu hal öğretmenin bireysel farkları ölçmesi için iyi bir vesiledir. Artık çocuklarının özel şartlarına göre nasıl davranacağını ve çocukların zihnî kabiliyetleri dışındaki beden yapısı, karakter, irade ve duygu farklarına göre hangi tarzlarda çalışırlarsa daha verimli olacaklarını anlamaya başlar. Birinci sınıf bir deneme sınıfıdır, ikinci sınıfta ayarlamalara girişir ve gittikçe şahsî özelliklere göre randımanı artırma imkânları çoğalır. Uzun süren bir tükenme sürmenajının gerek beden, gerek zihin bakımından aynı manzarası vardır. Bu da ruhla beden arasında sıkı bir ilişki olduğunu gösterir. Birinin aşırı yıpranması ötekini de yıpratır ve aynı neticeye varılır. Öğretmen her iki tükenmenin başlıca manzaralarını bilmelidir. Daha ilk sınıfta çocuk birkaç hafta sonra yorgunluktan, baş ağrısından, hafıza gevşemesinden şikâyete başlar.[66] Düzenli çalışırken birden verim azalır. Başarılı bir haftadan sonra cevaplarda kesintiler, karakter istikrarsızlıkları görülür: Çabuk müteessir olma, dikkatsizlik başlıca vasıflarıdır. Daha ilerleyince iştahı kesilir, çocuk zayıflar ve ateş yükselir. Çocukta tükenmenin bu arazları vaktiyle görülmeyecek olursa bu haller vereme kadar gidebilir. Tükenme beden ve zihin çalışmasının zorlama ve aşırı bir şekilde devamından, neşesiz çalışmadan doğar.* Çalışmaları arasına tam zamanında dinlenme fasılaları konmayacak ve bu zorlama iş uzatılacak olursa verim azalır ve çocukların sağlık durumu tehlikeye girer. Bundan öğretmen kadar çocuk velileri de sorumludur. Onların ortak kontrolü ve öğretmenlerin bu nöbetle-

[65] Dr. Mathis, *Le développement physiologique de l'enfant* (dans *Leçons de psych.* p. 15-24).

[66] André Collin, *Les enfants nerveux*, Baullère et fils, 1924; H. Wallon, *L'enfant turbulent.*

* Jojefa Joteyka, *La fatigue.*

şe çalışma-dinlenme ritmini tatbiki ile bütün bu tehlikeler önlenebilir. Ana-baba, çocuklarının okul randımanını artırmak için bazen onları fazla yorarlar. Bazen de okul-dışı çalışmalara sürüklerler. (Bu başlıca köylerde ve tarlaya yardım için yapılır.) Şehirlerde ise çocukların aile hayatında yatma ve kalkma saatlerinin ayarlanmaması, ana-babalarıyla birlikte geç yatmaları veya gece eğlencelerine katılmaları da bu halleri doğurur. Okul-Aile Birliklerinde öğretmenin başlıca görevi bu gibi zararlı durumlara karşı vaziyet almak ve çocuk velilerinin buradaki büyük sorumluluğunu onlara dostça ve elverişli dille anlatmak olmalıdır. Dinlenme çocuğun sonraki çalışmalarının devamı için zaruridir. Dinlenme türlü şekillerde elde edilir:

1) "Teneffüs" zamanları sırasındaki faaliyetlerinin yönünü değiştirerek, az çok disiplinli kolektif oyunlara sevk edilmek üzere.

2) Küçük zümreler halinde spontane oyunlara meydan verilmek üzere: koşmaca, köşe kapmaca, birdirbir, vb. gibi.

3) Mutlak gevşeme suretiyle ki, bunun başlıca şekilleri yemekten sonraki uzanma ve uykudur. Birincisi yemekten sonra hazım zamanına rastlar. Uyku daha esaslı fizyolojik ve ruhî bir fonksiyondur. Gündüzün toksinleri bu sırada boşaltılır. Uyku yetmezse bu boşalma eksik kalır ve toksin birikmesi tükenmeyi doğurur. Uyku müddeti bireysel istidatlara, yaşa, iklime, mevsime tâbidir. Şehir hayatı köy hayatından daha uzun uyku ister. Kış yazdan daha çok uyku ister. Uyku zamanı yaşa göre değişir. 6-7 yaşlarında 11-12 saat, 7-9 yaşlarında 11 saat, 9-12 yaşlarında 10-11 saat, 12-14 yaşlarında 9-10 saat uyumalıdır. Gecenin ilk yarısındaki uyku daha derin ve faydalıdır. Çocuk erken yatmalı ve erken kalkmalıdır. Çalışma, eğlenme ve dinlenme zamanlarında bir ritm bulunmalıdır. Onlar birbirini düzenli bir almaşıklık (*alternance*) ile takip etmelidir. Oyun ve çalışma, çaba ve gevşeme, gerilme ve genişleme, uyanıklık ve uyku arasında bu düzenli ritmi bozmamalıdır. Uzviyet gündüz yıpranır. Gece kendini tamir eder. Ayrıca mevsim ritimleri de vardır. Kışın sıkı çalışması ardından yazın dinlenmesi gelir. Bu nöbetleşe ritimlerle çocuğun beden ve ruh dengesinin kurulması öğretmenlerin, çocuk velilerinin ve bütün toplumun en önemli işidir.

Çocuğun ilköğretim yaşındaki ruhî gelişmesini sarsan faktörleri görebilmek için onun geçirdiği safhaları gözden geçirmek lâzımdır:

1) Birinci safha anaya tamamen bağlı ve çevreyle ilgisi az olan safhadır. Çocuk burada parçalı olarak bazı heceleri tekrarlar ve

Hilmi Ziya Ülken 237

şe çalışma-dinlenme ritmini tatbiki ile bütün bu tehlikeler önlenebilir. Ana-baba, çocuklarının okul randımanını artırmak için bazen onları fazla yorarlar. Bazen de okul-dışı çalışmalara sürüklerler. (Bu başlıca köylerde ve tarlaya yardım için yapılır.) Şehirlerde ise çocukların aile hayatında yatma ve kalkma saatlerinin ayarlanmaması, ana-babalarıyla birlikte geç yatmaları veya gece eğlencelerine katılmaları da bu halleri doğurur. Okul-Aile Birliklerinde öğretmenin başlıca görevi bu gibi zararlı durumlara karşı vaziyet almak ve çocuk velilerinin buradaki büyük sorumluluğunu onlara dostça ve elverişli dille anlatmak olmalıdır. Dinlenme çocuğun sonraki çalışmalarının devamı için zaruridir. Dinlenme türlü şekillerde elde edilir:

1) "Teneffüs" zamanları sırasındaki faaliyetlerinin yönünü değiştirerek, az çok disiplinli kolektif oyunlara sevk edilmek üzere.

2) Küçük zümreler halinde spontane oyunlara meydan verilmek üzere: koşmaca, köşe kapmaca, birdirbir, vb. gibi.

3) Mutlak gevşeme suretiyle ki, bunun başlıca şekilleri yemekten sonraki uzanma ve uykudur. Birincisi yemekten sonra hazım zamanına rastlar. Uyku daha esaslı fizyolojik ve ruhî bir fonksiyondur. Gündüzün toksinleri bu sırada boşaltılır. Uyku yetmezse bu boşalma eksik kalır ve toksin birikmesi tükenmeyi doğurur. Uyku müddeti bireysel istidatlara, yaşa, iklime, mevsime tâbidir. Şehir hayatı köy hayatından daha uzun uyku ister. Kış yazdan daha çok uyku ister. Uyku zamanı yaşa göre değişir. 6-7 yaşlarında 11-12 saat, 7-9 yaşlarında 11 saat, 9-12 yaşlarında 10-11 saat, 12-14 yaşlarında 9-10 saat uyumalıdır. Gecenin ilk yarısındaki uyku daha derin ve faydalıdır. Çocuk erken yatmalı ve erken kalkmalıdır. Çalışma, eğlenme ve dinlenme zamanlarında bir ritm bulunmalıdır. Onlar birbirini düzenli bir almaşıklık (*alternance*) ile takip etmelidir. Oyun ve çalışma, çaba ve gevşeme, gerilme ve genişleme, uyanıklık ve uyku arasında bu düzenli ritmi bozmamalıdır. Uzviyet gündüz yıpranır. Gece kendini tamir eder. Ayrıca mevsim ritimleri de vardır. Kışın sıkı çalışması ardından yazın dinlenmesi gelir. Bu nöbetleşe ritimlerle çocuğun beden ve ruh dengesinin kurulması öğretmenlerin, çocuk velilerinin ve bütün toplumun en önemli işidir.

Çocuğun ilköğretim yaşındaki ruhî gelişmesini sarsan faktörleri görebilmek için onun geçirdiği safhaları gözden geçirmek lâzımdır:

1) Birinci safha anaya tamamen bağlı ve çevreyle ilgisi az olan safhadır. Çocuk burada parçalı olarak bazı heceleri tekrarlar ve

"aggûlar" gittikçe anadan bağımsız hayata doğru ilerler. Bu geçiş az çok süratli olur ve birkaç ay sürer. Geçişin uzaması ve çetrefil çocuk konuşmasının ileriki yıllarda devamı anormaldir. Burada gelişme bozukluğu işe karışmış demektir: Meselâ çocuk zayıflığını duyarak mücadeleyi bırakır. Daha aşağı bir seviyeye düşer. Bu bir nevi çocuk nevrozudur. Normal konuşma ve hareket bir türlü başlayamaz. Bütün eğitim gayretleri başarısızlığa uğrar. Hattâ tersine işleyerek çocuğun gelişmesini büsbütün durdurur.[67],[68]

2) İkinci safha 3-4 yaşlarında meydana gelen duygu krizidir. Bu safha daha iyi bilinmektedir. Burada inatçılık şeklinde menfî bir tepki davranışı görülür. Bu buhran devresinde çocukların eğitimine yanlış ve acemice girişilebilir ve bu acemilik, buhranı büsbütün artırır. Buna "inatçılık" safhası denir. Çocuk istediğini yaptırmak için tepinir. Bazen ayağını vurarak ve yerlere yatarak istediğini mutlaka yaptırmak ister. Bu hal *stéréotypé* bir şekil alınca çocuk aynı halde "dayağa rağmen" ısrar eder. O zaman onun ilgisini başka tarafa çevirmeli ve şiddete başvurmalıdır. İç ve dış elverişsiz şartlardan ileri gelen bu hal patolojik şekiller alabilir. Burada çocuk nevrozları gelişir. Artık gelişen çocuk psikozları da bu sırada uyanır ve açılır: Meselâ erken bunama ve şizofreni bu sırada meydana çıkabilir.[69],[70]

3) Üçüncü buhran safhası 7-8 yaşlarında olur ki, buna "Zihin safhası" denir. Psikolojik bakımdan o daha nüanslı bir düşünce şekline doğru geçiştir. Dişlerin değişmesiyle, beden gelişmesiyle çocuklar daha öfkeli, haşin, dikkatsiz olurlar. Uykuları düzenini kaybeder.[71] Eğer bu sırada onlar fazla tenkit edilir, cezalandırılır ve gururları kırılırsa, bu devrenin özelliğine ait anlayış gösterilmezse okul, eğitim güçlükleri başlar. Çocuk daha sübjektif olan eski safhadan daha objektif olan bu yeni safhaya geçiş sırasında çok nazik durumdadır ve öğretmenle velilerin yanlış hareketi burada pek kötü netice-

[67] Minkowski, *La schizophrénie*, Payot; Sechehaye, *Le Journal d'une schizophrène.*
[68] Alfred Adler, *Le tempérament nerveux, Payot.*
[69] Aynı eser.
[70] C. G. Jung, *L'Energétique psychique*, trad. Yves Le Lay, Georg, Genève, 1956; Jung, *Métamorphoses de l'âme et ses symboles,* trad. Yves Le Lay, 1953.
[71] Kretschmer, *Manuel de Psychologie médicale*, Payot.

238 *Eğitim Yaşları*

"aggûlar" gittikçe anadan bağımsız hayata doğru ilerler. Bu geçiş az çok süratli olur ve birkaç ay sürer. Geçişin uzaması ve çetrefil çocuk konuşmasının ileriki yıllarda devamı anormaldir. Burada gelişme bozukluğu işe karışmış demektir: Meselâ çocuk zayıflığını duyarak mücadeleyi bırakır. Daha aşağı bir seviyeye düşer. Bu bir nevi çocuk nevrozudur. Normal konuşma ve hareket bir türlü başlayamaz. Bütün eğitim gayretleri başarısızlığa uğrar. Hattâ tersine işleyerek çocuğun gelişmesini büsbütün durdurur.[67],[68]

2) İkinci safha 3-4 yaşlarında meydana gelen duygu krizidir. Bu safha daha iyi bilinmektedir. Burada inatçılık şeklinde menfî bir tepki davranışı görülür. Bu buhran devresinde çocukların eğitimine yanlış ve acemice girişilebilir ve bu acemilik, buhranı büsbütün artırır. Buna "inatçılık" safhası denir. Çocuk istediğini yaptırmak için tepinir. Bazen ayağını vurarak ve yerlere yatarak istediğini mutlaka yaptırmak ister. Bu hal *stéréotypé* bir şekil alınca çocuk aynı halde "dayağa rağmen" ısrar eder. O zaman onun ilgisini başka tarafa çevirmeli ve şiddete başvurmalıdır. İç ve dış elverişsiz şartlardan ileri gelen bu hal patolojik şekiller alabilir. Burada çocuk nevrozları gelişir. Artık gelişen çocuk psikozları da bu sırada uyanır ve açılır: Meselâ erken bunama ve şizofreni bu sırada meydana çıkabilir.[69],[70]

3) Üçüncü buhran safhası 7-8 yaşlarında olur ki, buna "Zihin safhası" denir. Psikolojik bakımdan o daha nüanslı bir düşünce şekline doğru geçiştir. Dişlerin değişmesiyle, beden gelişmesiyle çocuklar daha öfkeli, haşin, dikkatsiz olurlar. Uykuları düzenini kaybeder.[71] Eğer bu sırada onlar fazla tenkit edilir, cezalandırılır ve gururları kırılırsa, bu devrenin özelliğine ait anlayış gösterilmezse okul, eğitim güçlükleri başlar. Çocuk daha sübjektif olan eski safhadan daha objektif olan bu yeni safhaya geçiş sırasında çok nazik durumdadır ve öğretmenle velilerin yanlış hareketi burada pek kötü netice-

[67] Minkowski, *La schizophrénie*, Payot; Sechehaye, *Le Journal d'une schizophrène.*
[68] Alfred Adler, *Le tempérament nerveux, Payot.*
[69] Aynı eser.
[70] C. G. Jung, *L'Energétique psychique*, trad. Yves Le Lay, Georg, Genève, 1956; Jung, *Métamorphoses de l'âme et ses symboles,* trad. Yves Le Lay, 1953.
[71] Kretschmer, *Manuel de Psychologie médicale*, Payot.

ler doğurabilir. Aynı hata çocukları kararsızlık ve kirpileşme haline koyan tenkitler ve cezalarda görülür. Çocuklar bu güç duruma intibak edemezlerse onlarda nevrotik bünye değişiklikleri başlar: Meselâ devamlı gerilme ve isyan halleri doğar.[72]

4) Dördüncü, erginlikten önceki buhran safhasına erginlik-öncesi safha denebilir. Bu ilköğretim yaşının sonlarında doğar, ikinci inatçılık devresidir. Birinci inatçılık safhasındaki görünüşler daha kuvvetle ve ifadesi *gizlenmiş* olarak meydana çıkar. Ana-babanın anlayışsızlıkları yüzünden veya elverişsiz bir irsî istidatla (veya her ikisi ile) bu buhranın gelişmesi nevroz bünyesinin aşırı sapışlarına sebep olabilir: Meselâ öğretmenlere ve bütün çevreye karşı devamlı isyan hali doğurabilir. Ruhî gerileme halleri de meydana gelebilir.

Çalışma süreci bir yanda çaba-dikkat-yetikazanma olaylarıyla gelişen genişleme kavsine dayanır. Onun devamlılığını sağlayacak ruhun bu ritmik hareketine uymasıdır. Öyle ise çalışmanın temelini yalnız zekâ, irade ve ihtiras fiillerinde değil, aynı zamanda hayal gücü ve hafızada aramalıdır. Başka deyişle hafızayla ve hayal gücüyle tamamlanan bir zekâ işleminin başarılı olmayacağını görmelidir. Nitekim iradenin taklitten, ihtirasın sempatiden kuvvet alarak devam ettiğini de daha önce görmüştük. Bu iki tamamlayıcı sürece objeleşme-süjeleşme diyorduk. Fakat hemen şunu da katalım ki çocuk ve ilkel ruhunun tetkiki bu süreçlerin tahlil ve terkip gücü şeklindeki ayrılma ve tekrar birleşmelerinin ancak sonraki bir kazanç olduğunu ve bir yandan insanlık tarihi, öte yandan çocuk hayatının bu ayrılma ve birleşme safhalarını açıkladığını da göstermektedir. Wundt daha geçen yüzyıl sonlarında ilkelin bilincinde hayallerin soyut şemalar ve kavramlar halinde sınıflanmadığını gösterdi. Onlar sonsuz bir film gibi bilincin içinde akıp giderler. Bu sahnede hâkim olan tek tek ve somut hayallerdir. Hayaller arasındaki bağlantılarsa güçlükle kurulmuştur. Mantıkî bağlar henüz yoktur, ilkel düşüncenin bütün görüşlerinde hayallerin birbirine eklenmesi (*agglutination*) kanunu hâkimdir. Bu kanun mitolojinin başlangıcında ve ilkel plastik sanatlarda görülür. Eski Mısır, Yerli Amerika mitolojileri ve bir kısım plastik sanatları bize agglutiné hayallere ait örnekler vermektedir: Sphenx, Centaurios, Faune, Satyre'ler, periler, griffon'lar, vb. gibi. Kuzey Avrupa ve Roma süsleme sanatının bazı örnekleri bu karışık ve zihin karıştırıcı

[72] Luquet, *Le dessin de l'enfant.*

Hilmi Ziya Ülken 239

ler doğurabilir. Aynı hata çocukları kararsızlık ve kirpileşme haline koyan tenkitler ve cezalarda görülür. Çocuklar bu güç duruma intibak edemezlerse onlarda nevrotik bünye değişiklikleri başlar: Meselâ devamlı gerilme ve isyan halleri doğar.[72]

4) Dördüncü, erginlikten önceki buhran safhasına erginlik-öncesi safha denebilir. Bu ilköğretim yaşının sonlarında doğar, ikinci inatçılık devresidir. Birinci inatçılık safhasındaki görünüşler daha kuvvetle ve ifadesi *gizlenmiş* olarak meydana çıkar. Ana-babanın anlayışsızlıkları yüzünden veya elverişsiz bir irsî istidatla (veya her ikisi ile) bu buhranın gelişmesi nevroz bünyesinin aşırı sapışlarına sebep olabilir: Meselâ öğretmenlere ve bütün çevreye karşı devamlı isyan hali doğurabilir. Ruhî gerileme halleri de meydana gelebilir.

Çalışma süreci bir yanda çaba-dikkat-yetikazanma olaylarıyla gelişen genişleme kavsine dayanır. Onun devamlılığını sağlayacak ruhun bu ritmik hareketine uymasıdır. Öyle ise çalışmanın temelini yalnız zekâ, irade ve ihtiras fiillerinde değil, aynı zamanda hayal gücü ve hafızada aramalıdır. Başka deyişle hafızayla ve hayal gücüyle tamamlanan bir zekâ işleminin başarılı olmayacağını görmelidir. Nitekim iradenin taklitten, ihtirasın sempatiden kuvvet alarak devam ettiğini de daha önce görmüştük. Bu iki tamamlayıcı sürece objeleşme-süjeleşme diyorduk. Fakat hemen şunu da katalım ki çocuk ve ilkel ruhunun tetkiki bu süreçlerin tahlil ve terkip gücü şeklindeki ayrılma ve tekrar birleşmelerinin ancak sonraki bir kazanç olduğunu ve bir yandan insanlık tarihi, öte yandan çocuk hayatının bu ayrılma ve birleşme safhalarını açıkladığını da göstermektedir. Wundt daha geçen yüzyıl sonlarında ilkelin bilincinde hayallerin soyut şemalar ve kavramlar halinde sınıflanmadığını gösterdi. Onlar sonsuz bir film gibi bilincin içinde akıp giderler. Bu sahnede hâkim olan tek tek ve somut hayallerdir. Hayaller arasındaki bağlantılarsa güçlükle kurulmuştur. Mantıkî bağlar henüz yoktur, ilkel düşüncenin bütün görüşlerinde hayallerin birbirine eklenmesi (*agglutination*) kanunu hâkimdir. Bu kanun mitolojinin başlangıcında ve ilkel plastik sanatlarda görülür. Eski Mısır, Yerli Amerika mitolojileri ve bir kısım plastik sanatları bize agglutiné hayallere ait örnekler vermektedir: Sphenx, Centaurios, Faune, Satyre'ler, periler, griffon'lar, vb. gibi. Kuzey Avrupa ve Roma süsleme sanatının bazı örnekleri bu karışık ve zihin karıştırıcı

[72] Luquet, *Le dessin de l'enfant.*

Hilmi Ziya Ülken 239

ler doğurabilir. Aynı hata çocukları kararsızlık ve kirpileşme haline koyan tenkitler ve cezalarda görülür. Çocuklar bu güç duruma intibak edemezlerse onlarda nevrotik bünye değişiklikleri başlar: Meselâ devamlı gerilme ve isyan halleri doğar.[72]

4) Dördüncü, erginlikten önceki buhran safhasına erginlik-öncesi safha denebilir. Bu ilköğretim yaşının sonlarında doğar, ikinci inatçılık devresidir. Birinci inatçılık safhasındaki görünüşler daha kuvvetle ve ifadesi *gizlenmiş* olarak meydana çıkar. Ana-babanın anlayışsızlıkları yüzünden veya elverişsiz bir irsî istidatla (veya her ikisi ile) bu buhranın gelişmesi nevroz bünyesinin aşırı sapışlarına sebep olabilir: Meselâ öğretmenlere ve bütün çevreye karşı devamlı isyan hali doğurabilir. Ruhî gerileme halleri de meydana gelebilir.

Çalışma süreci bir yanda çaba-dikkat-yetikazanma olaylarıyla gelişen genişleme kavsine dayanır. Onun devamlılığını sağlayacak ruhun bu ritmik hareketine uymasıdır. Öyle ise çalışmanın temelini yalnız zekâ, irade ve ihtiras fiillerinde değil, aynı zamanda hayal gücü ve hafızada aramalıdır. Başka deyişle hafızayla ve hayal gücüyle tamamlanan bir zekâ işleminin başarılı olmayacağını görmelidir. Nitekim iradenin taklitten, ihtirasın sempatiden kuvvet alarak devam ettiğini de daha önce görmüştük. Bu iki tamamlayıcı sürece objeleşme-süjeleşme diyorduk. Fakat hemen şunu da katalım ki çocuk ve ilkel ruhunun tetkiki bu süreçlerin tahlil ve terkip gücü şeklindeki ayrılma ve tekrar birleşmelerinin ancak sonraki bir kazanç olduğunu ve bir yandan insanlık tarihi, öte yandan çocuk hayatının bu ayrılma ve birleşme safhalarını açıkladığını da göstermektedir. Wundt daha geçen yüzyıl sonlarında ilkelin bilincinde hayallerin soyut şemalar ve kavramlar halinde sınıflanmadığını gösterdi. Onlar sonsuz bir film gibi bilincin içinde akıp giderler. Bu sahnede hâkim olan tek tek ve somut hayallerdir. Hayaller arasındaki bağlantılarsa güçlükle kurulmuştur. Mantıkî bağlar henüz yoktur, ilkel düşüncenin bütün görüşlerinde hayallerin birbirine eklenmesi (*agglutination*) kanunu hâkimdir. Bu kanun mitolojinin başlangıcında ve ilkel plastik sanatlarda görülür. Eski Mısır, Yerli Amerika mitolojileri ve bir kısım plastik sanatları bize agglutiné hayallere ait örnekler vermektedir: Sphenx, Centaurios, Faune, Satyre'ler, periler, griffon'lar, vb. gibi. Kuzey Avrupa ve Roma süsleme sanatının bazı örnekleri bu karışık ve zihin karıştırıcı

[72] Luquet, *Le dessin de l'enfant.*

hayallerle doludur. Bunlar fantastik rüyaların hayalleri gibi görünüyorlar. Hayvanla insanın, aslanla kartalın, hayvanla bitkinin birleştiği şekiller vardır. Bunlar birtakım masal veya efsane motifleri halini almaktadır. Hayallerin bu tarzda tasarlanmasının kökleri insan düşüncesinin başlangıç zamanlarına kadar giden arkaik bir karakter gösterir. Medeniyet ilerledikçe bu hayaller hafiflemekte, silinmektedir. Ekleme hayaller daha yüksek derecede yoğunlaşmış hayaller halini alır. Yoğunlaşmanın ilk görünüşü hayvan ve obje şekillerinin geometrik figürler ve çizgilerle ifadesidir. Bu yeti ilkel kavimlerin sanatından yer almaktadır.

Aynı şeyi çocuk psikolojisinde de buluyorlar. Çocuk bir halının veya kumaşın desenlerinde devler ve cinlerin yüzlerini bulduğunu sanıyor. Brezilya yerlisi bir yarasayı üçgenler halinde tasarlıyor. Yılanı zikzaklı bir süsleme çizgisi ile temsil ediyor. Buna Wundt ilkel ve çocuktaki stilleştirme gücü diyor. Kretschmer bu görüşü destekleyecek yeni misaller veriyor. Ona göre stilleştirme ruhun dış âlemden aldığı hayallerle şeklini değiştirmesi ve basitleştirmesidir.[73] Bu stilleştirme meyli ilkellerin resimlerinde olduğu gibi küçük çocukların resimlerinde de görülmektedir. Luquet *Çocukta Resim* adlı kitabında stilleştirmenin realist görüşten nasıl ayrıldığını ve eşyanın gerçek vasıflarını değil, en bariz ve ifadeli hatlarının nasıl seçildiğini gösteriyor.[74] Böyle bir seçmede yalnız zekâ değil, çocuğun duygu hayatı ve alt bilinci de rol oynamakta ve stilleştirmeyi onlar idare etmektedir. İlkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki bu benzerlik onlarla rüya düşüncesi (*onirique*), hattâ bir kısım marazî düşünce (*autislique düşünce*), en sonra sanat düşüncesi arasında da vardır. Hepsinin ortak vasfı objektif ve gerçek olanı değil, henüz süjeyle objenin ayrılmamış olduğu bir safhada bütünü kavraması, ruhun ayrılmamış izlenimleri ifade etmek için stilleşmeyi kullanmasıdır, ilkel düşüncenin stilleştirmesini, yalnız onların inançları ve sanat eserlerinde değil, sosyal teşkilâtlarında da buluyoruz.[75] Nitekim çocuğun stilleştirmelerinde görüyoruz. Sanat da, *birçok çağlarda* realizmin, objektivizmin

[73] Caseneuve, *La pensée archaïque.*
[74] Pierre Janet, *Obsessions et psychasthénie* adlı eserinde bu hale "geviş getirme" *rumination* diyor.
[75] Dr. Eug. Bernard Leroy, *Les visions du demi-sommeil, hallucinations hypmagogiques,* F. Alcan, 1926.

240 *Eğitim Yaşları*

hayallerle doludur. Bunlar fantastik rüyaların hayalleri gibi görünüyorlar. Hayvanla insanın, aslanla kartalın, hayvanla bitkinin birleştiği şekiller vardır. Bunlar birtakım masal veya efsane motifleri halini almaktadır. Hayallerin bu tarzda tasarlanmasının kökleri insan düşüncesinin başlangıç zamanlarına kadar giden arkaik bir karakter gösterir. Medeniyet ilerledikçe bu hayaller hafiflemekte, silinmektedir. Ekleme hayaller daha yüksek derecede yoğunlaşmış hayaller halini alır. Yoğunlaşmanın ilk görünüşü hayvan ve obje şekillerinin geometrik figürler ve çizgilerle ifadesidir. Bu yeti ilkel kavimlerin sanatından yer almaktadır.

Aynı şeyi çocuk psikolojisinde de buluyorlar. Çocuk bir halının veya kumaşın desenlerinde devler ve cinlerin yüzlerini bulduğunu sanıyor. Brezilya yerlisi bir yarasayı üçgenler halinde tasarlıyor. Yılanı zikzaklı bir süsleme çizgisi ile temsil ediyor. Buna Wundt ilkel ve çocuktaki stilleştirme gücü diyor. Kretschmer bu görüşü destekleyecek yeni misaller veriyor. Ona göre stilleştirme ruhun dış âlemden aldığı hayallerle şeklini değiştirmesi ve basitleştirmesidir.[73] Bu stilleştirme meyli ilkellerin resimlerinde olduğu gibi küçük çocukların resimlerinde de görülmektedir. Luquet *Çocukta Resim* adlı kitabında stilleştirmenin realist görüşten nasıl ayrıldığını ve eşyanın gerçek vasıflarını değil, en bariz ve ifadeli hatlarının nasıl seçildiğini gösteriyor.[74] Böyle bir seçmede yalnız zekâ değil, çocuğun duygu hayatı ve alt bilinci de rol oynamakta ve stilleştirmeyi onlar idare etmektedir. İlkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki bu benzerlik onlarla rüya düşüncesi (*onirique*), hattâ bir kısım marazî düşünce (*autislique düşünce*), en sonra sanat düşüncesi arasında da vardır. Hepsinin ortak vasfı objektif ve gerçek olanı değil, henüz süjeyle objenin ayrılmamış olduğu bir safhada bütünü kavraması, ruhun ayrılmamış izlenimleri ifade etmek için stilleşmeyi kullanmasıdır, ilkel düşüncenin stilleştirmesini, yalnız onların inançları ve sanat eserlerinde değil, sosyal teşkilâtlarında da buluyoruz.[75] Nitekim çocuğun stilleştirmelerinde görüyoruz. Sanat da, *birçok çağlarda* realizmin, objektivizmin

[73] Caseneuve, *La pensée archaïque.*
[74] Pierre Janet, *Obsessions et psychasthénie* adlı eserinde bu hale "geviş getirme" *rumination* diyor.
[75] Dr. Eug. Bernard Leroy, *Les visions du demi-sommeil, hallucinations hypmagogiques,* F. Alcan, 1926.

240 *Eğitim Yaşları*

hayallerle doludur. Bunlar fantastik rüyaların hayalleri gibi görünüyorlar. Hayvanla insanın, aslanla kartalın, hayvanla bitkinin birleştiği şekiller vardır. Bunlar birtakım masal veya efsane motifleri halini almaktadır. Hayallerin bu tarzda tasarlanmasının kökleri insan düşüncesinin başlangıç zamanlarına kadar giden arkaik bir karakter gösterir. Medeniyet ilerledikçe bu hayaller hafiflemekte, silinmektedir. Ekleme hayaller daha yüksek derecede yoğunlaşmış hayaller halini alır. Yoğunlaşmanın ilk görünüşü hayvan ve obje şekillerinin geometrik figürler ve çizgilerle ifadesidir. Bu yeti ilkel kavimlerin sanatından yer almaktadır.

Aynı şeyi çocuk psikolojisinde de buluyorlar. Çocuk bir halının veya kumaşın desenlerinde devler ve cinlerin yüzlerini bulduğunu sanıyor. Brezilya yerlisi bir yarasayı üçgenler halinde tasarlıyor. Yılanı zikzaklı bir süsleme çizgisi ile temsil ediyor. Buna Wundt ilkel ve çocuktaki stilleştirme gücü diyor. Kretschmer bu görüşü destekleyecek yeni misaller veriyor. Ona göre stilleştirme ruhun dış âlemden aldığı hayallerle şeklini değiştirmesi ve basitleştirmesidir.[73] Bu stilleştirme meyli ilkellerin resimlerinde olduğu gibi küçük çocukların resimlerinde de görülmektedir. Luquet *Çocukta Resim* adlı kitabında stilleştirmenin realist görüşten nasıl ayrıldığını ve eşyanın gerçek vasıflarını değil, en bariz ve ifadeli hatlarının nasıl seçildiğini gösteriyor.[74] Böyle bir seçmede yalnız zekâ değil, çocuğun duygu hayatı ve alt bilinci de rol oynamakta ve stilleştirmeyi onlar idare etmektedir. İlkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki bu benzerlik onlarla rüya düşüncesi (*onirique*), hattâ bir kısım marazî düşünce (*autislique düşünce*), en sonra sanat düşüncesi arasında da vardır. Hepsinin ortak vasfı objektif ve gerçek olanı değil, henüz süjeyle objenin ayrılmamış olduğu bir safhada bütünü kavraması, ruhun ayrılmamış izlenimleri ifade etmek için stilleşmeyi kullanmasıdır, ilkel düşüncenin stilleştirmesini, yalnız onların inançları ve sanat eserlerinde değil, sosyal teşkilâtlarında da buluyoruz.[75] Nitekim çocuğun stilleştirmelerinde görüyoruz. Sanat da, *birçok çağlarda* realizmin, objektivizmin

[73] Caseneuve, *La pensée archaïque.*
[74] Pierre Janet, *Obsessions et psychasthénie* adlı eserinde bu hale "geviş getirme" *rumination* diyor.
[75] Dr. Eug. Bernard Leroy, *Les visions du demi-sommeil, hallucinations hypmagogiques,* F. Alcan, 1926.

240 *Eğitim Yaşları*

hayallerle doludur. Bunlar fantastik rüyaların hayalleri gibi görünüyorlar. Hayvanla insanın, aslanla kartalın, hayvanla bitkinin birleştiği şekiller vardır. Bunlar birtakım masal veya efsane motifleri halini almaktadır. Hayallerin bu tarzda tasarlanmasının kökleri insan düşüncesinin başlangıç zamanlarına kadar giden arkaik bir karakter gösterir. Medeniyet ilerledikçe bu hayaller hafiflemekte, silinmektedir. Ekleme hayaller daha yüksek derecede yoğunlaşmış hayaller halini alır. Yoğunlaşmanın ilk görünüşü hayvan ve obje şekillerinin geometrik figürler ve çizgilerle ifadesidir. Bu yeti ilkel kavimlerin sanatından yer almaktadır.

Aynı şeyi çocuk psikolojisinde de buluyorlar. Çocuk bir halının veya kumaşın desenlerinde devler ve cinlerin yüzlerini bulduğunu sanıyor. Brezilya yerlisi bir yarasayı üçgenler halinde tasarlıyor. Yılanı zikzaklı bir süsleme çizgisi ile temsil ediyor. Buna Wundt ilkel ve çocuktaki stilleştirme gücü diyor. Kretschmer bu görüşü destekleyecek yeni misaller veriyor. Ona göre stilleştirme ruhun dış âlemden aldığı hayallerle şeklini değiştirmesi ve basitleştirmesidir.[73] Bu stilleştirme meyli ilkellerin resimlerinde olduğu gibi küçük çocukların resimlerinde de görülmektedir. Luquet *Çocukta Resim* adlı kitabında stilleştirmenin realist görüşten nasıl ayrıldığını ve eşyanın gerçek vasıflarını değil, en bariz ve ifadeli hatlarının nasıl seçildiğini gösteriyor.[74] Böyle bir seçmede yalnız zekâ değil, çocuğun duygu hayatı ve alt bilinci de rol oynamakta ve stilleştirmeyi onlar idare etmektedir. İlkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki bu benzerlik onlarla rüya düşüncesi (*onirique*), hattâ bir kısım marazî düşünce (*autislique düşünce*), en sonra sanat düşüncesi arasında da vardır. Hepsinin ortak vasfı objektif ve gerçek olanı değil, henüz süjeyle objenin ayrılmamış olduğu bir safhada bütünü kavraması, ruhun ayrılmamış izlenimleri ifade etmek için stilleşmeyi kullanmasıdır, ilkel düşüncenin stilleştirmesini, yalnız onların inançları ve sanat eserlerinde değil, sosyal teşkilâtlarında da buluyoruz.[75] Nitekim çocuğun stilleştirmelerinde görüyoruz. Sanat da, *birçok çağlarda* realizmin, objektivizmin

[73] Caseneuve, *La pensée archaïque.*
[74] Pierre Janet, *Obsessions et psychasthénie* adlı eserinde bu hale "geviş getirme" *rumination* diyor.
[75] Dr. Eug. Bernard Leroy, *Les visions du demi-sommeil, hallucinations hypmagogiques,* F. Alcan, 1926.

hâkim olmak için yaptığı gayretlere rağmen az veya çok deformasyon ve ifade olmak istemiştir. Bu ayrı ayrı düşünce şekillerinin bir ortak vasfı da onların zaman dışı olmaları, gelecek ve geçmiş tasavvurlarını kuşatmamaları, zamansız bir hal içinde yaşamalarıdır. İlkelin düşüncesinde zaman fikri doğmamıştır. Çocuk zaman-dışında yaşamaktadır. Rüya hayalleri zamanın istediği kadrolardan mahrum bir akış içindedir. Şizofrenin dünya görüşü değişmez bir "hal"e saplanmıştır. Sanatın sembolizmi kronolojiden kaçar. Dış âlemde düzensiz şekiller geometrik şekillerden çok fazladır. Bunun için ilkel ve çocuk düşüncelerindeki bu stilleştirme dış âlemin taklidinden gelmektedir. Daha çok gerçeğin condensation hesabına kullanılmasından ileri gelmektedir.

Bu basitleştirme veya stilleştirmeye bir ritmin tekrarı veya *stéréotypé*'lik de diyebiliriz. Köylülerin dokuduğu kilimlerde, kumaşlarda tekrarlı stilleşmiş motifler görülür. Halk müziği (ilkel kavimlerde olduğu gibi az çok ileri toplumlarda da) tek ve aynı ritmin bitmez tükenmez tekrarından ibarettir. Şekillerin, seslerin monoton tekrarından duyulan sevinç ilkelin ve çocuğun ruhî hayatının başlıca karakteristiğidir, ilkel kavimlerin müziğinde olduğu gibi, çocuk da 5-6 yaşlarında küçük bir ritm parçasını bütün gün tutturmadan zevk duyar. Ancak daha yüksek bir ruhî seviyede bu stilleştirmenin yerini şemalaştırma alınca ilkel sanat faydalı zihnî bir işlemle figürlü yazı ve en sonra *yazı* şekline girmiştir.

"Ben" ile "âlem" ayrılmaya başladıktan sonra bilincin daha üstün bir hareketi süjeye ait olan hayalleri objeye aksettirmesi (*projeter*)dir. Fakat böyle bir durum iki türlü olabilir:

1) Ben ve âlem gerçekten ayrılmıştır. Yani insan "kendi" ile "âlem"in ayrı olduklarını bilir. O zaman projection, "ben"in kendisini "âlem"de araması veya âleme, objeye ait şeylerle kendini ifade etmesi demektir ki, bunu *illusion*'da, birsamda (*hallucination*) sanatın sembolizminde veya "rüya"nın hatırlanmasında, uykuyla uyanıklık arasındaki uyanık rüyanın *hypnagogique* hayallerinde buluruz. Bütün bu projection şekilleri ya *kasıtlı*'dır ya da insan onların gerçek olmadıklarını bilir, yani sonradan onları objektif olarak tahlil eder.

2) Ben ve âlem gerçekten ayrılmamıştır. İnsan "kendi" ile "âlem" in ayrı olduklarını bilmez. *Projection* o zaman ilkel ve çocuğun bir derece daha üstün olan bir düşünce şeklini meydana getirir. Fantezi ile gerçek arasındaki bu ayrılma eksikliği ilkel kavimlerini büyüye ait

Hilmi Ziya Ülken 241

hâkim olmak için yaptığı gayretlere rağmen az veya çok deformasyon ve ifade olmak istemiştir. Bu ayrı ayrı düşünce şekillerinin bir ortak vasfı da onların zaman dışı olmaları, gelecek ve geçmiş tasavvurlarını kuşatmamaları, zamansız bir hal içinde yaşamalarıdır. İlkelin düşüncesinde zaman fikri doğmamıştır. Çocuk zaman-dışında yaşamaktadır. Rüya hayalleri zamanın istediği kadrolardan mahrum bir akış içindedir. Şizofrenin dünya görüşü değişmez bir "hal"e saplanmıştır. Sanatın sembolizmi kronolojiden kaçar. Dış âlemde düzensiz şekiller geometrik şekillerden çok fazladır. Bunun için ilkel ve çocuk düşüncelerindeki bu stilleştirme dış âlemin taklidinden gelmektedir. Daha çok gerçeğin condensation hesabına kullanılmasından ileri gelmektedir.

Bu basitleştirme veya stilleştirmeye bir ritmin tekrarı veya *stéréotypé*'lik de diyebiliriz. Köylülerin dokuduğu kilimlerde, kumaşlarda tekrarlı stilleşmiş motifler görülür. Halk müziği (ilkel kavimlerde olduğu gibi az çok ileri toplumlarda da) tek ve aynı ritmin bitmez tükenmez tekrarından ibarettir. Şekillerin, seslerin monoton tekrarından duyulan sevinç ilkelin ve çocuğun ruhî hayatının başlıca karakteristiğidir, ilkel kavimlerin müziğinde olduğu gibi, çocuk da 5-6 yaşlarında küçük bir ritm parçasını bütün gün tutturmadan zevk duyar. Ancak daha yüksek bir ruhî seviyede bu stilleştirmenin yerini şemalaştırma alınca ilkel sanat faydalı zihnî bir işlemle figürlü yazı ve en sonra *yazı* şekline girmiştir.

"Ben" ile "âlem" ayrılmaya başladıktan sonra bilincin daha üstün bir hareketi süjeye ait olan hayalleri objeye aksettirmesi (*projeter*)dir. Fakat böyle bir durum iki türlü olabilir:

1) Ben ve âlem gerçekten ayrılmıştır. Yani insan "kendi" ile "âlem"in ayrı olduklarını bilir. O zaman projection, "ben"in kendisini "âlem"de araması veya âleme, objeye ait şeylerle kendini ifade etmesi demektir ki, bunu *illusion*'da, birsamda (*hallucination*) sanatın sembolizminde veya "rüya"nın hatırlanmasında, uykuyla uyanıklık arasındaki uyanık rüyanın *hypnagogique* hayallerinde buluruz. Bütün bu projection şekilleri ya *kasıtlı*'dır ya da insan onların gerçek olmadıklarını bilir, yani sonradan onları objektif olarak tahlil eder.

2) Ben ve âlem gerçekten ayrılmamıştır. İnsan "kendi" ile "âlem" in ayrı olduklarını bilmez. *Projection* o zaman ilkel ve çocuğun bir derece daha üstün olan bir düşünce şeklini meydana getirir. Fantezi ile gerçek arasındaki bu ayrılma eksikliği ilkel kavimlerini büyüye ait

tasavvurlarında projeksiyon mekanizmasını doğurur. Vahşi için fikir fiile, kelime objeye, sübjektif taklit gerçek vakaya eşittir. O kelimelerin objeyi doğurma, sübjektif tasavvurların filân vakayı meydana getirme gücünde olduğuna inanır. Biz de bir kelimeyi söyleyince onun hayalini hatırlarız. Yalnız ilkel ve çoklukla aramızdaki fark onlarda dış obje ile iç hayal arasındaki farkın silinmiş olmasıdır. O bizim "birsam" veya "rüya" olduğunu sonradan anladığımız şeyi doğrudan doğruya gerçek yerine alır. Biz objeleşmeye karşılık bir süjeleşme gücüne sahip olduğumuzu biliriz. Bağlantılarını kavradığımız bir âlemin gerçekliğine karşılık alt bilincimizde yaşayan ve hatırladığımız veya rüyamızda meydana çıkan bir sübjektif âlemin farkındayız, ilkel ve çocuk bu iki âlemi birbirine karıştırmaktadır. Bu karıştırma onların henüz gelişmemiş olan ruhî hayatlarında épijectif kategorinin (heyecanlar ve telkinlerin) hâkim olmasından, hayaller arasında bağın yalnız onlara göre kurulmasından ileri gelmektedir: İlkel ve çocuk tasavvurlarını korkularından, bunalmalarından (*angoisse*), müphem çift kutuplu (*ambivalent*) heyecanlarından ayırmamaktadırlar. Bu hale Kretschmer, *catathymie* diyor ve bu kelime ile ruhî muhtevaların müphem duygulu faktörlerin tesiri altında uğradığı değişiklikleri anlıyor. Biz buna épijectif bilincin henüz objektif ve sübjektif kutuplarına ayrılmamış olduğu toplu (*global*) kavrayışı diyoruz. Bu anlamda yalnız duygu faktörlerinin değil, bütün ruhî yetilerin ayrılmamış olduğu başlangıç halini kastediyoruz. Kretschmer'in anladığı "duygusal projeksion" bize göre asıl *épicetif* veya *projectif* bilincin ancak sınırlı ve dar bir şeklini ifade edebilir, fakat bütününü gösteremez.

Hattâ korkunun, bunalışın, telkinin, taklidin, sempatinin, daha genel bir tabirle süjeyle objenin karışımına sebep olan bir "dalış" halinin "ayırma"dan önce geldiğini söyleyecek olursak ancak bu toplu (*global*) ilk bilinci ifade etmiş oluruz. İlkelin "âlem" karşısında bir "ben"den haberi yoktur. Ona göre "kendi" başka cevherler arasında bir cevherdir. Çocuk "ben" demeden "kendi"yi üçüncü şahıs gibi görür. Sübjektifle objektifin ayrılmamış olduğu bir hal ilkelde ve çocukta müphem değerliliği (ambivalence) doğurur. Tabu birbirine zıt vasıfları birleştiren bir kuvvettir: o hem caziptir, hem sevimlidir, hem korkunçtur. Çocuk ruhunda da bu zıt vasıfları birleştirme hali vardır, iki düşünce arasındaki bu benzerliği Freud "Derinlik psikolojisi"nde bireysel ruhun dışbilincinde doğan bir kompleks ile açıkla-

242 *Eğitim Yaşları*

tasavvurlarında projeksiyon mekanizmasını doğurur. Vahşi için fikir fiile, kelime objeye, sübjektif taklit gerçek vakaya eşittir. O kelimelerin objeyi doğurma, sübjektif tasavvurların filân vakayı meydana getirme gücünde olduğuna inanır. Biz de bir kelimeyi söyleyince onun hayalini hatırlarız. Yalnız ilkel ve çoklukla aramızdaki fark onlarda dış obje ile iç hayal arasındaki farkın silinmiş olmasıdır. O bizim "birsam" veya "rüya" olduğunu sonradan anladığımız şeyi doğrudan doğruya gerçek yerine alır. Biz objeleşmeye karşılık bir süjeleşme gücüne sahip olduğumuzu biliriz. Bağlantılarını kavradığımız bir âlemin gerçekliğine karşılık alt bilincimizde yaşayan ve hatırladığımız veya rüyamızda meydana çıkan bir sübjektif âlemin farkındayız, ilkel ve çocuk bu iki âlemi birbirine karıştırmaktadır. Bu karıştırma onların henüz gelişmemiş olan ruhî hayatlarında épijectif kategorinin (heyecanlar ve telkinlerin) hâkim olmasından, hayaller arasında bağın yalnız onlara göre kurulmasından ileri gelmektedir: İlkel ve çocuk tasavvurlarını korkularından, bunalmalarından (*angoisse*), müphem çift kutuplu (*ambivalent*) heyecanlarından ayırmamaktadırlar. Bu hale Kretschmer, *catathymie* diyor ve bu kelime ile ruhî muhtevaların müphem duygulu faktörlerin tesiri altında uğradığı değişiklikleri anlıyor. Biz buna épijectif bilincin henüz objektif ve sübjektif kutuplarına ayrılmamış olduğu toplu (*global*) kavrayışı diyoruz. Bu anlamda yalnız duygu faktörlerinin değil, bütün ruhî yetilerin ayrılmamış olduğu başlangıç halini kastediyoruz. Kretschmer'in anladığı "duygusal projeksion" bize göre asıl *épicetif* veya *projectif* bilincin ancak sınırlı ve dar bir şeklini ifade edebilir, fakat bütününü gösteremez.

Hattâ korkunun, bunalışın, telkinin, taklidin, sempatinin, daha genel bir tabirle süjeyle objenin karışımına sebep olan bir "dalış" halinin "ayırma"dan önce geldiğini söyleyecek olursak ancak bu toplu (*global*) ilk bilinci ifade etmiş oluruz. İlkelin "âlem" karşısında bir "ben"den haberi yoktur. Ona göre "kendi" başka cevherler arasında bir cevherdir. Çocuk "ben" demeden "kendi"yi üçüncü şahıs gibi görür. Sübjektifle objektifin ayrılmamış olduğu bir hal ilkelde ve çocukta müphem değerliliği (ambivalence) doğurur. Tabu birbirine zıt vasıfları birleştiren bir kuvvettir: o hem caziptir, hem sevimlidir, hem korkunçtur. Çocuk ruhunda da bu zıt vasıfları birleştirme hali vardır, iki düşünce arasındaki bu benzerliği Freud "Derinlik psikolojisi"nde bireysel ruhun dışbilincinde doğan bir kompleks ile açıkla-

242 *Eğitim Yaşları*

tasavvurlarında projeksiyon mekanizmasını doğurur. Vahşi için fikir fiile, kelime objeye, sübjektif taklit gerçek vakaya eşittir. O kelimelerin objeyi doğurma, sübjektif tasavvurların filân vakayı meydana getirme gücünde olduğuna inanır. Biz de bir kelimeyi söyleyince onun hayalini hatırlarız. Yalnız ilkel ve çoklukla aramızdaki fark onlarda dış obje ile iç hayal arasındaki farkın silinmiş olmasıdır. O bizim "birsam" veya "rüya" olduğunu sonradan anladığımız şeyi doğrudan doğruya gerçek yerine alır. Biz objeleşmeye karşılık bir süjeleşme gücüne sahip olduğumuzu biliriz. Bağlantılarını kavradığımız bir âlemin gerçekliğine karşılık alt bilincimizde yaşayan ve hatırladığımız veya rüyamızda meydana çıkan bir sübjektif âlemin farkındayız, ilkel ve çocuk bu iki âlemi birbirine karıştırmaktadır. Bu karıştırma onların henüz gelişmemiş olan ruhî hayatlarında épijectif kategorinin (heyecanlar ve telkinlerin) hâkim olmasından, hayaller arasında bağın yalnız onlara göre kurulmasından ileri gelmektedir: İlkel ve çocuk tasavvurlarını korkularından, bunalmalarından (*angoisse*), müphem çift kutuplu (*ambivalent*) heyecanlarından ayırmamaktadırlar. Bu hale Kretschmer, *catathymie* diyor ve bu kelime ile ruhî muhtevaların müphem duygulu faktörlerin tesiri altında uğradığı değişiklikleri anlıyor. Biz buna épijectif bilincin henüz objektif ve sübjektif kutuplarına ayrılmamış olduğu toplu (*global*) kavrayışı diyoruz. Bu anlamda yalnız duygu faktörlerinin değil, bütün ruhî yetilerin ayrılmamış olduğu başlangıç halini kastediyoruz. Kretschmer'in anladığı "duygusal projeksion" bize göre asıl *épicetif* veya *projectif* bilincin ancak sınırlı ve dar bir şeklini ifade edebilir, fakat bütününü gösteremez.

Hattâ korkunun, bunalışın, telkinin, taklidin, sempatinin, daha genel bir tabirle süjeyle objenin karışımına sebep olan bir "dalış" halinin "ayırma"dan önce geldiğini söyleyecek olursak ancak bu toplu (*global*) ilk bilinci ifade etmiş oluruz. İlkelin "âlem" karşısında bir "ben"den haberi yoktur. Ona göre "kendi" başka cevherler arasında bir cevherdir. Çocuk "ben" demeden "kendi"yi üçüncü şahıs gibi görür. Sübjektifle objektifin ayrılmamış olduğu bir hal ilkelde ve çocukta müphem değerliliği (ambivalence) doğurur. Tabu birbirine zıt vasıfları birleştiren bir kuvvettir: o hem caziptir, hem sevimlidir, hem korkunçtur. Çocuk ruhunda da bu zıt vasıfları birleştirme hali vardır, iki düşünce arasındaki bu benzerliği Freud "Derinlik psikolojisi"nde bireysel ruhun dışbilincinde doğan bir kompleks ile açıkla-

mak istiyordu. Wundt gibi düşünenler ilkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki yakınlığı filojenetik ve ontojenetik iki evrimin benzerliğinde gördükleri halde, Freud gibi düşünenler çocukta başlayan ve marazî bilinçte veya gündelik hayatın dışbilinç psikolojisinde devam eden komplekslerin ırklar ve kavimlerdeki ifadesi olduğunu söylemektedirler. Fakat Jung bu yeni açıklamadaki bireyci aşırılıktan kaçtı. "Dışbilinç"in sembolizminde daha geniş bir temel, insanlığın kolektif ruhuna ait esaslar aradı.[76] Piaget bütün canlı varlıklarda hâkim olan iki temel olayın özümseme (*assimilation*) ve ayarlama (*accomodation*)nın insan ruhunda da hâkim olduğunu söyleyerek bu görüşleri aşmaya çalışıyor. Ona göre düşüncenin tarihi ve bireysel denge şekilleri şunlardır: 1) Ritmler, 2) Kurallaşmalar (régulation). 3) Zümreleşmeler. O bu suretle insan düşüncesinin âlemle bilinç arasındaki karşılıklı tesirler sonunda ancak çabalamalar ve denemelerle bu özümseme ve ayarlamayı elde ettiğini, ona ulaşıncaya kadar birçok denge ve kriz hallerinden geçtiğini, ilkel, çocuk düşünceleri arasındaki benzerliğin buradan ileri geldiğini söylüyor.[77],[78]

Genetik psikoloji, sosyoloji ve antropolojinin bu ortak konusu üzerinde şimdilik teorileri bir yana bırakalım. Henüz ileri sürülmüş görüşlerden hiçbirinin bu ilk bilinç halinin doğuşuna ait tam bir ışık verdiği iddia edilemez. Yalnız doğru olan bir cihet varsa o da hepsinin katıldığı épijectif bir bilinç başlangıç olmasıdır. Buraya kadar anlattığımız esaslara göre bu halden çıkış bir yandan çaba-dikkat-yetikazanma, öte yandan contention-alışma ve dalma süreçlerinin gelişmesinden doğmaktadır. Şimdiye kadar birinci süreç üzerinde durduk. İkinci süreç ilkel hayal gücünden gelişmiş, yani süjeleşmiş hayal gücünün ve hafızanın doğmasını açıklayacaktır. Burada süjeleşmenin en önemli olayı olan telkin ve kendine telkin üzerinde duralım. İradeyi veya çabayı bıraktığımız nispette onun işlediğini ve sinir sisteminin dinamojenik kanununa göre fikrin altbilincinde fiil haline geçmesinden ibaret olduğunu, çabanın (irade başlangıcının) onu bozdu-

[76] C. G. Jung, *L'homme à la découverte de son âme*, édit. Mont-Blanc, 1950.
[77] Françocis Ellenberger, *Le mystère de la mémoire, l'intemporel psychologique*, édit. du Mont-Blanc, 1949.
[78] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (imitation, jeu et rêve, image et représentation) Delachaux et Niestlé, 1945.

Hilmi Ziya Ülken 243

mak istiyordu. Wundt gibi düşünenler ilkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki yakınlığı filojenetik ve ontojenetik iki evrimin benzerliğinde gördükleri halde, Freud gibi düşünenler çocukta başlayan ve marazî bilinçte veya gündelik hayatın dışbilinç psikolojisinde devam eden komplekslerin ırklar ve kavimlerdeki ifadesi olduğunu söylemektedirler. Fakat Jung bu yeni açıklamadaki bireyci aşırılıktan kaçtı. "Dışbilinç"in sembolizminde daha geniş bir temel, insanlığın kolektif ruhuna ait esaslar aradı.[76] Piaget bütün canlı varlıklarda hâkim olan iki temel olayın özümseme (*assimilation*) ve ayarlama (*accomodation*)nın insan ruhunda da hâkim olduğunu söyleyerek bu görüşleri aşmaya çalışıyor. Ona göre düşüncenin tarihi ve bireysel denge şekilleri şunlardır: 1) Ritmler, 2) Kurallaşmalar (régulation). 3) Zümreleşmeler. O bu suretle insan düşüncesinin âlemle bilinç arasındaki karşılıklı tesirler sonunda ancak çabalamalar ve denemelerle bu özümseme ve ayarlamayı elde ettiğini, ona ulaşıncaya kadar birçok denge ve kriz hallerinden geçtiğini, ilkel, çocuk düşünceleri arasındaki benzerliğin buradan ileri geldiğini söylüyor.[77],[78]

Genetik psikoloji, sosyoloji ve antropolojinin bu ortak konusu üzerinde şimdilik teorileri bir yana bırakalım. Henüz ileri sürülmüş görüşlerden hiçbirinin bu ilk bilinç halinin doğuşuna ait tam bir ışık verdiği iddia edilemez. Yalnız doğru olan bir cihet varsa o da hepsinin katıldığı épijectif bir bilinç başlangıç olmasıdır. Buraya kadar anlattığımız esaslara göre bu halden çıkış bir yandan çaba-dikkat-yetikazanma, öte yandan contention-alışma ve dalma süreçlerinin gelişmesinden doğmaktadır. Şimdiye kadar birinci süreç üzerinde durduk. İkinci süreç ilkel hayal gücünden gelişmiş, yani süjeleşmiş hayal gücünün ve hafızanın doğmasını açıklayacaktır. Burada süjeleşmenin en önemli olayı olan telkin ve kendine telkin üzerinde duralım. İradeyi veya çabayı bıraktığımız nispette onun işlediğini ve sinir sisteminin dinamojenik kanununa göre fikrin altbilincinde fiil haline geçmesinden ibaret olduğunu, çabanın (irade başlangıcının) onu bozdu-

[76] C. G. Jung, *L'homme à la découverte de son âme*, édit. Mont-Blanc, 1950.
[77] Françocis Ellenberger, *Le mystère de la mémoire, l'intemporel psychologique*, édit. du Mont-Blanc, 1949.
[78] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (imitation, jeu et rêve, image et représentation) Delachaux et Niestlé, 1945.

Hilmi Ziya Ülken 243

mak istiyordu. Wundt gibi düşünenler ilkel düşünce ile çocuk düşüncesi arasındaki yakınlığı filojenetik ve ontojenetik iki evrimin benzerliğinde gördükleri halde, Freud gibi düşünenler çocukta başlayan ve marazî bilinçte veya gündelik hayatın dışbilinç psikolojisinde devam eden komplekslerin ırklar ve kavimlerdeki ifadesi olduğunu söylemektedirler. Fakat Jung bu yeni açıklamadaki bireyci aşırılıktan kaçtı. "Dışbilinç"in sembolizminde daha geniş bir temel, insanlığın kolektif ruhuna ait esaslar aradı.[76] Piaget bütün canlı varlıklarda hâkim olan iki temel olayın özümseme (*assimilation*) ve ayarlama (*accomodation*)nın insan ruhunda da hâkim olduğunu söyleyerek bu görüşleri aşmaya çalışıyor. Ona göre düşüncenin tarihi ve bireysel denge şekilleri şunlardır: 1) Ritmler, 2) Kurallaşmalar (régulation). 3) Zümreleşmeler. O bu suretle insan düşüncesinin âlemle bilinç arasındaki karşılıklı tesirler sonunda ancak çabalamalar ve denemelerle bu özümseme ve ayarlamayı elde ettiğini, ona ulaşıncaya kadar birçok denge ve kriz hallerinden geçtiğini, ilkel, çocuk düşünceleri arasındaki benzerliğin buradan ileri geldiğini söylüyor.[77],[78]

Genetik psikoloji, sosyoloji ve antropolojinin bu ortak konusu üzerinde şimdilik teorileri bir yana bırakalım. Henüz ileri sürülmüş görüşlerden hiçbirinin bu ilk bilinç halinin doğuşuna ait tam bir ışık verdiği iddia edilemez. Yalnız doğru olan bir cihet varsa o da hepsinin katıldığı épijectif bir bilinç başlangıç olmasıdır. Buraya kadar anlattığımız esaslara göre bu halden çıkış bir yandan çaba-dikkat-yetikazanma, öte yandan contention-alışma ve dalma süreçlerinin gelişmesinden doğmaktadır. Şimdiye kadar birinci süreç üzerinde durduk. İkinci süreç ilkel hayal gücünden gelişmiş, yani süjeleşmiş hayal gücünün ve hafızanın doğmasını açıklayacaktır. Burada süjeleşmenin en önemli olayı olan telkin ve kendine telkin üzerinde duralım. İradeyi veya çabayı bıraktığımız nispette onun işlediğini ve sinir sisteminin dinamojenik kanununa göre fikrin altbilincinde fiil haline geçmesinden ibaret olduğunu, çabanın (irade başlangıcının) onu bozdu-

[76] C. G. Jung, *L'homme à la découverte de son âme*, édit. Mont-Blanc, 1950.
[77] Françocis Ellenberger, *Le mystère de la mémoire, l'intemporel psychologique*, édit. du Mont-Blanc, 1949.
[78] J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (imitation, jeu et rêve, image et représentation) Delachaux et Niestlé, 1945.

ğunu, yani aksi telkini doğurduğunu görmüştük. Kendine telkin bir kendi içine dalıştır. Bu bakımdan her kendine telkin bir gerilmeden vazgeçiş, genişleyiş, hayallerin işlemesine kendini bırakış olacaktır. Bu, François Ellenberger'nin deyişi ile bir "büyülenme"dir. Ona göre bilinç içe bakışla kendine döndüğü zaman orada ne hafızayı, ne hayal gücünü bulur.[79] Böyle bir bakışta bu yetiler boş kelimeler olarak kalır. Fakat bilinç kendini keşfederken aynı zamanda varlığın ikiliğini de (obje-süjeyi de) fark eder. Bu ikiliği ortadan kaldıramaz. Bilinç kendini önce "zaman dışı" olarak kavrar. Bilinci aydınlatan aktüel sübjektif varlık bu "zaman dışılık"tır. İçe bakışta bu "zaman dışılık" iki tarzda, *hayalî* şey (*imaginaire*) ve *hatıra* olarak görünür. Birincisi geleceği, ikincisi geçmişi hazırlar. Geriye doğru çevrilmiş içe bakışta bilincin süreksizlikleri, boşlukları (*lacune*) meydana çıkar. Raphaël Lévêque bu kesintili ve süreksiz izlenimleri, parçalı hatırlamaları bir nevi diyalektik hareketle, zihnî çalışma ile sonradan nasıl birleştirdiğimizi, hattâ boşlukları *hayalî* veya akıl yürütmelerle doldurulduğumuzu söylüyor.[80] Bu tamamlama çabası ona göre hafızanın akıl yürütme ile inşa edilmesi demektir. Lévêque'in ve bir dereceye kadar Pradines'in bu görüşünde bir hakikat payı vardır.[81]

Fakat hafızanın asıl kuruluşunu tam açıklamaz. Hayallerin bağlanışını ilk önce izaha kalkan D. Hume orada çekim kanununa benzer bir çağrışım kanununun hâkim olduğunu söylüyordu. Fakat bu çağrışım nedendir? Önce bu basit bir alışkanlıktır. Eğer bu kelimeye bizim anladığımız gibi *habitude*'ün zıddı bir anlam verilir ve o insanın çaba dışında kendini altbilincinin işleyişine bırakması diye anlaşılırsa doğrudur. O zaman çağrışım telkinin işlemesi, yani bir nevi "büyüleme" demektir. Telkin yalnız kendine telkin değil, aynı zamanda süjeler arasında ilişkilerde *hétérosuggestion* şeklinde işlediği için sırf bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir olaydır. Bunun için hayallerin bağlanışını sağlayan insanın kendini telkine bırakması olduğu kadar, süjeler arası ilişkilerde bir telkin çevresinin doğmasıdır. Böyle anlaşıldığı takdirde Halbwachs'ın söylediği "hafızanın

[79] Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* PUF; Halbwachs, *La Mémoire collective.*

[80] F. Ellenberger, *aynı eser.*

[81] Raphaël Lévêque, *L'eclosion des pensées,* Fac. Des Lettres de Strasbourg, 1938.

244 *Eğitim Yaşları*

ğunu, yani aksi telkini doğurduğunu görmüştük. Kendine telkin bir kendi içine dalıştır. Bu bakımdan her kendine telkin bir gerilmeden vazgeçiş, genişleyiş, hayallerin işlemesine kendini bırakış olacaktır. Bu, François Ellenberger'nin deyişi ile bir "büyülenme"dir. Ona göre bilinç içe bakışla kendine döndüğü zaman orada ne hafızayı, ne hayal gücünü bulur.[79] Böyle bir bakışta bu yetiler boş kelimeler olarak kalır. Fakat bilinç kendini keşfederken aynı zamanda varlığın ikiliğini de (obje-süjeyi de) fark eder. Bu ikiliği ortadan kaldıramaz. Bilinç kendini önce "zaman dışı" olarak kavrar. Bilinci aydınlatan aktüel sübjektif varlık bu "zaman dışılık"tır. İçe bakışta bu "zaman dışılık" iki tarzda, *hayalî* şey (*imaginaire*) ve *hatıra* olarak görünür. Birincisi geleceği, ikincisi geçmişi hazırlar. Geriye doğru çevrilmiş içe bakışta bilincin süreksizlikleri, boşlukları (*lacune*) meydana çıkar. Raphaël Lévêque bu kesintili ve süreksiz izlenimleri, parçalı hatırlamaları bir nevi diyalektik hareketle, zihnî çalışma ile sonradan nasıl birleştirdiğimizi, hattâ boşlukları *hayalî* veya akıl yürütmelerle doldurulduğumuzu söylüyor.[80] Bu tamamlama çabası ona göre hafızanın akıl yürütme ile inşa edilmesi demektir. Lévêque'in ve bir dereceye kadar Pradines'in bu görüşünde bir hakikat payı vardır.[81]

Fakat hafızanın asıl kuruluşunu tam açıklamaz. Hayallerin bağlanışını ilk önce izaha kalkan D. Hume orada çekim kanununa benzer bir çağrışım kanununun hâkim olduğunu söylüyordu. Fakat bu çağrışım nedendir? Önce bu basit bir alışkanlıktır. Eğer bu kelimeye bizim anladığımız gibi *habitude*'ün zıddı bir anlam verilir ve o insanın çaba dışında kendini altbilincinin işleyişine bırakması diye anlaşılırsa doğrudur. O zaman çağrışım telkinin işlemesi, yani bir nevi "büyüleme" demektir. Telkin yalnız kendine telkin değil, aynı zamanda süjeler arasında ilişkilerde *hétérosuggestion* şeklinde işlediği için sırf bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir olaydır. Bunun için hayallerin bağlanışını sağlayan insanın kendini telkine bırakması olduğu kadar, süjeler arası ilişkilerde bir telkin çevresinin doğmasıdır. Böyle anlaşıldığı takdirde Halbwachs'ın söylediği "hafızanın

[79] Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* PUF; Halbwachs, *La Mémoire collective.*

[80] F. Ellenberger, *aynı eser.*

[81] Raphaël Lévêque, *L'eclosion des pensées,* Fac. Des Lettres de Strasbourg, 1938.

244 *Eğitim Yaşları*

ğunu, yani aksi telkini doğurduğunu görmüştük. Kendine telkin bir kendi içine dalıştır. Bu bakımdan her kendine telkin bir gerilmeden vazgeçiş, genişleyiş, hayallerin işlemesine kendini bırakış olacaktır. Bu, François Ellenberger'nin deyişi ile bir "büyülenme"dir. Ona göre bilinç içe bakışla kendine döndüğü zaman orada ne hafızayı, ne hayal gücünü bulur.[79] Böyle bir bakışta bu yetiler boş kelimeler olarak kalır. Fakat bilinç kendini keşfederken aynı zamanda varlığın ikiliğini de (obje-süjeyi de) fark eder. Bu ikiliği ortadan kaldıramaz. Bilinç kendini önce "zaman dışı" olarak kavrar. Bilinci aydınlatan aktüel sübjektif varlık bu "zaman dışılık"tır. İçe bakışta bu "zaman dışılık" iki tarzda, *hayalî* şey (*imaginaire*) ve *hatıra* olarak görünür. Birincisi geleceği, ikincisi geçmişi hazırlar. Geriye doğru çevrilmiş içe bakışta bilincin süreksizlikleri, boşlukları (*lacune*) meydana çıkar. Raphaël Lévêque bu kesintili ve süreksiz izlenimleri, parçalı hatırlamaları bir nevi diyalektik hareketle, zihnî çalışma ile sonradan nasıl birleştirdiğimizi, hattâ boşlukları *hayalî* veya akıl yürütmelerle doldurulduğumuzu söylüyor.[80] Bu tamamlama çabası ona göre hafızanın akıl yürütme ile inşa edilmesi demektir. Lévêque'in ve bir dereceye kadar Pradines'in bu görüşünde bir hakikat payı vardır.[81]

Fakat hafızanın asıl kuruluşunu tam açıklamaz. Hayallerin bağlanışını ilk önce izaha kalkan D. Hume orada çekim kanununa benzer bir çağrışım kanununun hâkim olduğunu söylüyordu. Fakat bu çağrışım nedendir? Önce bu basit bir alışkanlıktır. Eğer bu kelimeye bizim anladığımız gibi *habitude*'ün zıddı bir anlam verilir ve o insanın çaba dışında kendini altbilincinin işleyişine bırakması diye anlaşılırsa doğrudur. O zaman çağrışım telkinin işlemesi, yani bir nevi "büyüleme" demektir. Telkin yalnız kendine telkin değil, aynı zamanda süjeler arasında ilişkilerde *hétérosuggestion* şeklinde işlediği için sırf bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir olaydır. Bunun için hayallerin bağlanışını sağlayan insanın kendini telkine bırakması olduğu kadar, süjeler arası ilişkilerde bir telkin çevresinin doğmasıdır. Böyle anlaşıldığı takdirde Halbwachs'ın söylediği "hafızanın

[79] Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* PUF; Halbwachs, *La Mémoire collective.*

[80] F. Ellenberger, *aynı eser.*

[81] Raphaël Lévêque, *L'eclosion des pensées,* Fac. Des Lettres de Strasbourg, 1938.

244 *Eğitim Yaşları*

ğunu, yani aksi telkini doğurduğunu görmüştük. Kendine telkin bir kendi içine dalıştır. Bu bakımdan her kendine telkin bir gerilmeden vazgeçiş, genişleyiş, hayallerin işlemesine kendini bırakış olacaktır. Bu, François Ellenberger'nin deyişi ile bir "büyülenme"dir. Ona göre bilinç içe bakışla kendine döndüğü zaman orada ne hafızayı, ne hayal gücünü bulur.[79] Böyle bir bakışta bu yetiler boş kelimeler olarak kalır. Fakat bilinç kendini keşfederken aynı zamanda varlığın ikiliğini de (obje-süjeyi de) fark eder. Bu ikiliği ortadan kaldıramaz. Bilinç kendini önce "zaman dışı" olarak kavrar. Bilinci aydınlatan aktüel sübjektif varlık bu "zaman dışılık"tır. İçe bakışta bu "zaman dışılık" iki tarzda, *hayalî* şey (*imaginaire*) ve *hatıra* olarak görünür. Birincisi geleceği, ikincisi geçmişi hazırlar. Geriye doğru çevrilmiş içe bakışta bilincin süreksizlikleri, boşlukları (*lacune*) meydana çıkar. Raphaël Lévêque bu kesintili ve süreksiz izlenimleri, parçalı hatırlamaları bir nevi diyalektik hareketle, zihnî çalışma ile sonradan nasıl birleştirdiğimizi, hattâ boşlukları *hayalî* veya akıl yürütmelerle doldurulduğumuzu söylüyor.[80] Bu tamamlama çabası ona göre hafızanın akıl yürütme ile inşa edilmesi demektir. Lévêque'in ve bir dereceye kadar Pradines'in bu görüşünde bir hakikat payı vardır.[81]

Fakat hafızanın asıl kuruluşunu tam açıklamaz. Hayallerin bağlanışını ilk önce izaha kalkan D. Hume orada çekim kanununa benzer bir çağrışım kanununun hâkim olduğunu söylüyordu. Fakat bu çağrışım nedendir? Önce bu basit bir alışkanlıktır. Eğer bu kelimeye bizim anladığımız gibi *habitude*'ün zıddı bir anlam verilir ve o insanın çaba dışında kendini altbilincinin işleyişine bırakması diye anlaşılırsa doğrudur. O zaman çağrışım telkinin işlemesi, yani bir nevi "büyüleme" demektir. Telkin yalnız kendine telkin değil, aynı zamanda süjeler arasında ilişkilerde *hétérosuggestion* şeklinde işlediği için sırf bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir olaydır. Bunun için hayallerin bağlanışını sağlayan insanın kendini telkine bırakması olduğu kadar, süjeler arası ilişkilerde bir telkin çevresinin doğmasıdır. Böyle anlaşıldığı takdirde Halbwachs'ın söylediği "hafızanın

[79] Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* PUF; Halbwachs, *La Mémoire collective.*

[80] F. Ellenberger, *aynı eser.*

[81] Raphaël Lévêque, *L'eclosion des pensées,* Fac. Des Lettres de Strasbourg, 1938.

sosyal kadroları" veya "kolektif hafıza" doğru olur.[82] Fakat onun ifade ettiği gibi hafızayı yalnızca önceden hazırlanmış ve dıştan tesir eden sosyal kategorilerin (takvimin, sokak ve mahalle adlarının, vb.) bireysel bilinçler üzerinde yaptığı baskı ve otomatizm gibi anlamak doğru değildir. Çünkü hafıza yalnız tekrarla kazanılan bir yeti değildir. Bergson ve Freud'un başka başka yollardan gösterdikleri gibi "niçin hatırlıyoruz?" demeden önce "niçin unutuyoruz?" diye sormalıdır. Birinin altbilinç, ötekinin dışbilinç dediği bilinç seviyelerinde hafızanın hazinesi hatırlamadığımız zamanda da vardır. Hatıraların bağlanışını açıklayacak çağrışım neden oluyor? Kendimi zorladığım zaman, unuttuğum bir hatıra büsbütün karanlığa gömülüyor. Zorlamadan vazgeçince, yani kendimi telkinin işlemesine bırakınca büyülenme tesirini gösteriyor. Hatıraların potansiyeli olan altbilince ne kadar kendimi bırakırsam, ne kadar dalarsam onlar o kadar birbirine bağlı olarak meydana çıkıyor. Kısaca asıl hafıza dikkatin, yetikazanmanın değil, *contention*'un ve telkinin eseridir.

Fakat bir defa bu düğüm çözülünce Lévêque'in bahsettiği akıl yürütmenin rolü başlar: yani objeleşme süjeleşmenin imdadına yetişir. Süjeler arası bir telkin atmosferi büyülenmeyi kolektifleştirir, hatırlamalar ortaklaşır, bundan dolayı da kolektif telkin havasında takvim, ritimli âyinler gibi zaman ölçüleri doğmaya başlar, ilkelde bu âyinler "zaman dışı" tasavvurdan kurtulmayı asla temin etmediği, hattâ onların tekrarı ilkelin zaman bakımından yerinde saymasına sebep olduğu halde, gelişmiş bilinçlerin yaşadığı toplumlarda zaman ölçüleri kurulur: Geçmiş ile hali ayıran fasılaların ölçüsü (saatler, takvimler, şahsî veya kolektif hatıralar, tarih) meydana gelir. Tarih hafızayı yapıyor demekten çok hafıza tarihi yapıyor demek daha doğrudur. Şu şartla ki hafıza bir görünüşüyle bireysel, bir görünüşüyle kolektif olan telkin atmosferinin, "büyülenme"nin eseridir. Büyülenmenin şedit bir hali vecdi doğurur. Süje bir hayal-hatıranın cezbesine tutulur. Zaman o hatıradan ibaret kalır. Uyuklama ve rüya büyülenmenin başka bir halidir. Orada bilinç, altbilincin hükmü altına girmiştir. O devam ettiği müddetçe süjeleşme üzerinde objeleşmenin kontrolü kaybolmuştur. "Büyülenme", bilinci bir birsam içine sokmuştur. Bunun için kontrolsüz olan rüyanın hafızası objektif bilincin röper noktalarından mahrumdur. Zaman *localisation* gücü olmayan müphem

[82] Delay, *Les dissolutions de la mémoire.*

Hilmi Ziya Ülken 245

sosyal kadroları" veya "kolektif hafıza" doğru olur.[82] Fakat onun ifade ettiği gibi hafızayı yalnızca önceden hazırlanmış ve dıştan tesir eden sosyal kategorilerin (takvimin, sokak ve mahalle adlarının, vb.) bireysel bilinçler üzerinde yaptığı baskı ve otomatizm gibi anlamak doğru değildir. Çünkü hafıza yalnız tekrarla kazanılan bir yeti değildir. Bergson ve Freud'un başka başka yollardan gösterdikleri gibi "niçin hatırlıyoruz?" demeden önce "niçin unutuyoruz?" diye sormalıdır. Birinin altbilinç, ötekinin dışbilinç dediği bilinç seviyelerinde hafızanın hazinesi hatırlamadığımız zamanda da vardır. Hatıraların bağlanışını açıklayacak çağrışım neden oluyor? Kendimi zorladığım zaman, unuttuğum bir hatıra büsbütün karanlığa gömülüyor. Zorlamadan vazgeçince, yani kendimi telkinin işlemesine bırakınca büyülenme tesirini gösteriyor. Hatıraların potansiyeli olan altbilince ne kadar kendimi bırakırsam, ne kadar dalarsam onlar o kadar birbirine bağlı olarak meydana çıkıyor. Kısaca asıl hafıza dikkatin, yetikazanmanın değil, *contention*'un ve telkinin eseridir.

Fakat bir defa bu düğüm çözülünce Lévêque'in bahsettiği akıl yürütmenin rolü başlar: yani objeleşme süjeleşmenin imdadına yetişir. Süjeler arası bir telkin atmosferi büyülenmeyi kolektifleştirir, hatırlamalar ortaklaşır, bundan dolayı da kolektif telkin havasında takvim, ritimli âyinler gibi zaman ölçüleri doğmaya başlar, ilkelde bu âyinler "zaman dışı" tasavvurdan kurtulmayı asla temin etmediği, hattâ onların tekrarı ilkelin zaman bakımından yerinde saymasına sebep olduğu halde, gelişmiş bilinçlerin yaşadığı toplumlarda zaman ölçüleri kurulur: Geçmiş ile hali ayıran fasılaların ölçüsü (saatler, takvimler, şahsî veya kolektif hatıralar, tarih) meydana gelir. Tarih hafızayı yapıyor demekten çok hafıza tarihi yapıyor demek daha doğrudur. Şu şartla ki hafıza bir görünüşüyle bireysel, bir görünüşüyle kolektif olan telkin atmosferinin, "büyülenme"nin eseridir. Büyülenmenin şedit bir hali vecdi doğurur. Süje bir hayal-hatıranın cezbesine tutulur. Zaman o hatıradan ibaret kalır. Uyuklama ve rüya büyülenmenin başka bir halidir. Orada bilinç, altbilincin hükmü altına girmiştir. O devam ettiği müddetçe süjeleşme üzerinde objeleşmenin kontrolü kaybolmuştur. "Büyülenme", bilinci bir birsam içine sokmuştur. Bunun için kontrolsüz olan rüyanın hafızası objektif bilincin röper noktalarından mahrumdur. Zaman *localisation* gücü olmayan müphem

[82] Delay, *Les dissolutions de la mémoire.*

Hilmi Ziya Ülken 245

sosyal kadroları" veya "kolektif hafıza" doğru olur.[82] Fakat onun ifade ettiği gibi hafızayı yalnızca önceden hazırlanmış ve dıştan tesir eden sosyal kategorilerin (takvimin, sokak ve mahalle adlarının, vb.) bireysel bilinçler üzerinde yaptığı baskı ve otomatizm gibi anlamak doğru değildir. Çünkü hafıza yalnız tekrarla kazanılan bir yeti değildir. Bergson ve Freud'un başka başka yollardan gösterdikleri gibi "niçin hatırlıyoruz?" demeden önce "niçin unutuyoruz?" diye sormalıdır. Birinin altbilinç, ötekinin dışbilinç dediği bilinç seviyelerinde hafızanın hazinesi hatırlamadığımız zamanda da vardır. Hatıraların bağlanışını açıklayacak çağrışım neden oluyor? Kendimi zorladığım zaman, unuttuğum bir hatıra büsbütün karanlığa gömülüyor. Zorlamadan vazgeçince, yani kendimi telkinin işlemesine bırakınca büyülenme tesirini gösteriyor. Hatıraların potansiyeli olan altbilince ne kadar kendimi bırakırsam, ne kadar dalarsam onlar o kadar birbirine bağlı olarak meydana çıkıyor. Kısaca asıl hafıza dikkatin, yetikazanmanın değil, *contention*'un ve telkinin eseridir.

Fakat bir defa bu düğüm çözülünce Lévêque'in bahsettiği akıl yürütmenin rolü başlar: yani objeleşme süjeleşmenin imdadına yetişir. Süjeler arası bir telkin atmosferi büyülenmeyi kolektifleştirir, hatırlamalar ortaklaşır, bundan dolayı da kolektif telkin havasında takvim, ritimli âyinler gibi zaman ölçüleri doğmaya başlar, ilkelde bu âyinler "zaman dışı" tasavvurdan kurtulmayı asla temin etmediği, hattâ onların tekrarı ilkelin zaman bakımından yerinde saymasına sebep olduğu halde, gelişmiş bilinçlerin yaşadığı toplumlarda zaman ölçüleri kurulur: Geçmiş ile hali ayıran fasılaların ölçüsü (saatler, takvimler, şahsî veya kolektif hatıralar, tarih) meydana gelir. Tarih hafızayı yapıyor demekten çok hafıza tarihi yapıyor demek daha doğrudur. Şu şartla ki hafıza bir görünüşüyle bireysel, bir görünüşüyle kolektif olan telkin atmosferinin, "büyülenme"nin eseridir. Büyülenmenin şedit bir hali vecdi doğurur. Süje bir hayal-hatıranın cezbesine tutulur. Zaman o hatıradan ibaret kalır. Uyuklama ve rüya büyülenmenin başka bir halidir. Orada bilinç, altbilincin hükmü altına girmiştir. O devam ettiği müddetçe süjeleşme üzerinde objeleşmenin kontrolü kaybolmuştur. "Büyülenme", bilinci bir birsam içine sokmuştur. Bunun için kontrolsüz olan rüyanın hafızası objektif bilincin röper noktalarından mahrumdur. Zaman *localisation* gücü olmayan müphem

[82] Delay, *Les dissolutions de la mémoire.*

bir akış halini almıştır. Dalgınlık da yine objektif bilinç kontrolünden mahrum kalmış olan büyülenmenin daha hafif bir derecesidir.[83] "Unutma" daima Freud'un dediği gibi bir dışbilinç kompleksinin itişi (*refoulement*) eseri değildir: Gündelik hayatın lapsus'lerini tahlil ederken Freud bizde en çok kompleks yapan konuların dışbilinçte hapsedildiğini ve "unutulduğu"nu söylüyor. Böyleleri de vardır. Fakat hiçbir komplekse uğramadan unutulanlar da vardır. Bunlar hafıza çözülmelerinin eseridir. Delay bunları Ribot'dan farklı olarak biyolojik ve sosyolojik iki zümreye ayırdıktan sonra bir de otistik olan (yani ilkel ve çocukta, bazen yaşlıda) "zaman dışı" bilincin üstünlüğü olarak üçüncü bir zümre görüyor.[84] Bu ayırmada başlıca sonucu zümre bizim *épijectif* bilincin zaman dışı hafızası dediğimize karşılıktır ve hafıza çözülmelerinin basit fizyolojik izahının yetmezliğini göstermektedir.

Hafızanın, telkinle ve büyülenme ile açıklanması onda objeleşmenin, yani zekânın ve dikkatin rolü olmadığını söylemek demek değildir. Tersine bu yetinin doğuşunu anlamak başka, gelişmesindeki faktörleri görmek başkadır. Zekâ fiillerinin (dikkat, yetikazanma, tahlil ve terkip, vb.nin) işlemesinde nasıl hafıza hazinesinin vazgeçilmez rolü varsa, hafızanın gelişmesinde de zekâ fiillerinin rolü vardır. Bunun sebebi de ruhun gerilme ve genişleme halindeki ritmik hareketidir.

Hafızanın tekrardan doğduğu şeklindeki yanlış kanaat eskidir. Daha 16. yüzyılda G. Bruno, Toulouse Üniversitesi'nde verdiği derslerinde *mnemotechnie* fikrini ileri sürmüştü. Bu fikir bu yüzyıl başında Richard Semon'un *ekphorie* ve *engraphie* dediği ilişkilerle açıklanmak istendi.[85] Bu aşırı iddianın hatası hafızanın dinamik ve altbilince ait temel karakterini görmemekten ileri geliyor. Fakat yine unutulmamalı ki tekrarlı bir hafıza da vardır. O hayvanda otomatizmler şeklinde meydana çıkar. İnsanda üstün güçlerin otomatikleşmesi halinde doğar. Ezberlemeler veya el işi maharetlerinin kazanılmasında çıraklığın rolü bu hafızadan ileri gelir. Fakat dinamik hafıza olmasa bu otomatizmle yerinde saymadan ileri gidemezdi. Nitekim nispetsiz

[83] Richard Semon, *Die Mneme,* 2te Auflage, 1908, Leipzig.
[84] Ludwig Klages, *Les principes de la caractérologie,* Delachaux et Niestlé, 2ème édit. trad. W. Réal et Reymond Nicolet, 1950.
[85] Eugenio Rignano, *La mémoire biologique,* Flammarion; Ruyer, *Eléments de pscyho-biologie,* PUF.

246 *Eğitim Yaşları*

bir akış halini almıştır. Dalgınlık da yine objektif bilinç kontrolünden mahrum kalmış olan büyülenmenin daha hafif bir derecesidir.[83] "Unutma" daima Freud'un dediği gibi bir dışbilinç kompleksinin itişi (*refoulement*) eseri değildir: Gündelik hayatın lapsus'lerini tahlil ederken Freud bizde en çok kompleks yapan konuların dışbilinçte hapsedildiğini ve "unutulduğu"nu söylüyor. Böyleleri de vardır. Fakat hiçbir komplekse uğramadan unutulanlar da vardır. Bunlar hafıza çözülmelerinin eseridir. Delay bunları Ribot'dan farklı olarak biyolojik ve sosyolojik iki zümreye ayırdıktan sonra bir de otistik olan (yani ilkel ve çocukta, bazen yaşlıda) "zaman dışı" bilincin üstünlüğü olarak üçüncü bir zümre görüyor.[84] Bu ayırmada başlıca sonucu zümre bizim *épijectif* bilincin zaman dışı hafızası dediğimize karşılıktır ve hafıza çözülmelerinin basit fizyolojik izahının yetmezliğini göstermektedir.

Hafızanın, telkinle ve büyülenme ile açıklanması onda objeleşmenin, yani zekânın ve dikkatin rolü olmadığını söylemek demek değildir. Tersine bu yetinin doğuşunu anlamak başka, gelişmesindeki faktörleri görmek başkadır. Zekâ fiillerinin (dikkat, yetikazanma, tahlil ve terkip, vb.nin) işlemesinde nasıl hafıza hazinesinin vazgeçilmez rolü varsa, hafızanın gelişmesinde de zekâ fiillerinin rolü vardır. Bunun sebebi de ruhun gerilme ve genişleme halindeki ritmik hareketidir.

Hafızanın tekrardan doğduğu şeklindeki yanlış kanaat eskidir. Daha 16. yüzyılda G. Bruno, Toulouse Üniversitesi'nde verdiği derslerinde *mnemotechnie* fikrini ileri sürmüştü. Bu fikir bu yüzyıl başında Richard Semon'un *ekphorie* ve *engraphie* dediği ilişkilerle açıklanmak istendi.[85] Bu aşırı iddianın hatası hafızanın dinamik ve altbilince ait temel karakterini görmemekten ileri geliyor. Fakat yine unutulmamalı ki tekrarlı bir hafıza da vardır. O hayvanda otomatizmler şeklinde meydana çıkar. İnsanda üstün güçlerin otomatikleşmesi halinde doğar. Ezberlemeler veya el işi maharetlerinin kazanılmasında çıraklığın rolü bu hafızadan ileri gelir. Fakat dinamik hafıza olmasa bu otomatizmle yerinde saymadan ileri gidemezdi. Nitekim nispetsiz

[83] Richard Semon, *Die Mneme,* 2te Auflage, 1908, Leipzig.
[84] Ludwig Klages, *Les principes de la caractérologie,* Delachaux et Niestlé, 2ème édit. trad. W. Réal et Reymond Nicolet, 1950.
[85] Eugenio Rignano, *La mémoire biologique,* Flammarion; Ruyer, *Eléments de pscyho-biologie,* PUF.

bilinç dağılmalarında (*psikasteniklerde*) hafıza alt bilincin hükmü altına girer: *Hypermnésie*'ler, *dysgnosie*'ler görülür. Hasta, hayallerin aşırı hücumu altında lokalizasyon gücünü kaybetmiştir. Nispetsiz bilinç daralmalarında (isteriklerde) hafıza altbilinci kullanamayacak hale gelir. Büyülenme bir saplanma (*idée fixe*) halini alır. Ondan ötesini hatırlayamaz: *amnésie partielle* veya *systématique* bundan ileri gelir. Rüyaların karakteri altbilincin zaman dışı sübjektif âleminde total büyülenme oluşlarıdır.

Fakat insan uyanınca objektif bilincin kontrolü başlar. "Büyülenme" tabiî ölçüsüne döner ve süjeleşme objeleşmeyle tamamlanarak hakiki hafıza işlemesine devam eder. Klages'in dediği gibi hafıza denen bu derin yetisi olmayan hiçbir canlı varlık olmadığı gibi, objeleşmenin en mühim eseri olan zekâ fiilleri de olamaz. O daha önce Carus, Hering vb.'nin savundukları biyolojik hafıza fikrini geliştirdi. Ondan sonra Eugenio Rignano ve son zamanlarda Ruyer biyolojik, hattâ psikobiyolojik hafıza üzerinde durdular. Bu düşünürlerin birleştikleri "biyolojik hafıza" yalnızca hücrenin potansiyeli ve saklama gücü değildir. Onu aşan ruhî bir dinamizmdir ki kökleri bütün uzviyetlere kadar iner. Biz buna "biyolojik" demiyoruz. Altbilinçle bilincin ilişkisi ve telkin mekanizmasının hâkim olmasından doğan büyülenme ve aynı zamanda onun objektif bilinçle kontrolü diyoruz. Bu kontrol tamamen kesilmiş veya başlamamış olsaydı hafıza épijectif bilinç seviyesinde kalır veya yeniden oraya düşerdi. E. A. Lévy-Valensi bu süreçlerin işleyişini bir psikanaliz diyaloğunda anlatmak istiyor.[86] Ona göre obje kavramı daha ilkel olan çatışma (*conflit*) kavramından doğar. Hayatın başlangıcında obje tasavvuru yoktur. Spitz'in dediği gibi bir *pré-objet* müphem şekli vardır. Esaslı metot süjeyi objeden ayıran mesafeyi, ikisi arasına giren türlü engelleri ortadan kaldırmak ve mesafeyi en aza indirmektir. Bu da Platon diyalektiği ile değil, bir nevi psikanaliz diyaloğu ile yapılabilir. Süje-obje zıtlığı süjede dışbilincin yaptığı hedef değiştirme (*transfert*) buhranlarından doğar. Psikanalizin çözeceği bu hedef değiştirmeler süjeyi objeden bağımsız ve çözülmüş (*aliéné*) bir hale getirmiştir. Diyalog hem objeyi indî bir kategori olmaktan kurtarır, hem süjenin enerjisini

[86] E. A. Lévy-Valensi, *Le dialogue psychanalytique, les rapports intersubjectifs en psychanalyse. La vocation du sujet,* PUF, 1962.

Hilmi Ziya Ülken 247

bilinç dağılmalarında (*psikasteniklerde*) hafıza alt bilincin hükmü altına girer: *Hypermnésie*'ler, *dysgnosie*'ler görülür. Hasta, hayallerin aşırı hücumu altında lokalizasyon gücünü kaybetmiştir. Nispetsiz bilinç daralmalarında (isteriklerde) hafıza altbilinci kullanamayacak hale gelir. Büyülenme bir saplanma (*idée fixe*) halini alır. Ondan ötesini hatırlayamaz: *amnésie partielle* veya *systématique* bundan ileri gelir. Rüyaların karakteri altbilincin zaman dışı sübjektif âleminde total büyülenme oluşlarıdır.

Fakat insan uyanınca objektif bilincin kontrolü başlar. "Büyülenme" tabiî ölçüsüne döner ve süjeleşme objeleşmeyle tamamlanarak hakiki hafıza işlemesine devam eder. Klages'in dediği gibi hafıza denen bu derin yetisi olmayan hiçbir canlı varlık olmadığı gibi, objeleşmenin en mühim eseri olan zekâ fiilleri de olamaz. O daha önce Carus, Hering vb.'nin savundukları biyolojik hafıza fikrini geliştirdi. Ondan sonra Eugenio Rignano ve son zamanlarda Ruyer biyolojik, hattâ psikobiyolojik hafıza üzerinde durdular. Bu düşünürlerin birleştikleri "biyolojik hafıza" yalnızca hücrenin potansiyeli ve saklama gücü değildir. Onu aşan ruhî bir dinamizmdir ki kökleri bütün uzviyetlere kadar iner. Biz buna "biyolojik" demiyoruz. Altbilinçle bilincin ilişkisi ve telkin mekanizmasının hâkim olmasından doğan büyülenme ve aynı zamanda onun objektif bilinçle kontrolü diyoruz. Bu kontrol tamamen kesilmiş veya başlamamış olsaydı hafıza épijectif bilinç seviyesinde kalır veya yeniden oraya düşerdi. E. A. Lévy-Valensi bu süreçlerin işleyişini bir psikanaliz diyaloğunda anlatmak istiyor.[86] Ona göre obje kavramı daha ilkel olan çatışma (*conflit*) kavramından doğar. Hayatın başlangıcında obje tasavvuru yoktur. Spitz'in dediği gibi bir *pré-objet* müphem şekli vardır. Esaslı metot süjeyi objeden ayıran mesafeyi, ikisi arasına giren türlü engelleri ortadan kaldırmak ve mesafeyi en aza indirmektir. Bu da Platon diyalektiği ile değil, bir nevi psikanaliz diyaloğu ile yapılabilir. Süje-obje zıtlığı süjede dışbilincin yaptığı hedef değiştirme (*transfert*) buhranlarından doğar. Psikanalizin çözeceği bu hedef değiştirmeler süjeyi objeden bağımsız ve çözülmüş (*aliéné*) bir hale getirmiştir. Diyalog hem objeyi indî bir kategori olmaktan kurtarır, hem süjenin enerjisini

[86] E. A. Lévy-Valensi, *Le dialogue psychanalytique, les rapports intersubjectifs en psychanalyse. La vocation du sujet,* PUF, 1962.

Hilmi Ziya Ülken 247

bilinç dağılmalarında (*psikasteniklerde*) hafıza alt bilincin hükmü altına girer: *Hypermnésie*'ler, *dysgnosie*'ler görülür. Hasta, hayallerin aşırı hücumu altında lokalizasyon gücünü kaybetmiştir. Nispetsiz bilinç daralmalarında (isteriklerde) hafıza altbilinci kullanamayacak hale gelir. Büyülenme bir saplanma (*idée fixe*) halini alır. Ondan ötesini hatırlayamaz: *amnésie partielle* veya *systématique* bundan ileri gelir. Rüyaların karakteri altbilincin zaman dışı sübjektif âleminde total büyülenme oluşlarıdır.

Fakat insan uyanınca objektif bilincin kontrolü başlar. "Büyülenme" tabiî ölçüsüne döner ve süjeleşme objeleşmeyle tamamlanarak hakiki hafıza işlemesine devam eder. Klages'in dediği gibi hafıza denen bu derin yetisi olmayan hiçbir canlı varlık olmadığı gibi, objeleşmenin en mühim eseri olan zekâ fiilleri de olamaz. O daha önce Carus, Hering vb.'nin savundukları biyolojik hafıza fikrini geliştirdi. Ondan sonra Eugenio Rignano ve son zamanlarda Ruyer biyolojik, hattâ psikobiyolojik hafıza üzerinde durdular. Bu düşünürlerin birleştikleri "biyolojik hafıza" yalnızca hücrenin potansiyeli ve saklama gücü değildir. Onu aşan ruhî bir dinamizmdir ki kökleri bütün uzviyetlere kadar iner. Biz buna "biyolojik" demiyoruz. Altbilinçle bilincin ilişkisi ve telkin mekanizmasının hâkim olmasından doğan büyülenme ve aynı zamanda onun objektif bilinçle kontrolü diyoruz. Bu kontrol tamamen kesilmiş veya başlamamış olsaydı hafıza épijectif bilinç seviyesinde kalır veya yeniden oraya düşerdi. E. A. Lévy-Valensi bu süreçlerin işleyişini bir psikanaliz diyaloğunda anlatmak istiyor.[86] Ona göre obje kavramı daha ilkel olan çatışma (*conflit*) kavramından doğar. Hayatın başlangıcında obje tasavvuru yoktur. Spitz'in dediği gibi bir *pré-objet* müphem şekli vardır. Esaslı metot süjeyi objeden ayıran mesafeyi, ikisi arasına giren türlü engelleri ortadan kaldırmak ve mesafeyi en aza indirmektir. Bu da Platon diyalektiği ile değil, bir nevi psikanaliz diyaloğu ile yapılabilir. Süje-obje zıtlığı süjede dışbilincin yaptığı hedef değiştirme (*transfert*) buhranlarından doğar. Psikanalizin çözeceği bu hedef değiştirmeler süjeyi objeden bağımsız ve çözülmüş (*aliéné*) bir hale getirmiştir. Diyalog hem objeyi indî bir kategori olmaktan kurtarır, hem süjenin enerjisini

[86] E. A. Lévy-Valensi, *Le dialogue psychanalytique, les rapports intersubjectifs en psychanalyse. La vocation du sujet,* PUF, 1962.

Hilmi Ziya Ülken 247

bilinç dağılmalarında (*psikasteniklerde*) hafıza alt bilincin hükmü altına girer: *Hypermnésie*'ler, *dysgnosie*'ler görülür. Hasta, hayallerin aşırı hücumu altında lokalizasyon gücünü kaybetmiştir. Nispetsiz bilinç daralmalarında (isteriklerde) hafıza altbilinci kullanamayacak hale gelir. Büyülenme bir saplanma (*idée fixe*) halini alır. Ondan ötesini hatırlayamaz: *amnésie partielle* veya *systématique* bundan ileri gelir. Rüyaların karakteri altbilincin zaman dışı sübjektif âleminde total büyülenme oluşlarıdır.

Fakat insan uyanınca objektif bilincin kontrolü başlar. "Büyülenme" tabiî ölçüsüne döner ve süjeleşme objeleşmeyle tamamlanarak hakiki hafıza işlemesine devam eder. Klages'in dediği gibi hafıza denen bu derin yetisi olmayan hiçbir canlı varlık olmadığı gibi, objeleşmenin en mühim eseri olan zekâ fiilleri de olamaz. O daha önce Carus, Hering vb.'nin savundukları biyolojik hafıza fikrini geliştirdi. Ondan sonra Eugenio Rignano ve son zamanlarda Ruyer biyolojik, hattâ psikobiyolojik hafıza üzerinde durdular. Bu düşünürlerin birleştikleri "biyolojik hafıza" yalnızca hücrenin potansiyeli ve saklama gücü değildir. Onu aşan ruhî bir dinamizmdir ki kökleri bütün uzviyetlere kadar iner. Biz buna "biyolojik" demiyoruz. Altbilinçle bilincin ilişkisi ve telkin mekanizmasının hâkim olmasından doğan büyülenme ve aynı zamanda onun objektif bilinçle kontrolü diyoruz. Bu kontrol tamamen kesilmiş veya başlamamış olsaydı hafıza épijectif bilinç seviyesinde kalır veya yeniden oraya düşerdi. E. A. Lévy-Valensi bu süreçlerin işleyişini bir psikanaliz diyaloğunda anlatmak istiyor.[86] Ona göre obje kavramı daha ilkel olan çatışma (*conflit*) kavramından doğar. Hayatın başlangıcında obje tasavvuru yoktur. Spitz'in dediği gibi bir *pré-objet* müphem şekli vardır. Esaslı metot süjeyi objeden ayıran mesafeyi, ikisi arasına giren türlü engelleri ortadan kaldırmak ve mesafeyi en aza indirmektir. Bu da Platon diyalektiği ile değil, bir nevi psikanaliz diyaloğu ile yapılabilir. Süje-obje zıtlığı süjede dışbilincin yaptığı hedef değiştirme (*transfert*) buhranlarından doğar. Psikanalizin çözeceği bu hedef değiştirmeler süjeyi objeden bağımsız ve çözülmüş (*aliéné*) bir hale getirmiştir. Diyalog hem objeyi indî bir kategori olmaktan kurtarır, hem süjenin enerjisini

[86] E. A. Lévy-Valensi, *Le dialogue psychanalytique, les rapports intersubjectifs en psychanalyse. La vocation du sujet,* PUF, 1962.

içine kapanık bir tekrar mekanizması olmaktan çıkarır. Süje ile obje, hafıza ile zekâ arasında bağı yeniden kurar.

H. Delacroix, hafıza iki zıt yetinin, zekâ ve alışkanlığın birlikte işlemesiyle kurulur ve gelişir derken bizim burada anlattığımız bilincin çift hareketine ait ritmi söylemek istiyordu: Zekâ deyince objeleşmeye ait bütün zihnî güçleri, alışkanlık deyince süjeleşme ve büyülenmeye ait bütün güçleri anlamak şartıyla! Çocukta hafızanın öğrenme, saklama, hatırlama yetileri şeklindeki kazanılış ve işleyişinde bu ritmin büyük rolü vardır. Çocuk konuşmayı öğrendikçe hafıza kuvvetlenir. Ondan önceki safhada kazandıkları bilinç yüzüne çıkar. Kelimeler hayalleri mıhlar ve büyülenmenin güçleri onu kolektifleştirir. Zihnî güçler öğrenmenin daima dikkat ve çağrışımla ilişkiler kurarak kolay ilerlemesini sağladığı gibi, tekrarlar onun gerçekleşmesini sağlar. Çıraklık hafızasında bir "ilerleyici tekrar"ın meslek hafızasını süratle geliştirmesine karşılık yalnız tekrarın onu otomatizm, yani otomatik hafıza seviyesinde bıraktığı görülür. Bunun için ilköğretimde çocuğun hafıza egzersizinde dikkati ve yetikazanmayı kullanarak ilerleyici tekrarla küçük bütünlerden daha geniş bütünlere doğru ilerlemesine çalışmalıdır. Çocuk el becerileri ve zihin işlemlerine ait bütün hafıza egzersizlerini aynı tarzda yapabilir. Süje-obje ritmini kaybettirecek (yani *aliénation* doğuracak) sebeplerle büyülenme ve zihnî çaba arasında bağın kopması halinde –ki bu fizyolojik sarsıntılar ve sosyal etkenlerle meydana gelebilir– çocuk hafızasını yalnız alışkanlığa ve tekrara dayandırdığı zaman otomatik hafıza seviyesinde kalır, "ezbercilik" başlar. Bu durum onun zihnî güçler aleyhine işlemesi demektir. Hafızanın yorucu bir yük halini alması, çocuğun ilişkiler kurmadan, üstün şekillere (bünyeler) doğru yükselme maharetini kazanmadan yalnızca ezberlemesi *aliénation*'un en feci neticelerinden biridir. Skolastik eğitimde olduğu gibi bugün de ruhî ritmin değerini anlamayan veya onu bozan eğitim tarzlarında bu netice meydana çıkmaktadır. Çocuğun ergenlikten önceki ilk kriz yaşında çalışma düzensizliğinin doğurduğu *aliénation*, bu yanlış hafıza egzersizinin başlangıcı olabilir. O zaman sosyal şartları düzenlemek (ki konumuzu aşar) veya çocuğun fizyolojik sağlık şartlarını düzenlemek lâzım gelir.

Fakat bunlardan başka çocukta hafızanın zihnî güçler yardımı ile gelişeceğini hesaba katmayan yüklü ve hatalı bir öğretim tarzı da bu neticeyi doğurabilir. O vakit soru daha kolaydır. Çünkü sosyal şartla-

248 *Eğitim Yaşları*

içine kapanık bir tekrar mekanizması olmaktan çıkarır. Süje ile obje, hafıza ile zekâ arasında bağı yeniden kurar.

H. Delacroix, hafıza iki zıt yetinin, zekâ ve alışkanlığın birlikte işlemesiyle kurulur ve gelişir derken bizim burada anlattığımız bilincin çift hareketine ait ritmi söylemek istiyordu: Zekâ deyince objeleşmeye ait bütün zihnî güçleri, alışkanlık deyince süjeleşme ve büyülenmeye ait bütün güçleri anlamak şartıyla! Çocukta hafızanın öğrenme, saklama, hatırlama yetileri şeklindeki kazanılış ve işleyişinde bu ritmin büyük rolü vardır. Çocuk konuşmayı öğrendikçe hafıza kuvvetlenir. Ondan önceki safhada kazandıkları bilinç yüzüne çıkar. Kelimeler hayalleri mıhlar ve büyülenmenin güçleri onu kolektifleştirir. Zihnî güçler öğrenmenin daima dikkat ve çağrışımla ilişkiler kurarak kolay ilerlemesini sağladığı gibi, tekrarlar onun gerçekleşmesini sağlar. Çıraklık hafızasında bir "ilerleyici tekrar"ın meslek hafızasını süratle geliştirmesine karşılık yalnız tekrarın onu otomatizm, yani otomatik hafıza seviyesinde bıraktığı görülür. Bunun için ilköğretimde çocuğun hafıza egzersizinde dikkati ve yetikazanmayı kullanarak ilerleyici tekrarla küçük bütünlerden daha geniş bütünlere doğru ilerlemesine çalışmalıdır. Çocuk el becerileri ve zihin işlemlerine ait bütün hafıza egzersizlerini aynı tarzda yapabilir. Süje-obje ritmini kaybettirecek (yani *aliénation* doğuracak) sebeplerle büyülenme ve zihnî çaba arasında bağın kopması halinde –ki bu fizyolojik sarsıntılar ve sosyal etkenlerle meydana gelebilir– çocuk hafızasını yalnız alışkanlığa ve tekrara dayandırdığı zaman otomatik hafıza seviyesinde kalır, "ezbercilik" başlar. Bu durum onun zihnî güçler aleyhine işlemesi demektir. Hafızanın yorucu bir yük halini alması, çocuğun ilişkiler kurmadan, üstün şekillere (bünyeler) doğru yükselme maharetini kazanmadan yalnızca ezberlemesi *aliénation*'un en feci neticelerinden biridir. Skolastik eğitimde olduğu gibi bugün de ruhî ritmin değerini anlamayan veya onu bozan eğitim tarzlarında bu netice meydana çıkmaktadır. Çocuğun ergenlikten önceki ilk kriz yaşında çalışma düzensizliğinin doğurduğu *aliénation*, bu yanlış hafıza egzersizinin başlangıcı olabilir. O zaman sosyal şartları düzenlemek (ki konumuzu aşar) veya çocuğun fizyolojik sağlık şartlarını düzenlemek lâzım gelir.

Fakat bunlardan başka çocukta hafızanın zihnî güçler yardımı ile gelişeceğini hesaba katmayan yüklü ve hatalı bir öğretim tarzı da bu neticeyi doğurabilir. O vakit soru daha kolaydır. Çünkü sosyal şartla-

248 *Eğitim Yaşları*

içine kapanık bir tekrar mekanizması olmaktan çıkarır. Süje ile obje, hafıza ile zekâ arasında bağı yeniden kurar.

H. Delacroix, hafıza iki zıt yetinin, zekâ ve alışkanlığın birlikte işlemesiyle kurulur ve gelişir derken bizim burada anlattığımız bilincin çift hareketine ait ritmi söylemek istiyordu: Zekâ deyince objeleşmeye ait bütün zihnî güçleri, alışkanlık deyince süjeleşme ve büyülenmeye ait bütün güçleri anlamak şartıyla! Çocukta hafızanın öğrenme, saklama, hatırlama yetileri şeklindeki kazanılış ve işleyişinde bu ritmin büyük rolü vardır. Çocuk konuşmayı öğrendikçe hafıza kuvvetlenir. Ondan önceki safhada kazandıkları bilinç yüzüne çıkar. Kelimeler hayalleri mıhlar ve büyülenmenin güçleri onu kolektifleştirir. Zihnî güçler öğrenmenin daima dikkat ve çağrışımla ilişkiler kurarak kolay ilerlemesini sağladığı gibi, tekrarlar onun gerçekleşmesini sağlar. Çıraklık hafızasında bir "ilerleyici tekrar"ın meslek hafızasını süratle geliştirmesine karşılık yalnız tekrarın onu otomatizm, yani otomatik hafıza seviyesinde bıraktığı görülür. Bunun için ilköğretimde çocuğun hafıza egzersizinde dikkati ve yetikazanmayı kullanarak ilerleyici tekrarla küçük bütünlerden daha geniş bütünlere doğru ilerlemesine çalışmalıdır. Çocuk el becerileri ve zihin işlemlerine ait bütün hafıza egzersizlerini aynı tarzda yapabilir. Süje-obje ritmini kaybettirecek (yani *aliénation* doğuracak) sebeplerle büyülenme ve zihnî çaba arasında bağın kopması halinde –ki bu fizyolojik sarsıntılar ve sosyal etkenlerle meydana gelebilir– çocuk hafızasını yalnız alışkanlığa ve tekrara dayandırdığı zaman otomatik hafıza seviyesinde kalır, "ezbercilik" başlar. Bu durum onun zihnî güçler aleyhine işlemesi demektir. Hafızanın yorucu bir yük halini alması, çocuğun ilişkiler kurmadan, üstün şekillere (bünyeler) doğru yükselme maharetini kazanmadan yalnızca ezberlemesi *aliénation*'un en feci neticelerinden biridir. Skolastik eğitimde olduğu gibi bugün de ruhî ritmin değerini anlamayan veya onu bozan eğitim tarzlarında bu netice meydana çıkmaktadır. Çocuğun ergenlikten önceki ilk kriz yaşında çalışma düzensizliğinin doğurduğu *aliénation*, bu yanlış hafıza egzersizinin başlangıcı olabilir. O zaman sosyal şartları düzenlemek (ki konumuzu aşar) veya çocuğun fizyolojik sağlık şartlarını düzenlemek lâzım gelir.

Fakat bunlardan başka çocukta hafızanın zihnî güçler yardımı ile gelişeceğini hesaba katmayan yüklü ve hatalı bir öğretim tarzı da bu neticeyi doğurabilir. O vakit soru daha kolaydır. Çünkü sosyal şartla-

248 *Eğitim Yaşları*

içine kapanık bir tekrar mekanizması olmaktan çıkarır. Süje ile obje, hafıza ile zekâ arasında bağı yeniden kurar.

H. Delacroix, hafıza iki zıt yetinin, zekâ ve alışkanlığın birlikte işlemesiyle kurulur ve gelişir derken bizim burada anlattığımız bilincin çift hareketine ait ritmi söylemek istiyordu: Zekâ deyince objeleşmeye ait bütün zihnî güçleri, alışkanlık deyince süjeleşme ve büyülenmeye ait bütün güçleri anlamak şartıyla! Çocukta hafızanın öğrenme, saklama, hatırlama yetileri şeklindeki kazanılış ve işleyişinde bu ritmin büyük rolü vardır. Çocuk konuşmayı öğrendikçe hafıza kuvvetlenir. Ondan önceki safhada kazandıkları bilinç yüzüne çıkar. Kelimeler hayalleri mıhlar ve büyülenmenin güçleri onu kolektifleştirir. Zihnî güçler öğrenmenin daima dikkat ve çağrışımla ilişkiler kurarak kolay ilerlemesini sağladığı gibi, tekrarlar onun gerçekleşmesini sağlar. Çıraklık hafızasında bir "ilerleyici tekrar"ın meslek hafızasını süratle geliştirmesine karşılık yalnız tekrarın onu otomatizm, yani otomatik hafıza seviyesinde bıraktığı görülür. Bunun için ilköğretimde çocuğun hafıza egzersizinde dikkati ve yetikazanmayı kullanarak ilerleyici tekrarla küçük bütünlerden daha geniş bütünlere doğru ilerlemesine çalışmalıdır. Çocuk el becerileri ve zihin işlemlerine ait bütün hafıza egzersizlerini aynı tarzda yapabilir. Süje-obje ritmini kaybettirecek (yani *aliénation* doğuracak) sebeplerle büyülenme ve zihnî çaba arasında bağın kopması halinde –ki bu fizyolojik sarsıntılar ve sosyal etkenlerle meydana gelebilir– çocuk hafızasını yalnız alışkanlığa ve tekrara dayandırdığı zaman otomatik hafıza seviyesinde kalır, "ezbercilik" başlar. Bu durum onun zihnî güçler aleyhine işlemesi demektir. Hafızanın yorucu bir yük halini alması, çocuğun ilişkiler kurmadan, üstün şekillere (bünyeler) doğru yükselme maharetini kazanmadan yalnızca ezberlemesi *aliénation*'un en feci neticelerinden biridir. Skolastik eğitimde olduğu gibi bugün de ruhî ritmin değerini anlamayan veya onu bozan eğitim tarzlarında bu netice meydana çıkmaktadır. Çocuğun ergenlikten önceki ilk kriz yaşında çalışma düzensizliğinin doğurduğu *aliénation*, bu yanlış hafıza egzersizinin başlangıcı olabilir. O zaman sosyal şartları düzenlemek (ki konumuzu aşar) veya çocuğun fizyolojik sağlık şartlarını düzenlemek lâzım gelir.

Fakat bunlardan başka çocukta hafızanın zihnî güçler yardımı ile gelişeceğini hesaba katmayan yüklü ve hatalı bir öğretim tarzı da bu neticeyi doğurabilir. O vakit soru daha kolaydır. Çünkü sosyal şartla-

rı düzeltmek gibi geniş ölçüde bir reformun veya fizyolojik sağlık şartları düzeltmek gibi geniş ölçüde bir reformun veya fizyolojik sağlık şartlarına tesir gibi eğitim kadrosunu aşan masraflı bir müdahalenin dışında soru doğrudan doğruya eğitim sisteminin düzenlenmesine aittir. Claparède'in savunduğu fonksiyonel eğitim[87]veya Decroly ve Dewey'in savunduğu "faal okul" sistemlerini gelenekçi hafızayı yükleme sistemine tercih etmek artık çağdaş pedagojinin axiom'larından biri haline gelmiştir. Bunun için tarihe dönerek ne Rousseau'nun baskılı metota hücumlarını ne de bu yenilerin ezberletici metotu tenkitlerini hatırlamaya lüzum vardır. Yalnız şunu işaret edelim ki Rousseau'nun bireyciliğine olduğu kadar yenilerin aşırı iradeciliğine de katılmaya imkân yoktur. Bu noktaları daha ilk bölümlerde etraflıca gördük. Burada hafıza dolayısıyla tekrar edelim ki fonksiyonel eğitim ancak Stern'in ve yakın yıllarda Gusdorf'un çocuğu bir kişi ve bir bütün gibi alan görüşüyle açıklanırsa, [88] bu kitapta anlattığımız ruhî ritmin gelişmesine dikkat edilirse başarılı olur. Çocuk öğrenirken daima zihnî gücün yardımından faydalanmasına önem vermeli, fakat alışkanlığın anlamaksızın veya sırf tekrarla öğretişini de ihmal etmemelidir: Çünkü ilk yaşlarda kültürün birçok unsurlarını "anlamadan", büyülenme yolu ile alır; fakat onları sonradan anlamaya başladığı yaşın malzemesi olarak kullanacak ve ruhî ritm o zaman işleyecektir. Çabuk öğrenmek, uzun bir süre saklamak ve hazır cevap olmak hafızanın başlıca vasıflarıdır. Fakat bütün çocuklardan bu vasıfları bir arada beklemeye hakkımız yoktur. Bunun için çocuğun kişisel farklarına göre hafıza tipleri olduğunu unutmamalıdır. Paulhan'ın dediği gibi duyguya dayanan bir hafıza (*la mémoire affective*) vardır ki her çocukta bunun hissesi hesaba katılmalıdır. [89] Fakat bazı çocuklarda eğilim ve heyecanlara, duygulara bağlı hafıza mekanik veya zihnî hafızadan üstündür. Onların öğreniş tarzında bu özelliği göz önüne almalı ve çocuklardan aynı manzumenin aynı tarzda aynı zaman süresinde ezberlenmesini istememelidir.

---

[87] Claparède, *L'éducation fonctionelle*, Delachaux et Niestlé, John Dewey, *Terbiye ve Demokrasi*, çev. Avni Başman, 1928; Decroly, *Faal Mektep*, çev. Leman S. Celâl.
[88] Gusdorf, *Mémoire et personne*, PUF.
[89] Paulhan, *La mémoire affective*, F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 249

rı düzeltmek gibi geniş ölçüde bir reformun veya fizyolojik sağlık şartları düzeltmek gibi geniş ölçüde bir reformun veya fizyolojik sağlık şartlarına tesir gibi eğitim kadrosunu aşan masraflı bir müdahalenin dışında soru doğrudan doğruya eğitim sisteminin düzenlenmesine aittir. Claparède'in savunduğu fonksiyonel eğitim[87]veya Decroly ve Dewey'in savunduğu "faal okul" sistemlerini gelenekçi hafızayı yükleme sistemine tercih etmek artık çağdaş pedagojinin axiom'larından biri haline gelmiştir. Bunun için tarihe dönerek ne Rousseau'nun baskılı metota hücumlarını ne de bu yenilerin ezberletici metotu tenkitlerini hatırlamaya lüzum vardır. Yalnız şunu işaret edelim ki Rousseau'nun bireyciliğine olduğu kadar yenilerin aşırı iradeciliğine de katılmaya imkân yoktur. Bu noktaları daha ilk bölümlerde etraflıca gördük. Burada hafıza dolayısıyla tekrar edelim ki fonksiyonel eğitim ancak Stern'in ve yakın yıllarda Gusdorf'un çocuğu bir kişi ve bir bütün gibi alan görüşüyle açıklanırsa, [88] bu kitapta anlattığımız ruhî ritmin gelişmesine dikkat edilirse başarılı olur. Çocuk öğrenirken daima zihnî gücün yardımından faydalanmasına önem vermeli, fakat alışkanlığın anlamaksızın veya sırf tekrarla öğretişini de ihmal etmemelidir: Çünkü ilk yaşlarda kültürün birçok unsurlarını "anlamadan", büyülenme yolu ile alır; fakat onları sonradan anlamaya başladığı yaşın malzemesi olarak kullanacak ve ruhî ritm o zaman işleyecektir. Çabuk öğrenmek, uzun bir süre saklamak ve hazır cevap olmak hafızanın başlıca vasıflarıdır. Fakat bütün çocuklardan bu vasıfları bir arada beklemeye hakkımız yoktur. Bunun için çocuğun kişisel farklarına göre hafıza tipleri olduğunu unutmamalıdır. Paulhan'ın dediği gibi duyguya dayanan bir hafıza (*la mémoire affective*) vardır ki her çocukta bunun hissesi hesaba katılmalıdır. [89] Fakat bazı çocuklarda eğilim ve heyecanlara, duygulara bağlı hafıza mekanik veya zihnî hafızadan üstündür. Onların öğreniş tarzında bu özelliği göz önüne almalı ve çocuklardan aynı manzumenin aynı tarzda aynı zaman süresinde ezberlenmesini istememelidir.

[87] Claparède, *L'éducation fonctionelle*, Delachaux et Niestlé, John Dewey, *Terbiye ve Demokrasi*, çev. Avni Başman, 1928; Decroly, *Faal Mektep*, çev. Leman S. Celâl.
[88] Gusdorf, *Mémoire et personne*, PUF.
[89] Paulhan, *La mémoire affective*, F. Alcan.

Çocuğun hafızası ilk farksızlık (*indistinction*) devresindeki müphem çift değerli hayal gücünün içinde sıyrılarak dil ve zaman kadrolarıyla şekilleştiği halde yaratıcı hayal gücü onun yanında, fakat daha geç gelişir. Hayal gücü burada hatıraları sıraya dizmek veya ezberlemek ve öğrenmek değil, hayallerden yeni terkipler kurma gücüdür. Bu terkipler önce farksızlık devresindeki gerçekle hayalinin karıştırılması halinde işlerken sonra gerçek hayallerden yeni sentezlere yükselmek şeklini alır. Çocukta algının tetkiki gösteriyor ki o başlangıçta bir modelin pasif kavranışı değil, önceki bilinç hallerinin işe karıştığı bir yeni inşadır. Onun âlem tasavvuru büyüklerinkinden farklı olarak ilgilerini çeken, heyecan ve eğilimlerini uyandıran bir ağaç veya bir avluyu öteki şeylerden ayırarak büyültecek ve süsleyecektir. Sonradan çocuk aynı yerlerden geçtiği zaman ilk yaşlarından kalan bu izlenimi hatırlayınca şaşacak, onun gerçek tasavvur olmadığının farkına varacaktır. O âdeta dış âlemi deforme etmiştir. 3-4 yaşlarına ait olan bu büyütülmüş veya yenileştirilmiş algı, hatıralarının sadakatsizliğinin bir delilidir. O henüz sarih ve doğru olarak gözlem yapamaz. Luquet çocuk resimlerinde bu sadakatsizliği, fakat heyecanî hayata ait ifade kuvvetini gösteriyor. Çocuk 4 yaşında bedeni çarpık ve yanlış konturla, uzuvları yalnız çizgilerle gösterebilir. Bu yanlışlar hem onun el beceriksizliğinden, hem de realist görüşün doğmamış olmasından ileri gelir. Çocuk gerçek âlemi deforme ederken hayalî bir âleme geçer.[90] Gerçeği kavramadaki yetmezliğini gerçek olmayana sığınma ile tamir eder. Yarattığı bu hayalî âlem onun sergüzeşt ihtiyacını, Adler'in tabiri ile "hayalî kişiliğini", heyecan zevkini tatmin eden bir harikalar âlemidir.[91] Erişkinde olduğu gibi çocuğun bu hayal gücünü de gerçeküstü bir âlem yaratma arzusu uyandırır: Şu farkla ki erişkin bu âlemin sanatta veya teknikte gerçek olmadığını bilir ve onu üstün bir heyecan ve birsamı başkalarında da yaşatmak için yaratır. Çocuk ise ilkel gibi bu hayalî âlemi gerçekle karıştırır. O, oyunlarının motifi olur. Oyun dışı zamanında eski nesillerden geçmiş *stéréotypé* masallarla birleşir veya onlardan kuvvet alır. Çocuk gerçek hayattan ayırmaksızın uyanık rüyaya dalar.

[90] Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant,* libr. J. Vrin, 1946; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.

[91] J. Château, aynı eser; J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* 1945.

250 *Eğitim Yaşları*

Çocuğun hafızası ilk farksızlık (*indistinction*) devresindeki müphem çift değerli hayal gücünün içinde sıyrılarak dil ve zaman kadrolarıyla şekilleştiği halde yaratıcı hayal gücü onun yanında, fakat daha geç gelişir. Hayal gücü burada hatıraları sıraya dizmek veya ezberlemek ve öğrenmek değil, hayallerden yeni terkipler kurma gücüdür. Bu terkipler önce farksızlık devresindeki gerçekle hayalinin karıştırılması halinde işlerken sonra gerçek hayallerden yeni sentezlere yükselmek şeklini alır. Çocukta algının tetkiki gösteriyor ki o başlangıçta bir modelin pasif kavranışı değil, önceki bilinç hallerinin işe karıştığı bir yeni inşadır. Onun âlem tasavvuru büyüklerinkinden farklı olarak ilgilerini çeken, heyecan ve eğilimlerini uyandıran bir ağaç veya bir avluyu öteki şeylerden ayırarak büyültecek ve süsleyecektir. Sonradan çocuk aynı yerlerden geçtiği zaman ilk yaşlarından kalan bu izlenimi hatırlayınca şaşacak, onun gerçek tasavvur olmadığının farkına varacaktır. O âdeta dış âlemi deforme etmiştir. 3-4 yaşlarına ait olan bu büyütülmüş veya yenileştirilmiş algı, hatıralarının sadakatsizliğinin bir delilidir. O henüz sarih ve doğru olarak gözlem yapamaz. Luquet çocuk resimlerinde bu sadakatsizliği, fakat heyecanî hayata ait ifade kuvvetini gösteriyor. Çocuk 4 yaşında bedeni çarpık ve yanlış konturla, uzuvları yalnız çizgilerle gösterebilir. Bu yanlışlar hem onun el beceriksizliğinden, hem de realist görüşün doğmamış olmasından ileri gelir. Çocuk gerçek âlemi deforme ederken hayalî bir âleme geçer.[90] Gerçeği kavramadaki yetmezliğini gerçek olmayana sığınma ile tamir eder. Yarattığı bu hayalî âlem onun sergüzeşt ihtiyacını, Adler'in tabiri ile "hayalî kişiliğini", heyecan zevkini tatmin eden bir harikalar âlemidir.[91] Erişkinde olduğu gibi çocuğun bu hayal gücünü de gerçeküstü bir âlem yaratma arzusu uyandırır: Şu farkla ki erişkin bu âlemin sanatta veya teknikte gerçek olmadığını bilir ve onu üstün bir heyecan ve birsamı başkalarında da yaşatmak için yaratır. Çocuk ise ilkel gibi bu hayalî âlemi gerçekle karıştırır. O, oyunlarının motifi olur. Oyun dışı zamanında eski nesillerden geçmiş *stéréotypé* masallarla birleşir veya onlardan kuvvet alır. Çocuk gerçek hayattan ayırmaksızın uyanık rüyaya dalar.

[90] Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant,* libr. J. Vrin, 1946; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.

[91] J. Château, aynı eser; J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* 1945.

250 *Eğitim Yaşları*

Çocuğun hafızası ilk farksızlık (*indistinction*) devresindeki müphem çift değerli hayal gücünün içinde sıyrılarak dil ve zaman kadrolarıyla şekilleştiği halde yaratıcı hayal gücü onun yanında, fakat daha geç gelişir. Hayal gücü burada hatıraları sıraya dizmek veya ezberlemek ve öğrenmek değil, hayallerden yeni terkipler kurma gücüdür. Bu terkipler önce farksızlık devresindeki gerçekle hayalinin karıştırılması halinde işlerken sonra gerçek hayallerden yeni sentezlere yükselmek şeklini alır. Çocukta algının tetkiki gösteriyor ki o başlangıçta bir modelin pasif kavranışı değil, önceki bilinç hallerinin işe karıştığı bir yeni inşadır. Onun âlem tasavvuru büyüklerinkinden farklı olarak ilgilerini çeken, heyecan ve eğilimlerini uyandıran bir ağaç veya bir avluyu öteki şeylerden ayırarak büyültecek ve süsleyecektir. Sonradan çocuk aynı yerlerden geçtiği zaman ilk yaşlarından kalan bu izlenimi hatırlayınca şaşacak, onun gerçek tasavvur olmadığının farkına varacaktır. O âdeta dış âlemi deforme etmiştir. 3-4 yaşlarına ait olan bu büyütülmüş veya yenileştirilmiş algı, hatıralarının sadakatsizliğinin bir delilidir. O henüz sarih ve doğru olarak gözlem yapamaz. Luquet çocuk resimlerinde bu sadakatsizliği, fakat heyecanî hayata ait ifade kuvvetini gösteriyor. Çocuk 4 yaşında bedeni çarpık ve yanlış konturla, uzuvları yalnız çizgilerle gösterebilir. Bu yanlışlar hem onun el beceriksizliğinden, hem de realist görüşün doğmamış olmasından ileri gelir. Çocuk gerçek âlemi deforme ederken hayalî bir âleme geçer.[90] Gerçeği kavramadaki yetmezliğini gerçek olmayana sığınma ile tamir eder. Yarattığı bu hayalî âlem onun sergüzeşt ihtiyacını, Adler'in tabiri ile "hayalî kişiliğini", heyecan zevkini tatmin eden bir harikalar âlemidir.[91] Erişkinde olduğu gibi çocuğun bu hayal gücünü de gerçeküstü bir âlem yaratma arzusu uyandırır: Şu farkla ki erişkin bu âlemin sanatta veya teknikte gerçek olmadığını bilir ve onu üstün bir heyecan ve birsamı başkalarında da yaşatmak için yaratır. Çocuk ise ilkel gibi bu hayalî âlemi gerçekle karıştırır. O, oyunlarının motifi olur. Oyun dışı zamanında eski nesillerden geçmiş *stéréotypé* masallarla birleşir veya onlardan kuvvet alır. Çocuk gerçek hayattan ayırmaksızın uyanık rüyaya dalar.

[90] Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant,* libr. J. Vrin, 1946; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.

[91] J. Château, aynı eser; J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant,* 1945.

Fakat erişkinde o da bir tazmin ihtiyacından kuvvet alır. Çocuğun hayalîyi gerçeğe karıştırması büyük yaşta devam ederse buna marazî bilinç diyoruz. O zaman çocuğun masal uydurma (*fabulation*) şeklindeki hayal gücü ileri yaşta mitomani (*mythomanie*) haline gelir. Çocuğun toplumla (veya kendi tasavvuru ile) fiili arasındaki boşluğu dolduran hayal âlemi şimdi ileri yaşta ruh hastalığı ve yalan dediğimiz iki sapık şekilde devam edecektir. Gerçi çocukta da çevrenin "istedikleri" veya baskısı ile kendi gücü, kendi arzularıyla başarı kuvveti arasındaki boşluğun doldurulmasında bu ilk hayalî âlem kadar çocuk "yalan"larının yeri vardır. Fakat bu masum yalanlar çoğu kere hayalî âlemle karışık bir haldedir. Kötü bir eğitim, çocuğun yetişme şartlarıyla ilgisiz ve aşırı baskıcı bir ana-baba bu masum yalanların zararlı yalanlar halini almasına sebep olabilir. Çocuk masal uydurmadan gizlenmeye, hakikati saklamaya (*simulation*) geçer. "Kabahat"lerini saklar. Bu onda kendi istedikleri ve çevrenin emirlerine uyma zorunluluğundan ibaret çift hayatın doğmasının başlangıcıdır. "Çocuk yalanları" onların yüze vurulması suretiyle değil, çocuğun kendi güçleriyle çevrenin emir ve yasakları arasındaki meşalenin azaltılması ve ayarlanması suretiyle düzeltilebilir. Bu devredeki ilk masum yalanlara karşı tasasız kalan veya onları şiddetle düzeltmeye kalkan öğretmen ve ana-baba bu ilk küçük sapıklıkların sonradan ağır-ahlâksızlıkların tohumu olmasından sorumlu olacaklardır. Yalancılık ve riyakârlıktan ibaret bu ağır ahlâksızlıktan başka, bu hal birçok ruh hastalıklarının başlangıcı olabilir. Buna karşı en iyi savaş hayal gücü eğitimidir. Yaşlılar çocukların hayal gücünü frenlememelidirler. Hattâ çoğu kere olduğu gibi ona yeni temalar vermeli ve iyi bir yatak açmalıdırlar. Bu suretle okulda ve evde anlatılan "hikâyeler" doğar. Çocuk kendiliğinden hikâye uydurmaya kabiliyetli değildir. (Burada çocuğun kendi başından geçmiş gibi anlattığı hayalî vakalar sözümüz dışındadır.)

Fakat bazı nadir çocuklar içlerinden bu kendi yarattıkları "hikâye"leri yazıyormuş gibi yaşarlar ve bu yaşayış haftalarca, bazen yıllarca sürer. Erginlik yaşında çocuk bir tefrika romanı gibi süren bu hikâyelerine devam edebilmek için yalnızlığı arar. Bu içten çalışma çocuğun sonraki yaratma gücünün temelini kurar. Genç hayalci bu yüzden hareketsiz kalabilir. Fakat kuvvetlerini işletmek için harekete de ihtiyacı vardır. Bu onu oyuna sürükler. Ancak, artık bu oyunlar onun devamlı hikâyeleriyle ilgilidir. Hayal gücü dar olanlar yalnız

Hilmi Ziya Ülken 251

Fakat erişkinde o da bir tazmin ihtiyacından kuvvet alır. Çocuğun hayalîyi gerçeğe karıştırması büyük yaşta devam ederse buna marazî bilinç diyoruz. O zaman çocuğun masal uydurma (*fabulation*) şeklindeki hayal gücü ileri yaşta mitomani (*mythomanie*) haline gelir. Çocuğun toplumla (veya kendi tasavvuru ile) fiili arasındaki boşluğu dolduran hayal âlemi şimdi ileri yaşta ruh hastalığı ve yalan dediğimiz iki sapık şekilde devam edecektir. Gerçi çocukta da çevrenin "istedikleri" veya baskısı ile kendi gücü, kendi arzularıyla başarı kuvveti arasındaki boşluğun doldurulmasında bu ilk hayalî âlem kadar çocuk "yalan"larının yeri vardır. Fakat bu masum yalanlar çoğu kere hayalî âlemle karışık bir haldedir. Kötü bir eğitim, çocuğun yetişme şartlarıyla ilgisiz ve aşırı baskıcı bir ana-baba bu masum yalanların zararlı yalanlar halini almasına sebep olabilir. Çocuk masal uydurmadan gizlenmeye, hakikati saklamaya (*simulation*) geçer. "Kabahat"lerini saklar. Bu onda kendi istedikleri ve çevrenin emirlerine uyma zorunluluğundan ibaret çift hayatın doğmasının başlangıcıdır. "Çocuk yalanları" onların yüze vurulması suretiyle değil, çocuğun kendi güçleriyle çevrenin emir ve yasakları arasındaki meşalenin azaltılması ve ayarlanması suretiyle düzeltilebilir. Bu devredeki ilk masum yalanlara karşı tasasız kalan veya onları şiddetle düzeltmeye kalkan öğretmen ve ana-baba bu ilk küçük sapıklıkların sonradan ağır-ahlâksızlıkların tohumu olmasından sorumlu olacaklardır. Yalancılık ve riyakârlıktan ibaret bu ağır ahlâksızlıktan başka, bu hal birçok ruh hastalıklarının başlangıcı olabilir. Buna karşı en iyi savaş hayal gücü eğitimidir. Yaşlılar çocukların hayal gücünü frenlememelidirler. Hattâ çoğu kere olduğu gibi ona yeni temalar vermeli ve iyi bir yatak açmalıdırlar. Bu suretle okulda ve evde anlatılan "hikâyeler" doğar. Çocuk kendiliğinden hikâye uydurmaya kabiliyetli değildir. (Burada çocuğun kendi başından geçmiş gibi anlattığı hayalî vakalar sözümüz dışındadır.)

Fakat bazı nadir çocuklar içlerinden bu kendi yarattıkları "hikâye"leri yazıyormuş gibi yaşarlar ve bu yaşayış haftalarca, bazen yıllarca sürer. Erginlik yaşında çocuk bir tefrika romanı gibi süren bu hikâyelerine devam edebilmek için yalnızlığı arar. Bu içten çalışma çocuğun sonraki yaratma gücünün temelini kurar. Genç hayalci bu yüzden hareketsiz kalabilir. Fakat kuvvetlerini işletmek için harekete de ihtiyacı vardır. Bu onu oyuna sürükler. Ancak, artık bu oyunlar onun devamlı hikâyeleriyle ilgilidir. Hayal gücü dar olanlar yalnız

Hilmi Ziya Ülken 251

Fakat erişkinde o da bir tazmin ihtiyacından kuvvet alır. Çocuğun hayalîyi gerçeğe karıştırması büyük yaşta devam ederse buna marazî bilinç diyoruz. O zaman çocuğun masal uydurma (*fabulation*) şeklindeki hayal gücü ileri yaşta mitomani (*mythomanie*) haline gelir. Çocuğun toplumla (veya kendi tasavvuru ile) fiili arasındaki boşluğu dolduran hayal âlemi şimdi ileri yaşta ruh hastalığı ve yalan dediğimiz iki sapık şekilde devam edecektir. Gerçi çocukta da çevrenin "istedikleri" veya baskısı ile kendi gücü, kendi arzularıyla başarı kuvveti arasındaki boşluğun doldurulmasında bu ilk hayalî âlem kadar çocuk "yalan"larının yeri vardır. Fakat bu masum yalanlar çoğu kere hayalî âlemle karışık bir haldedir. Kötü bir eğitim, çocuğun yetişme şartlarıyla ilgisiz ve aşırı baskıcı bir ana-baba bu masum yalanların zararlı yalanlar halini almasına sebep olabilir. Çocuk masal uydurmadan gizlenmeye, hakikati saklamaya (*simulation*) geçer. "Kabahat"lerini saklar. Bu onda kendi istedikleri ve çevrenin emirlerine uyma zorunluluğundan ibaret çift hayatın doğmasının başlangıcıdır. "Çocuk yalanları" onların yüze vurulması suretiyle değil, çocuğun kendi güçleriyle çevrenin emir ve yasakları arasındaki meşalenin azaltılması ve ayarlanması suretiyle düzeltilebilir. Bu devredeki ilk masum yalanlara karşı tasasız kalan veya onları şiddetle düzeltmeye kalkan öğretmen ve ana-baba bu ilk küçük sapıklıkların sonradan ağır-ahlâksızlıkların tohumu olmasından sorumlu olacaklardır. Yalancılık ve riyakârlıktan ibaret bu ağır ahlâksızlıktan başka, bu hal birçok ruh hastalıklarının başlangıcı olabilir. Buna karşı en iyi savaş hayal gücü eğitimidir. Yaşlılar çocukların hayal gücünü frenlememelidirler. Hattâ çoğu kere olduğu gibi ona yeni temalar vermeli ve iyi bir yatak açmalıdırlar. Bu suretle okulda ve evde anlatılan "hikâyeler" doğar. Çocuk kendiliğinden hikâye uydurmaya kabiliyetli değildir. (Burada çocuğun kendi başından geçmiş gibi anlattığı hayalî vakalar sözümüz dışındadır.)

Fakat bazı nadir çocuklar içlerinden bu kendi yarattıkları "hikâye"leri yazıyormuş gibi yaşarlar ve bu yaşayış haftalarca, bazen yıllarca sürer. Erginlik yaşında çocuk bir tefrika romanı gibi süren bu hikâyelerine devam edebilmek için yalnızlığı arar. Bu içten çalışma çocuğun sonraki yaratma gücünün temelini kurar. Genç hayalci bu yüzden hareketsiz kalabilir. Fakat kuvvetlerini işletmek için harekete de ihtiyacı vardır. Bu onu oyuna sürükler. Ancak, artık bu oyunlar onun devamlı hikâyeleriyle ilgilidir. Hayal gücü dar olanlar yalnız

kültürün mirası *stéréotypé* oyunlara bağlı kalırlar. Halbuki hayalci gençler bu oyunların motiflerini değiştirirler. Onları kendi "roman"larının canlanmış tasviri haline getirirler. Arkadaşları arasında rolleri paylaşırlar. Daha küçük yaşta bunlar fayda gayesi gütmeyen oyuncaklar icadıyla başlar. Hayal gücünün bu canlılığı çocuğu kendi oyununun icaplarına göre oyuncaklar bulmaya götürür. Çocuk burada sanatçı gibi plastik bir maddeyi işler. Ona zekâsından ve hayalinden bir şeyler katar. Yalnız sanatçı güzel bir eser yaratma niyeti ile maddeye karşı savaştığı halde, çocuk oyuncağını bir sembol olarak kullanır ve rüyasına gerçek süsü vermeye çalışır. Süpürgeyi at yapar. Taşları dizerek kale haline getirir. Arkadaşlarının kumandanı olur. Bazen bu oyunlar hakiki icatlar derecesine yükselir. Kibrit kutularından gemiler, mukavvadan evler ve denizaltılar yapar. Bunlardan başarılı olanları, çocukların yaratıcı güçlerinin derecesine göre sonraki hayatlarına yön verecek kadar gerçeğe yaklaşanları olabilir.

Fakat çocuğun hayal gücü sarihlik ve istikrardan çok canlılık ve zenginlik gösterir. Yarattığı masal konularının çok müphem kişiliği vardır. Onların en bariz vasfı çocuğun egosantrizmini ifade etmeleridir. Piaget birçok araştırmasında bu konuyu ele almıştır. Yalnız Piaget'ye göre çocukta sübjektifle objektifin karıştırılması veya müphem bilinç safhası daha uzun süreli olduğu halde, bizce bu devre 4-5 yaşlarından sonra aşılmaya başlamıştır. Çocuk daha o yaşta "kendi" ile "kardeşler" veya "ev" çevresini, hattâ mahalleyi ayırmaya; kendisine "ben" demeye başlar, Piaget'nin 9-11 yaşlarında çocuklara yaptığı anketlerin cevaplarını 5-6 yaşındaki çocuklardan aldık. Bunun sebebini yalnız kültür çevresinin erken yetiştirmesinde veya nadir tecrübelerde aramak da pek doğru olmasa gerektir. Piaget çocukta hayal gücünün gelişmesini incelerken daha üstün bir safha olarak *animisme, artificialisme*'de görüyor. Çocuk ona göre dış âlem hakkında bir fikir edinmeye kalktığı zaman yapmacı (*artificialiste*) olarak açıklamalar icat eder: Tabiatın ve şeylerin yapma ve imal edilmiş olduklarını sanır. Fizikî sebepliği düşünemez. Hayal gücü *animiste*'te eşyasını ve oyuncaklarını canlı gibi görür ve onlarla konuşur. Birinci egosantrik safhanın aksine olarak şimdi çiçeklere, bebeklere, cansız eşyaya acır. Her şeye canlı ve insan muamelesi yapar.

Fakat Piaget'nin bu sınıfları bize öyle geliyor ki biraz yapaydır. Bu, çocuktaki ilk farksızlık (*indistinction*) bilincinin henüz tamamen kaybolmamış olmasının sonuçlarıdır. Bu safhaları 6-7 yaşlarında

252 *Eğitim Yaşları*

kültürün mirası *stéréotypé* oyunlara bağlı kalırlar. Halbuki hayalci gençler bu oyunların motiflerini değiştirirler. Onları kendi "roman"larının canlanmış tasviri haline getirirler. Arkadaşları arasında rolleri paylaşırlar. Daha küçük yaşta bunlar fayda gayesi gütmeyen oyuncaklar icadıyla başlar. Hayal gücünün bu canlılığı çocuğu kendi oyununun icaplarına göre oyuncaklar bulmaya götürür. Çocuk burada sanatçı gibi plastik bir maddeyi işler. Ona zekâsından ve hayalinden bir şeyler katar. Yalnız sanatçı güzel bir eser yaratma niyeti ile maddeye karşı savaştığı halde, çocuk oyuncağını bir sembol olarak kullanır ve rüyasına gerçek süsü vermeye çalışır. Süpürgeyi at yapar. Taşları dizerek kale haline getirir. Arkadaşlarının kumandanı olur. Bazen bu oyunlar hakiki icatlar derecesine yükselir. Kibrit kutularından gemiler, mukavvadan evler ve denizaltılar yapar. Bunlardan başarılı olanları, çocukların yaratıcı güçlerinin derecesine göre sonraki hayatlarına yön verecek kadar gerçeğe yaklaşanları olabilir.

Fakat çocuğun hayal gücü sarihlik ve istikrardan çok canlılık ve zenginlik gösterir. Yarattığı masal konularının çok müphem kişiliği vardır. Onların en bariz vasfı çocuğun egosantrizmini ifade etmeleridir. Piaget birçok araştırmasında bu konuyu ele almıştır. Yalnız Piaget'ye göre çocukta sübjektifle objektifin karıştırılması veya müphem bilinç safhası daha uzun süreli olduğu halde, bizce bu devre 4-5 yaşlarından sonra aşılmaya başlamıştır. Çocuk daha o yaşta "kendi" ile "kardeşler" veya "ev" çevresini, hattâ mahalleyi ayırmaya; kendisine "ben" demeye başlar, Piaget'nin 9-11 yaşlarında çocuklara yaptığı anketlerin cevaplarını 5-6 yaşındaki çocuklardan aldık. Bunun sebebini yalnız kültür çevresinin erken yetiştirmesinde veya nadir tecrübelerde aramak da pek doğru olmasa gerektir. Piaget çocukta hayal gücünün gelişmesini incelerken daha üstün bir safha olarak *animisme, artificialisme*'de görüyor. Çocuk ona göre dış âlem hakkında bir fikir edinmeye kalktığı zaman yapmacı (*artificialiste*) olarak açıklamalar icat eder: Tabiatın ve şeylerin yapma ve imal edilmiş olduklarını sanır. Fizikî sebepliği düşünemez. Hayal gücü *animiste*'te eşyasını ve oyuncaklarını canlı gibi görür ve onlarla konuşur. Birinci egosantrik safhanın aksine olarak şimdi çiçeklere, bebeklere, cansız eşyaya acır. Her şeye canlı ve insan muamelesi yapar.

Fakat Piaget'nin bu sınıfları bize öyle geliyor ki biraz yapaydır. Bu, çocuktaki ilk farksızlık (*indistinction*) bilincinin henüz tamamen kaybolmamış olmasının sonuçlarıdır. Bu safhaları 6-7 yaşlarında

252 *Eğitim Yaşları*

kültürün mirası *stéréotypé* oyunlara bağlı kalırlar. Halbuki hayalci gençler bu oyunların motiflerini değiştirirler. Onları kendi "roman"larının canlanmış tasviri haline getirirler. Arkadaşları arasında rolleri paylaşırlar. Daha küçük yaşta bunlar fayda gayesi gütmeyen oyuncaklar icadıyla başlar. Hayal gücünün bu canlılığı çocuğu kendi oyununun icaplarına göre oyuncaklar bulmaya götürür. Çocuk burada sanatçı gibi plastik bir maddeyi işler. Ona zekâsından ve hayalinden bir şeyler katar. Yalnız sanatçı güzel bir eser yaratma niyeti ile maddeye karşı savaştığı halde, çocuk oyuncağını bir sembol olarak kullanır ve rüyasına gerçek süsü vermeye çalışır. Süpürgeyi at yapar. Taşları dizerek kale haline getirir. Arkadaşlarının kumandanı olur. Bazen bu oyunlar hakiki icatlar derecesine yükselir. Kibrit kutularından gemiler, mukavvadan evler ve denizaltılar yapar. Bunlardan başarılı olanları, çocukların yaratıcı güçlerinin derecesine göre sonraki hayatlarına yön verecek kadar gerçeğe yaklaşanları olabilir.

Fakat çocuğun hayal gücü sarihlik ve istikrardan çok canlılık ve zenginlik gösterir. Yarattığı masal konularının çok müphem kişiliği vardır. Onların en bariz vasfı çocuğun egosantrizmini ifade etmeleridir. Piaget birçok araştırmasında bu konuyu ele almıştır. Yalnız Piaget'ye göre çocukta sübjektifle objektifin karıştırılması veya müphem bilinç safhası daha uzun süreli olduğu halde, bizce bu devre 4-5 yaşlarından sonra aşılmaya başlamıştır. Çocuk daha o yaşta "kendi" ile "kardeşler" veya "ev" çevresini, hattâ mahalleyi ayırmaya; kendisine "ben" demeye başlar, Piaget'nin 9-11 yaşlarında çocuklara yaptığı anketlerin cevaplarını 5-6 yaşındaki çocuklardan aldık. Bunun sebebini yalnız kültür çevresinin erken yetiştirmesinde veya nadir tecrübelerde aramak da pek doğru olmasa gerektir. Piaget çocukta hayal gücünün gelişmesini incelerken daha üstün bir safha olarak *animisme, artificialisme*'de görüyor. Çocuk ona göre dış âlem hakkında bir fikir edinmeye kalktığı zaman yapmacı (*artificialiste*) olarak açıklamalar icat eder: Tabiatın ve şeylerin yapma ve imal edilmiş olduklarını sanır. Fizikî sebepliği düşünemez. Hayal gücü *animiste*'te eşyasını ve oyuncaklarını canlı gibi görür ve onlarla konuşur. Birinci egosantrik safhanın aksine olarak şimdi çiçeklere, bebeklere, cansız eşyaya acır. Her şeye canlı ve insan muamelesi yapar.

Fakat Piaget'nin bu sınıfları bize öyle geliyor ki biraz yapaydır. Bu, çocuktaki ilk farksızlık (*indistinction*) bilincinin henüz tamamen kaybolmamış olmasının sonuçlarıdır. Bu safhaları 6-7 yaşlarında

artık tamamlamış olacaktır. Çocuk bu hayalî dünyasıyla bir yandan "büyüklerin dünyası" ve "kendisi" arasındaki boşluğu doldurur ve kendini tamamlarken, öteden gerçek âlem üzerine tesir etmeye kalkmaktadır. Bu bakımdan onun oyunla karışık olan hayal dünyasını Piaget haklı olarak büyücünün "*participation*" ilkesine dayanan dünyasına benzetiyor. Yalnız burada tekrar çocuğun hayal gücü ile ilkelin büyücülüğü arasındaki bu benzetmenin ne kadar tam ve başarılı olabileceğini söyleyecek durumda olmadığımızı işaret edelim. Lévy-Bruhl bütün hayatını ve pek çok eseri bu konuya hasretti. Fakat ölümünden sonra çıkan *Carnets*'de eski fikirlerinde birçok rötuşlar yaptığı ve "mantıköncesi" fikrinden vazgeçtiği anlaşıldı. *İlkel Mitoloji* adlı kitabı çıkardığı zaman bile hücuma uğrayan bu kitapta "duygusal kategori" tabirini kullanıyordu.[92] Burada ilk kitaplarındaki gibi birbirinden kesin hatla ayrılmış ilkel düşünce ve medenî düşünce yerine ikisi arasında bir yaklaştırma görülüyor. İlkel düşünceden mitolojiye, oradan folklor hikâyesine geçiyor. Bizim folklorumuzda da ilkel zihniyeti hatırlatan şeyler buluyoruz. Şu farkla ki bizde masallar "inanılmaz" sahasına aittir. Yani onlara biz artık hayal gücünün fantezileri gözüyle bakmaya başlıyoruz, işte Lévy-Bruhl'ün gösterdiği bu fark çocuk hayal gücünde de görülüyor. O önce kendi hikâyelerinin gerçekliğine inanırken sonra onlara fantezi gözüyle bakmaya başlıyor. Oyunlarındaki roller kendi uydurduğu hikâyenin kahramanlarına aittir. Eskiden dev ve cinlerden korkarken şimdi kendi kahramanlarıyla onların rolünü oynuyor. Çocukla hayal gücünün bu gelişmesiyle insanlığın düşünce tarzındaki gelişme arasında sıkı bir ilişki bulunması, her ne olursa olsun, insanlığın evrimi ve çocuğun ruhî gelişmesi arasında bir nevi paralellik kurmaya insanı zorlamaktadır. Bir yandan da psikanaliz, arkaik düşünce görüşünü aydınlatacak bilgiler veriyor.

Bütün insanlarda ortak bir dışbilinç bünyesi ne olabilir? Buna göre Jung "Kolektif bilinç", sonra ona bağlı olarak Ch-Baudouin "Primitif dışbilinç" dediler. Jung'a göre arketipler hayal gücünün imajları değil, ancak onun düzenleyici şemalarıdır. "Arketip daima aynı mitos hayallerini veya buna benzer hayalleri tekrar etmeden ibarettir. Onlar zihnî kavramlar değildir, düşünce oldukları kadar da duygudurlar" (*Devoille, Le rêve éveillé*). Lévi-Straus bu fikirleri insanlıkta ortak

[92] L. Lévy-Bruhl, *La mythologie primitive*, Félix Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 253

artık tamamlamış olacaktır. Çocuk bu hayalî dünyasıyla bir yandan "büyüklerin dünyası" ve "kendisi" arasındaki boşluğu doldurur ve kendini tamamlarken, öteden gerçek âlem üzerine tesir etmeye kalkmaktadır. Bu bakımdan onun oyunla karışık olan hayal dünyasını Piaget haklı olarak büyücünün "*participation*" ilkesine dayanan dünyasına benzetiyor. Yalnız burada tekrar çocuğun hayal gücü ile ilkelin büyücülüğü arasındaki bu benzetmenin ne kadar tam ve başarılı olabileceğini söyleyecek durumda olmadığımızı işaret edelim. Lévy-Bruhl bütün hayatını ve pek çok eseri bu konuya hasretti. Fakat ölümünden sonra çıkan *Carnets*'de eski fikirlerinde birçok rötuşlar yaptığı ve "mantıköncesi" fikrinden vazgeçtiği anlaşıldı. *İlkel Mitoloji* adlı kitabı çıkardığı zaman bile hücuma uğrayan bu kitapta "duygusal kategori" tabirini kullanıyordu.[92] Burada ilk kitaplarındaki gibi birbirinden kesin hatla ayrılmış ilkel düşünce ve medenî düşünce yerine ikisi arasında bir yaklaştırma görülüyor. İlkel düşünceden mitolojiye, oradan folklor hikâyesine geçiyor. Bizim folklorumuzda da ilkel zihniyeti hatırlatan şeyler buluyoruz. Şu farkla ki bizde masallar "inanılmaz" sahasına aittir. Yani onlara biz artık hayal gücünün fantezileri gözüyle bakmaya başlıyoruz, işte Lévy-Bruhl'ün gösterdiği bu fark çocuk hayal gücünde de görülüyor. O önce kendi hikâyelerinin gerçekliğine inanırken sonra onlara fantezi gözüyle bakmaya başlıyor. Oyunlarındaki roller kendi uydurduğu hikâyenin kahramanlarına aittir. Eskiden dev ve cinlerden korkarken şimdi kendi kahramanlarıyla onların rolünü oynuyor. Çocukla hayal gücünün bu gelişmesiyle insanlığın düşünce tarzındaki gelişme arasında sıkı bir ilişki bulunması, her ne olursa olsun, insanlığın evrimi ve çocuğun ruhî gelişmesi arasında bir nevi paralellik kurmaya insanı zorlamaktadır. Bir yandan da psikanaliz, arkaik düşünce görüşünü aydınlatacak bilgiler veriyor.

Bütün insanlarda ortak bir dışbilinç bünyesi ne olabilir? Buna göre Jung "Kolektif bilinç", sonra ona bağlı olarak Ch-Baudouin "Primitif dışbilinç" dediler. Jung'a göre arketipler hayal gücünün imajları değil, ancak onun düzenleyici şemalarıdır. "Arketip daima aynı mitos hayallerini veya buna benzer hayalleri tekrar etmeden ibarettir. Onlar zihnî kavramlar değildir, düşünce oldukları kadar da duygudurlar" (*Devoille, Le rêve éveillé*). Lévi-Straus bu fikirleri insanlıkta ortak

[92] L. Lévy-Bruhl, *La mythologie primitive*, Félix Alcan.

bazı ruhî bünyelerin bulunduğu şeklinde yorumladı. Ona göre ilkelde, çocukta marazî adamda, sanatçıda, rüyada ortak bir zihnî bünye vardır. Bu suretle insanlığı duvarla ayrılmış ayrı "zihniyet"lere bölmek veya evrimin filojenik ve ontojenik şekillerini yaklaştırmak gibi çözülmesi güç yollara başvurmadan kurtulmuş oluruz. Lévi-Strauss' un yapısalcılık denen bu görüşü şimdilik ötekilerden daha mutlu görünüyor. Caseneuve ondan daha ileri giderek arkaik zihniyet problemini sosyolojik ve psikolojik ortak bir problem saymaktadır.[93] H. Wallon "kazanılmış vasıfların verasetle geçmesi ispat edilmedikçe" ontojenez ile filojenezi yaklaştırmanın imkânsız olduğunu söylüyor. Bu bakımdan Freud'u tenkit ediyor, ilkel ve çocuk düşünceleri arasında analojiler kabul etmekle beraber ilkeli bir nevi çocuk haline koyan görüşe itiraz ediyor. Çocuk fizyolojik şartlarla sınırlıdır; halbuki arkaik düşüncenin sınırları tarihî ve sosyal mahiyettedir. Çocuk bizim toplumlarımızda hiçbir bakımdan geri bir toplumun erişkin insanına benzemez. Çünkü konuşmayı öğrenince dedelerinin ona verdiği eğitimi alıyor. Eğer analoji yapılacaksa ne çocuğun, ne ilkelin biz medenilerce bilinen şeyleri öğrenmemiş oldukları bir durumda yapılabilir. Bununla beraber diyor, Etnografya verileriyle çocuk psikolojisinin verileri arasında bazı analojiler mümkündür. Bunun için arkaik zihniyete insan ruhunun devamlı bir bünyesi gözüyle bakılmalıdır. O zaman arkaik düşünceden çocuk düşüncesine açılacak kapı bulunabilir. Gerçi çocukta oyun ruhu bir düşünce şeklinden başka bir düşünce şekline uçurumsuz geçme imkânı verir. Bilincin gelişmesinde oyun bir araştırma* olarak rol oynar. Medenî çocuğun düşüncesinde arkaik düşünce izleri bulmak için onda kültürün, öğretimin, dilin, yaşlıların yaptıkları telkinlerin payını ayırmalıdır. Caseneuve'e göre çocuk zihniyetinin gelişmesinin ne ifade ettiğini anlamak için onun nereden başladığını bilmelidir. Bu noktada iki yorumlama çarpışıyor:

1) Piaget'nin görüşü: Ona göre çocuk düşüncesi önce otizm ile başlar. Yani o tamamen kendine kapanmıştır, yalnız kendisiyle ilgilenmektedir. İkinci merhalede o egosantrizme ulaşır.

2) H. Wallon'un görüşü: Ona göre otizmden bahsedilmez. Çünkü onda "ben" ve "ben değil" yoktur. Başlangıç dışa ait olanla süjeden gelenin ayrılmamış olduğu bir haldir. Bilincin birinci hali bir nevi

[93] Caseneuve, *La mentalité archaïque.*
* Exploration.

254 *Eğitim Yaşları*

bazı ruhî bünyelerin bulunduğu şeklinde yorumladı. Ona göre ilkelde, çocukta marazî adamda, sanatçıda, rüyada ortak bir zihnî bünye vardır. Bu suretle insanlığı duvarla ayrılmış ayrı "zihniyet"lere bölmek veya evrimin filojenik ve ontojenik şekillerini yaklaştırmak gibi çözülmesi güç yollara başvurmadan kurtulmuş oluruz. Lévi-Strauss' un yapısalcılık denen bu görüşü şimdilik ötekilerden daha mutlu görünüyor. Caseneuve ondan daha ileri giderek arkaik zihniyet problemini sosyolojik ve psikolojik ortak bir problem saymaktadır.[93] H. Wallon "kazanılmış vasıfların verasetle geçmesi ispat edilmedikçe" ontojenez ile filojenezi yaklaştırmanın imkânsız olduğunu söylüyor. Bu bakımdan Freud'u tenkit ediyor, ilkel ve çocuk düşünceleri arasında analojiler kabul etmekle beraber ilkeli bir nevi çocuk haline koyan görüşe itiraz ediyor. Çocuk fizyolojik şartlarla sınırlıdır; halbuki arkaik düşüncenin sınırları tarihî ve sosyal mahiyettedir. Çocuk bizim toplumlarımızda hiçbir bakımdan geri bir toplumun erişkin insanına benzemez. Çünkü konuşmayı öğrenince dedelerinin ona verdiği eğitimi alıyor. Eğer analoji yapılacaksa ne çocuğun, ne ilkelin biz medenilerce bilinen şeyleri öğrenmemiş oldukları bir durumda yapılabilir. Bununla beraber diyor, Etnografya verileriyle çocuk psikolojisinin verileri arasında bazı analojiler mümkündür. Bunun için arkaik zihniyete insan ruhunun devamlı bir bünyesi gözüyle bakılmalıdır. O zaman arkaik düşünceden çocuk düşüncesine açılacak kapı bulunabilir. Gerçi çocukta oyun ruhu bir düşünce şeklinden başka bir düşünce şekline uçurumsuz geçme imkânı verir. Bilincin gelişmesinde oyun bir araştırma* olarak rol oynar. Medenî çocuğun düşüncesinde arkaik düşünce izleri bulmak için onda kültürün, öğretimin, dilin, yaşlıların yaptıkları telkinlerin payını ayırmalıdır. Caseneuve'e göre çocuk zihniyetinin gelişmesinin ne ifade ettiğini anlamak için onun nereden başladığını bilmelidir. Bu noktada iki yorumlama çarpışıyor:

1) Piaget'nin görüşü: Ona göre çocuk düşüncesi önce otizm ile başlar. Yani o tamamen kendine kapanmıştır, yalnız kendisiyle ilgilenmektedir. İkinci merhalede o egosantrizme ulaşır.

2) H. Wallon'un görüşü: Ona göre otizmden bahsedilmez. Çünkü onda "ben" ve "ben değil" yoktur. Başlangıç dışa ait olanla süjeden gelenin ayrılmamış olduğu bir haldir. Bilincin birinci hali bir nevi

[93] Caseneuve, *La mentalité archaïque.*
* Exploration.

254 *Eğitim Yaşları*

bazı ruhî bünyelerin bulunduğu şeklinde yorumladı. Ona göre ilkelde, çocukta marazî adamda, sanatçıda, rüyada ortak bir zihnî bünye vardır. Bu suretle insanlığı duvarla ayrılmış ayrı "zihniyet"lere bölmek veya evrimin filojenik ve ontojenik şekillerini yaklaştırmak gibi çözülmesi güç yollara başvurmadan kurtulmuş oluruz. Lévi-Strauss' un yapısalcılık denen bu görüşü şimdilik ötekilerden daha mutlu görünüyor. Caseneuve ondan daha ileri giderek arkaik zihniyet problemini sosyolojik ve psikolojik ortak bir problem saymaktadır.[93] H. Wallon "kazanılmış vasıfların verasetle geçmesi ispat edilmedikçe" ontojenez ile filojenezi yaklaştırmanın imkânsız olduğunu söylüyor. Bu bakımdan Freud'u tenkit ediyor, ilkel ve çocuk düşünceleri arasında analojiler kabul etmekle beraber ilkeli bir nevi çocuk haline koyan görüşe itiraz ediyor. Çocuk fizyolojik şartlarla sınırlıdır; halbuki arkaik düşüncenin sınırları tarihî ve sosyal mahiyettedir. Çocuk bizim toplumlarımızda hiçbir bakımdan geri bir toplumun erişkin insanına benzemez. Çünkü konuşmayı öğrenince dedelerinin ona verdiği eğitimi alıyor. Eğer analoji yapılacaksa ne çocuğun, ne ilkelin biz medenilerce bilinen şeyleri öğrenmemiş oldukları bir durumda yapılabilir. Bununla beraber diyor, Etnografya verileriyle çocuk psikolojisinin verileri arasında bazı analojiler mümkündür. Bunun için arkaik zihniyete insan ruhunun devamlı bir bünyesi gözüyle bakılmalıdır. O zaman arkaik düşünceden çocuk düşüncesine açılacak kapı bulunabilir. Gerçi çocukta oyun ruhu bir düşünce şeklinden başka bir düşünce şekline uçurumsuz geçme imkânı verir. Bilincin gelişmesinde oyun bir araştırma* olarak rol oynar. Medenî çocuğun düşüncesinde arkaik düşünce izleri bulmak için onda kültürün, öğretimin, dilin, yaşlıların yaptıkları telkinlerin payını ayırmalıdır. Caseneuve'e göre çocuk zihniyetinin gelişmesinin ne ifade ettiğini anlamak için onun nereden başladığını bilmelidir. Bu noktada iki yorumlama çarpışıyor:

1) Piaget'nin görüşü: Ona göre çocuk düşüncesi önce otizm ile başlar. Yani o tamamen kendine kapanmıştır, yalnız kendisiyle ilgilenmektedir. İkinci merhalede o egosantrizme ulaşır.

2) H. Wallon'un görüşü: Ona göre otizmden bahsedilmez. Çünkü onda "ben" ve "ben değil" yoktur. Başlangıç dışa ait olanla süjeden gelenin ayrılmamış olduğu bir haldir. Bilincin birinci hali bir nevi

[93] Caseneuve, *La mentalité archaïque.*
* Exploration.

nebüloz'a benzer. Orada sonradan kesifleşme suretiyle "ben" olacak olan bir çekirdek doğar. Bu iki görüş arasındaki fark radikal değildir. Nitekim Piaget de otizm merhalesinde "kendi bilinci" yoktur diyor. Çocuk kendi "ben"ini âlemle karıştırır. Herhalde iki düşünür için de bilincin başlangıcında *kendi* henüz *obje*'den ayrılmamıştır. Bu bakımdan her ikisi de bizim burada savunduğumuz görüşü ayrı açılardan destekliyorlar. Çocuk resimlerinin tetkiki (Luquet) tarihten önceki sanat şekillerini teyit ediyor. Château'nün çocuk sembolizmi ve resmine ait tetkiki de masal uydurmanın (*fabulation*) "gerçek değil"e kadar getirdiğini gösteriyor. Onun fantezileri gerçekten kaçma vasıtası değildir. Onu kavrama vasıtasıdır. Çocuk fiction ile gerçek arasında ayırma yapmıyor. Mythos'larını büyüklerin öğrettiği "gerçek"e tercih ediyor. Bize fantezi görünen şey çocuk için gerçektir. Çocuk objektiften ayrılırsa, bu ondan kaçmak için değildir; onu başka bir tarzda yakalamak içindir. Caseneuve'e göre arkaik zihniyet ile marazî zihniyet arasındaki karşılaştırmalar çocuk zihniyeti ile yapılan karşılaştırmalarla birleşir. Çocuk zihniyeti gibi marazî zihniyet de sosyal şekilde espri, ilkel zihniyete dönüş demek değildir. Fakat herhangi bir zihniyetten önceki bir merhaleye gerileme demektir. Bu görüş marazî bilincin sosyalleşmemiş bilinç olduğunu söyleyen Ch. Blondel'in görüşü ile kısmen birleşiyor. Daha doğrusu O sosyalleşmiş şekle indirgenemeyen "bireysel" bir bilinçtir. (Ch. Blondel: *La Conscience morbide*, 1925). Halbuki marazî bilinç kavramlaşmaya ve mantığa tamamen yabancı kalmıyor ve bu onu çocuk düşüncesi ile karşılaştırmaya sebep oluyor. Onlarda iki zıt eğilim görülüyor:

1) İlk seçkinsizliğe (*indistinction*) dönüş,
2) Erişkin zihniyeti hazırlayan bölünüş'e dönüş

Gerçi ruh hastası önce sağlamken normal gibi görülen sosyalleşmiş bilinç hayatının hatırasına esir olmuştur. Kolektif alışkanlıklar ona tesir etmede devam etmiştir. Hattâ erişkinlerin verdiği eğitim ve öğretim çocuk düşüncesinin saf verilerine karışır. Hastaların marazî davranışlarını *haklı göstermek* için yaptıkları akıl yürütmeler ve sonuçlamalar da onların hezeyanlarını tefsirden ibarettir. Arkaik zihniyetle marazî zihniyetin benzeyişleri ve farkları başlıca şizofrenide görülmektedir. Çocuk zihniyeti ile onlar arasında tam bir yaklaşma mümkün olmasa da benzeyişler olduğu inkâr edilemez.

Hilmi Ziya Ülken 255

nebüloz'a benzer. Orada sonradan kesifleşme suretiyle "ben" olacak olan bir çekirdek doğar. Bu iki görüş arasındaki fark radikal değildir. Nitekim Piaget de otizm merhalesinde "kendi bilinci" yoktur diyor. Çocuk kendi "ben"ini âlemle karıştırır. Herhalde iki düşünür için de bilincin başlangıcında *kendi* henüz *obje*'den ayrılmamıştır. Bu bakımdan her ikisi de bizim burada savunduğumuz görüşü ayrı açılardan destekliyorlar. Çocuk resimlerinin tetkiki (Luquet) tarihten önceki sanat şekillerini teyit ediyor. Château'nün çocuk sembolizmi ve resmine ait tetkiki de masal uydurmanın (*fabulation*) "gerçek değil"e kadar getirdiğini gösteriyor. Onun fantezileri gerçekten kaçma vasıtası değildir. Onu kavrama vasıtasıdır. Çocuk fiction ile gerçek arasında ayırma yapmıyor. Mythos'larını büyüklerin öğrettiği "gerçek"e tercih ediyor. Bize fantezi görünen şey çocuk için gerçektir. Çocuk objektiften ayrılırsa, bu ondan kaçmak için değildir; onu başka bir tarzda yakalamak içindir. Caseneuve'e göre arkaik zihniyet ile marazî zihniyet arasındaki karşılaştırmalar çocuk zihniyeti ile yapılan karşılaştırmalarla birleşir. Çocuk zihniyeti gibi marazî zihniyet de sosyal şekilde espri, ilkel zihniyete dönüş demek değildir. Fakat herhangi bir zihniyetten önceki bir merhaleye gerileme demektir. Bu görüş marazî bilincin sosyalleşmemiş bilinç olduğunu söyleyen Ch. Blondel'in görüşü ile kısmen birleşiyor. Daha doğrusu O sosyalleşmiş şekle indirgenemeyen "bireysel" bir bilinçtir. (Ch. Blondel: *La Conscience morbide*, 1925). Halbuki marazî bilinç kavramlaşmaya ve mantığa tamamen yabancı kalmıyor ve bu onu çocuk düşüncesi ile karşılaştırmaya sebep oluyor. Onlarda iki zıt eğilim görülüyor:

1) İlk seçkinsizliğe (*indistinction*) dönüş,
2) Erişkin zihniyeti hazırlayan bölünüş'e dönüş

Gerçi ruh hastası önce sağlamken normal gibi görülen sosyalleşmiş bilinç hayatının hatırasına esir olmuştur. Kolektif alışkanlıklar ona tesir etmede devam etmiştir. Hattâ erişkinlerin verdiği eğitim ve öğretim çocuk düşüncesinin saf verilerine karışır. Hastaların marazî davranışlarını *haklı göstermek* için yaptıkları akıl yürütmeler ve sonuçlamalar da onların hezeyanlarını tefsirden ibarettir. Arkaik zihniyetle marazî zihniyetin benzeyişleri ve farkları başlıca şizofrenide görülmektedir. Çocuk zihniyeti ile onlar arasında tam bir yaklaşma mümkün olmasa da benzeyişler olduğu inkâr edilemez.

Hilmi Ziya Ülken 255

nebüloz'a benzer. Orada sonradan kesifleşme suretiyle "ben" olacak olan bir çekirdek doğar. Bu iki görüş arasındaki fark radikal değildir. Nitekim Piaget de otizm merhalesinde "kendi bilinci" yoktur diyor. Çocuk kendi "ben"ini âlemle karıştırır. Herhalde iki düşünür için de bilincin başlangıcında *kendi* henüz *obje*'den ayrılmamıştır. Bu bakımdan her ikisi de bizim burada savunduğumuz görüşü ayrı açılardan destekliyorlar. Çocuk resimlerinin tetkiki (Luquet) tarihten önceki sanat şekillerini teyit ediyor. Château'nün çocuk sembolizmi ve resmine ait tetkiki de masal uydurmanın (*fabulation*) "gerçek değil"e kadar getirdiğini gösteriyor. Onun fantezileri gerçekten kaçma vasıtası değildir. Onu kavrama vasıtasıdır. Çocuk fiction ile gerçek arasında ayırma yapmıyor. Mythos'larını büyüklerin öğrettiği "gerçek"e tercih ediyor. Bize fantezi görünen şey çocuk için gerçektir. Çocuk objektiften ayrılırsa, bu ondan kaçmak için değildir; onu başka bir tarzda yakalamak içindir. Caseneuve'e göre arkaik zihniyet ile marazî zihniyet arasındaki karşılaştırmalar çocuk zihniyeti ile yapılan karşılaştırmalarla birleşir. Çocuk zihniyeti gibi marazî zihniyet de sosyal şekilde espri, ilkel zihniyete dönüş demek değildir. Fakat herhangi bir zihniyetten önceki bir merhaleye gerileme demektir. Bu görüş marazî bilincin sosyalleşmemiş bilinç olduğunu söyleyen Ch. Blondel'in görüşü ile kısmen birleşiyor. Daha doğrusu O sosyalleşmiş şekle indirgenemeyen "bireysel" bir bilinçtir. (Ch. Blondel: *La Conscience morbide*, 1925). Halbuki marazî bilinç kavramlaşmaya ve mantığa tamamen yabancı kalmıyor ve bu onu çocuk düşüncesi ile karşılaştırmaya sebep oluyor. Onlarda iki zıt eğilim görülüyor:

1) İlk seçkinsizliğe (*indistinction*) dönüş,
2) Erişkin zihniyeti hazırlayan bölünüş'e dönüş

Gerçi ruh hastası önce sağlamken normal gibi görülen sosyalleşmiş bilinç hayatının hatırasına esir olmuştur. Kolektif alışkanlıklar ona tesir etmede devam etmiştir. Hattâ erişkinlerin verdiği eğitim ve öğretim çocuk düşüncesinin saf verilerine karışır. Hastaların marazî davranışlarını *haklı göstermek* için yaptıkları akıl yürütmeler ve sonuçlamalar da onların hezeyanlarını tefsirden ibarettir. Arkaik zihniyetle marazî zihniyetin benzeyişleri ve farkları başlıca şizofrenide görülmektedir. Çocuk zihniyeti ile onlar arasında tam bir yaklaşma mümkün olmasa da benzeyişler olduğu inkâr edilemez.

Çocuğun seçkinleşmeye doğru ilerlediği sırada gelişen yaratıcı hayal gücünde "harikalı"nın ve "spontane"nin değeri üzerinde durmalıdır. Çocuk resminde görülen perspektifsiz ve deforme şeklin ifade ve renk zenginliği yeni resimle birleşmektedir. Eğitimde bu vasıflardan faydalanmalı ve çocuk hayal gücünün yaratıcılığını objeleşmenin doğurduğu realizm tarafından söndürülmeden yaşatma çareleri aramalıdır. Çocuk büyüdükçe elbette düşüncesi objektifleşecek, zihin güçleri onda realizmi ve bilimsel zihniyeti doğuracaktır. Fakat bunlar sanatın istediği ifade kudretini, harikalığı, samimilik ve orijinalliği öldürmemelidir. Hakiki sanatçı realist dünya görüşüne rağmen çocuk tarafını kaybetmeyen veya çocukluğun hayal gücüyle realizmi birleştirmesini bilenlerde yetişir. Öğretmen kendi çocukları arasında sanat kabiliyeti olanları keşfetmeli, onların hayal güçlerindeki yaratıcılığı sonraki yıllarda gelişecek olan objektif ve bilimsel zihniyete rağmen beslemeye çalışmalıdır. Yanlış bir eğitim bu sanat yeteneklerinden birçoğunu söndürebilir. Bu da onlara sanata dair kötü örnekler vermeden, hayal gücünün yaratıcılığını objektif düşünce için zararlı diye baskıya almadan doğar. İlköğretimde hocalar böyle kabiliyetleri beslerlerse ilköğretimde onların objektif düşünceyi kazanmalarına rağmen sanat kabiliyetleri de gelişebilir.

Demokratik dünyada ilköğretimin en büyük kısmı köy okullarındadır. Bunun için ilköğretimi geliştirmek her şeyden önce köy hocalarının yetiştirilmesine bağlıdır. Bizde Köy Enstitüleri bu gayeyle kurulmuştur ve bu bakımdan –birçok tenkitlerle ve belki de yanlış hareketlerle birlikte– mühim bir adım sayılmalıdır. Onların kaldırılması* değil düzeltilmesi ve hedeflerine daha uygun hale getirilmeleri gerekirdi. Köyde kalacak ve köyü hakikaten sevecek hocalar yetiştirmek kolay iş değildir. Eğer her ilköğretmen okulunu bitiren üniversiteye koşarsa köylülerimizi kim okutacaktır? Bu yalnız bir fedakârlık işi değil, özel bir yetişme işidir. Herkes çiftçi olamayacağı gibi herkes köy öğretmeni de olamaz. Nüfusunun yüzde 80'i köylü olan bir memlekette köylülerin şehirlere dolarak ziraatın felce uğramaması, şehir hayatının buhran içine girmemesi, köylünün köyünde kendi iş hayatı için gereken bilgi ve eğitimi alması lâzımdır. "Gece-

* *Talim ve Terbiye Dairesi'nin Notu*: Köy Enstitüleri kaldırılmamış, İlköğretmen Okulları haline getirilmiştir. İlköğretmen Okulları mezunları da öğretmenliğe köy tecrübesinden geçerek başlarlar.

256 *Eğitim Yaşları*

Çocuğun seçkinleşmeye doğru ilerlediği sırada gelişen yaratıcı hayal gücünde "harikalı"nın ve "spontane"nin değeri üzerinde durmalıdır. Çocuk resminde görülen perspektifsiz ve deforme şeklin ifade ve renk zenginliği yeni resimle birleşmektedir. Eğitimde bu vasıflardan faydalanmalı ve çocuk hayal gücünün yaratıcılığını objeleşmenin doğurduğu realizm tarafından söndürülmeden yaşatma çareleri aramalıdır. Çocuk büyüdükçe elbette düşüncesi objektifleşecek, zihin güçleri onda realizmi ve bilimsel zihniyeti doğuracaktır. Fakat bunlar sanatın istediği ifade kudretini, harikalığı, samimilik ve orijinalliği öldürmemelidir. Hakiki sanatçı realist dünya görüşüne rağmen çocuk tarafını kaybetmeyen veya çocukluğun hayal gücüyle realizmi birleştirmesini bilenlerde yetişir. Öğretmen kendi çocukları arasında sanat kabiliyeti olanları keşfetmeli, onların hayal güçlerindeki yaratıcılığı sonraki yıllarda gelişecek olan objektif ve bilimsel zihniyete rağmen beslemeye çalışmalıdır. Yanlış bir eğitim bu sanat yeteneklerinden birçoğunu söndürebilir. Bu da onlara sanata dair kötü örnekler vermeden, hayal gücünün yaratıcılığını objektif düşünce için zararlı diye baskıya almadan doğar. İlköğretimde hocalar böyle kabiliyetleri beslerlerse ilköğretimde onların objektif düşünceyi kazanmalarına rağmen sanat kabiliyetleri de gelişebilir.

Demokratik dünyada ilköğretimin en büyük kısmı köy okullarındadır. Bunun için ilköğretimi geliştirmek her şeyden önce köy hocalarının yetiştirilmesine bağlıdır. Bizde Köy Enstitüleri bu gayeyle kurulmuştur ve bu bakımdan –birçok tenkitlerle ve belki de yanlış hareketlerle birlikte– mühim bir adım sayılmalıdır. Onların kaldırılması* değil düzeltilmesi ve hedeflerine daha uygun hale getirilmeleri gerekirdi. Köyde kalacak ve köyü hakikaten sevecek hocalar yetiştirmek kolay iş değildir. Eğer her ilköğretmen okulunu bitiren üniversiteye koşarsa köylülerimizi kim okutacaktır? Bu yalnız bir fedakârlık işi değil, özel bir yetişme işidir. Herkes çiftçi olamayacağı gibi herkes köy öğretmeni de olamaz. Nüfusunun yüzde 80'i köylü olan bir memlekette köylülerin şehirlere dolarak ziraatın felce uğramaması, şehir hayatının buhran içine girmemesi, köylünün köyünde kendi iş hayatı için gereken bilgi ve eğitimi alması lâzımdır. "Gece-

* *Talim ve Terbiye Dairesi'nin Notu*: Köy Enstitüleri kaldırılmamış, İlköğretmen Okulları haline getirilmiştir. İlköğretmen Okulları mezunları da öğretmenliğe köy tecrübesinden geçerek başlarlar.

256 *Eğitim Yaşları*

Çocuğun seçkinleşmeye doğru ilerlediği sırada gelişen yaratıcı hayal gücünde "harikalı"nın ve "spontane"nin değeri üzerinde durmalıdır. Çocuk resminde görülen perspektifsiz ve deforme şeklin ifade ve renk zenginliği yeni resimle birleşmektedir. Eğitimde bu vasıflardan faydalanmalı ve çocuk hayal gücünün yaratıcılığını objeleşmenin doğurduğu realizm tarafından söndürülmeden yaşatma çareleri aramalıdır. Çocuk büyüdükçe elbette düşüncesi objektifleşecek, zihin güçleri onda realizmi ve bilimsel zihniyeti doğuracaktır. Fakat bunlar sanatın istediği ifade kudretini, harikalığı, samimilik ve orijinalliği öldürmemelidir. Hakiki sanatçı realist dünya görüşüne rağmen çocuk tarafını kaybetmeyen veya çocukluğun hayal gücüyle realizmi birleştirmesini bilenlerde yetişir. Öğretmen kendi çocukları arasında sanat kabiliyeti olanları keşfetmeli, onların hayal güçlerindeki yaratıcılığı sonraki yıllarda gelişecek olan objektif ve bilimsel zihniyete rağmen beslemeye çalışmalıdır. Yanlış bir eğitim bu sanat yeteneklerinden birçoğunu söndürebilir. Bu da onlara sanata dair kötü örnekler vermeden, hayal gücünün yaratıcılığını objektif düşünce için zararlı diye baskıya almadan doğar. İlköğretimde hocalar böyle kabiliyetleri beslerlerse ilköğretimde onların objektif düşünceyi kazanmalarına rağmen sanat kabiliyetleri de gelişebilir.

Demokratik dünyada ilköğretimin en büyük kısmı köy okullarındadır. Bunun için ilköğretimi geliştirmek her şeyden önce köy hocalarının yetiştirilmesine bağlıdır. Bizde Köy Enstitüleri bu gayeyle kurulmuştur ve bu bakımdan –birçok tenkitlerle ve belki de yanlış hareketlerle birlikte– mühim bir adım sayılmalıdır. Onların kaldırılması* değil düzeltilmesi ve hedeflerine daha uygun hale getirilmeleri gerekirdi. Köyde kalacak ve köyü hakikaten sevecek hocalar yetiştirmek kolay iş değildir. Eğer her ilköğretmen okulunu bitiren üniversiteye koşarsa köylülerimizi kim okutacaktır? Bu yalnız bir fedakârlık işi değil, özel bir yetişme işidir. Herkes çiftçi olamayacağı gibi herkes köy öğretmeni de olamaz. Nüfusunun yüzde 80'i köylü olan bir memlekette köylülerin şehirlere dolarak ziraatın felce uğramaması, şehir hayatının buhran içine girmemesi, köylünün köyünde kendi iş hayatı için gereken bilgi ve eğitimi alması lâzımdır. "Gece-

* *Talim ve Terbiye Dairesi'nin Notu*: Köy Enstitüleri kaldırılmamış, İlköğretmen Okulları haline getirilmiştir. İlköğretmen Okulları mezunları da öğretmenliğe köy tecrübesinden geçerek başlarlar.

256 *Eğitim Yaşları*

Çocuğun seçkinleşmeye doğru ilerlediği sırada gelişen yaratıcı hayal gücünde "harikalı"nın ve "spontane"nin değeri üzerinde durmalıdır. Çocuk resminde görülen perspektifsiz ve deforme şeklin ifade ve renk zenginliği yeni resimle birleşmektedir. Eğitimde bu vasıflardan faydalanmalı ve çocuk hayal gücünün yaratıcılığını objeleşmenin doğurduğu realizm tarafından söndürülmeden yaşatma çareleri aramalıdır. Çocuk büyüdükçe elbette düşüncesi objektifleşecek, zihin güçleri onda realizmi ve bilimsel zihniyeti doğuracaktır. Fakat bunlar sanatın istediği ifade kudretini, harikalığı, samimilik ve orijinalliği öldürmemelidir. Hakiki sanatçı realist dünya görüşüne rağmen çocuk tarafını kaybetmeyen veya çocukluğun hayal gücüyle realizmi birleştirmesini bilenlerde yetişir. Öğretmen kendi çocukları arasında sanat kabiliyeti olanları keşfetmeli, onların hayal güçlerindeki yaratıcılığı sonraki yıllarda gelişecek olan objektif ve bilimsel zihniyete rağmen beslemeye çalışmalıdır. Yanlış bir eğitim bu sanat yeteneklerinden birçoğunu söndürebilir. Bu da onlara sanata dair kötü örnekler vermeden, hayal gücünün yaratıcılığını objektif düşünce için zararlı diye baskıya almadan doğar. İlköğretimde hocalar böyle kabiliyetleri beslerlerse ilköğretimde onların objektif düşünceyi kazanmalarına rağmen sanat kabiliyetleri de gelişebilir.

Demokratik dünyada ilköğretimin en büyük kısmı köy okullarındadır. Bunun için ilköğretimi geliştirmek her şeyden önce köy hocalarının yetiştirilmesine bağlıdır. Bizde Köy Enstitüleri bu gayeyle kurulmuştur ve bu bakımdan –birçok tenkitlerle ve belki de yanlış hareketlerle birlikte– mühim bir adım sayılmalıdır. Onların kaldırılması* değil düzeltilmesi ve hedeflerine daha uygun hale getirilmeleri gerekirdi. Köyde kalacak ve köyü hakikaten sevecek hocalar yetiştirmek kolay iş değildir. Eğer her ilköğretmen okulunu bitiren üniversiteye koşarsa köylülerimizi kim okutacaktır? Bu yalnız bir fedakârlık işi değil, özel bir yetişme işidir. Herkes çiftçi olamayacağı gibi herkes köy öğretmeni de olamaz. Nüfusunun yüzde 80'i köylü olan bir memlekette köylülerin şehirlere dolarak ziraatın felce uğramaması, şehir hayatının buhran içine girmemesi, köylünün köyünde kendi iş hayatı için gereken bilgi ve eğitimi alması lâzımdır. "Gece-

* *Talim ve Terbiye Dairesi'nin Notu*: Köy Enstitüleri kaldırılmamış, İlköğretmen Okulları haline getirilmiştir. İlköğretmen Okulları mezunları da öğretmenliğe köy tecrübesinden geçerek başlarlar.

kondu"lar şehir hayatını bozmakta ve şehirler için çözülmesi çok güç problemler doğurmaktadır. Bunların başında şehir ahlâkının bozulması, işsizliğin artması, yarı çiftçi yarı işçi nüfusun intibaksız kalması, vb. gelir (Köy hocalarının yetiştirilmesine önem veren başlıca memleketler Brezilya, Gana, Hindistan'dır).

Hilmi Ziya Ülken 257

kondu"lar şehir hayatını bozmakta ve şehirler için çözülmesi çok güç problemler doğurmaktadır. Bunların başında şehir ahlâkının bozulması, işsizliğin artması, yarı çiftçi yarı işçi nüfusun intibaksız kalması, vb. gelir (Köy hocalarının yetiştirilmesine önem veren başlıca memleketler Brezilya, Gana, Hindistan'dır).

Hilmi Ziya Ülken 257

kondu"lar şehir hayatını bozmakta ve şehirler için çözülmesi çok güç problemler doğurmaktadır. Bunların başında şehir ahlâkının bozulması, işsizliğin artması, yarı çiftçi yarı işçi nüfusun intibaksız kalması, vb. gelir (Köy hocalarının yetiştirilmesine önem veren başlıca memleketler Brezilya, Gana, Hindistan'dır).

Hilmi Ziya Ülken 257

kondu"lar şehir hayatını bozmakta ve şehirler için çözülmesi çok güç problemler doğurmaktadır. Bunların başında şehir ahlâkının bozulması, işsizliğin artması, yarı çiftçi yarı işçi nüfusun intibaksız kalması, vb. gelir (Köy hocalarının yetiştirilmesine önem veren başlıca memleketler Brezilya, Gana, Hindistan'dır).

Öğretim ve eğitimin temeli değilse de en ağır kısmı ortaöğretimdedir. Çocuğun bütün ruhî yetileri ilköğretimde gelişir. Çocuk, bilgisinin temellerini orada alır. Karakteri orada belirir. Ahlâk eğitimini asıl orada alması gerekir ve öğretimin en ağır kısmı orta tahsildedir. Lise (ortaokul ile birlikte) gençlik hayatı boyunca kültür sahibi olmasını sağlayan bütün bilgileri verecektir. Bu ağır yük üzerine bir de çocuğun 12-14 yaşları arasında ergenlik buhranı geçirdiğini, ondan sonra da erginlik yaşının vecitli ve aynı zamanda içedönük ikinci krizinin başladığını katınca 14-18 yaşları arasındaki ortaöğretim yaşının ne derecede güç ve sorumlu bir devre olduğu anlaşılır. Filozofların büyük bir kısmı çocukları şakalaşarak ve okşayarak yetiştirmenin aleyhindedirler. Platon, *Devlet* diyaloğunda çocukları kendi ideal sitesinde Spartalılar gibi yetiştirmek, erkek ve kız çocukları bir arada sıkı bir disiplin içinde büyütmek istiyor.[1] Aristoteles aile eğitimine ve mutedil yetiştirmeye yer vermekle beraber onların yetişmesinde üstadı gibi ciddiyeti birinci plana koyuyor.[2] Farabî insanların idaresi ve çocukların yetiştirilmesi arasında sıkı bir ilişki görüyor. Devlet adam-

[1] Platon, *Politie* (*Devlet*) Türk. çev. Maarif Vek. Klas.; ikinci çeviri: Sabahattin Eyüboğlu (Eğitim: Kitap, III, s. 403-537).
[2] Aristoteles, *Politique*, trad. par M. Thurot, Firmin Didot, 1824 (Liv. VIII, p. 504-537).

ORTAÖĞRETİM YAŞI

Öğretim ve eğitimin temeli değilse de en ağır kısmı ortaöğretimdedir. Çocuğun bütün ruhî yetileri ilköğretimde gelişir. Çocuk, bilgisinin temellerini orada alır. Karakteri orada belirir. Ahlâk eğitimini asıl orada alması gerekir ve öğretimin en ağır kısmı orta tahsildedir. Lise (ortaokul ile birlikte) gençlik hayatı boyunca kültür sahibi olmasını sağlayan bütün bilgileri verecektir. Bu ağır yük üzerine bir de çocuğun 12-14 yaşları arasında ergenlik buhranı geçirdiğini, ondan sonra da erginlik yaşının vecitli ve aynı zamanda içedönük ikinci krizinin başladığını katınca 14-18 yaşları arasındaki ortaöğretim yaşının ne derecede güç ve sorumlu bir devre olduğu anlaşılır. Filozofların büyük bir kısmı çocukları şakalaşarak ve okşayarak yetiştirmenin aleyhindedirler. Platon, *Devlet* diyaloğunda çocukları kendi ideal sitesinde Spartalılar gibi yetiştirmek, erkek ve kız çocukları bir arada sıkı bir disiplin içinde büyütmek istiyor.[1] Aristoteles aile eğitimine ve mutedil yetiştirmeye yer vermekle beraber onların yetişmesinde üstadı gibi ciddiyeti birinci plana koyuyor.[2] Farabî insanların idaresi ve çocukların yetiştirilmesi arasında sıkı bir ilişki görüyor. Devlet adam-

[1] Platon, *Politie* (*Devlet*) Türk. çev. Maarif Vek. Klas.; ikinci çeviri: Sabahattin Eyüboğlu (Eğitim: Kitap, III, s. 403-537).
[2] Aristoteles, *Politique*, trad. par M. Thurot, Firmin Didot, 1824 (Liv. VIII, p. 504-537).

ORTAÖĞRETİM YAŞI

Öğretim ve eğitimin temeli değilse de en ağır kısmı ortaöğretimdedir. Çocuğun bütün ruhî yetileri ilköğretimde gelişir. Çocuk, bilgisinin temellerini orada alır. Karakteri orada belirir. Ahlâk eğitimini asıl orada alması gerekir ve öğretimin en ağır kısmı orta tahsildedir. Lise (ortaokul ile birlikte) gençlik hayatı boyunca kültür sahibi olmasını sağlayan bütün bilgileri verecektir. Bu ağır yük üzerine bir de çocuğun 12-14 yaşları arasında ergenlik buhranı geçirdiğini, ondan sonra da erginlik yaşının vecitli ve aynı zamanda içedönük ikinci krizinin başladığını katınca 14-18 yaşları arasındaki ortaöğretim yaşının ne derecede güç ve sorumlu bir devre olduğu anlaşılır. Filozofların büyük bir kısmı çocukları şakalaşarak ve okşayarak yetiştirmenin aleyhindedirler. Platon, *Devlet* diyaloğunda çocukları kendi ideal sitesinde Spartalılar gibi yetiştirmek, erkek ve kız çocukları bir arada sıkı bir disiplin içinde büyütmek istiyor.[1] Aristoteles aile eğitimine ve mutedil yetiştirmeye yer vermekle beraber onların yetişmesinde üstadı gibi ciddiyeti birinci plana koyuyor.[2] Farabî insanların idaresi ve çocukların yetiştirilmesi arasında sıkı bir ilişki görüyor. Devlet adam-

[1] Platon, *Politie* (*Devlet*) Türk. çev. Maarif Vek. Klas.; ikinci çeviri: Sabahattin Eyüboğlu (Eğitim: Kitap, III, s. 403-537).
[2] Aristoteles, *Politique*, trad. par M. Thurot, Firmin Didot, 1824 (Liv. VIII, p. 504-537).

larını çocuk velilerine ve öğretmenlere benzetiyor: Halkın ve çocukların seviyesine göre korkutucu veya sevimli davranışı tavsiye ediyor.[3] Kant, "insanlıkta keşfi en güç iki şey vardır" diyor: "İnsanları idare sanatı ve onları yetiştirme sanatı." Fakat "insan, eğitime elverişli biricik varlıktır" diyerek onu bütün hayvan nevilerinden ayırıyor. "Eğitimin başlangıcından beri çocuklarla şakalaşma ve onları okşamadan kaçınılmalıdır" diyor.[4] Kant'a göre, "itaat çocuk ve hele öğrenci karakterinin en esaslı vasfıdır. O önce idare edenin mutlak iradesine itaattir; sonra makul ve iyi diye bakılan bir iradeye itaattir. İtaat baskıdan gelebilir; o zaman mutlaktır. Yahut güvenden gelir; o zaman da iradîdir. İkincisi önemli, fakat birincisi son derecede lüzumludur. Çünkü çocuğu sonradan vatandaş olarak tatbik etmesi gereken kanunları ifadeye hazırlar. Çocuklar zorunluluk kanununa tâbi olmalıdırlar. Fakat bu kanun evrensel olmalı ve okullarda daima göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen öğrencilerinden birisine karşı hiç tercih göstermemelidir. Çünkü aksi halde kanun evrensel olmaktan çıkar. Çocuk başkalarının aynı kaideye tâbi olmadıklarını görürse âsi olur"[5] (aynı kitap). Zamanımızda da Durkheim *Ahlâk Eğitimi* adlı kitabında aynı disiplinli, baskılı eğitimi savunuyor. Fakat bunu Platon gibi ideal bir sitede veya Kant gibi vicdanın mutlak emrinde değil, toplumda görüyor. Yani sosyolojik açıklamaya dayanarak eğitimin sosyal evrimde gittikçe daha disiplinli olmaya doğru gittiği hükmünü çıkarıyor.[6]

Bu kaideler acaba çocuğun bütün yaşlarına tatbik edilebilir mi? Küçük çocuğun otomatizmleri kazanma yaşı için elverişli olan bir metot inatçılık yaşı olan ikinci çocuklukta iyi netice verir mi? Hele bir fizyolojik değişme ve isyan yaşı olan erginlikte nasıl tatbik edilebilir? Orta öğrenim yaşını 14-16 arasındaki ergenlik yaşı ile 16-20 arasındaki erginlik veya delikanlılık yaşı olmak üzere iki devreye ayırdığımız zaman bunlardan birincisinde cinsî hayatın uyanması, sesin kalınlaşması, iç gudde faaliyetinin artması gibi fizyolojik de-

[3] Farabi, *Arâü ehl-i medinet-il-fâzıla*, (Türk. çev. Nafiz Danışman, Farabî tetkikleri içinde ve Maarif Vek. kl. arasında [*Tahsil-üs-saade*, Türk çev. H.Z. Ülken].
[4] Emmanuel Kant, *Traité de Pédagogie*, trad. par Jules Barni, 1931.
[5] E. Kant, *Aynı eser.*
[6] Emile Durkheim, *Education morale.*

Hilmi Ziya Ülken 259

larını çocuk velilerine ve öğretmenlere benzetiyor: Halkın ve çocukların seviyesine göre korkutucu veya sevimli davranışı tavsiye ediyor.[3] Kant, "insanlıkta keşfi en güç iki şey vardır" diyor: "İnsanları idare sanatı ve onları yetiştirme sanatı." Fakat "insan, eğitime elverişli biricik varlıktır" diyerek onu bütün hayvan nevilerinden ayırıyor. "Eğitimin başlangıcından beri çocuklarla şakalaşma ve onları okşamadan kaçınılmalıdır" diyor.[4] Kant'a göre, "itaat çocuk ve hele öğrenci karakterinin en esaslı vasfıdır. O önce idare edenin mutlak iradesine itaattir; sonra makul ve iyi diye bakılan bir iradeye itaattir. İtaat baskıdan gelebilir; o zaman mutlaktır. Yahut güvenden gelir; o zaman da iradîdir. İkincisi önemli, fakat birincisi son derecede lüzumludur. Çünkü çocuğu sonradan vatandaş olarak tatbik etmesi gereken kanunları ifadeye hazırlar. Çocuklar zorunluluk kanununa tâbi olmalıdırlar. Fakat bu kanun evrensel olmalı ve okullarda daima göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen öğrencilerinden birisine karşı hiç tercih göstermemelidir. Çünkü aksi halde kanun evrensel olmaktan çıkar. Çocuk başkalarının aynı kaideye tâbi olmadıklarını görürse âsi olur"[5] (aynı kitap). Zamanımızda da Durkheim *Ahlâk Eğitimi* adlı kitabında aynı disiplinli, baskılı eğitimi savunuyor. Fakat bunu Platon gibi ideal bir sitede veya Kant gibi vicdanın mutlak emrinde değil, toplumda görüyor. Yani sosyolojik açıklamaya dayanarak eğitimin sosyal evrimde gittikçe daha disiplinli olmaya doğru gittiği hükmünü çıkarıyor.[6]

Bu kaideler acaba çocuğun bütün yaşlarına tatbik edilebilir mi? Küçük çocuğun otomatizmleri kazanma yaşı için elverişli olan bir metot inatçılık yaşı olan ikinci çocuklukta iyi netice verir mi? Hele bir fizyolojik değişme ve isyan yaşı olan erginlikte nasıl tatbik edilebilir? Orta öğrenim yaşını 14-16 arasındaki ergenlik yaşı ile 16-20 arasındaki erginlik veya delikanlılık yaşı olmak üzere iki devreye ayırdığımız zaman bunlardan birincisinde cinsî hayatın uyanması, sesin kalınlaşması, iç gudde faaliyetinin artması gibi fizyolojik de-

[3] Farabi, *Arâü ehl-i medinet-il-fâzıla*, (Türk. çev. Nafiz Danışman, Farabî tetkikleri içinde ve Maarif Vek. kl. arasında [*Tahsil-üs-saade*, Türk çev. H.Z. Ülken].
[4] Emmanuel Kant, *Traité de Pédagogie*, trad. par Jules Barni, 1931.
[5] E. Kant, *Aynı eser.*
[6] Emile Durkheim, *Education morale.*

ğişmelerle birlikte ruhî bir değişme görülür.[7] Duygusal hayatın bütün ruh üzerinde tesiri artar. Birçok ilgiler arasında düşünce ufku hızla genişler; o zamana kadar fiillere ve hareketlere yayılmış olan zihnî hayatta az çok bariz bir içleşme (içe katlanma) görülür. Sosyal çevrelere ve cinsiyetlere göre değişmek üzere davranışı gittikçe daha bireyselleşir. Sosyolojik bakımdan da çocuk birçok ağır ve yorucu çıraklıklardan geçmek üzere erişkin çevresine hazırlanır. Bu yaş hudutları kültür çevrelerine göre değişir: Bazılarında 9-10 yaşlarında başlar. Bazılarında 14-15 yaşına kadar gecikir. (Şimdiye kadar bu değişme sebebi iklimde aranıyordu. Fakat bunu ret edecek misaller pek çoktur. Ve değişmenin daha çok kültür çevrelerinden ileri geldiği görülüyor.) Birinci devreye (12-16) ergenlik huzursuzluğu devresi, ikinciye (16-20) delikanlılık coşkunluğu denebilir.

Ergenlik hakikaten bir huzursuzluk ve geçiş yaşıdır. Fakat bu huzursuzluk aynı zamanda öğretmende de vardır. Çünkü o haklı veya haksız çocuğu yetiştirme bakımından güçlüklerle karşılaşır. Hattâ tehlikeye düşer. Cinsî uyanma, oğlan ve kız çocuklarda ayrı şekillerde ve biraz farklı yaşta meydana gelir. Fizyolojik değişmeler bir yandan çocukların sağlık durumunu tehlikeye düşürür: yüklü çalışma ile bu tehlike büsbütün artar. Bir yandan da sinirlerinin gerginliği, hocaya veya ana-babaya karşı isyan tavrı almaları idarelerini güçleştirir, heyecanlılık artar ve cinsi ilgi etrafında toplanır: Bazen aşırı heyecanlılık derecesine çıkar. Vücuda karşı ilgi ve dikkat uyanır. Genç kızlarda utançla birlikte güzel görünme arzuları doğar.[8] Tabiat dışı ilgiler genci bu yaşta birdenbire sarsabilir. Bu devrenin sonuna doğru arkadaşlığın yerine mahrem dostluk geçer ve bu biraz sonra aşk halini alır. Delikanlıda ihtirasla sevme arzusu hâkim eğilim olur. Ancak bu çoğunda küçük sevişmeler veya sevgi başlangıçları olarak kalır. Fikrî bilgilerin birdenbire zenginleşmesi ve ufkunun genişlemesi yüzünden çok sathî olan devamlı tartışma zevki yer alır. Heyecanlılık gittikçe artan bir hayal işleyişi ile beslenir. Hayale dalmak delikanlılığın başlıca vasıflarındandır. Bu bazen bu yaşın istediği sıkı çalışmaya engel olacak ve başarı derecesini çok düşürecek dereceye gelir. Bazı hayalci delikanlılarda gerçeğe intibak kaybolur. Aileleri içinde, okul-

[7] Pierre Mendouse, *L'âme de l'adolescent.*
[8] Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent.*

260 *Ortaöğretim Yaşı*

ğişmelerle birlikte ruhî bir değişme görülür.[7] Duygusal hayatın bütün ruh üzerinde tesiri artar. Birçok ilgiler arasında düşünce ufku hızla genişler; o zamana kadar fiillere ve hareketlere yayılmış olan zihnî hayatta az çok bariz bir içleşme (içe katlanma) görülür. Sosyal çevrelere ve cinsiyetlere göre değişmek üzere davranışı gittikçe daha bireyselleşir. Sosyolojik bakımdan da çocuk birçok ağır ve yorucu çıraklıklardan geçmek üzere erişkin çevresine hazırlanır. Bu yaş hudutları kültür çevrelerine göre değişir: Bazılarında 9-10 yaşlarında başlar. Bazılarında 14-15 yaşına kadar gecikir. (Şimdiye kadar bu değişme sebebi iklimde aranıyordu. Fakat bunu ret edecek misaller pek çoktur. Ve değişmenin daha çok kültür çevrelerinden ileri geldiği görülüyor.) Birinci devreye (12-16) ergenlik huzursuzluğu devresi, ikinciye (16-20) delikanlılık coşkunluğu denebilir.

Ergenlik hakikaten bir huzursuzluk ve geçiş yaşıdır. Fakat bu huzursuzluk aynı zamanda öğretmende de vardır. Çünkü o haklı veya haksız çocuğu yetiştirme bakımından güçlüklerle karşılaşır. Hattâ tehlikeye düşer. Cinsî uyanma, oğlan ve kız çocuklarda ayrı şekillerde ve biraz farklı yaşta meydana gelir. Fizyolojik değişmeler bir yandan çocukların sağlık durumunu tehlikeye düşürür: yüklü çalışma ile bu tehlike büsbütün artar. Bir yandan da sinirlerinin gerginliği, hocaya veya ana-babaya karşı isyan tavrı almaları idarelerini güçleştirir, heyecanlılık artar ve cinsi ilgi etrafında toplanır: Bazen aşırı heyecanlılık derecesine çıkar. Vücuda karşı ilgi ve dikkat uyanır. Genç kızlarda utançla birlikte güzel görünme arzuları doğar.[8] Tabiat dışı ilgiler genci bu yaşta birdenbire sarsabilir. Bu devrenin sonuna doğru arkadaşlığın yerine mahrem dostluk geçer ve bu biraz sonra aşk halini alır. Delikanlıda ihtirasla sevme arzusu hâkim eğilim olur. Ancak bu çoğunda küçük sevişmeler veya sevgi başlangıçları olarak kalır. Fikrî bilgilerin birdenbire zenginleşmesi ve ufkunun genişlemesi yüzünden çok sathî olan devamlı tartışma zevki yer alır. Heyecanlılık gittikçe artan bir hayal işleyişi ile beslenir. Hayale dalmak delikanlılığın başlıca vasıflarındandır. Bu bazen bu yaşın istediği sıkı çalışmaya engel olacak ve başarı derecesini çok düşürecek dereceye gelir. Bazı hayalci delikanlılarda gerçeğe intibak kaybolur. Aileleri içinde, okul-

[7] Pierre Mendouse, *L'âme de l'adolescent.*
[8] Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent.*

260 *Ortaöğretim Yaşı*

ğişmelerle birlikte ruhî bir değişme görülür.[7] Duygusal hayatın bütün ruh üzerinde tesiri artar. Birçok ilgiler arasında düşünce ufku hızla genişler; o zamana kadar fiillere ve hareketlere yayılmış olan zihnî hayatta az çok bariz bir içleşme (içe katlanma) görülür. Sosyal çevrelere ve cinsiyetlere göre değişmek üzere davranışı gittikçe daha bireyselleşir. Sosyolojik bakımdan da çocuk birçok ağır ve yorucu çıraklıklardan geçmek üzere erişkin çevresine hazırlanır. Bu yaş hudutları kültür çevrelerine göre değişir: Bazılarında 9-10 yaşlarında başlar. Bazılarında 14-15 yaşına kadar gecikir. (Şimdiye kadar bu değişme sebebi iklimde aranıyordu. Fakat bunu ret edecek misaller pek çoktur. Ve değişmenin daha çok kültür çevrelerinden ileri geldiği görülüyor.) Birinci devreye (12-16) ergenlik huzursuzluğu devresi, ikinciye (16-20) delikanlılık coşkunluğu denebilir.

Ergenlik hakikaten bir huzursuzluk ve geçiş yaşıdır. Fakat bu huzursuzluk aynı zamanda öğretmende de vardır. Çünkü o haklı veya haksız çocuğu yetiştirme bakımından güçlüklerle karşılaşır. Hattâ tehlikeye düşer. Cinsî uyanma, oğlan ve kız çocuklarda ayrı şekillerde ve biraz farklı yaşta meydana gelir. Fizyolojik değişmeler bir yandan çocukların sağlık durumunu tehlikeye düşürür: yüklü çalışma ile bu tehlike büsbütün artar. Bir yandan da sinirlerinin gerginliği, hocaya veya ana-babaya karşı isyan tavrı almaları idarelerini güçleştirir, heyecanlılık artar ve cinsi ilgi etrafında toplanır: Bazen aşırı heyecanlılık derecesine çıkar. Vücuda karşı ilgi ve dikkat uyanır. Genç kızlarda utançla birlikte güzel görünme arzuları doğar.[8] Tabiat dışı ilgiler genci bu yaşta birdenbire sarsabilir. Bu devrenin sonuna doğru arkadaşlığın yerine mahrem dostluk geçer ve bu biraz sonra aşk halini alır. Delikanlıda ihtirasla sevme arzusu hâkim eğilim olur. Ancak bu çoğunda küçük sevişmeler veya sevgi başlangıçları olarak kalır. Fikrî bilgilerin birdenbire zenginleşmesi ve ufkunun genişlemesi yüzünden çok sathî olan devamlı tartışma zevki yer alır. Heyecanlılık gittikçe artan bir hayal işleyişi ile beslenir. Hayale dalmak delikanlılığın başlıca vasıflarındandır. Bu bazen bu yaşın istediği sıkı çalışmaya engel olacak ve başarı derecesini çok düşürecek dereceye gelir. Bazı hayalci delikanlılarda gerçeğe intibak kaybolur. Aileleri içinde, okul-

[7] Pierre Mendouse, *L'âme de l'adolescent.*
[8] Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent.*

da oldukları halde kendi yarattıkları "başka bir dünya"da yaşarlar.[9] Bu hal delikanlının sanatçı kabiliyetini beslerse ilerisi için yeni bir başarı alâmeti olur. Fakat yalnız bir nevi geviş getirmeden ibaret kaldığı zaman bütün çalışma gücünü kırar ve tahsili yarım bırakmasına sebep olur. Delikanlının aile çevresine ve okula karşı koyması, isyanı bazen kaçma hastalığı (*fugue*) denen marazî şekle, yahut tecavüz ve intihar şekillerine kadar varır.[10] Tam aksi yönde utangaçlık ve sıkılganlık şeklini de alabilir.[11] Bu, delikanlının başkasıyla ilişkiye girmesini güçleştirir. Yine aynı yaşta erişkin yaşındaki bazı tanıdıkları (meselâ hocaları veya çevrelerindeki bazı kimseleri) son derece idealleştirir ve aşırı derecede bağlanırlar.

Ancak bu bağlanış istikrarsızdır: Aşırı övmeleri sonradan âni hayal kırıklığı veya birden nefretler, çoğu halde ilgisizlikler takip eder. Maurice Debesse *Gençlikte Orijinallik Buhranı, Ergenlik ve Eğitimin Merhaleleri* adlı kitaplarında bu ruhî evrimin âni dönüşlerini etraflı olarak anlatıyor.[12] Ergenlik devresi öfkeli ve saldırıcı bir dönüşün başlangıcıdır. İlkokulda çok kuvvetli bir eğitim faktörü olan egzersiz burada birdenbire kesintiye uğrar. Ergenliğin olgunluğu, ilk yaşta olduğu gibi, sinirlere ait değildir. Hormonlara aittir. Genel hareketliliği değil cinsiyeti ilgilendirir. Cinsî hayatın uyanışı örf ve âdetler, toplumsal baskılarla çarpışır. Bu hal delikanlılık yaşının buhranında en önemli rolü oynar; fakat daima frenlenmiş, yatağı değiştirilmiş veya yüceltilmiş olarak.[13] Bununla beraber erişkin yaşa ait bütün hazırlıklar, bütün çıraklıklar, fikir ve elişlerine ait maharetler de yine bu senelerde kazanılır. Bundan dolayı ergenlik ve delikanlılık yaşında eğitim ve öğretim en güç, en çatışkan safhalardan geçer. Delikanlılığı anlamak için biyolojik ve psikolojik verilere bakmak yetmez, sosyolojik ve antropolojik verileri de hesaba katmak lâzımdır. Hakiki psikolojik problem bu yaşta en gergin şeklini alan biyolojik ve sosyal fak-

[9] Debesse, *La crise de l'originalité juvénile.*
[10] Achille Delmas, *La psychologie pathologique du suicide,* 1932; F. Alcan; Henri Baruk, *La désorganisation de la personnalité,* PUF, 1952; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.
[11] L. Dugas, *La timidité,* étude sociologique et morale, F. Alcan, 1921.
[12] Debesse, *Les etapes de l'éducation.*
[13] Joseph Nuttin, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme,* Louvain, J. Vrin, 1950.

Hilmi Ziya Ülken 261

da oldukları halde kendi yarattıkları "başka bir dünya"da yaşarlar.[9] Bu hal delikanlının sanatçı kabiliyetini beslerse ilerisi için yeni bir başarı alâmeti olur. Fakat yalnız bir nevi geviş getirmeden ibaret kaldığı zaman bütün çalışma gücünü kırar ve tahsili yarım bırakmasına sebep olur. Delikanlının aile çevresine ve okula karşı koyması, isyanı bazen kaçma hastalığı (*fugue*) denen marazî şekle, yahut tecavüz ve intihar şekillerine kadar varır.[10] Tam aksi yönde utangaçlık ve sıkılganlık şeklini de alabilir.[11] Bu, delikanlının başkasıyla ilişkiye girmesini güçleştirir. Yine aynı yaşta erişkin yaşındaki bazı tanıdıkları (meselâ hocaları veya çevrelerindeki bazı kimseleri) son derece idealleştirir ve aşırı derecede bağlanırlar.

Ancak bu bağlanış istikrarsızdır: Aşırı övmeleri sonradan âni hayal kırıklığı veya birden nefretler, çoğu halde ilgisizlikler takip eder. Maurice Debesse *Gençlikte Orijinallik Buhranı, Ergenlik ve Eğitimin Merhaleleri* adlı kitaplarında bu ruhî evrimin âni dönüşlerini etraflı olarak anlatıyor.[12] Ergenlik devresi öfkeli ve saldırıcı bir dönüşün başlangıcıdır. İlkokulda çok kuvvetli bir eğitim faktörü olan egzersiz burada birdenbire kesintiye uğrar. Ergenliğin olgunluğu, ilk yaşta olduğu gibi, sinirlere ait değildir. Hormonlara aittir. Genel hareketliliği değil cinsiyeti ilgilendirir. Cinsî hayatın uyanışı örf ve âdetler, toplumsal baskılarla çarpışır. Bu hal delikanlılık yaşının buhranında en önemli rolü oynar; fakat daima frenlenmiş, yatağı değiştirilmiş veya yüceltilmiş olarak.[13] Bununla beraber erişkin yaşa ait bütün hazırlıklar, bütün çıraklıklar, fikir ve elişlerine ait maharetler de yine bu senelerde kazanılır. Bundan dolayı ergenlik ve delikanlılık yaşında eğitim ve öğretim en güç, en çatışkan safhalardan geçer. Delikanlılığı anlamak için biyolojik ve psikolojik verilere bakmak yetmez, sosyolojik ve antropolojik verileri de hesaba katmak lâzımdır. Hakiki psikolojik problem bu yaşta en gergin şeklini alan biyolojik ve sosyal fak-

[9] Debesse, *La crise de l'originalité juvénile.*
[10] Achille Delmas, *La psychologie pathologique du suicide,* 1932; F. Alcan; Henri Baruk, *La désorganisation de la personnalité,* PUF, 1952; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.
[11] L. Dugas, *La timidité,* étude sociologique et morale, F. Alcan, 1921.
[12] Debesse, *Les etapes de l'éducation.*
[13] Joseph Nuttin, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme,* Louvain, J. Vrin, 1950.

Hilmi Ziya Ülken 261

da oldukları halde kendi yarattıkları "başka bir dünya"da yaşarlar.[9] Bu hal delikanlının sanatçı kabiliyetini beslerse ilerisi için yeni bir başarı alâmeti olur. Fakat yalnız bir nevi geviş getirmeden ibaret kaldığı zaman bütün çalışma gücünü kırar ve tahsili yarım bırakmasına sebep olur. Delikanlının aile çevresine ve okula karşı koyması, isyanı bazen kaçma hastalığı (*fugue*) denen marazî şekle, yahut tecavüz ve intihar şekillerine kadar varır.[10] Tam aksi yönde utangaçlık ve sıkılganlık şeklini de alabilir.[11] Bu, delikanlının başkasıyla ilişkiye girmesini güçleştirir. Yine aynı yaşta erişkin yaşındaki bazı tanıdıkları (meselâ hocaları veya çevrelerindeki bazı kimseleri) son derece idealleştirir ve aşırı derecede bağlanırlar.

Ancak bu bağlanış istikrarsızdır: Aşırı övmeleri sonradan âni hayal kırıklığı veya birden nefretler, çoğu halde ilgisizlikler takip eder. Maurice Debesse *Gençlikte Orijinallik Buhranı, Ergenlik ve Eğitimin Merhaleleri* adlı kitaplarında bu ruhî evrimin âni dönüşlerini etraflı olarak anlatıyor.[12] Ergenlik devresi öfkeli ve saldırıcı bir dönüşün başlangıcıdır. İlkokulda çok kuvvetli bir eğitim faktörü olan egzersiz burada birdenbire kesintiye uğrar. Ergenliğin olgunluğu, ilk yaşta olduğu gibi, sinirlere ait değildir. Hormonlara aittir. Genel hareketliliği değil cinsiyeti ilgilendirir. Cinsî hayatın uyanışı örf ve âdetler, toplumsal baskılarla çarpışır. Bu hal delikanlılık yaşının buhranında en önemli rolü oynar; fakat daima frenlenmiş, yatağı değiştirilmiş veya yüceltilmiş olarak.[13] Bununla beraber erişkin yaşa ait bütün hazırlıklar, bütün çıraklıklar, fikir ve elişlerine ait maharetler de yine bu senelerde kazanılır. Bundan dolayı ergenlik ve delikanlılık yaşında eğitim ve öğretim en güç, en çatışkan safhalardan geçer. Delikanlılığı anlamak için biyolojik ve psikolojik verilere bakmak yetmez, sosyolojik ve antropolojik verileri de hesaba katmak lâzımdır. Hakiki psikolojik problem bu yaşta en gergin şeklini alan biyolojik ve sosyal fak-

[9] Debesse, *La crise de l'originalité juvénile.*
[10] Achille Delmas, *La psychologie pathologique du suicide,* 1932; F. Alcan; Henri Baruk, *La désorganisation de la personnalité,* PUF, 1952; A. Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot.
[11] L. Dugas, *La timidité,* étude sociologique et morale, F. Alcan, 1921.
[12] Debesse, *Les etapes de l'éducation.*
[13] Joseph Nuttin, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme,* Louvain, J. Vrin, 1950.

törlerin çatışmasıdır.[14] Bu çatışma hem erginliğin marazî bilincine ait türlü görünüşleri doğurur, hem de onun ruhî hayatta ve kişilikte en önemli bir dönüm noktası ve hayata hakiki giriş olmasını sağlar.

Bebek yaşından erişkine kadar çocuğun geçirdiği ruhî evrim yaşları acaba hangi eğitim metotlarıyla işlenmelidir? Platon ve Kant'ın söylediği ve zamanımızda bir kısım sosyologların da devam ettirdikleri gibi baskılı bir eğitim mi lâzımdır? Yoksa Rousseau'dan beri yine birçok pedagogun savunduğu gibi her türlü baskıyı kaldıran hür ve cazip bir eğitim mi vermelidir?[15] Eğitim yaşları gözden geçirilince bu görüşlerden yalnız birisine hak vermenin doğru olmadığı kolay anlaşılır. Gerek bunlar, gerek ruh bakımından büyümekte ve değişmekte olan çocuğun eğitimi birbiri ardından birçok metotlarla yapılabilir. Bu değişmeleri hesaba katmadan ona şu veya bu eğitim metotunu tatbike kalkmak kadar yanlış bir şey olamaz. Öyle ise yetiştirme tarzı için olduğu gibi eğitim ve öğretim için de çocuğa mertebeli bir metotlar skalası tatbik etmelidir:

1) Birinci ve ikinci çocukluk devresi otomatizmlerin doğru ve ilk heyecanlılık zamanıdır. Orada çocuk, çevresinden pasif olarak tesirler alır. Anlamadan öğrenir. Korkar, ürker ve *fiction*'lar icat eder. Burada eğitimin temelini hafif bir korkutucu disiplin metotu teşkil edecektir. Fakat bu korkutma ağır bir ceza tehdidi haline gelmeyecektir.

2) Üçüncü gençlik veya ilkokul yaşında çocuk ilk objeleştirmelere başlamış, topluma ve tabiata çevrilen ufku genişlemiştir. O zaman çocukta gelecek tasavvuru uyandığı için "ideal kişilik"i yaşamaya, onun için kendini hazırlamaya kalkmıştır. Böyle bir devrede çocuğu korkutmadan ziyade geleceğe ait hayalinden faydalanarak şevk ve gayretini arttırmak doğru olur. Burada eğitim ümit verici bir metot kullanacaktır.

3) Erginlik yaşında çocuk kendi içine katlanmaya, kendini âlemin merkezi gibi görmeye başlamıştır. Bütün ilgileri *narcissiste* bir karakter taşımaktadır. Çocuğu gayrete getirecek en kuvvetli faktör o zaman onun gururunu okşamak olacaktır. Bu devredeki eğitimin metotuna gururu besleyen bir eğitim metotu diyebiliriz.

---

[14] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931].

[15] Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952.

262 *Ortaöğretim Yaşı*

törlerin çatışmasıdır.[14] Bu çatışma hem erginliğin marazî bilincine ait türlü görünüşleri doğurur, hem de onun ruhî hayatta ve kişilikte en önemli bir dönüm noktası ve hayata hakiki giriş olmasını sağlar.

Bebek yaşından erişkine kadar çocuğun geçirdiği ruhî evrim yaşları acaba hangi eğitim metotlarıyla işlenmelidir? Platon ve Kant'ın söylediği ve zamanımızda bir kısım sosyologların da devam ettirdikleri gibi baskılı bir eğitim mi lâzımdır? Yoksa Rousseau'dan beri yine birçok pedagogun savunduğu gibi her türlü baskıyı kaldıran hür ve cazip bir eğitim mi vermelidir?[15] Eğitim yaşları gözden geçirilince bu görüşlerden yalnız birisine hak vermenin doğru olmadığı kolay anlaşılır. Gerek bunlar, gerek ruh bakımından büyümekte ve değişmekte olan çocuğun eğitimi birbiri ardından birçok metotlarla yapılabilir. Bu değişmeleri hesaba katmadan ona şu veya bu eğitim metotunu tatbike kalkmak kadar yanlış bir şey olamaz. Öyle ise yetiştirme tarzı için olduğu gibi eğitim ve öğretim için de çocuğa mertebeli bir metotlar skalası tatbik etmelidir:

1) Birinci ve ikinci çocukluk devresi otomatizmlerin doğru ve ilk heyecanlılık zamanıdır. Orada çocuk, çevresinden pasif olarak tesirler alır. Anlamadan öğrenir. Korkar, ürker ve *fiction*'lar icat eder. Burada eğitimin temelini hafif bir korkutucu disiplin metotu teşkil edecektir. Fakat bu korkutma ağır bir ceza tehdidi haline gelmeyecektir.

2) Üçüncü gençlik veya ilkokul yaşında çocuk ilk objeleştirmelere başlamış, topluma ve tabiata çevrilen ufku genişlemiştir. O zaman çocukta gelecek tasavvuru uyandığı için "ideal kişilik"i yaşamaya, onun için kendini hazırlamaya kalkmıştır. Böyle bir devrede çocuğu korkutmadan ziyade geleceğe ait hayalinden faydalanarak şevk ve gayretini arttırmak doğru olur. Burada eğitim ümit verici bir metot kullanacaktır.

3) Erginlik yaşında çocuk kendi içine katlanmaya, kendini âlemin merkezi gibi görmeye başlamıştır. Bütün ilgileri *narcissiste* bir karakter taşımaktadır. Çocuğu gayrete getirecek en kuvvetli faktör o zaman onun gururunu okşamak olacaktır. Bu devredeki eğitimin metotuna gururu besleyen bir eğitim metotu diyebiliriz.

---

[14] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931].

[15] Caleb Gattegno, *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour,* Delachaux et Niestlé, 1952.

4) Delikanlı yaşında artık erişkine yaklaşan kişilik uyanmıştır. Gerçi delikanlının vecit ve taşkınlık derecesine varan kendi buhranları vardır. Fakat bu buhran içe katlanmadan kurtulmuş, değerlerin sübjektif yaşanışı halini almıştır. Delikanlılığın başlıca vasıfları sentimantalizm ve romantizmdir. 19. yüzyılda edebiyat ve sanat delikanlı psikolojisinin hükmü altında idi.[16] Bugünün delikanlısı ise bu buhranı çabuk aşmak için "realist" olmaya çalışıyor. Fakat onun modern inkârcılığı veya nihilizmi yön değiştirmiş bir romantizmden başka bir şey değildir. Bu yaşta delikanlının başlıca kuvveti sevgidir. Eğitimin temel metotu da o olacaktır.[17]

Böyle bir sınıflama mutlak değildir. Küçük çocuğa korkutucu eğitimi tatbik ederken oyunun ve el işlerinin cazip ve sevimli olmasını sağlamayı da unutmayız, İki metot birbirini tamamlar. Erginde gurur metotunu kullanırken (yani onun gururunu okşarken) disiplin ve cezadan korkunun rol oynamamasına imkân yoktur. Hâsılı bu metotlardan her biri belirli bir yaşa elverişli olmakla beraber onların birbiri içine girmesi ve aynı yaşta ikisinin, hattâ üçünün bir arada kullanılması da birçok durumlarda zorunludur.

Erginlik yaşında fikrî eğitimin çift hedefi vardır:

1) Soyut düşüncenin uyanmasına çalışmak;

2) Öğrencilerin kabiliyetlerine göre tahsile yön vermek ve onu ayrı yataklara doğru götürmek-fakat öğretimin çeşitli dersler halinde dallanıp budaklanması ve 9. sınıftan 11. sınıfa kadar bu bölünmenin doğurduğu özelleşme gençlerin kafasında çok zararlı bazı parça bilgilerin yerleşmesine sebep olabilir. Hele bu bölümler arasındaki ilişkiler iyi ayarlanmış değilse, onlardan bir kısmını ötekiler aleyhine işleyecek tarzda kuvvetlendirmişse bu zarar büsbütün büyüyebilir. Bunun için ortaokul ve lise tahsilinde ihtisas bilgilerini birbirine bağlayan birleştirici kafa yetişmesine birinci derecede önem vermelidir. Bu da lise tahsilinin temeli olan genel kültürün verilmesiyle, yani bütün dersleri birbirine bağlayan hâkim zihniyetin ihtisasların parçalayıcı tesirinden önce gelmesiyle sağlanabilir. Bunu verecek, lise öğretiminin ders programında sağlam bir felsefî görüşe dayanan bilimler sınıflanmasından esinlenmiş olmasıdır. Skolastik öğretimde (ma-

[16] Louis Cazamian, *Le roman social en Angleterre*, vol. 1. (Réaction idéaliste, pp. 111-206), Henri Didier édit. 1934.

[17] A. Camus, *L'homme révolté*, Gallimard, 2. édit, 1965.

Hilmi Ziya Ülken 263

4) Delikanlı yaşında artık erişkine yaklaşan kişilik uyanmıştır. Gerçi delikanlının vecit ve taşkınlık derecesine varan kendi buhranları vardır. Fakat bu buhran içe katlanmadan kurtulmuş, değerlerin sübjektif yaşanışı halini almıştır. Delikanlılığın başlıca vasıfları sentimantalizm ve romantizmdir. 19. yüzyılda edebiyat ve sanat delikanlı psikolojisinin hükmü altında idi.[16] Bugünün delikanlısı ise bu buhranı çabuk aşmak için "realist" olmaya çalışıyor. Fakat onun modern inkârcılığı veya nihilizmi yön değiştirmiş bir romantizmden başka bir şey değildir. Bu yaşta delikanlının başlıca kuvveti sevgidir. Eğitimin temel metotu da o olacaktır.[17]

Böyle bir sınıflama mutlak değildir. Küçük çocuğa korkutucu eğitimi tatbik ederken oyunun ve el işlerinin cazip ve sevimli olmasını sağlamayı da unutmayız, İki metot birbirini tamamlar. Erginde gurur metotunu kullanırken (yani onun gururunu okşarken) disiplin ve cezadan korkunun rol oynamamasına imkân yoktur. Hâsılı bu metotlardan her biri belirli bir yaşa elverişli olmakla beraber onların birbiri içine girmesi ve aynı yaşta ikisinin, hattâ üçünün bir arada kullanılması da birçok durumlarda zorunludur.

Erginlik yaşında fikrî eğitimin çift hedefi vardır:

1) Soyut düşüncenin uyanmasına çalışmak;

2) Öğrencilerin kabiliyetlerine göre tahsile yön vermek ve onu ayrı yataklara doğru götürmek-fakat öğretimin çeşitli dersler halinde dallanıp budaklanması ve 9. sınıftan 11. sınıfa kadar bu bölünmenin doğurduğu özelleşme gençlerin kafasında çok zararlı bazı parça bilgilerin yerleşmesine sebep olabilir. Hele bu bölümler arasındaki ilişkiler iyi ayarlanmış değilse, onlardan bir kısmını ötekiler aleyhine işleyecek tarzda kuvvetlendirmişse bu zarar büsbütün büyüyebilir. Bunun için ortaokul ve lise tahsilinde ihtisas bilgilerini birbirine bağlayan birleştirici kafa yetişmesine birinci derecede önem vermelidir. Bu da lise tahsilinin temeli olan genel kültürün verilmesiyle, yani bütün dersleri birbirine bağlayan hâkim zihniyetin ihtisasların parçalayıcı tesirinden önce gelmesiyle sağlanabilir. Bunu verecek, lise öğretiminin ders programında sağlam bir felsefî görüşe dayanan bilimler sınıflanmasından esinlenmiş olmasıdır. Skolastik öğretimde (ma-

[16] Louis Cazamian, *Le roman social en Angleterre*, vol. 1. (Réaction idéaliste, pp. 111-206), Henri Didier édit. 1934.

[17] A. Camus, *L'homme révolté*, Gallimard, 2. édit, 1965.

nastır ve medrese öğretiminde) Aristoteles sınıflamasından esinlenmiş bir ortaçağ bilimler sınıflaması hâkim bulunuyordu. Bu sınıflamanın temelini bilme, icra etme ve yapma diye birbirini tamamlayan üç yeti teşkil ediyordu. İnsan önce bilmeli, yani tabiat ve tabiatüstü hakkında teorik görüşü olmalı; sonra bu bilgiye dayanarak hayat kaidesini kurmalı, yani ahlâkı, siyaseti buradan çıkarmalı; en sonra bu temellere dayanarak yaratma gücüne ait sanatları ve hatipliği meydana getirmelidir. Böyle bir sınıflamada hâkim fikir daima teorinin pratiği idare ettiği, insanın soyut, nazarî düşüncenin kuralların-dan hayatın düsturlarını, tekniğin tatbikatını çıkardığı kanaati idi. Bunun için okulda soyut ve teorik bilgiler başta gelir, ötekiler onlara bağlanırdı. Düşünce kurallarını veren mantık, onun tabiata tatbikinden doğan fizik, tabiatüstüne tatbikinden doğan Metafizik bilimlerin başıydı. Fakat mantık tabiattan doğmadığı için tabiat tetkiki de ilerlemiyordu. Hattâ tersine, önceden ilkeleri kurulan soyut bir mantık tabiat bilimlerinin ilerlemesini engelliyor, onları statik sınıflamalar içinde bırakıyordu. Tabiat bilimleri ancak "mantık"ın bu tahakkümünden kurtularak gözlem ve tecrübeye dayandıktan, matematik sezgi ile ölçüldükten sonra gelişmeye başladı. Skolastik sarsıldı, fakat öğretim sistemi birdenbire değişemedi.

Rönesans'ta başlayan hümanizm hareketi şiddetli tenkitleriyle skolastiği sarstı. Erasmus, Reuchlin, Petrarque, Rabelais ve Montaigne yeni çığırın önderleri oldular. Felsefe tasım metotunun kısırlığını gösteren, tecrübeye ve matematiğe temel değerini veren cereyanlar doğmadan önce hümanizm eğitimde bu kuvvetli tenkitleriyle zemini hazırlamış bulunuyordu. Yalnız yeniler eski sistemi yıkmak için onun iyi işlemeyen veya sakat olan taraflarını gösterirken yerine hangi sistemin konulacağını henüz gösteremiyorlardı. Hattâ Rousseau bile pedagojinin büyük üstadı sayılmasına rağmen skolastik okul yerine konacak yeni okulun hangi sisteme göre kurulacağını göstermedi. Bu yeni okul yeni felsefî görüşlerin gelenek halini almasından doğdu. Bunlar bir yandan Descartes'ın açtığı akılcılık çığırı, öteden Locke'un açtığı tecrübecilik çığırı idi. "Skolastik" çok tenkit edilmiştir. Fakat önce böyle bir eğitim sisteminin neler yaptığını ve kendi devrinde ne dereceye kadar verimli olduğunu, hangi bakımlardan eksikleri bulunduğunu, içinde bulunduğu kültür ve toplum şartları değiştikten sonra intibaksız bir duruma düşüp düşmediğini araştırmak lâzımdır ki bu tenkitler müspet bir yola girmiş olsun. Ne yazık ki

264 *Ortaöğretim Yaşı*

nastır ve medrese öğretiminde) Aristoteles sınıflamasından esinlenmiş bir ortaçağ bilimler sınıflaması hâkim bulunuyordu. Bu sınıflamanın temelini bilme, icra etme ve yapma diye birbirini tamamlayan üç yeti teşkil ediyordu. İnsan önce bilmeli, yani tabiat ve tabiatüstü hakkında teorik görüşü olmalı; sonra bu bilgiye dayanarak hayat kaidesini kurmalı, yani ahlâkı, siyaseti buradan çıkarmalı; en sonra bu temellere dayanarak yaratma gücüne ait sanatları ve hatipliği meydana getirmelidir. Böyle bir sınıflamada hâkim fikir daima teorinin pratiği idare ettiği, insanın soyut, nazarî düşüncenin kuralların-dan hayatın düsturlarını, tekniğin tatbikatını çıkardığı kanaati idi. Bunun için okulda soyut ve teorik bilgiler başta gelir, ötekiler onlara bağlanırdı. Düşünce kurallarını veren mantık, onun tabiata tatbikinden doğan fizik, tabiatüstüne tatbikinden doğan Metafizik bilimlerin başıydı. Fakat mantık tabiattan doğmadığı için tabiat tetkiki de ilerlemiyordu. Hattâ tersine, önceden ilkeleri kurulan soyut bir mantık tabiat bilimlerinin ilerlemesini engelliyor, onları statik sınıflamalar içinde bırakıyordu. Tabiat bilimleri ancak "mantık"ın bu tahakkümünden kurtularak gözlem ve tecrübeye dayandıktan, matematik sezgi ile ölçüldükten sonra gelişmeye başladı. Skolastik sarsıldı, fakat öğretim sistemi birdenbire değişemedi.

Rönesans'ta başlayan hümanizm hareketi şiddetli tenkitleriyle skolastiği sarstı. Erasmus, Reuchlin, Petrarque, Rabelais ve Montaigne yeni çığırın önderleri oldular. Felsefe tasım metotunun kısırlığını gösteren, tecrübeye ve matematiğe temel değerini veren cereyanlar doğmadan önce hümanizm eğitimde bu kuvvetli tenkitleriyle zemini hazırlamış bulunuyordu. Yalnız yeniler eski sistemi yıkmak için onun iyi işlemeyen veya sakat olan taraflarını gösterirken yerine hangi sistemin konulacağını henüz gösteremiyorlardı. Hattâ Rousseau bile pedagojinin büyük üstadı sayılmasına rağmen skolastik okul yerine konacak yeni okulun hangi sisteme göre kurulacağını göstermedi. Bu yeni okul yeni felsefî görüşlerin gelenek halini almasından doğdu. Bunlar bir yandan Descartes'ın açtığı akılcılık çığırı, öteden Locke'un açtığı tecrübecilik çığırı idi. "Skolastik" çok tenkit edilmiştir. Fakat önce böyle bir eğitim sisteminin neler yaptığını ve kendi devrinde ne dereceye kadar verimli olduğunu, hangi bakımlardan eksikleri bulunduğunu, içinde bulunduğu kültür ve toplum şartları değiştikten sonra intibaksız bir duruma düşüp düşmediğini araştırmak lâzımdır ki bu tenkitler müspet bir yola girmiş olsun. Ne yazık ki

264 *Ortaöğretim Yaşı*

nastır ve medrese öğretiminde) Aristoteles sınıflamasından esinlenmiş bir ortaçağ bilimler sınıflaması hâkim bulunuyordu. Bu sınıflamanın temelini bilme, icra etme ve yapma diye birbirini tamamlayan üç yeti teşkil ediyordu. İnsan önce bilmeli, yani tabiat ve tabiatüstü hakkında teorik görüşü olmalı; sonra bu bilgiye dayanarak hayat kaidesini kurmalı, yani ahlâkı, siyaseti buradan çıkarmalı; en sonra bu temellere dayanarak yaratma gücüne ait sanatları ve hatipliği meydana getirmelidir. Böyle bir sınıflamada hâkim fikir daima teorinin pratiği idare ettiği, insanın soyut, nazarî düşüncenin kuralların-dan hayatın düsturlarını, tekniğin tatbikatını çıkardığı kanaati idi. Bunun için okulda soyut ve teorik bilgiler başta gelir, ötekiler onlara bağlanırdı. Düşünce kurallarını veren mantık, onun tabiata tatbikinden doğan fizik, tabiatüstüne tatbikinden doğan Metafizik bilimlerin başıydı. Fakat mantık tabiattan doğmadığı için tabiat tetkiki de ilerlemiyordu. Hattâ tersine, önceden ilkeleri kurulan soyut bir mantık tabiat bilimlerinin ilerlemesini engelliyor, onları statik sınıflamalar içinde bırakıyordu. Tabiat bilimleri ancak "mantık"ın bu tahakkümünden kurtularak gözlem ve tecrübeye dayandıktan, matematik sezgi ile ölçüldükten sonra gelişmeye başladı. Skolastik sarsıldı, fakat öğretim sistemi birdenbire değişemedi.

Rönesans'ta başlayan hümanizm hareketi şiddetli tenkitleriyle skolastiği sarstı. Erasmus, Reuchlin, Petrarque, Rabelais ve Montaigne yeni çığırın önderleri oldular. Felsefe tasım metotunun kısırlığını gösteren, tecrübeye ve matematiğe temel değerini veren cereyanlar doğmadan önce hümanizm eğitimde bu kuvvetli tenkitleriyle zemini hazırlamış bulunuyordu. Yalnız yeniler eski sistemi yıkmak için onun iyi işlemeyen veya sakat olan taraflarını gösterirken yerine hangi sistemin konulacağını henüz gösteremiyorlardı. Hattâ Rousseau bile pedagojinin büyük üstadı sayılmasına rağmen skolastik okul yerine konacak yeni okulun hangi sisteme göre kurulacağını göstermedi. Bu yeni okul yeni felsefî görüşlerin gelenek halini almasından doğdu. Bunlar bir yandan Descartes'ın açtığı akılcılık çığırı, öteden Locke'un açtığı tecrübecilik çığırı idi. "Skolastik" çok tenkit edilmiştir. Fakat önce böyle bir eğitim sisteminin neler yaptığını ve kendi devrinde ne dereceye kadar verimli olduğunu, hangi bakımlardan eksikleri bulunduğunu, içinde bulunduğu kültür ve toplum şartları değiştikten sonra intibaksız bir duruma düşüp düşmediğini araştırmak lâzımdır ki bu tenkitler müspet bir yola girmiş olsun. Ne yazık ki

tenkitlerin çoğu skolastiğin menfî anlamına hücum ederek onun gördüğü hizmetleri hesaba katmamıştır. Hemen hiçbirisi de onun yerine nasıl bir sistemin konacağını tam olarak göstermiş değildir.

İlkçağ'da öğrenci tahsilini birbirinden farklı ve aralarında hiçbir bağ olmayan hocalardan alırdı. Gramer öğrenmek için gramerci veya edebiyatçıya, musiki öğrenmek için gitarcıya, hitabet öğrenmek için hatibe vb. giderdi. Bütün bu çeşitli öğretimler onda birleşir, fakat birbirinden habersiz kalırdı. Bu ancak dıştan birbirine bağlı görünen mozaik bilgilerden ibaretti. Halbuki Ortaçağ'da iş değişti. İlk Hıristiyan okullarında bütün dersler aynı yerde ve bundan dolayı da aynı manevi idare altında veriliyordu. Derslerin düzenleyicisi Hıristiyan doktrini idi: O, öğrencinin kafasını ve ruhunu teşkil ediyordu. Böylece Eskiçağ'ın dağınıklığı yerine bir öğretim bütünlüğü geçti. Fakat öğretmenle öğrenciler arasında temas her an vardır. Bu yüzden öğretim bir yatılı okul manzarası aldı. Katedral ve manastırların yanında Batı okul hayatının ilk çekirdeği olan okullar açıldı. Orada öğrenci yiyor, yatıyor, ibadetini yapıyordu. Eski aşırı dağınıklığın yerine şimdi aşırı topluluk geçmişti. Çocuk tek bir tesir altında tek bir fikre göre yetiştiriliyordu. İlkçağ'da çocuğa ayrı öğretmenler bazen lüks, bazen pratik şeyler öğretiyorlar, ayrı ayrı yetiler kazandırıyorlardı. Fakat bunlar çocuğun bütün halinde kişiliğini teşkile yaramıyordu. Hıristiyanlık ise bir bilgi ve inanç bütünlüğü kazandırmak gayesini güdüyor ve bunu başarıyordu. Çocuğun davranışları, ahlâkı, tavrı, bütün nazarî ve pratik bilgileri bu bütünlüğün doğmasına yardım eden unsurlar vazifesini görüyordu. Bugün de biz eğitimden bunu anlıyoruz ve başka tarzlarda aynı bütünlüğü vermeye çalışıyoruz.[18] Ortaçağ'da gittikçe gelişecek olan bu sistemde öğretim Quadrivium et Trivium denen yedi ilme göre verilmekteydi (ki buna "yedi liberal sanat" da deniyordu.) İlk üç disiplin gramer, retorik (hitabet) ve diyalektik idi. İkinci dört disiplin geometri, aritmetik, astronomi ve müzik idi. Bu iki zümre arasında yalnız sayı bakımından değil, bünye bakımından da derin fark vardı. Trivium'un konusu zihnin ne olduğunu, yani tâbi olduğu kanunları öğretmek idi. Bunun için bu üç disiplin tamamen formel idi. Akıl yürütmenin, soyutlamanın ne olduğunu öğretiyordu. Bunun için onlara genel bir adla "mantık" denebilir. İkinci zümre şeylere, tabiata ait bilgileri topluyordu. Bunlara da

[18] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, vol. 1, p. 32-50.

Hilmi Ziya Ülken 265

tenkitlerin çoğu skolastiğin menfî anlamına hücum ederek onun gördüğü hizmetleri hesaba katmamıştır. Hemen hiçbirisi de onun yerine nasıl bir sistemin konacağını tam olarak göstermiş değildir.

İlkçağ'da öğrenci tahsilini birbirinden farklı ve aralarında hiçbir bağ olmayan hocalardan alırdı. Gramer öğrenmek için gramerci veya edebiyatçıya, musiki öğrenmek için gitarcıya, hitabet öğrenmek için hatibe vb. giderdi. Bütün bu çeşitli öğretimler onda birleşir, fakat birbirinden habersiz kalırdı. Bu ancak dıştan birbirine bağlı görünen mozaik bilgilerden ibaretti. Halbuki Ortaçağ'da iş değişti. İlk Hıristiyan okullarında bütün dersler aynı yerde ve bundan dolayı da aynı manevi idare altında veriliyordu. Derslerin düzenleyicisi Hıristiyan doktrini idi: O, öğrencinin kafasını ve ruhunu teşkil ediyordu. Böylece Eskiçağ'ın dağınıklığı yerine bir öğretim bütünlüğü geçti. Fakat öğretmenle öğrenciler arasında temas her an vardır. Bu yüzden öğretim bir yatılı okul manzarası aldı. Katedral ve manastırların yanında Batı okul hayatının ilk çekirdeği olan okullar açıldı. Orada öğrenci yiyor, yatıyor, ibadetini yapıyordu. Eski aşırı dağınıklığın yerine şimdi aşırı topluluk geçmişti. Çocuk tek bir tesir altında tek bir fikre göre yetiştiriliyordu. İlkçağ'da çocuğa ayrı öğretmenler bazen lüks, bazen pratik şeyler öğretiyorlar, ayrı ayrı yetiler kazandırıyorlardı. Fakat bunlar çocuğun bütün halinde kişiliğini teşkile yaramıyordu. Hıristiyanlık ise bir bilgi ve inanç bütünlüğü kazandırmak gayesini güdüyor ve bunu başarıyordu. Çocuğun davranışları, ahlâkı, tavrı, bütün nazarî ve pratik bilgileri bu bütünlüğün doğmasına yardım eden unsurlar vazifesini görüyordu. Bugün de biz eğitimden bunu anlıyoruz ve başka tarzlarda aynı bütünlüğü vermeye çalışıyoruz.[18] Ortaçağ'da gittikçe gelişecek olan bu sistemde öğretim Quadrivium et Trivium denen yedi ilme göre verilmekteydi (ki buna "yedi liberal sanat" da deniyordu.) İlk üç disiplin gramer, retorik (hitabet) ve diyalektik idi. İkinci dört disiplin geometri, aritmetik, astronomi ve müzik idi. Bu iki zümre arasında yalnız sayı bakımından değil, bünye bakımından da derin fark vardı. Trivium'un konusu zihnin ne olduğunu, yani tâbi olduğu kanunları öğretmek idi. Bunun için bu üç disiplin tamamen formel idi. Akıl yürütmenin, soyutlamanın ne olduğunu öğretiyordu. Bunun için onlara genel bir adla "mantık" denebilir. İkinci zümre şeylere, tabiata ait bilgileri topluyordu. Bunlara da

[18] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, vol. 1, p. 32-50.

Hilmi Ziya Ülken 265

tenkitlerin çoğu skolastiğin menfî anlamına hücum ederek onun gördüğü hizmetleri hesaba katmamıştır. Hemen hiçbirisi de onun yerine nasıl bir sistemin konacağını tam olarak göstermiş değildir.

İlkçağ'da öğrenci tahsilini birbirinden farklı ve aralarında hiçbir bağ olmayan hocalardan alırdı. Gramer öğrenmek için gramerci veya edebiyatçıya, musiki öğrenmek için gitarcıya, hitabet öğrenmek için hatibe vb. giderdi. Bütün bu çeşitli öğretimler onda birleşir, fakat birbirinden habersiz kalırdı. Bu ancak dıştan birbirine bağlı görünen mozaik bilgilerden ibaretti. Halbuki Ortaçağ'da iş değişti. İlk Hıristiyan okullarında bütün dersler aynı yerde ve bundan dolayı da aynı manevi idare altında veriliyordu. Derslerin düzenleyicisi Hıristiyan doktrini idi: O, öğrencinin kafasını ve ruhunu teşkil ediyordu. Böylece Eskiçağ'ın dağınıklığı yerine bir öğretim bütünlüğü geçti. Fakat öğretmenle öğrenciler arasında temas her an vardır. Bu yüzden öğretim bir yatılı okul manzarası aldı. Katedral ve manastırların yanında Batı okul hayatının ilk çekirdeği olan okullar açıldı. Orada öğrenci yiyor, yatıyor, ibadetini yapıyordu. Eski aşırı dağınıklığın yerine şimdi aşırı topluluk geçmişti. Çocuk tek bir tesir altında tek bir fikre göre yetiştiriliyordu. İlkçağ'da çocuğa ayrı öğretmenler bazen lüks, bazen pratik şeyler öğretiyorlar, ayrı ayrı yetiler kazandırıyorlardı. Fakat bunlar çocuğun bütün halinde kişiliğini teşkile yaramıyordu. Hıristiyanlık ise bir bilgi ve inanç bütünlüğü kazandırmak gayesini güdüyor ve bunu başarıyordu. Çocuğun davranışları, ahlâkı, tavrı, bütün nazarî ve pratik bilgileri bu bütünlüğün doğmasına yardım eden unsurlar vazifesini görüyordu. Bugün de biz eğitimden bunu anlıyoruz ve başka tarzlarda aynı bütünlüğü vermeye çalışıyoruz.[18] Ortaçağ'da gittikçe gelişecek olan bu sistemde öğretim Quadrivium et Trivium denen yedi ilme göre verilmekteydi (ki buna "yedi liberal sanat" da deniyordu.) İlk üç disiplin gramer, retorik (hitabet) ve diyalektik idi. İkinci dört disiplin geometri, aritmetik, astronomi ve müzik idi. Bu iki zümre arasında yalnız sayı bakımından değil, bünye bakımından da derin fark vardı. Trivium'un konusu zihnin ne olduğunu, yani tâbi olduğu kanunları öğretmek idi. Bunun için bu üç disiplin tamamen formel idi. Akıl yürütmenin, soyutlamanın ne olduğunu öğretiyordu. Bunun için onlara genel bir adla "mantık" denebilir. İkinci zümre şeylere, tabiata ait bilgileri topluyordu. Bunlara da

[18] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, vol. 1, p. 32-50.

genel bir adla "fizik" denebilir. Birincisinin görevi genel olarak zekâyı yetiştirmek, ona normal tavrını kazandırmak, ikincisinin görevi onu beslemek, malzemesini vermekti. Sonradan bu ikilik öğretimde insanî bilgiler ve tabiat bilgileri şeklini alacaktır.[19]

İslâm dünyasında da öğretim buna benzer bir tarzda gelişmiştir. İlk cami dersleri öğrencilere verilen bilgileri bir bütün halinde veriyor ve bunu İslâm doktrini temeline dayandırıyordu. Bu bilimin kökünü tefsir ve hadis (Kur'an ve Peygamberin sözleri) teşkil ediyorsa da, onun dünyaya ait kısmı Ulûm-u arabiye ve Ulûm-u dahîle diye iki zümreye ayrılıyordu. Birincisi tefsir ve hadisten başlayarak fıkıh (İslâmi hukuk) ve kelâmı içine alıyordu. Kelâm Batı'daki mantıkla birlikte dinî metafizik karşılığı idi. İkincisi (yani İslâm âlemine sonradan girmiş bilimler) coğrafya, tarih, matematik (hesap, hendese, cebir, müsellesât), Tabiat bilimleri (Heyet, fizik) kısımlarını içine alıyordu. Cami dersleri aslında yalnız birinci zümre bilgileri vermekte iken, sonradan derece derece ikinciler de onlara katıldı. Öğrenciler (talebe-i ulûm) caminin yanındaki öğrenci odalarında yatılı iseler de evlerinden gelenler de vardı.[20] Bundan dolayı cami dersleri manastır okullarının tam kapalı sisteminden oldukça ayrılıyordu. Bu dersler Emevîler'in son zamanında ve Abbasîler devrinde gelişti. Onlarla aynı zamanda Yunan bilim ve felsefesinden tercümeler başladı. Bir asırdan fazla süren bu tercüme faaliyeti Yunan bilimlerinin Hıristiyan Ortaçağı'ndan geniş mikyasta İslâm âlemine girmesini sağladı.[21] Tercümeleri yapanlar aynı zamanda öğrencileri ve yeni mütercimleri yetiştirdikleri için, yeni bilimlerin girişi yeni bir öğretim sisteminin doğmasına sebep oldu. Bu sistemin doğurduğu kurum "Dar-ülhikme" idi. "Dar-ül-hikme"ler halifeler veya vezirler tarafından kuruluyor ve daima onlar tarafından korunuyordu. Bu yüzden tercüme şeklinde başlayan bu bilimsel faaliyet devamlı bir öğretim şeklini alabilirdi.[22] İlk bilim adamları, filozoflar, kelâmcılar oradan yetişti. Sufîler de sonradan bu çalışmalardan faydalanarak "mutasavvıflar", yani mistik filozoflar oldular. Cami ve Dar-ül-hikme tam teşkilâtlı okullar

[19] Dilthey'ın Almanya'da açtığı *Geisteswissenschaft* cereyanı.
[20] H. Z. Ülken, "İslâm'da dar-ül-hikmeler ve medreseler" *(Eğitim Hareketleri,* 1963).
[21] H. Z. Ülken, *İslâm Medeniyetinde Tercümeler ve Tesirler,* 1947.
[22] Corci Zeydan, *Medeniyeti İslâmiye Tarihi,* çev. Zeki Magâmız.

266 *Ortaöğretim Yaşı*

genel bir adla "fizik" denebilir. Birincisinin görevi genel olarak zekâyı yetiştirmek, ona normal tavrını kazandırmak, ikincisinin görevi onu beslemek, malzemesini vermekti. Sonradan bu ikilik öğretimde insanî bilgiler ve tabiat bilgileri şeklini alacaktır.[19]

İslâm dünyasında da öğretim buna benzer bir tarzda gelişmiştir. İlk cami dersleri öğrencilere verilen bilgileri bir bütün halinde veriyor ve bunu İslâm doktrini temeline dayandırıyordu. Bu bilimin kökünü tefsir ve hadis (Kur'an ve Peygamberin sözleri) teşkil ediyorsa da, onun dünyaya ait kısmı Ulûm-u arabiye ve Ulûm-u dahîle diye iki zümreye ayrılıyordu. Birincisi tefsir ve hadisten başlayarak fıkıh (İslâmi hukuk) ve kelâmı içine alıyordu. Kelâm Batı'daki mantıkla birlikte dinî metafizik karşılığı idi. İkincisi (yani İslâm âlemine sonradan girmiş bilimler) coğrafya, tarih, matematik (hesap, hendese, cebir, müsellesât), Tabiat bilimleri (Heyet, fizik) kısımlarını içine alıyordu. Cami dersleri aslında yalnız birinci zümre bilgileri vermekte iken, sonradan derece derece ikinciler de onlara katıldı. Öğrenciler (talebe-i ulûm) caminin yanındaki öğrenci odalarında yatılı iseler de evlerinden gelenler de vardı.[20] Bundan dolayı cami dersleri manastır okullarının tam kapalı sisteminden oldukça ayrılıyordu. Bu dersler Emevîler'in son zamanında ve Abbasîler devrinde gelişti. Onlarla aynı zamanda Yunan bilim ve felsefesinden tercümeler başladı. Bir asırdan fazla süren bu tercüme faaliyeti Yunan bilimlerinin Hıristiyan Ortaçağı'ndan geniş mikyasta İslâm âlemine girmesini sağladı.[21] Tercümeleri yapanlar aynı zamanda öğrencileri ve yeni mütercimleri yetiştirdikleri için, yeni bilimlerin girişi yeni bir öğretim sisteminin doğmasına sebep oldu. Bu sistemin doğurduğu kurum "Dar-ülhikme" idi. "Dar-ül-hikme"ler halifeler veya vezirler tarafından kuruluyor ve daima onlar tarafından korunuyordu. Bu yüzden tercüme şeklinde başlayan bu bilimsel faaliyet devamlı bir öğretim şeklini alabilirdi.[22] İlk bilim adamları, filozoflar, kelâmcılar oradan yetişti. Sufîler de sonradan bu çalışmalardan faydalanarak "mutasavvıflar", yani mistik filozoflar oldular. Cami ve Dar-ül-hikme tam teşkilâtlı okullar

[19] Dilthey'ın Almanya'da açtığı *Geisteswissenschaft* cereyanı.
[20] H. Z. Ülken, "İslâm'da dar-ül-hikmeler ve medreseler" *(Eğitim Hareketleri,* 1963).
[21] H. Z. Ülken, *İslâm Medeniyetinde Tercümeler ve Tesirler,* 1947.
[22] Corci Zeydan, *Medeniyeti İslâmiye Tarihi,* çev. Zeki Magâmız.

değildi. Az çok serbest faaliyet merkezleri idi. Yalnız her ikisinde de fikir birliğini sağlayan üstadlar bulunuyordu.

Ancak Büyük Selçuklular zamanında ilk defa "medrese" kuruldu. Medrese devlet himayesinde, İslâmi doktrine bağlı öğretim kurumu idi. Medreseler de manastır okulları gibi yatılı idi. Yalnız öğretim İslâmi bilimlerle sonradan girmiş bilimleri bir araya getiriyor ve ikincileri birincilere tâbi olarak okutuyordu. Medreselere öğrenci yetiştiren ve "küttap" denen kurum şimdiki tabiriyle ilkokul vazifesini görüyordu. Medrese College'lerde olduğu gibi orta ve yüksek öğretimi içine alıyordu. Selçukiler'den sonra Atabeyler, Eyyûbîler, Anadolu Selçukîleri, Osmanlılar medrese sistemini devam ettirdiler ve geliştirdiler.[23] Aslında medrese bir ihtisas kurumu değildi. Orada orta ve yüksek derecede bütün bilimler öğretiliyordu. Bunun için medrese sisteminin gayesi ansiklopedik bilgilere sahip, fakat bu bilgileri İslâmi doktrin hizmetinde kullanan kafalar yetiştirmekti. Her şeyi, ister istemez sathî olarak öğreten medresede temel bilgiler bir yandan tefsir ve hadise dayanan fıkıh (yani "büyük bilim"), öte yandan dinî bilgi ve inanç ile dünya bilgilerini birbirine bağlayan mantık ve kelâm idi. Bundan dolayı medresede en büyük rolü mantık ve kelâm görüyordu. İlk büyük üstadlar İmam-ül-haremeyn ile Gazalî idi. Ondan sonra Fahrüddin Razî, Diyarbakır'da Seyfüddin-i Amidî, Anadolu'da Sıracüddin Ürmevî yetişti ve onların bıraktıkları eserler bu ansiklopedik bilgi sentezinin örnekleri olarak kaldı.

Fakat İslâm öğretimi cami ve medrese dışında eskiden Dar-ülhikme'lerin yetiştirdiği bilgi adamlarını himaye eden saraylarda üçüncü bir gelişme çevresi buldu. İslâmi doktrin temeline dayalı medrese sentezinden uzak kalan bu öğretim şekli öğretmen-öğrenci (usta-çırak) ilişkisi şeklinde bireysel bir öğretim idi. İmparatorlukların parçalandığı, feodal devletlerin kurulduğu devirde birçok küçük saray böyle öğretim ve araştırma çevresi vazifesini görmüştür. Farabî Halep'te, İbn-i Sîna Horasan'da ve İran'da, Nasireddin-i Tusî Azerbaycan'da, İbn-i Rüşd Endülüs'te, Suhreverdî Konya'da yetiştiler ve öğrenci yetiştirdiler. Tabiat âlimleri, matematikçiler de aynı suretle saraylarda ve devlet himayesinde eserlerini yazdılar ve öğrenci yetiştirdiler. Fakat bireysel yetiştirme metotu matematik ve tabiat bilimleri alanındaki büyük gelişmelere rağmen bir öğretim ve araştırma gele-

[23] Osman Turan, *Selçuklular Tarihi.*

Hilmi Ziya Ülken 267

değildi. Az çok serbest faaliyet merkezleri idi. Yalnız her ikisinde de fikir birliğini sağlayan üstadlar bulunuyordu.

Ancak Büyük Selçuklular zamanında ilk defa "medrese" kuruldu. Medrese devlet himayesinde, İslâmi doktrine bağlı öğretim kurumu idi. Medreseler de manastır okulları gibi yatılı idi. Yalnız öğretim İslâmi bilimlerle sonradan girmiş bilimleri bir araya getiriyor ve ikincileri birincilere tâbi olarak okutuyordu. Medreselere öğrenci yetiştiren ve "küttap" denen kurum şimdiki tabiriyle ilkokul vazifesini görüyordu. Medrese College'lerde olduğu gibi orta ve yüksek öğretimi içine alıyordu. Selçukiler'den sonra Atabeyler, Eyyûbîler, Anadolu Selçukîleri, Osmanlılar medrese sistemini devam ettirdiler ve geliştirdiler.[23] Aslında medrese bir ihtisas kurumu değildi. Orada orta ve yüksek derecede bütün bilimler öğretiliyordu. Bunun için medrese sisteminin gayesi ansiklopedik bilgilere sahip, fakat bu bilgileri İslâmi doktrin hizmetinde kullanan kafalar yetiştirmekti. Her şeyi, ister istemez sathî olarak öğreten medresede temel bilgiler bir yandan tefsir ve hadise dayanan fıkıh (yani "büyük bilim"), öte yandan dinî bilgi ve inanç ile dünya bilgilerini birbirine bağlayan mantık ve kelâm idi. Bundan dolayı medresede en büyük rolü mantık ve kelâm görüyordu. İlk büyük üstadlar İmam-ül-haremeyn ile Gazalî idi. Ondan sonra Fahrüddin Razî, Diyarbakır'da Seyfüddin-i Amidî, Anadolu'da Sıracüddin Ürmevî yetişti ve onların bıraktıkları eserler bu ansiklopedik bilgi sentezinin örnekleri olarak kaldı.

Fakat İslâm öğretimi cami ve medrese dışında eskiden Dar-ülhikme'lerin yetiştirdiği bilgi adamlarını himaye eden saraylarda üçüncü bir gelişme çevresi buldu. İslâmi doktrin temeline dayalı medrese sentezinden uzak kalan bu öğretim şekli öğretmen-öğrenci (usta-çırak) ilişkisi şeklinde bireysel bir öğretim idi. İmparatorlukların parçalandığı, feodal devletlerin kurulduğu devirde birçok küçük saray böyle öğretim ve araştırma çevresi vazifesini görmüştür. Farabî Halep'te, İbn-i Sîna Horasan'da ve İran'da, Nasireddin-i Tusî Azerbaycan'da, İbn-i Rüşd Endülüs'te, Suhreverdî Konya'da yetiştiler ve öğrenci yetiştirdiler. Tabiat âlimleri, matematikçiler de aynı suretle saraylarda ve devlet himayesinde eserlerini yazdılar ve öğrenci yetiştirdiler. Fakat bireysel yetiştirme metotu matematik ve tabiat bilimleri alanındaki büyük gelişmelere rağmen bir öğretim ve araştırma gele-

[23] Osman Turan, *Selçuklular Tarihi.*

Hilmi Ziya Ülken 267

değildi. Az çok serbest faaliyet merkezleri idi. Yalnız her ikisinde de fikir birliğini sağlayan üstadlar bulunuyordu.

Ancak Büyük Selçuklular zamanında ilk defa "medrese" kuruldu. Medrese devlet himayesinde, İslâmi doktrine bağlı öğretim kurumu idi. Medreseler de manastır okulları gibi yatılı idi. Yalnız öğretim İslâmi bilimlerle sonradan girmiş bilimleri bir araya getiriyor ve ikincileri birincilere tâbi olarak okutuyordu. Medreselere öğrenci yetiştiren ve "küttap" denen kurum şimdiki tabiriyle ilkokul vazifesini görüyordu. Medrese College'lerde olduğu gibi orta ve yüksek öğretimi içine alıyordu. Selçukiler'den sonra Atabeyler, Eyyûbîler, Anadolu Selçukîleri, Osmanlılar medrese sistemini devam ettirdiler ve geliştirdiler.[23] Aslında medrese bir ihtisas kurumu değildi. Orada orta ve yüksek derecede bütün bilimler öğretiliyordu. Bunun için medrese sisteminin gayesi ansiklopedik bilgilere sahip, fakat bu bilgileri İslâmi doktrin hizmetinde kullanan kafalar yetiştirmekti. Her şeyi, ister istemez sathî olarak öğreten medresede temel bilgiler bir yandan tefsir ve hadise dayanan fıkıh (yani "büyük bilim"), öte yandan dinî bilgi ve inanç ile dünya bilgilerini birbirine bağlayan mantık ve kelâm idi. Bundan dolayı medresede en büyük rolü mantık ve kelâm görüyordu. İlk büyük üstadlar İmam-ül-haremeyn ile Gazalî idi. Ondan sonra Fahrüddin Razî, Diyarbakır'da Seyfüddin-i Amidî, Anadolu'da Sıracüddin Ürmevî yetişti ve onların bıraktıkları eserler bu ansiklopedik bilgi sentezinin örnekleri olarak kaldı.

Fakat İslâm öğretimi cami ve medrese dışında eskiden Dar-ülhikme'lerin yetiştirdiği bilgi adamlarını himaye eden saraylarda üçüncü bir gelişme çevresi buldu. İslâmi doktrin temeline dayalı medrese sentezinden uzak kalan bu öğretim şekli öğretmen-öğrenci (usta-çırak) ilişkisi şeklinde bireysel bir öğretim idi. İmparatorlukların parçalandığı, feodal devletlerin kurulduğu devirde birçok küçük saray böyle öğretim ve araştırma çevresi vazifesini görmüştür. Farabî Halep'te, İbn-i Sîna Horasan'da ve İran'da, Nasireddin-i Tusî Azerbaycan'da, İbn-i Rüşd Endülüs'te, Suhreverdî Konya'da yetiştiler ve öğrenci yetiştirdiler. Tabiat âlimleri, matematikçiler de aynı suretle saraylarda ve devlet himayesinde eserlerini yazdılar ve öğrenci yetiştirdiler. Fakat bireysel yetiştirme metotu matematik ve tabiat bilimleri alanındaki büyük gelişmelere rağmen bir öğretim ve araştırma gele-

[23] Osman Turan, *Selçuklular Tarihi.*

neğinin kurulmasına imkân vermiyordu. Ancak yine hastahaneler tabiat bilimleri ve tıbbın okul şeklini almasını temin etti. Bu öğretim ve araştırma kurumları Osmanlılar zamanında da kısmen devam etti. İslâmi bilimleri okutan medreselerde yalnız fıkıh, hadis ihtisası yapan özel yüksekokullar doğabildi.

Kısaca İslâm Ortaçağı'nda öğretim sistemi Hıristiyan Ortaçağı'ndaki bütünlüğü göstermektedir. Müspet bilimlere ait devlet himayesinde öğretim ve araştırmalar bir yana bırakılırsa medrese bu birliği sağlar görünüyor. Fakat tekkelerin verdiği özel bir eğitim tamamen bunun dışında kaldı. Medreseler Arapça okunan mantık ve kelâm temeline dayanıyordu. Tekke öğretimi ise Farsça okunan tasavvuf temeline dayanmıştır. Birinciler İslâm doktrinine göre rasyonel kafalar, ikinciler yine İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu. Batı'da manastır okulları ve onların gelişmesinden doğan Universitas'lar her iki gayeyi birleştirdiği halde. İslam'da bu iki gaye iki ayrı kurum tarafından verildiği için aralarındaki çatışma İslâm kültür ve eğitiminin en buhranlı problemi olmuştur. Medresenin ilk kuruluşu zamanında Gazalî bu çatışmayı kaldıracak bir öğretim yolu aradı. Bilgi ile inancı, kelâm ile tasavvufu uzlaştırmaya çalıştı. Fakat sonradan medrese bu sentezi devam ettiremedi. Aristoteles mantığına bağlı kalan ansiklopedik öğretim İslâm doktrinini kuvvetlendirme gayesini güdüyordu. Plotinos felsefesine ve tasavvufa dayanan öğretim ise bunun dışında kaldı. Bu suretle medrese-tekke ikiliği asırlarca İslâmi öğretimi bölen bir mücadele konusu oldu. Batı bilimi girdiği zaman medresenin de, tekkenin de onun karşısında vaziyet alamaması her ikisinin birbirini yıkıcı faaliyetinin neticesi idi. Hocalar dervişleri dine karşı kayıtsızlıkla, dervişler de hocaları dar görüşlülükle itham ettiler. Aslında entegral bir kafa yetişmesini sağlayamadıkları için ikisi de yarım kalmaktaydı. Tekke zaman zaman musikiyi, resmi (minyatür), şiiri öğretim arasına koyarak daha geniş bir atmosfer meydana getirir gibi görünüyor. Fakat medresenin verdiği sistemli ve tutarlı bilgi bütünlüğünden mahrum bulunuyordu. Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi Gazalî yolunu canlandıranlar pek nadirdi ve ikilik her şeye rağmen son zamana kadar devam etti. Batı tekniğinin üstünlüğü yüzünden art arda yenilmeler Batı öğretiminin alınmasının zorunlu olduğu fikrini doğurmuştu.

Fakat bu fikir entegral bir öğretim sisteminin kurulmasını sağlamak şöyle dursun, işi büsbütün güçleştirdi: İki ayrı öğretim sistemine

268 *Ortaöğretim Yaşı*

neğinin kurulmasına imkân vermiyordu. Ancak yine hastahaneler tabiat bilimleri ve tıbbın okul şeklini almasını temin etti. Bu öğretim ve araştırma kurumları Osmanlılar zamanında da kısmen devam etti. İslâmi bilimleri okutan medreselerde yalnız fıkıh, hadis ihtisası yapan özel yüksekokullar doğabildi.

Kısaca İslâm Ortaçağı'nda öğretim sistemi Hıristiyan Ortaçağı'ndaki bütünlüğü göstermektedir. Müspet bilimlere ait devlet himayesinde öğretim ve araştırmalar bir yana bırakılırsa medrese bu birliği sağlar görünüyor. Fakat tekkelerin verdiği özel bir eğitim tamamen bunun dışında kaldı. Medreseler Arapça okunan mantık ve kelâm temeline dayanıyordu. Tekke öğretimi ise Farsça okunan tasavvuf temeline dayanmıştır. Birinciler İslâm doktrinine göre rasyonel kafalar, ikinciler yine İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu. Batı'da manastır okulları ve onların gelişmesinden doğan Universitas'lar her iki gayeyi birleştirdiği halde. İslam'da bu iki gaye iki ayrı kurum tarafından verildiği için aralarındaki çatışma İslâm kültür ve eğitiminin en buhranlı problemi olmuştur. Medresenin ilk kuruluşu zamanında Gazalî bu çatışmayı kaldıracak bir öğretim yolu aradı. Bilgi ile inancı, kelâm ile tasavvufu uzlaştırmaya çalıştı. Fakat sonradan medrese bu sentezi devam ettiremedi. Aristoteles mantığına bağlı kalan ansiklopedik öğretim İslâm doktrinini kuvvetlendirme gayesini güdüyordu. Plotinos felsefesine ve tasavvufa dayanan öğretim ise bunun dışında kaldı. Bu suretle medrese-tekke ikiliği asırlarca İslâmi öğretimi bölen bir mücadele konusu oldu. Batı bilimi girdiği zaman medresenin de, tekkenin de onun karşısında vaziyet alamaması her ikisinin birbirini yıkıcı faaliyetinin neticesi idi. Hocalar dervişleri dine karşı kayıtsızlıkla, dervişler de hocaları dar görüşlülükle itham ettiler. Aslında entegral bir kafa yetişmesini sağlayamadıkları için ikisi de yarım kalmaktaydı. Tekke zaman zaman musikiyi, resmi (minyatür), şiiri öğretim arasına koyarak daha geniş bir atmosfer meydana getirir gibi görünüyor. Fakat medresenin verdiği sistemli ve tutarlı bilgi bütünlüğünden mahrum bulunuyordu. Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi Gazalî yolunu canlandıranlar pek nadirdi ve ikilik her şeye rağmen son zamana kadar devam etti. Batı tekniğinin üstünlüğü yüzünden art arda yenilmeler Batı öğretiminin alınmasının zorunlu olduğu fikrini doğurmuştu.

Fakat bu fikir entegral bir öğretim sisteminin kurulmasını sağlamak şöyle dursun, işi büsbütün güçleştirdi: İki ayrı öğretim sistemine

268 *Ortaöğretim Yaşı*

neğinin kurulmasına imkân vermiyordu. Ancak yine hastahaneler tabiat bilimleri ve tıbbın okul şeklini almasını temin etti. Bu öğretim ve araştırma kurumları Osmanlılar zamanında da kısmen devam etti. İslâmi bilimleri okutan medreselerde yalnız fıkıh, hadis ihtisası yapan özel yüksekokullar doğabildi.

Kısaca İslâm Ortaçağı'nda öğretim sistemi Hıristiyan Ortaçağı'ndaki bütünlüğü göstermektedir. Müspet bilimlere ait devlet himayesinde öğretim ve araştırmalar bir yana bırakılırsa medrese bu birliği sağlar görünüyor. Fakat tekkelerin verdiği özel bir eğitim tamamen bunun dışında kaldı. Medreseler Arapça okunan mantık ve kelâm temeline dayanıyordu. Tekke öğretimi ise Farsça okunan tasavvuf temeline dayanmıştır. Birinciler İslâm doktrinine göre rasyonel kafalar, ikinciler yine İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu. Batı'da manastır okulları ve onların gelişmesinden doğan Universitas'lar her iki gayeyi birleştirdiği halde. İslam'da bu iki gaye iki ayrı kurum tarafından verildiği için aralarındaki çatışma İslâm kültür ve eğitiminin en buhranlı problemi olmuştur. Medresenin ilk kuruluşu zamanında Gazalî bu çatışmayı kaldıracak bir öğretim yolu aradı. Bilgi ile inancı, kelâm ile tasavvufu uzlaştırmaya çalıştı. Fakat sonradan medrese bu sentezi devam ettiremedi. Aristoteles mantığına bağlı kalan ansiklopedik öğretim İslâm doktrinini kuvvetlendirme gayesini güdüyordu. Plotinos felsefesine ve tasavvufa dayanan öğretim ise bunun dışında kaldı. Bu suretle medrese-tekke ikiliği asırlarca İslâmi öğretimi bölen bir mücadele konusu oldu. Batı bilimi girdiği zaman medresenin de, tekkenin de onun karşısında vaziyet alamaması her ikisinin birbirini yıkıcı faaliyetinin neticesi idi. Hocalar dervişleri dine karşı kayıtsızlıkla, dervişler de hocaları dar görüşlülükle itham ettiler. Aslında entegral bir kafa yetişmesini sağlayamadıkları için ikisi de yarım kalmaktaydı. Tekke zaman zaman musikiyi, resmi (minyatür), şiiri öğretim arasına koyarak daha geniş bir atmosfer meydana getirir gibi görünüyor. Fakat medresenin verdiği sistemli ve tutarlı bilgi bütünlüğünden mahrum bulunuyordu. Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi Gazalî yolunu canlandıranlar pek nadirdi ve ikilik her şeye rağmen son zamana kadar devam etti. Batı tekniğinin üstünlüğü yüzünden art arda yenilmeler Batı öğretiminin alınmasının zorunlu olduğu fikrini doğurmuştu.

Fakat bu fikir entegral bir öğretim sisteminin kurulmasını sağlamak şöyle dursun, işi büsbütün güçleştirdi: İki ayrı öğretim sistemine

bir üçüncüsü katıldı. Tanzimat'ta "medrese" ve "tekke" yanında önce bireysel yetişmelerle başlayan Batı tarzında "okul" meydana geldi. Hemen şunu da katalım: Osmanlı devrinde memur yetiştiren "Enderun Mektebi" zaten bu üçlü öğretim kapısını açmıştır. "Enderun Mektebi" ne medrese gibi din adamı, ne tekke gibi sufî ve şair yetiştiriyordu. Onun vazifesi memur yetiştirmekti. Bazen bu memurlar medrese ve tekke tahsili görmüş olanlardan da çıkıyordu. Fakat "Enderun Mektebi"nin gayesi yalnızca bir kâtip sınıfı hazırlamak olduğu için orada güzel yazı yazmadan başka bir şey bilmeyen, "tezyin-i zat-u sıfat" için her şeyden biraz anlayan insan çıkıyordu. Bu bakımdan medrese ve tekkeden yetişenler ona daima üstündü. Sonradan onun yerini alan "mektep" Batı biliminin neticelerini, her türlü araştırma ve tecrübe vasıtalarından mahrum bir halde öğretmek gayesini güttüğü için verimli olmadı. Bireysel yetişmelerle doğmuş olan eski matematikçiler ve tabiat bilginlerinin nesli kurumuş olduğu gibi, yeni "mektep" Batı bilgilerini okuturken hiçbir bakımdan onların yerini tutamadı.* Laboratuvardan, öğretim vasıtalarından ve kalifiye öğretmenlerden mahrum olan yeni okul ile medrese ve tekke hiçbir senteze varamadan bir asra yakın çarpıştı.[24]

Şimdi Hıristiyan ve İslâm dünyalarının öğretim sisteminin genel karakteri üzerinde duralım. Medrese her ne kadar manastır okulları ve Universitas'ların bütünlüğünü sağlayamamışsa da, yine kendi içinde tam bir sistem manzarası göstermekte idi. Bu bakımdan Batı ve Doğu'nun öğretim kurumlarına skolastik demek doğru olur. Skolastik Aristoteles'in sarsılmaz otoritesine dayanarak mantık üzerine bütün bilimleri kurmadan doğuyordu. Mantık dilin tahlili ile başlıyor. Sonra hükümler ve akıl yürütmelere (istidlâl) geçerek en vazıh ispat şekli olmak üzere aldığı tasım (kıyas) üzerine bütün düşünceyi dayandırıyordu. Tasımla ispat edilen hakikatler önce miktarlara ve tabiata ait olan bilimler (riyaziyat ve tabiat) idi. Ondan sonra insanın bireysel ve sosyal hayatına ait olan bilimler (ahlâk ve siyaset), nihayet ve icada ve yaratmaya ait bilgiler (şiir ve hitabe veya bedîî ve beyan)

* Çağdaş Batı üniversiteleri eski manastır okullarının gelişmesinden doğduğu halde, Batı taklidi "mektep", "medrese"yi yıkarak geldiği için geleneği yıktı ve çağdaş Batı'yı da getiremedi.

[24] H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* cilt 1, 1966, 2001; Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi.*

Hilmi Ziya Ülken 269

bir üçüncüsü katıldı. Tanzimat'ta "medrese" ve "tekke" yanında önce bireysel yetişmelerle başlayan Batı tarzında "okul" meydana geldi. Hemen şunu da katalım: Osmanlı devrinde memur yetiştiren "Enderun Mektebi" zaten bu üçlü öğretim kapısını açmıştır. "Enderun Mektebi" ne medrese gibi din adamı, ne tekke gibi sufî ve şair yetiştiriyordu. Onun vazifesi memur yetiştirmekti. Bazen bu memurlar medrese ve tekke tahsili görmüş olanlardan da çıkıyordu. Fakat "Enderun Mektebi"nin gayesi yalnızca bir kâtip sınıfı hazırlamak olduğu için orada güzel yazı yazmadan başka bir şey bilmeyen, "tezyin-i zat-u sıfat" için her şeyden biraz anlayan insan çıkıyordu. Bu bakımdan medrese ve tekkeden yetişenler ona daima üstündü. Sonradan onun yerini alan "mektep" Batı biliminin neticelerini, her türlü araştırma ve tecrübe vasıtalarından mahrum bir halde öğretmek gayesini güttüğü için verimli olmadı. Bireysel yetişmelerle doğmuş olan eski matematikçiler ve tabiat bilginlerinin nesli kurumuş olduğu gibi, yeni "mektep" Batı bilgilerini okuturken hiçbir bakımdan onların yerini tutamadı.* Laboratuvardan, öğretim vasıtalarından ve kalifiye öğretmenlerden mahrum olan yeni okul ile medrese ve tekke hiçbir senteze varamadan bir asra yakın çarpıştı.[24]

Şimdi Hıristiyan ve İslâm dünyalarının öğretim sisteminin genel karakteri üzerinde duralım. Medrese her ne kadar manastır okulları ve Universitas'ların bütünlüğünü sağlayamamışsa da, yine kendi içinde tam bir sistem manzarası göstermekte idi. Bu bakımdan Batı ve Doğu'nun öğretim kurumlarına skolastik demek doğru olur. Skolastik Aristoteles'in sarsılmaz otoritesine dayanarak mantık üzerine bütün bilimleri kurmadan doğuyordu. Mantık dilin tahlili ile başlıyor. Sonra hükümler ve akıl yürütmelere (istidlâl) geçerek en vazıh ispat şekli olmak üzere aldığı tasım (kıyas) üzerine bütün düşünceyi dayandırıyordu. Tasımla ispat edilen hakikatler önce miktarlara ve tabiata ait olan bilimler (riyaziyat ve tabiat) idi. Ondan sonra insanın bireysel ve sosyal hayatına ait olan bilimler (ahlâk ve siyaset), nihayet ve icada ve yaratmaya ait bilgiler (şiir ve hitabe veya bedîî ve beyan)

* Çağdaş Batı üniversiteleri eski manastır okullarının gelişmesinden doğduğu halde, Batı taklidi "mektep", "medrese"yi yıkarak geldiği için geleneği yıktı ve çağdaş Batı'yı da getiremedi.

[24] H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* cilt 1, 1966, 2001; Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi.*

Hilmi Ziya Ülken 269

bir üçüncüsü katıldı. Tanzimat'ta "medrese" ve "tekke" yanında önce bireysel yetişmelerle başlayan Batı tarzında "okul" meydana geldi. Hemen şunu da katalım: Osmanlı devrinde memur yetiştiren "Enderun Mektebi" zaten bu üçlü öğretim kapısını açmıştır. "Enderun Mektebi" ne medrese gibi din adamı, ne tekke gibi sufî ve şair yetiştiriyordu. Onun vazifesi memur yetiştirmekti. Bazen bu memurlar medrese ve tekke tahsili görmüş olanlardan da çıkıyordu. Fakat "Enderun Mektebi"nin gayesi yalnızca bir kâtip sınıfı hazırlamak olduğu için orada güzel yazı yazmadan başka bir şey bilmeyen, "tezyin-i zat-u sıfat" için her şeyden biraz anlayan insan çıkıyordu. Bu bakımdan medrese ve tekkeden yetişenler ona daima üstündü. Sonradan onun yerini alan "mektep" Batı biliminin neticelerini, her türlü araştırma ve tecrübe vasıtalarından mahrum bir halde öğretmek gayesini güttüğü için verimli olmadı. Bireysel yetişmelerle doğmuş olan eski matematikçiler ve tabiat bilginlerinin nesli kurumuş olduğu gibi, yeni "mektep" Batı bilgilerini okuturken hiçbir bakımdan onların yerini tutamadı.* Laboratuvardan, öğretim vasıtalarından ve kalifiye öğretmenlerden mahrum olan yeni okul ile medrese ve tekke hiçbir senteze varamadan bir asra yakın çarpıştı.[24]

Şimdi Hıristiyan ve İslâm dünyalarının öğretim sisteminin genel karakteri üzerinde duralım. Medrese her ne kadar manastır okulları ve Universitas'ların bütünlüğünü sağlayamamışsa da, yine kendi içinde tam bir sistem manzarası göstermekte idi. Bu bakımdan Batı ve Doğu'nun öğretim kurumlarına skolastik demek doğru olur. Skolastik Aristoteles'in sarsılmaz otoritesine dayanarak mantık üzerine bütün bilimleri kurmadan doğuyordu. Mantık dilin tahlili ile başlıyor. Sonra hükümler ve akıl yürütmelere (istidlâl) geçerek en vazıh ispat şekli olmak üzere aldığı tasım (kıyas) üzerine bütün düşünceyi dayandırıyordu. Tasımla ispat edilen hakikatler önce miktarlara ve tabiata ait olan bilimler (riyaziyat ve tabiat) idi. Ondan sonra insanın bireysel ve sosyal hayatına ait olan bilimler (ahlâk ve siyaset), nihayet ve icada ve yaratmaya ait bilgiler (şiir ve hitabe veya bedîî ve beyan)

* Çağdaş Batı üniversiteleri eski manastır okullarının gelişmesinden doğduğu halde, Batı taklidi "mektep", "medrese"yi yıkarak geldiği için geleneği yıktı ve çağdaş Batı'yı da getiremedi.

[24] H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi,* cilt 1, 1966, 2001; Nafi Atuf Kansu, *Türkiye Maarif Tarihi.*

geliyordu. Fakat insan zihni tabiatı kıyasla kurduktan sonra tabiatüstünü yani ilâhî âlemi de kıyasla ispata devam ediyor, bu suretle mantık kelâm halini alıyordu: Tefsir ve hadis bu ispat yolunun malzemesi idi. Kıyasın başarısı nispetinde tutarlı ve sonuçlu olan bu bilgi sistemi aynı zamanda inançlı prensiplerini de kıyasın ispat yolunun hem temeli hem neticesi haline getirmek suretiyle bilgi ile inanç arasında tam bir sentez meydana getiriyordu. Medresenin muhakemesi yerinde, sistemli kafa yetiştirme gücü bundan ileri geliyor. Bu bakımdan "skolastik"i menfî bir şekilde anlamaya imkân yoktur. Oradan yetişen kafaların ne derecede tutarlı ve sağlam olduğunu göstermek için Mecelle'yi kuran Cevdet Paşa'yı misal vermek yeter.[25]

Buna karşı bu sistemin kendi içinde eksikleri ve sakatlıkları da vardır. Önce: Kıyas, Descartes ve daha sonra J. S. Mill'in gösterdikleri gibi sağlam bir ispat âleti değildi. Doğru diye kabul edilen genel bir "kanaat"ten onun içine giren özel halleri çıkarmadan ibaret olduğu için yanlış bir öncülden yanlış sonuçlar veya yanlış bir öncülden doğru sonuçlar çıkarılabilir ve hepsinde kıyas aynı tarzda işler. Sonra: Kıyas henüz gelişmemiş ve yetmez birtakım gözlemler arasında yapıldığı zaman bilgide hiçbir ilerleme sağlayamaz. Kısır bir ispat aleti ile kısır gözlem ve tecrübelerin birleşmesi bilgiyi dondurmaya varır. Nihayet: Kıyas ve sınıflama metotları yalnızca statik bir bilginin bütünü ile parçaları arasındaki bağları göstermeden ibaret kaldığı için fenomenlerdeki değişmelerin sabit kanunlarını meydana çıkarmadan âcizdir. Bu yüzden asırlarca yalnız sınıflamalar yapan ve statik bilgiye hiçbir şey katamayan skolastik, fikrin gelişmesine engel oldu. Kendi içinde çok sistemli ve tutarlı olmasına rağmen tecrübe alanının ve düşüncenin ilerlemesini sağlayamadı. İnancın kıyas üzerine dayandırılması da inancın istediği ruh zenginliğinden (duygulardan ve iradeden) onu mahrum bıraktı. Tasavvuf bunun için –belki de haklı olarak– medreseye karşı cephe aldı: inancı şiirle, musiki ile ve mistik felsefe ile besledi. Skolastik öğretime rağmen bireysel yetişmeye dayanan bilim öğretimi Abbasîler, İlhanîler, Kuzey Afrika memleketleri, hattâ kısmen Osmanlılar zamanında araştırma yolunda oldukça mühim eserler verdi: Cebir ilerledi. "Müsellesât" kuruldu ve astronomiye tatbik edildi. A'şarî hesap keşfedildi. Geometri optik tecrübelerine tatbik edildi. 16. yüzyıldan sonraki bilimsel gelişme

[25] Ebül-ula Mardin, *Ahmet Cevdet Paşa ve Mecelle.*

270 *Ortaöğretim Yaşı*

geliyordu. Fakat insan zihni tabiatı kıyasla kurduktan sonra tabiatüstünü yani ilâhî âlemi de kıyasla ispata devam ediyor, bu suretle mantık kelâm halini alıyordu: Tefsir ve hadis bu ispat yolunun malzemesi idi. Kıyasın başarısı nispetinde tutarlı ve sonuçlu olan bu bilgi sistemi aynı zamanda inançlı prensiplerini de kıyasın ispat yolunun hem temeli hem neticesi haline getirmek suretiyle bilgi ile inanç arasında tam bir sentez meydana getiriyordu. Medresenin muhakemesi yerinde, sistemli kafa yetiştirme gücü bundan ileri geliyor. Bu bakımdan "skolastik"i menfî bir şekilde anlamaya imkân yoktur. Oradan yetişen kafaların ne derecede tutarlı ve sağlam olduğunu göstermek için Mecelle'yi kuran Cevdet Paşa'yı misal vermek yeter.[25]

Buna karşı bu sistemin kendi içinde eksikleri ve sakatlıkları da vardır. Önce: Kıyas, Descartes ve daha sonra J. S. Mill'in gösterdikleri gibi sağlam bir ispat âleti değildi. Doğru diye kabul edilen genel bir "kanaat"ten onun içine giren özel halleri çıkarmadan ibaret olduğu için yanlış bir öncülden yanlış sonuçlar veya yanlış bir öncülden doğru sonuçlar çıkarılabilir ve hepsinde kıyas aynı tarzda işler. Sonra: Kıyas henüz gelişmemiş ve yetmez birtakım gözlemler arasında yapıldığı zaman bilgide hiçbir ilerleme sağlayamaz. Kısır bir ispat aleti ile kısır gözlem ve tecrübelerin birleşmesi bilgiyi dondurmaya varır. Nihayet: Kıyas ve sınıflama metotları yalnızca statik bir bilginin bütünü ile parçaları arasındaki bağları göstermeden ibaret kaldığı için fenomenlerdeki değişmelerin sabit kanunlarını meydana çıkarmadan âcizdir. Bu yüzden asırlarca yalnız sınıflamalar yapan ve statik bilgiye hiçbir şey katamayan skolastik, fikrin gelişmesine engel oldu. Kendi içinde çok sistemli ve tutarlı olmasına rağmen tecrübe alanının ve düşüncenin ilerlemesini sağlayamadı. İnancın kıyas üzerine dayandırılması da inancın istediği ruh zenginliğinden (duygulardan ve iradeden) onu mahrum bıraktı. Tasavvuf bunun için –belki de haklı olarak– medreseye karşı cephe aldı: inancı şiirle, musiki ile ve mistik felsefe ile besledi. Skolastik öğretime rağmen bireysel yetişmeye dayanan bilim öğretimi Abbasîler, İlhanîler, Kuzey Afrika memleketleri, hattâ kısmen Osmanlılar zamanında araştırma yolunda oldukça mühim eserler verdi: Cebir ilerledi. "Müsellesât" kuruldu ve astronomiye tatbik edildi. A'şarî hesap keşfedildi. Geometri optik tecrübelerine tatbik edildi. 16. yüzyıldan sonraki bilimsel gelişme

[25] Ebül-ula Mardin, *Ahmet Cevdet Paşa ve Mecelle.*

270 *Ortaöğretim Yaşı*

geliyordu. Fakat insan zihni tabiatı kıyasla kurduktan sonra tabiatüstünü yani ilâhî âlemi de kıyasla ispata devam ediyor, bu suretle mantık kelâm halini alıyordu: Tefsir ve hadis bu ispat yolunun malzemesi idi. Kıyasın başarısı nispetinde tutarlı ve sonuçlu olan bu bilgi sistemi aynı zamanda inançlı prensiplerini de kıyasın ispat yolunun hem temeli hem neticesi haline getirmek suretiyle bilgi ile inanç arasında tam bir sentez meydana getiriyordu. Medresenin muhakemesi yerinde, sistemli kafa yetiştirme gücü bundan ileri geliyor. Bu bakımdan "skolastik"i menfî bir şekilde anlamaya imkân yoktur. Oradan yetişen kafaların ne derecede tutarlı ve sağlam olduğunu göstermek için Mecelle'yi kuran Cevdet Paşa'yı misal vermek yeter.[25]

Buna karşı bu sistemin kendi içinde eksikleri ve sakatlıkları da vardır. Önce: Kıyas, Descartes ve daha sonra J. S. Mill'in gösterdikleri gibi sağlam bir ispat âleti değildi. Doğru diye kabul edilen genel bir "kanaat"ten onun içine giren özel halleri çıkarmadan ibaret olduğu için yanlış bir öncülden yanlış sonuçlar veya yanlış bir öncülden doğru sonuçlar çıkarılabilir ve hepsinde kıyas aynı tarzda işler. Sonra: Kıyas henüz gelişmemiş ve yetmez birtakım gözlemler arasında yapıldığı zaman bilgide hiçbir ilerleme sağlayamaz. Kısır bir ispat aleti ile kısır gözlem ve tecrübelerin birleşmesi bilgiyi dondurmaya varır. Nihayet: Kıyas ve sınıflama metotları yalnızca statik bir bilginin bütünü ile parçaları arasındaki bağları göstermeden ibaret kaldığı için fenomenlerdeki değişmelerin sabit kanunlarını meydana çıkarmadan âcizdir. Bu yüzden asırlarca yalnız sınıflamalar yapan ve statik bilgiye hiçbir şey katamayan skolastik, fikrin gelişmesine engel oldu. Kendi içinde çok sistemli ve tutarlı olmasına rağmen tecrübe alanının ve düşüncenin ilerlemesini sağlayamadı. İnancın kıyas üzerine dayandırılması da inancın istediği ruh zenginliğinden (duygulardan ve iradeden) onu mahrum bıraktı. Tasavvuf bunun için –belki de haklı olarak– medreseye karşı cephe aldı: inancı şiirle, musiki ile ve mistik felsefe ile besledi. Skolastik öğretime rağmen bireysel yetişmeye dayanan bilim öğretimi Abbasîler, İlhanîler, Kuzey Afrika memleketleri, hattâ kısmen Osmanlılar zamanında araştırma yolunda oldukça mühim eserler verdi: Cebir ilerledi. "Müsellesât" kuruldu ve astronomiye tatbik edildi. A'şarî hesap keşfedildi. Geometri optik tecrübelerine tatbik edildi. 16. yüzyıldan sonraki bilimsel gelişme

[25] Ebül-ula Mardin, *Ahmet Cevdet Paşa ve Mecelle.*

yanında çok zayıf olmakla beraber bütün bilgi dallarında araştırmalar yapıldı. Bu bireysel yetişmeler medresenin baskısı altında azaldığı gibi, medresede artık yeni üstadlar yetiştiremez hale geldiği için Osmanlı devri eğitimi 17. yüzyıldan sonra kötü anlamı ile skolastik içine girdi. Tekkeler de büyük şair ve fikir adamları yetiştirme gücünü kaybetti. (Şeyh Galip gibi müstesnaları bir yana) medreseler haşiyecilik, tekkeler Mevlânâ ve İbn-i Arabî şerhciliği içinde donup kaldı ve Batı'da Rönesans'ın hümanizm hamlesi Doğu'da olmadığı için çökmüş bir medrese ve tekke eğitiminin esaslı tenkitleri yapılmadı. Batı taklidi eğitim yalnızca memur yetiştirmek gayesiyle yeni bilgileri ezberleten bir kurum halinde kaldı.

Batı'ya gelince Descartes'ın akılcılığı ve Locke'un tecrübeciliği iki yeni öğretim sisteminin hareket noktası olmuştur. Birincisi Fransız eğitim ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematik düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Tabiat bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu. Fransız okulu bunun için matematik öğretimine yüklü bir şekilde önem verdi. Fakat bir yandan da hümanizmin hazırladığı bilgileri ihmal etmedi: Tarih, coğrafya, klasik diller, ana dili ve edebiyatı buraya giriyordu. Matematiğe dayanan tabiat bilgileri ve tarihe dayanan insan bilgileri bu öğretimin iki direğini meydana getiriyordu. Buna karşı İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluyordu: Tabiat bilimlerinin gelişmesi bu suretle gösteriliyor ve oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu. Dedüktif bir metot kullanan birinci öğretim sistemine karşı ikincisi indüktif bir metot kullanmakta idi. Fransız okulu bundan dolayı merkeziyetçi idi. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalı idi. Fakat bu kadar sıkı akılcı ve merkeziyetçi olan bu sistemin daima sosyal ve iktisadî şartlara uygun olması mümkün değildi. Çünkü bu şartlar akılcı ve merkeziyetçi bir sistemin istediği mütecanisliği ve bütünlüğü göstermez. Bölgelere, zamanlara göre değişebilir. Sistemlik bakımından göstereceği üstünlüğü gerçeğe uygunluk ve kıvraklık bakımından kaybedebilir. İngiliz okulu ise tecrübeciliğinden dolayı merkeziyetsiz (*décentralisé*) idi. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştı. Tek okul ve tek tipten kaçış, çeşitli tiplerde okulların bulunması, özel okulların yüksek sayısı başlıca vasıfları idi. Modern çağda iki felsefe, iki ayrı eğitim sistemi meydana getirmiş bulunuyor. Türkiye Tanzimat'tan son-

Hilmi Ziya Ülken 271

yanında çok zayıf olmakla beraber bütün bilgi dallarında araştırmalar yapıldı. Bu bireysel yetişmeler medresenin baskısı altında azaldığı gibi, medresede artık yeni üstadlar yetiştiremez hale geldiği için Osmanlı devri eğitimi 17. yüzyıldan sonra kötü anlamı ile skolastik içine girdi. Tekkeler de büyük şair ve fikir adamları yetiştirme gücünü kaybetti. (Şeyh Galip gibi müstesnaları bir yana) medreseler haşiyecilik, tekkeler Mevlânâ ve İbn-i Arabî şerhciliği içinde donup kaldı ve Batı'da Rönesans'ın hümanizm hamlesi Doğu'da olmadığı için çökmüş bir medrese ve tekke eğitiminin esaslı tenkitleri yapılmadı. Batı taklidi eğitim yalnızca memur yetiştirmek gayesiyle yeni bilgileri ezberleten bir kurum halinde kaldı.

Batı'ya gelince Descartes'ın akılcılığı ve Locke'un tecrübeciliği iki yeni öğretim sisteminin hareket noktası olmuştur. Birincisi Fransız eğitim ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematik düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Tabiat bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu. Fransız okulu bunun için matematik öğretimine yüklü bir şekilde önem verdi. Fakat bir yandan da hümanizmin hazırladığı bilgileri ihmal etmedi: Tarih, coğrafya, klasik diller, ana dili ve edebiyatı buraya giriyordu. Matematiğe dayanan tabiat bilgileri ve tarihe dayanan insan bilgileri bu öğretimin iki direğini meydana getiriyordu. Buna karşı İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluyordu: Tabiat bilimlerinin gelişmesi bu suretle gösteriliyor ve oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu. Dedüktif bir metot kullanan birinci öğretim sistemine karşı ikincisi indüktif bir metot kullanmakta idi. Fransız okulu bundan dolayı merkeziyetçi idi. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalı idi. Fakat bu kadar sıkı akılcı ve merkeziyetçi olan bu sistemin daima sosyal ve iktisadî şartlara uygun olması mümkün değildi. Çünkü bu şartlar akılcı ve merkeziyetçi bir sistemin istediği mütecanisliği ve bütünlüğü göstermez. Bölgelere, zamanlara göre değişebilir. Sistemlik bakımından göstereceği üstünlüğü gerçeğe uygunluk ve kıvraklık bakımından kaybedebilir. İngiliz okulu ise tecrübeciliğinden dolayı merkeziyetsiz (*décentralisé*) idi. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştı. Tek okul ve tek tipten kaçış, çeşitli tiplerde okulların bulunması, özel okulların yüksek sayısı başlıca vasıfları idi. Modern çağda iki felsefe, iki ayrı eğitim sistemi meydana getirmiş bulunuyor. Türkiye Tanzimat'tan son-

Hilmi Ziya Ülken 271

yanında çok zayıf olmakla beraber bütün bilgi dallarında araştırmalar yapıldı. Bu bireysel yetişmeler medresenin baskısı altında azaldığı gibi, medresede artık yeni üstadlar yetiştiremez hale geldiği için Osmanlı devri eğitimi 17. yüzyıldan sonra kötü anlamı ile skolastik içine girdi. Tekkeler de büyük şair ve fikir adamları yetiştirme gücünü kaybetti. (Şeyh Galip gibi müstesnaları bir yana) medreseler haşiyecilik, tekkeler Mevlânâ ve İbn-i Arabî şerhciliği içinde donup kaldı ve Batı'da Rönesans'ın hümanizm hamlesi Doğu'da olmadığı için çökmüş bir medrese ve tekke eğitiminin esaslı tenkitleri yapılmadı. Batı taklidi eğitim yalnızca memur yetiştirmek gayesiyle yeni bilgileri ezberleten bir kurum halinde kaldı.

Batı'ya gelince Descartes'ın akılcılığı ve Locke'un tecrübeciliği iki yeni öğretim sisteminin hareket noktası olmuştur. Birincisi Fransız eğitim ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematik düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Tabiat bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu. Fransız okulu bunun için matematik öğretimine yüklü bir şekilde önem verdi. Fakat bir yandan da hümanizmin hazırladığı bilgileri ihmal etmedi: Tarih, coğrafya, klasik diller, ana dili ve edebiyatı buraya giriyordu. Matematiğe dayanan tabiat bilgileri ve tarihe dayanan insan bilgileri bu öğretimin iki direğini meydana getiriyordu. Buna karşı İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluyordu: Tabiat bilimlerinin gelişmesi bu suretle gösteriliyor ve oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu. Dedüktif bir metot kullanan birinci öğretim sistemine karşı ikincisi indüktif bir metot kullanmakta idi. Fransız okulu bundan dolayı merkeziyetçi idi. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalı idi. Fakat bu kadar sıkı akılcı ve merkeziyetçi olan bu sistemin daima sosyal ve iktisadî şartlara uygun olması mümkün değildi. Çünkü bu şartlar akılcı ve merkeziyetçi bir sistemin istediği mütecanisliği ve bütünlüğü göstermez. Bölgelere, zamanlara göre değişebilir. Sistemlik bakımından göstereceği üstünlüğü gerçeğe uygunluk ve kıvraklık bakımından kaybedebilir. İngiliz okulu ise tecrübeciliğinden dolayı merkeziyetsiz (*décentralisé*) idi. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştı. Tek okul ve tek tipten kaçış, çeşitli tiplerde okulların bulunması, özel okulların yüksek sayısı başlıca vasıfları idi. Modern çağda iki felsefe, iki ayrı eğitim sistemi meydana getirmiş bulunuyor. Türkiye Tanzimat'tan son-

ra Batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşısında tek örnek Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksekokullar Fransız okullarının metot ve programlarını taklit etti. II. Abdülhamid zamanında açılan "Darülfünûn"da, İkinci Meşrutiyet'te Emrullah Efendi'nin başladığı ve sonra Şükrü Bey tarafından tamamlanan ortaöğretim (lise) sisteminde Fransız maarifi örnek olarak alındı. Tıp Fakültesi'nde önce öğretim yalnız Fransızca idi. Ortaöğretimde Batı dili olarak yalnız Fransızca okutuluyordu. İstanbul'da birçok Fransız Lisesi vardı. İngiliz eğitiminin tesirleri pek geç başladı. Bu önce "Bahriye Mektebi" (Deniz Lisesi) vasıtasıyla girdi. İlk defa İngiltere'ye II. Abdülhamid zamanında Doktor Ziya kimya tahsiline gönderildi.* Robert Kolej'le İstanbul ve Anadolu'daki Amerikan Kolejlerinin yanında High School İngiliz eğitimini temsil ediyordu.

Fransız eğitiminde Cartésien düşünceye uygun olarak matematik tahsili başta ve birinci derecede yer alıyor. Tabiat bilimleri, fizik, kimya, hattâ sosyal bilimler onun üzerine kuruluyor. Kuvvetli bir matematik kafa yetiştirmek için ortanın ilk sınıfından başlayarak bu dersler programda yüklü bir yer almaktadır. Bu görüş Cartésien felsefenin soyutlama (tecrit) hakkındaki özel bir görüşüne dayanıyor: Buna göre soyut matematik kavramlar zihinde basit, apaçık, aydın ve seçik olarak doğrudan doğruya kavranırlar. Zihin bir defa bu kavramları kavradıktan sonra onları terkip ve tahlil yolu ile olgulara kadar iner ve tekrar oradan bu soyut kavramlara yükselir. Öyle ise tahsile onunla başlamalı ve bütün bilgileri ona dayandırmalıdır. Bu görüş zamanımızda başka bir yönden Husserl'in soyutlama teorisi ile desteklendi. Eğer gerçekten insan soyut ve matematik kavramları zihinde ilk sezgiler halinde hazır buluyorsa, 12 yaşında öğrencilere önce bu temel bilginin egzersizini yaptırmak doğrudur. Bir defa bu sağlandı mı, artık bütün tabiat ve insan bilgilerinin açıklanması kolaylaşır. İngiliz eğitiminde ampirist düşünceye uyularak konkre tabiat ve hayat bilgisi başta geliyor. Buna göre çocuk önce kendisine en yakın çevreye ait toplum ve tabiatın olaylarını öğrenmeden başlar. Derece derece daha genel bilgilere doğru yükselir. Bu yükseliş ona soyutlama gücünü verir. Ancak bu suretle matematik soyutlamanın egzersizini ötekine paralel olarak yapar. Böyle bir maarifte temeli tabiat bilimleri ve ona ait gözlem ve tecrübeler teşkil edecek ve ma-

* Eczacı-Dişçi Yüksekokulu Kimya Profesörü Dr. Ziya Ülken.

272 *Ortaöğretim Yaşı*

ra Batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşısında tek örnek Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksekokullar Fransız okullarının metot ve programlarını taklit etti. II. Abdülhamid zamanında açılan "Darülfünûn"da, İkinci Meşrutiyet'te Emrullah Efendi'nin başladığı ve sonra Şükrü Bey tarafından tamamlanan ortaöğretim (lise) sisteminde Fransız maarifi örnek olarak alındı. Tıp Fakültesi'nde önce öğretim yalnız Fransızca idi. Ortaöğretimde Batı dili olarak yalnız Fransızca okutuluyordu. İstanbul'da birçok Fransız Lisesi vardı. İngiliz eğitiminin tesirleri pek geç başladı. Bu önce "Bahriye Mektebi" (Deniz Lisesi) vasıtasıyla girdi. İlk defa İngiltere'ye II. Abdülhamid zamanında Doktor Ziya kimya tahsiline gönderildi.* Robert Kolej'le İstanbul ve Anadolu'daki Amerikan Kolejlerinin yanında High School İngiliz eğitimini temsil ediyordu.

Fransız eğitiminde Cartésien düşünceye uygun olarak matematik tahsili başta ve birinci derecede yer alıyor. Tabiat bilimleri, fizik, kimya, hattâ sosyal bilimler onun üzerine kuruluyor. Kuvvetli bir matematik kafa yetiştirmek için ortanın ilk sınıfından başlayarak bu dersler programda yüklü bir yer almaktadır. Bu görüş Cartésien felsefenin soyutlama (tecrit) hakkındaki özel bir görüşüne dayanıyor: Buna göre soyut matematik kavramlar zihinde basit, apaçık, aydın ve seçik olarak doğrudan doğruya kavranırlar. Zihin bir defa bu kavramları kavradıktan sonra onları terkip ve tahlil yolu ile olgulara kadar iner ve tekrar oradan bu soyut kavramlara yükselir. Öyle ise tahsile onunla başlamalı ve bütün bilgileri ona dayandırmalıdır. Bu görüş zamanımızda başka bir yönden Husserl'in soyutlama teorisi ile desteklendi. Eğer gerçekten insan soyut ve matematik kavramları zihinde ilk sezgiler halinde hazır buluyorsa, 12 yaşında öğrencilere önce bu temel bilginin egzersizini yaptırmak doğrudur. Bir defa bu sağlandı mı, artık bütün tabiat ve insan bilgilerinin açıklanması kolaylaşır. İngiliz eğitiminde ampirist düşünceye uyularak konkre tabiat ve hayat bilgisi başta geliyor. Buna göre çocuk önce kendisine en yakın çevreye ait toplum ve tabiatın olaylarını öğrenmeden başlar. Derece derece daha genel bilgilere doğru yükselir. Bu yükseliş ona soyutlama gücünü verir. Ancak bu suretle matematik soyutlamanın egzersizini ötekine paralel olarak yapar. Böyle bir maarifte temeli tabiat bilimleri ve ona ait gözlem ve tecrübeler teşkil edecek ve ma-

* Eczacı-Dişçi Yüksekokulu Kimya Profesörü Dr. Ziya Ülken.

272 *Ortaöğretim Yaşı*

ra Batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşısında tek örnek Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksekokullar Fransız okullarının metot ve programlarını taklit etti. II. Abdülhamid zamanında açılan "Darülfünûn"da, İkinci Meşrutiyet'te Emrullah Efendi'nin başladığı ve sonra Şükrü Bey tarafından tamamlanan ortaöğretim (lise) sisteminde Fransız maarifi örnek olarak alındı. Tıp Fakültesi'nde önce öğretim yalnız Fransızca idi. Ortaöğretimde Batı dili olarak yalnız Fransızca okutuluyordu. İstanbul'da birçok Fransız Lisesi vardı. İngiliz eğitiminin tesirleri pek geç başladı. Bu önce "Bahriye Mektebi" (Deniz Lisesi) vasıtasıyla girdi. İlk defa İngiltere'ye II. Abdülhamid zamanında Doktor Ziya kimya tahsiline gönderildi.* Robert Kolej'le İstanbul ve Anadolu'daki Amerikan Kolejlerinin yanında High School İngiliz eğitimini temsil ediyordu.

Fransız eğitiminde Cartésien düşünceye uygun olarak matematik tahsili başta ve birinci derecede yer alıyor. Tabiat bilimleri, fizik, kimya, hattâ sosyal bilimler onun üzerine kuruluyor. Kuvvetli bir matematik kafa yetiştirmek için ortanın ilk sınıfından başlayarak bu dersler programda yüklü bir yer almaktadır. Bu görüş Cartésien felsefenin soyutlama (tecrit) hakkındaki özel bir görüşüne dayanıyor: Buna göre soyut matematik kavramlar zihinde basit, apaçık, aydın ve seçik olarak doğrudan doğruya kavranırlar. Zihin bir defa bu kavramları kavradıktan sonra onları terkip ve tahlil yolu ile olgulara kadar iner ve tekrar oradan bu soyut kavramlara yükselir. Öyle ise tahsile onunla başlamalı ve bütün bilgileri ona dayandırmalıdır. Bu görüş zamanımızda başka bir yönden Husserl'in soyutlama teorisi ile desteklendi. Eğer gerçekten insan soyut ve matematik kavramları zihinde ilk sezgiler halinde hazır buluyorsa, 12 yaşında öğrencilere önce bu temel bilginin egzersizini yaptırmak doğrudur. Bir defa bu sağlandı mı, artık bütün tabiat ve insan bilgilerinin açıklanması kolaylaşır. İngiliz eğitiminde ampirist düşünceye uyularak konkre tabiat ve hayat bilgisi başta geliyor. Buna göre çocuk önce kendisine en yakın çevreye ait toplum ve tabiatın olaylarını öğrenmeden başlar. Derece derece daha genel bilgilere doğru yükselir. Bu yükseliş ona soyutlama gücünü verir. Ancak bu suretle matematik soyutlamanın egzersizini ötekine paralel olarak yapar. Böyle bir maarifte temeli tabiat bilimleri ve ona ait gözlem ve tecrübeler teşkil edecek ve ma-

* Eczacı-Dişçi Yüksekokulu Kimya Profesörü Dr. Ziya Ülken.

tematik düşünce oradan doğacaktır. İki bilim sistemi arasındaki fark birbirine zıt iki soyutlama nazariyesinden doğmaktadır. Cartésien düşüncenin savunduğu soyutun, fikrine karşı ampirist düşünceye göre insan zihni önce muhtevalı konkre olguları kavrar. Onlardan kavramlara doğru çıktıkça muhteva fakirleşir ve yalnız isimler ve şekiller kalır. Soyut kavramlar muhtevaca en fakir olanlardır. Fakat onların olayları genel olarak ifade etme güçleri vardır.

Fransız eğitimi merkeziyetçidir. Bu vasfı onun akılcı ve soyutlayıcı olmasının neticesidir. Fransız sosyal tarihi de bu merkeziyetçiliği hazırlamıştır. Aynı okul tipi bütün bölgelerde aynı tarzda idare edilir. Maarif nazırının başkanlığındaki rektörler bölge maariflerini merkeze bağlar. Aynı müfettişler bütün bu tek şekilli maarifi aynı tarzda kontrol eder. İngiliz maarifi merkeziyetsizdir. Bu vasıf bu eğitimin tecrübeci, konkreci olmasının neticesidir. İngiliz sosyal tarihi de bu merkeziyetsiz eğitimin şartlarını vermiştir. Bütün bölgelerde ve hattâ aynı bölgede ihtiyaçlara ve hayat şartlarına göre çeşitli okul tipleri vardır. Fakat birbirine zıt olan bu iki eğitim sisteminin ayrı ayrı meziyetleri ve kusurları olduğunu işaret etmeliyiz. Merkeziyetçi olan maarif, sosyal ve iktisadî hayatın değişik şartlarına ve zaman içindeki yenileşmelerine kolay intibak edemez. Bu yüzden Fransız maarif ve eğitim sisteminde okul formasyonu ile sosyal ve iktisadî şartlar arasında intibaksızlık hemen göze çarpar. Fransız eğitimi bu eksikliği zaman zaman duymuş, "İngilizlerin üstünlük sebepleri nedendir?" gibi tetkiklerle, Ecole des Roches gibi teşekküllerle bunu önlemeye çalışmışsa da bunlar gelenekçi Fransız eğitimini temelinden değiştirmemiştir. Bugün de Fransız eğitimi aynı buhranı duymaktadır.[26] İngiliz maarifi merkeziyetsiz olduğu için değişik sosyal ve iktisadî şartlardan doğmuştur denebilir.[27] Fakat bu sistem de katî bir gelenek halini aldığı için her bölge içinde ayrıca donmuş tipler meydana gelir. Memleketin genel sosyal değişmeleri önünde bu katî tiplerin değişmesi son derecede güçleşir. Görünüşte bünyesi sosyal değişmelere daha elverişli olan İngiliz maarifi de aynı buhranı başka bir bakımdan yaşamaktadır. Ayrıca demokratlaşma, yeni bilim ve teknikte devrim,

[26] Pierre Naville, *La formation professionnelle et l'école,* 1947.

[27] Henry, *L'éducation de l'élite en Angleterre,* (La Science sociale, 1926, Paris) – "Public Schools"lar ve modern dünya; yeni tipte bir "public school": Oundle School; izcilik (scoutisme) ve Public school'lar.

Hilmi Ziya Ülken 273

tematik düşünce oradan doğacaktır. İki bilim sistemi arasındaki fark birbirine zıt iki soyutlama nazariyesinden doğmaktadır. Cartésien düşüncenin savunduğu soyutun, fikrine karşı ampirist düşünceye göre insan zihni önce muhtevalı konkre olguları kavrar. Onlardan kavramlara doğru çıktıkça muhteva fakirleşir ve yalnız isimler ve şekiller kalır. Soyut kavramlar muhtevaca en fakir olanlardır. Fakat onların olayları genel olarak ifade etme güçleri vardır.

Fransız eğitimi merkeziyetçidir. Bu vasfı onun akılcı ve soyutlayıcı olmasının neticesidir. Fransız sosyal tarihi de bu merkeziyetçiliği hazırlamıştır. Aynı okul tipi bütün bölgelerde aynı tarzda idare edilir. Maarif nazırının başkanlığındaki rektörler bölge maariflerini merkeze bağlar. Aynı müfettişler bütün bu tek şekilli maarifi aynı tarzda kontrol eder. İngiliz maarifi merkeziyetsizdir. Bu vasıf bu eğitimin tecrübeci, konkreci olmasının neticesidir. İngiliz sosyal tarihi de bu merkeziyetsiz eğitimin şartlarını vermiştir. Bütün bölgelerde ve hattâ aynı bölgede ihtiyaçlara ve hayat şartlarına göre çeşitli okul tipleri vardır. Fakat birbirine zıt olan bu iki eğitim sisteminin ayrı ayrı meziyetleri ve kusurları olduğunu işaret etmeliyiz. Merkeziyetçi olan maarif, sosyal ve iktisadî hayatın değişik şartlarına ve zaman içindeki yenileşmelerine kolay intibak edemez. Bu yüzden Fransız maarif ve eğitim sisteminde okul formasyonu ile sosyal ve iktisadî şartlar arasında intibaksızlık hemen göze çarpar. Fransız eğitimi bu eksikliği zaman zaman duymuş, "İngilizlerin üstünlük sebepleri nedendir?" gibi tetkiklerle, Ecole des Roches gibi teşekküllerle bunu önlemeye çalışmışsa da bunlar gelenekçi Fransız eğitimini temelinden değiştirmemiştir. Bugün de Fransız eğitimi aynı buhranı duymaktadır.[26] İngiliz maarifi merkeziyetsiz olduğu için değişik sosyal ve iktisadî şartlardan doğmuştur denebilir.[27] Fakat bu sistem de katî bir gelenek halini aldığı için her bölge içinde ayrıca donmuş tipler meydana gelir. Memleketin genel sosyal değişmeleri önünde bu katî tiplerin değişmesi son derecede güçleşir. Görünüşte bünyesi sosyal değişmelere daha elverişli olan İngiliz maarifi de aynı buhranı başka bir bakımdan yaşamaktadır. Ayrıca demokratlaşma, yeni bilim ve teknikte devrim,

[26] Pierre Naville, *La formation professionnelle et l'école,* 1947.

[27] Henry, *L'éducation de l'élite en Angleterre,* (La Science sociale, 1926, Paris) – "Public Schools"lar ve modern dünya; yeni tipte bir "public school": Oundle School; izcilik (scoutisme) ve Public school'lar.

bütün menfaat çatışmalarına rağmen dünyanın kültür ve teknik bağıntıları ile birliğe doğru gidişi sosyal sınıfların tecanüssüz hayatını sarsan ve aşağıdan yukarıya doğru baskı yapan toplumsal değişiklik ve hareketlilik bu maarifin kendi gelenekleri içinde işlemesini güçleştiren sebeplerdir. Bundan anlaşılır ki Fransız ve İngiliz maariflerinden hiçbiri yeni dünya şartlarına tamamen uymamaktadır:

1) Sırf merkeziyetçi bir eğitim sistemini tatbike imkân yoktur. Çünkü bütün toplumlar az çok tecanüssüz zümrelerden meydana gelmektedir. Bu hal federal bünyelerden konderatif bütünlere doğru derece derece yükselmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin bu bölge şartlarına göre ayak uydurabilmesi için bu şartların sosyal monografilerle tetkik edilmesi ve hangi çeşit, hangi tip okulların nerelerde açılacağının bu tetkiklere dayandırılması lâzımdır. Mutlak mânâda merkeziyetçi ve tek tipli bir eğitim sistemi işleyemez. Fakat merkeziyetsiz bir eğitim sistemi de bugünün demokratlaşma, eşitlik, teknik devrim şartlarına uygun değildir. Federal bünyelerden milli birliğe yükseliş yukarıdan aşağıya doğru inen bürokratik bir piramitden daha kuvvetle birliği sağlar. Eğitim böyle bir sistemde yeni teknik, yeni bilim zihniyeti, yeni metotlar bakımından merkeziyetçi olur. Öyle ise merkeziyetçilik ile merkeziyetsizlik eğitimde artık karşıt iki sistem olmaktan çıkmalı ve sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizlik, fakat bilim zihniyetine ve metotlara göre merkeziyetçilik prensip olmalıdır. Bu iki yolun birleşmesi eğitimde milli ve kültürel birliği de sağlayacaktır.

2) Programlarda soyut kavramlardan başlamak çocuğun psikolojik gelişme şartlarına uygun değildir. Ortaöğretimin ilk sınıflarında matematik programlarının fazla yüklü oluşu öğrencilerden bir kısmının bu derslerden soğumasına, bir kısmının bunları ezberleyerek öğrenmesine sebep olur. Her ikisi de çok zararlı neticeler doğurur. Miktar ve niceliğin metot olarak hakiki rolünü ve tâbi-insanî olayları açıklama gücünü anlayarak matematik bilgiyi alan çocuklar pek azdır. Bu hal öğrencilerinden yapamayacakları şeyi isteyen ve direnmelere uğrayan bazı öğretmenlerin bir kısım öğrencileri “kabiliyetsiz”, hattâ “zekâ yoksulu” saymalarına sebep olduğu için onların cesaretlerini kırmakta ve sonraki başarı imkânlarını öldürmektedir. Bu hal daha ileri giderek öğretmenler arasında fen-edebiyat gerginliği doğurmakta ve insanî bilimlerde başarılı çocuklara yanlış bir öğretim metotu yüzünden matematik bilgilere karşı sonradan giderilmesi çok

274 *Ortaöğretim Yaşı*

bütün menfaat çatışmalarına rağmen dünyanın kültür ve teknik bağıntıları ile birliğe doğru gidişi sosyal sınıfların tecanüssüz hayatını sarsan ve aşağıdan yukarıya doğru baskı yapan toplumsal değişiklik ve hareketlilik bu maarifin kendi gelenekleri içinde işlemesini güçleştiren sebeplerdir. Bundan anlaşılır ki Fransız ve İngiliz maariflerinden hiçbiri yeni dünya şartlarına tamamen uymamaktadır:

1) Sırf merkeziyetçi bir eğitim sistemini tatbike imkân yoktur. Çünkü bütün toplumlar az çok tecanüssüz zümrelerden meydana gelmektedir. Bu hal federal bünyelerden konderatif bütünlere doğru derece derece yükselmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin bu bölge şartlarına göre ayak uydurabilmesi için bu şartların sosyal monografilerle tetkik edilmesi ve hangi çeşit, hangi tip okulların nerelerde açılacağının bu tetkiklere dayandırılması lâzımdır. Mutlak mânâda merkeziyetçi ve tek tipli bir eğitim sistemi işleyemez. Fakat merkeziyetsiz bir eğitim sistemi de bugünün demokratlaşma, eşitlik, teknik devrim şartlarına uygun değildir. Federal bünyelerden milli birliğe yükseliş yukarıdan aşağıya doğru inen bürokratik bir piramitden daha kuvvetle birliği sağlar. Eğitim böyle bir sistemde yeni teknik, yeni bilim zihniyeti, yeni metotlar bakımından merkeziyetçi olur. Öyle ise merkeziyetçilik ile merkeziyetsizlik eğitimde artık karşıt iki sistem olmaktan çıkmalı ve sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizlik, fakat bilim zihniyetine ve metotlara göre merkeziyetçilik prensip olmalıdır. Bu iki yolun birleşmesi eğitimde milli ve kültürel birliği de sağlayacaktır.

2) Programlarda soyut kavramlardan başlamak çocuğun psikolojik gelişme şartlarına uygun değildir. Ortaöğretimin ilk sınıflarında matematik programlarının fazla yüklü oluşu öğrencilerden bir kısmının bu derslerden soğumasına, bir kısmının bunları ezberleyerek öğrenmesine sebep olur. Her ikisi de çok zararlı neticeler doğurur. Miktar ve niceliğin metot olarak hakiki rolünü ve tâbi-insanî olayları açıklama gücünü anlayarak matematik bilgiyi alan çocuklar pek azdır. Bu hal öğrencilerinden yapamayacakları şeyi isteyen ve direnmelere uğrayan bazı öğretmenlerin bir kısım öğrencileri “kabiliyetsiz”, hattâ “zekâ yoksulu” saymalarına sebep olduğu için onların cesaretlerini kırmakta ve sonraki başarı imkânlarını öldürmektedir. Bu hal daha ileri giderek öğretmenler arasında fen-edebiyat gerginliği doğurmakta ve insanî bilimlerde başarılı çocuklara yanlış bir öğretim metotu yüzünden matematik bilgilere karşı sonradan giderilmesi çok

274 *Ortaöğretim Yaşı*

bütün menfaat çatışmalarına rağmen dünyanın kültür ve teknik bağıntıları ile birliğe doğru gidişi sosyal sınıfların tecanüssüz hayatını sarsan ve aşağıdan yukarıya doğru baskı yapan toplumsal değişiklik ve hareketlilik bu maarifin kendi gelenekleri içinde işlemesini güçleştiren sebeplerdir. Bundan anlaşılır ki Fransız ve İngiliz maariflerinden hiçbiri yeni dünya şartlarına tamamen uymamaktadır:

1) Sırf merkeziyetçi bir eğitim sistemini tatbike imkân yoktur. Çünkü bütün toplumlar az çok tecanüssüz zümrelerden meydana gelmektedir. Bu hal federal bünyelerden konderatif bütünlere doğru derece derece yükselmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin bu bölge şartlarına göre ayak uydurabilmesi için bu şartların sosyal monografilerle tetkik edilmesi ve hangi çeşit, hangi tip okulların nerelerde açılacağının bu tetkiklere dayandırılması lâzımdır. Mutlak mânâda merkeziyetçi ve tek tipli bir eğitim sistemi işleyemez. Fakat merkeziyetsiz bir eğitim sistemi de bugünün demokratlaşma, eşitlik, teknik devrim şartlarına uygun değildir. Federal bünyelerden milli birliğe yükseliş yukarıdan aşağıya doğru inen bürokratik bir piramitden daha kuvvetle birliği sağlar. Eğitim böyle bir sistemde yeni teknik, yeni bilim zihniyeti, yeni metotlar bakımından merkeziyetçi olur. Öyle ise merkeziyetçilik ile merkeziyetsizlik eğitimde artık karşıt iki sistem olmaktan çıkmalı ve sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizlik, fakat bilim zihniyetine ve metotlara göre merkeziyetçilik prensip olmalıdır. Bu iki yolun birleşmesi eğitimde milli ve kültürel birliği de sağlayacaktır.

2) Programlarda soyut kavramlardan başlamak çocuğun psikolojik gelişme şartlarına uygun değildir. Ortaöğretimin ilk sınıflarında matematik programlarının fazla yüklü oluşu öğrencilerden bir kısmının bu derslerden soğumasına, bir kısmının bunları ezberleyerek öğrenmesine sebep olur. Her ikisi de çok zararlı neticeler doğurur. Miktar ve niceliğin metot olarak hakiki rolünü ve tâbi-insanî olayları açıklama gücünü anlayarak matematik bilgiyi alan çocuklar pek azdır. Bu hal öğrencilerinden yapamayacakları şeyi isteyen ve direnmelere uğrayan bazı öğretmenlerin bir kısım öğrencileri “kabiliyetsiz”, hattâ “zekâ yoksulu” saymalarına sebep olduğu için onların cesaretlerini kırmakta ve sonraki başarı imkânlarını öldürmektedir. Bu hal daha ileri giderek öğretmenler arasında fen-edebiyat gerginliği doğurmakta ve insanî bilimlerde başarılı çocuklara yanlış bir öğretim metotu yüzünden matematik bilgilere karşı sonradan giderilmesi çok

274 *Ortaöğretim Yaşı*

bütün menfaat çatışmalarına rağmen dünyanın kültür ve teknik bağıntıları ile birliğe doğru gidişi sosyal sınıfların tecanüssüz hayatını sarsan ve aşağıdan yukarıya doğru baskı yapan toplumsal değişiklik ve hareketlilik bu maarifin kendi gelenekleri içinde işlemesini güçleştiren sebeplerdir. Bundan anlaşılır ki Fransız ve İngiliz maariflerinden hiçbiri yeni dünya şartlarına tamamen uymamaktadır:

1) Sırf merkeziyetçi bir eğitim sistemini tatbike imkân yoktur. Çünkü bütün toplumlar az çok tecanüssüz zümrelerden meydana gelmektedir. Bu hal federal bünyelerden konderatif bütünlere doğru derece derece yükselmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin bu bölge şartlarına göre ayak uydurabilmesi için bu şartların sosyal monografilerle tetkik edilmesi ve hangi çeşit, hangi tip okulların nerelerde açılacağının bu tetkiklere dayandırılması lâzımdır. Mutlak mânâda merkeziyetçi ve tek tipli bir eğitim sistemi işleyemez. Fakat merkeziyetsiz bir eğitim sistemi de bugünün demokratlaşma, eşitlik, teknik devrim şartlarına uygun değildir. Federal bünyelerden milli birliğe yükseliş yukarıdan aşağıya doğru inen bürokratik bir piramitden daha kuvvetle birliği sağlar. Eğitim böyle bir sistemde yeni teknik, yeni bilim zihniyeti, yeni metotlar bakımından merkeziyetçi olur. Öyle ise merkeziyetçilik ile merkeziyetsizlik eğitimde artık karşıt iki sistem olmaktan çıkmalı ve sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizlik, fakat bilim zihniyetine ve metotlara göre merkeziyetçilik prensip olmalıdır. Bu iki yolun birleşmesi eğitimde milli ve kültürel birliği de sağlayacaktır.

2) Programlarda soyut kavramlardan başlamak çocuğun psikolojik gelişme şartlarına uygun değildir. Ortaöğretimin ilk sınıflarında matematik programlarının fazla yüklü oluşu öğrencilerden bir kısmının bu derslerden soğumasına, bir kısmının bunları ezberleyerek öğrenmesine sebep olur. Her ikisi de çok zararlı neticeler doğurur. Miktar ve niceliğin metot olarak hakiki rolünü ve tâbi-insanî olayları açıklama gücünü anlayarak matematik bilgiyi alan çocuklar pek azdır. Bu hal öğrencilerinden yapamayacakları şeyi isteyen ve direnmelere uğrayan bazı öğretmenlerin bir kısım öğrencileri “kabiliyetsiz”, hattâ “zekâ yoksulu” saymalarına sebep olduğu için onların cesaretlerini kırmakta ve sonraki başarı imkânlarını öldürmektedir. Bu hal daha ileri giderek öğretmenler arasında fen-edebiyat gerginliği doğurmakta ve insanî bilimlerde başarılı çocuklara yanlış bir öğretim metotu yüzünden matematik bilgilere karşı sonradan giderilmesi çok

güç bir nefret veya korku duygusu aşılamaktadır. Bununla beraber matematik bilgilerin tabiat ve insan bilimlerinden her birindeki açıklayıcı büyük rolü meydanda olduğu için bu bilgileri çocuğun zihnî gelişme ve ilgilerinin uyanma yaşına uygun olarak vermelidir. Dikkat, önce konkre konulara çevrilir. Fakat yetikazanmalar onu gittikçe daha genel şekillere doğru yükseltir. Matematik öğretim bu psikolojik gelişmeye uygun olarak verilmelidir.

3) Programlarda tabiat bilimleriyle hümanizm bilgileri arasında bir duvar çekilmesine asla meydan verilmemelidir. Matematik düşüncenin gerek tabiî, gerek insanî bilgilerde aynı derecede açıklayıcı bir metot olduğu göz önünde bulundurulmalı, erken yaşta edebiyatçı ve fenci ayırışları yapmamalıdır. Bu durum çok defa programların ezberletici ve yüklü olmasından ileri gelir. Çocuklarda gözlem ve tecrübe zevkinin uyandırılması, çevre ve tabiatla ilgili, kafa ve elin aynı zamanda işletilmesini sağlamak üzere ders kitapları, laboratuvar, atölye ve okul bahçesinin birlikte ve birbirini tamamlayacak surette rol oynaması, bir kelime ile Claparède'in tabiriyle *école fonctionnelle*'in ezberci okul yerine konması bu büyük eğitim buhranını önleyebilir. Matematik bilgiler hayatla ilgileri ve neye yaradıkları gösterildikçe verilir ve derece derece tam soyut matematiğe daha yukarı sınıflarda girilir. Böyle bir düzenleme için her şeyden önce okulun bir genel kültür kurumu olduğu, iyi yetişmiş bir kafanın sonradan hangi mesleğe girerse girsin, alması gereken tam formasyonun verilmesi gerektiği düşünülmelidir. Ansiklopedik bilgi eğer dersler arasında birlik ve bütünlüğü sağlayacak tarzda verilmiş değilse ya parçalı kafalar yetiştirir ki, bu en kötüsüdür; yahut çocuğun erkenden ihtisaslaşma ilgisini uyandırmaya, bütün kuvvetini bir kısım derslere vererek ötekileri ihmal etmesine sebep olur ki, bu da temel formasyonu eksik olan ihtisas ve meslek adamlarını hazırlar. Ortaöğretimde alınacak olan bu temel formasyon eksikliği sonraki yaşlarda asla doldurulamaz. Hekim, avukat, tarihçi, mühendis veya filozof, her ne olursa olsun bu temel formasyondan vazgeçemez. Oradaki eksiklik ileride gireceği meslek hayatını tamir kabul etmez bir şekilde sakatlar. Bunun için – haklı olarak– lise öğretiminin esası genel kültür ve temel formasyondur, denebilir.

Fransız ve İngiliz eğitim sistemlerinin meziyet ve kusurlarını bu tarzda karşılaştırdıktan sonra onların sentezine doğru gidilebileceğini gördük. Fakat bu, hiçbir zaman onların yan yana getirilmesi, yeni

Hilmi Ziya Ülken 275

güç bir nefret veya korku duygusu aşılamaktadır. Bununla beraber matematik bilgilerin tabiat ve insan bilimlerinden her birindeki açıklayıcı büyük rolü meydanda olduğu için bu bilgileri çocuğun zihnî gelişme ve ilgilerinin uyanma yaşına uygun olarak vermelidir. Dikkat, önce konkre konulara çevrilir. Fakat yetikazanmalar onu gittikçe daha genel şekillere doğru yükseltir. Matematik öğretim bu psikolojik gelişmeye uygun olarak verilmelidir.

3) Programlarda tabiat bilimleriyle hümanizm bilgileri arasında bir duvar çekilmesine asla meydan verilmemelidir. Matematik düşüncenin gerek tabiî, gerek insanî bilgilerde aynı derecede açıklayıcı bir metot olduğu göz önünde bulundurulmalı, erken yaşta edebiyatçı ve fenci ayırışları yapmamalıdır. Bu durum çok defa programların ezberletici ve yüklü olmasından ileri gelir. Çocuklarda gözlem ve tecrübe zevkinin uyandırılması, çevre ve tabiatla ilgili, kafa ve elin aynı zamanda işletilmesini sağlamak üzere ders kitapları, laboratuvar, atölye ve okul bahçesinin birlikte ve birbirini tamamlayacak surette rol oynaması, bir kelime ile Claparède'in tabiriyle *école fonctionnelle*'in ezberci okul yerine konması bu büyük eğitim buhranını önleyebilir. Matematik bilgiler hayatla ilgileri ve neye yaradıkları gösterildikçe verilir ve derece derece tam soyut matematiğe daha yukarı sınıflarda girilir. Böyle bir düzenleme için her şeyden önce okulun bir genel kültür kurumu olduğu, iyi yetişmiş bir kafanın sonradan hangi mesleğe girerse girsin, alması gereken tam formasyonun verilmesi gerektiği düşünülmelidir. Ansiklopedik bilgi eğer dersler arasında birlik ve bütünlüğü sağlayacak tarzda verilmiş değilse ya parçalı kafalar yetiştirir ki, bu en kötüsüdür; yahut çocuğun erkenden ihtisaslaşma ilgisini uyandırmaya, bütün kuvvetini bir kısım derslere vererek ötekileri ihmal etmesine sebep olur ki, bu da temel formasyonu eksik olan ihtisas ve meslek adamlarını hazırlar. Ortaöğretimde alınacak olan bu temel formasyon eksikliği sonraki yaşlarda asla doldurulamaz. Hekim, avukat, tarihçi, mühendis veya filozof, her ne olursa olsun bu temel formasyondan vazgeçemez. Oradaki eksiklik ileride gireceği meslek hayatını tamir kabul etmez bir şekilde sakatlar. Bunun için – haklı olarak– lise öğretiminin esası genel kültür ve temel formasyondur, denebilir.

Fransız ve İngiliz eğitim sistemlerinin meziyet ve kusurlarını bu tarzda karşılaştırdıktan sonra onların sentezine doğru gidilebileceğini gördük. Fakat bu, hiçbir zaman onların yan yana getirilmesi, yeni

eklektik bir sistem kurulması demek değildir. Söz konusu olan iki eğitim sisteminin hangi şartlarda daha geniş bir sistem içinde bütünleştirilebileceğine (*intégrer*) biraz sonra değineceğiz. Burada eğitim sistemlerini karşılaştırmayı tamamlamak için Alman ve Amerikan sistemleri üzerinde de duralım. Alınan eğitim sistemi Wolff ve daha sonra Prusya maarifi ile başlamıştır denebilir. Bu sistem ilhamını Kant felsefesinden ve Dilthey'da tam ifadesini bulan tabiat bilimleri – manevi bilimler ayrışından almaktadır. Kant *Saf Aklın Tenkidi*'nde tabiat bilimlerini, *Pratik Aklın Tenkidi*'nde ahlâkı temellendiriyordu. Ona göre bilimsel eğitim çocukta izafilik fikrini, ahlâk eğitimi mutlaklık fikrini doğurmalıdır. Fakat bu iki eğitim ayrı ayrı kalırlar. Dilthey matematik *açıklamaya* dayandırdığı "tabiat bilimleri" ile tarihi *anlamaya* dayandırdığı "manevi bilimler"i ayırırken buna benzer bir düşünceden hareket ediyordu. Eğer hakikatte bu iki bilim zümresi arasında böyle kesin bir ayrılık varsa çocuklara daha ortaöğretimde bu iki tarzda formasyon vermelidir. Hattâ tabiat bilimlerine doğru yönelecek ve ihtisas yapacak gençlerle manevi bilimlere (hukuk, ahlâk, felsefe, tarih, vb.) gidecek gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayırmalıdır. Bundan dolayı Alman ortaöğretimi Real-Schule, Ober Real-Schule ile Gymnasium'u tamamen ayrı tipte okullar haline getirmiştir. Birincisinde matematik ve tabiat bilimleri ağırlık merkezini teşkil ettiği halde, ikincisinde filolojik bilgiler, tarih, edebiyat (klasik diller) ağırlık merkezidir. Demek oluyor ki Alman eğitim sistemi çocukların kabiliyetlerini erkenden tayin etmekte, onları daha ortaöğretimden başlayarak ihtisasa göre hazırlamaktadır. Nitekim üniversitede asistanlıktan başlayan bir çıraklık devresi profesörleri yetiştirdiği için bu erken ayrılma sonradan devam etmektedir. Gerçi Alman maarifinin parçalayıcı ve erken ihtisasa geçici sisteminden rahatsız olan Alman düşünürleri olmuştur. Goethe genel kültür eksikliğini birinci Faust'ta karikatürleştirdiği Homunculus tipi ile gösteriyor. Nietzsche daima bundan şikâyet ediyor ve Fransız maarifini övüyordu.

Fakat bu tenkitlere rağmen Alman maarifi gelenekçi sistemini bırakmamıştır. Bunun doğurduğu mahzurlar ise meydandadır: İki ayrı lise tipi değil, hattâ aynı lise içinde, edebiyat-fen parçalanmasının bile mahzurlarını işaret ettik. İktisatçı, ahlâkçı, psikolog ve sosyolog araştırmalarında daima istatistiklere, anketlere, ihtimali hesaba, grafiklere başvurmayacak mıdır? Onun bu metotlara ihtiyacı tabiat bilginin-

276 *Ortaöğretim Yaşı*

eklektik bir sistem kurulması demek değildir. Söz konusu olan iki eğitim sisteminin hangi şartlarda daha geniş bir sistem içinde bütünleştirilebileceğine (*intégrer*) biraz sonra değineceğiz. Burada eğitim sistemlerini karşılaştırmayı tamamlamak için Alman ve Amerikan sistemleri üzerinde de duralım. Alınan eğitim sistemi Wolff ve daha sonra Prusya maarifi ile başlamıştır denebilir. Bu sistem ilhamını Kant felsefesinden ve Dilthey'da tam ifadesini bulan tabiat bilimleri – manevi bilimler ayrışından almaktadır. Kant *Saf Aklın Tenkidi*'nde tabiat bilimlerini, *Pratik Aklın Tenkidi*'nde ahlâkı temellendiriyordu. Ona göre bilimsel eğitim çocukta izafilik fikrini, ahlâk eğitimi mutlaklık fikrini doğurmalıdır. Fakat bu iki eğitim ayrı ayrı kalırlar. Dilthey matematik *açıklamaya* dayandırdığı "tabiat bilimleri" ile tarihi *anlamaya* dayandırdığı "manevi bilimler"i ayırırken buna benzer bir düşünceden hareket ediyordu. Eğer hakikatte bu iki bilim zümresi arasında böyle kesin bir ayrılık varsa çocuklara daha ortaöğretimde bu iki tarzda formasyon vermelidir. Hattâ tabiat bilimlerine doğru yönelecek ve ihtisas yapacak gençlerle manevi bilimlere (hukuk, ahlâk, felsefe, tarih, vb.) gidecek gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayırmalıdır. Bundan dolayı Alman ortaöğretimi Real-Schule, Ober Real-Schule ile Gymnasium'u tamamen ayrı tipte okullar haline getirmiştir. Birincisinde matematik ve tabiat bilimleri ağırlık merkezini teşkil ettiği halde, ikincisinde filolojik bilgiler, tarih, edebiyat (klasik diller) ağırlık merkezidir. Demek oluyor ki Alman eğitim sistemi çocukların kabiliyetlerini erkenden tayin etmekte, onları daha ortaöğretimden başlayarak ihtisasa göre hazırlamaktadır. Nitekim üniversitede asistanlıktan başlayan bir çıraklık devresi profesörleri yetiştirdiği için bu erken ayrılma sonradan devam etmektedir. Gerçi Alman maarifinin parçalayıcı ve erken ihtisasa geçici sisteminden rahatsız olan Alman düşünürleri olmuştur. Goethe genel kültür eksikliğini birinci Faust'ta karikatürleştirdiği Homunculus tipi ile gösteriyor. Nietzsche daima bundan şikâyet ediyor ve Fransız maarifini övüyordu.

Fakat bu tenkitlere rağmen Alman maarifi gelenekçi sistemini bırakmamıştır. Bunun doğurduğu mahzurlar ise meydandadır: İki ayrı lise tipi değil, hattâ aynı lise içinde, edebiyat-fen parçalanmasının bile mahzurlarını işaret ettik. İktisatçı, ahlâkçı, psikolog ve sosyolog araştırmalarında daima istatistiklere, anketlere, ihtimali hesaba, grafiklere başvurmayacak mıdır? Onun bu metotlara ihtiyacı tabiat bilginin-

276 *Ortaöğretim Yaşı*

eklektik bir sistem kurulması demek değildir. Söz konusu olan iki eğitim sisteminin hangi şartlarda daha geniş bir sistem içinde bütünleştirilebileceğine (*intégrer*) biraz sonra değineceğiz. Burada eğitim sistemlerini karşılaştırmayı tamamlamak için Alman ve Amerikan sistemleri üzerinde de duralım. Alınan eğitim sistemi Wolff ve daha sonra Prusya maarifi ile başlamıştır denebilir. Bu sistem ilhamını Kant felsefesinden ve Dilthey'da tam ifadesini bulan tabiat bilimleri – manevi bilimler ayrışından almaktadır. Kant *Saf Aklın Tenkidi*'nde tabiat bilimlerini, *Pratik Aklın Tenkidi*'nde ahlâkı temellendiriyordu. Ona göre bilimsel eğitim çocukta izafilik fikrini, ahlâk eğitimi mutlaklık fikrini doğurmalıdır. Fakat bu iki eğitim ayrı ayrı kalırlar. Dilthey matematik *açıklamaya* dayandırdığı "tabiat bilimleri" ile tarihi *anlamaya* dayandırdığı "manevi bilimler"i ayırırken buna benzer bir düşünceden hareket ediyordu. Eğer hakikatte bu iki bilim zümresi arasında böyle kesin bir ayrılık varsa çocuklara daha ortaöğretimde bu iki tarzda formasyon vermelidir. Hattâ tabiat bilimlerine doğru yönelecek ve ihtisas yapacak gençlerle manevi bilimlere (hukuk, ahlâk, felsefe, tarih, vb.) gidecek gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayırmalıdır. Bundan dolayı Alman ortaöğretimi Real-Schule, Ober Real-Schule ile Gymnasium'u tamamen ayrı tipte okullar haline getirmiştir. Birincisinde matematik ve tabiat bilimleri ağırlık merkezini teşkil ettiği halde, ikincisinde filolojik bilgiler, tarih, edebiyat (klasik diller) ağırlık merkezidir. Demek oluyor ki Alman eğitim sistemi çocukların kabiliyetlerini erkenden tayin etmekte, onları daha ortaöğretimden başlayarak ihtisasa göre hazırlamaktadır. Nitekim üniversitede asistanlıktan başlayan bir çıraklık devresi profesörleri yetiştirdiği için bu erken ayrılma sonradan devam etmektedir. Gerçi Alman maarifinin parçalayıcı ve erken ihtisasa geçici sisteminden rahatsız olan Alman düşünürleri olmuştur. Goethe genel kültür eksikliğini birinci Faust'ta karikatürleştirdiği Homunculus tipi ile gösteriyor. Nietzsche daima bundan şikâyet ediyor ve Fransız maarifini övüyordu.

Fakat bu tenkitlere rağmen Alman maarifi gelenekçi sistemini bırakmamıştır. Bunun doğurduğu mahzurlar ise meydandadır: İki ayrı lise tipi değil, hattâ aynı lise içinde, edebiyat-fen parçalanmasının bile mahzurlarını işaret ettik. İktisatçı, ahlâkçı, psikolog ve sosyolog araştırmalarında daima istatistiklere, anketlere, ihtimali hesaba, grafiklere başvurmayacak mıdır? Onun bu metotlara ihtiyacı tabiat bilginin-

276 *Ortaöğretim Yaşı*

eklektik bir sistem kurulması demek değildir. Söz konusu olan iki eğitim sisteminin hangi şartlarda daha geniş bir sistem içinde bütünleştirilebileceğine (*intégrer*) biraz sonra değineceğiz. Burada eğitim sistemlerini karşılaştırmayı tamamlamak için Alman ve Amerikan sistemleri üzerinde de duralım. Alınan eğitim sistemi Wolff ve daha sonra Prusya maarifi ile başlamıştır denebilir. Bu sistem ilhamını Kant felsefesinden ve Dilthey'da tam ifadesini bulan tabiat bilimleri – manevi bilimler ayrışından almaktadır. Kant *Saf Aklın Tenkidi*'nde tabiat bilimlerini, *Pratik Aklın Tenkidi*'nde ahlâkı temellendiriyordu. Ona göre bilimsel eğitim çocukta izafilik fikrini, ahlâk eğitimi mutlaklık fikrini doğurmalıdır. Fakat bu iki eğitim ayrı ayrı kalırlar. Dilthey matematik *açıklamaya* dayandırdığı "tabiat bilimleri" ile tarihi *anlamaya* dayandırdığı "manevi bilimler"i ayırırken buna benzer bir düşünceden hareket ediyordu. Eğer hakikatte bu iki bilim zümresi arasında böyle kesin bir ayrılık varsa çocuklara daha ortaöğretimde bu iki tarzda formasyon vermelidir. Hattâ tabiat bilimlerine doğru yönelecek ve ihtisas yapacak gençlerle manevi bilimlere (hukuk, ahlâk, felsefe, tarih, vb.) gidecek gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayırmalıdır. Bundan dolayı Alman ortaöğretimi Real-Schule, Ober Real-Schule ile Gymnasium'u tamamen ayrı tipte okullar haline getirmiştir. Birincisinde matematik ve tabiat bilimleri ağırlık merkezini teşkil ettiği halde, ikincisinde filolojik bilgiler, tarih, edebiyat (klasik diller) ağırlık merkezidir. Demek oluyor ki Alman eğitim sistemi çocukların kabiliyetlerini erkenden tayin etmekte, onları daha ortaöğretimden başlayarak ihtisasa göre hazırlamaktadır. Nitekim üniversitede asistanlıktan başlayan bir çıraklık devresi profesörleri yetiştirdiği için bu erken ayrılma sonradan devam etmektedir. Gerçi Alman maarifinin parçalayıcı ve erken ihtisasa geçici sisteminden rahatsız olan Alman düşünürleri olmuştur. Goethe genel kültür eksikliğini birinci Faust'ta karikatürleştirdiği Homunculus tipi ile gösteriyor. Nietzsche daima bundan şikâyet ediyor ve Fransız maarifini övüyordu.

Fakat bu tenkitlere rağmen Alman maarifi gelenekçi sistemini bırakmamıştır. Bunun doğurduğu mahzurlar ise meydandadır: İki ayrı lise tipi değil, hattâ aynı lise içinde, edebiyat-fen parçalanmasının bile mahzurlarını işaret ettik. İktisatçı, ahlâkçı, psikolog ve sosyolog araştırmalarında daima istatistiklere, anketlere, ihtimali hesaba, grafiklere başvurmayacak mıdır? Onun bu metotlara ihtiyacı tabiat bilginin-

den az değildir. Yüklü bir klasik filoloji programı ile bu egzersizi yapamamış gençlerin iyi iktisatçı ve psikolog olmaları çok güçtür. Nitekim tabiat bilimlerine veya teknik mesleklere girecek olan gençlerin de temel formasyonu almaları, bir müzik, resim, edebiyat ve felsefe eğitiminden geçmeleri, tam insan olarak yetişmeleri lâzımdır ki kendi mesleklerinde dar görüşlü ve yetmez olarak kalmasınlar, başka bilgi dallarıyla kendi mesleklerinin bağlarını görebilsinler. Sonradan doldurulamayacak olan bu eksikler iş bölümünü zararlı bir makine haline getirir. Almanya'da Arbeitschule, Tatschule diye doğan ve Kerschensteiner'in "Toplu Öğretim" (*Gesamtumterricht*) metotu ile özel olarak tatbik sahasına giren yeni görüşler henüz Alman maarifine kadar tesir edememiştir.

Amerika maarifine gelince, onun kısa tarihi başlıca iki tesir altında gelişmiştir denebilir. Bunlardan birisi Protestan misyoner zihniyetinden mülhem olan bir telkin eğitimidir. Bunun önderleri arasında Emerson gibi düşünürleri, hattâ Christian Science gibi tam bilimsel olmayan cereyanları sayabiliriz. Bu tesir Amerikan maarifinde birçok ortaöğretim kurumu ve kolejinin temelini teşkil etmiş ve misyonerlik düşüncesiyle dünyaya yayılmasına sebep olmuştur. Daha yeni ve daha kuvvetli olan ikinci tesir Pragmatizm felsefesidir. Pierce ve William James'le başlayarak John Dewey'in geliştirdiği bu görüş ondan sonra pek çok pedagog ve psikoloğun çalışmalarına ilham kaynağı olduğu gibi Amerikan okullarındaki eğitim sistemine de nüfuz etmiştir.[28] İngiliz eğitimi gibi esasta merkeziyetsiz olan Amerikan eğitiminin bu tesirleri toptan benimsediği ve her tarafta tatbik ettiği söylenemez. Orada da devlet üniversiteleri karşısında özel idareli üniversiteler, devlet kolejleri karşısında özel kolejler vardır. 48 devlette birbirinden oldukça farklı tiplere rastlanır. Fakat pragmatik eğitim görüşü bunlar arasında en yaygın olanıdır ve hiç değilse büyük bir kısım ortaöğretim kurumlarından Hıristiyan eğitimi ile yan yana veya kaynaşmış olarak yer almıştır. Pragmatizm eski tecrübecilikten ileri giderek hakikati pratik faydaya göre tarif eder. Bu görüşte homo sapiens (bilici insan)'i yapan homo faber (yapıcı insan)'dir. Klasik akılcı görüşün aksine olarak nazariye pratiği değil, pratik nazariyeyi belirler, bir şeyin doğruluğu onun bizi tatmin etmesine, pratik faydaya cevap vermesine bağlıdır. Öyle ise eğitimde çocuğu "ilgi merkezi"ne

[28] Nezahat N. Ege, *Amerikan Üniversiteleri.*

Hilmi Ziya Ülken 277

den az değildir. Yüklü bir klasik filoloji programı ile bu egzersizi yapamamış gençlerin iyi iktisatçı ve psikolog olmaları çok güçtür. Nitekim tabiat bilimlerine veya teknik mesleklere girecek olan gençlerin de temel formasyonu almaları, bir müzik, resim, edebiyat ve felsefe eğitiminden geçmeleri, tam insan olarak yetişmeleri lâzımdır ki kendi mesleklerinde dar görüşlü ve yetmez olarak kalmasınlar, başka bilgi dallarıyla kendi mesleklerinin bağlarını görebilsinler. Sonradan doldurulamayacak olan bu eksikler iş bölümünü zararlı bir makine haline getirir. Almanya'da Arbeitschule, Tatschule diye doğan ve Kerschensteiner'in "Toplu Öğretim" (*Gesamtumterricht*) metotu ile özel olarak tatbik sahasına giren yeni görüşler henüz Alman maarifine kadar tesir edememiştir.

Amerika maarifine gelince, onun kısa tarihi başlıca iki tesir altında gelişmiştir denebilir. Bunlardan birisi Protestan misyoner zihniyetinden mülhem olan bir telkin eğitimidir. Bunun önderleri arasında Emerson gibi düşünürleri, hattâ Christian Science gibi tam bilimsel olmayan cereyanları sayabiliriz. Bu tesir Amerikan maarifinde birçok ortaöğretim kurumu ve kolejinin temelini teşkil etmiş ve misyonerlik düşüncesiyle dünyaya yayılmasına sebep olmuştur. Daha yeni ve daha kuvvetli olan ikinci tesir Pragmatizm felsefesidir. Pierce ve William James'le başlayarak John Dewey'in geliştirdiği bu görüş ondan sonra pek çok pedagog ve psikoloğun çalışmalarına ilham kaynağı olduğu gibi Amerikan okullarındaki eğitim sistemine de nüfuz etmiştir.[28] İngiliz eğitimi gibi esasta merkeziyetsiz olan Amerikan eğitiminin bu tesirleri toptan benimsediği ve her tarafta tatbik ettiği söylenemez. Orada da devlet üniversiteleri karşısında özel idareli üniversiteler, devlet kolejleri karşısında özel kolejler vardır. 48 devlette birbirinden oldukça farklı tiplere rastlanır. Fakat pragmatik eğitim görüşü bunlar arasında en yaygın olanıdır ve hiç değilse büyük bir kısım ortaöğretim kurumlarından Hıristiyan eğitimi ile yan yana veya kaynaşmış olarak yer almıştır. Pragmatizm eski tecrübecilikten ileri giderek hakikati pratik faydaya göre tarif eder. Bu görüşte homo sapiens (bilici insan)'i yapan homo faber (yapıcı insan)'dir. Klasik akılcı görüşün aksine olarak nazariye pratiği değil, pratik nazariyeyi belirler, bir şeyin doğruluğu onun bizi tatmin etmesine, pratik faydaya cevap vermesine bağlıdır. Öyle ise eğitimde çocuğu "ilgi merkezi"ne

[28] Nezahat N. Ege, *Amerikan Üniversiteleri.*

Hilmi Ziya Ülken 277

den az değildir. Yüklü bir klasik filoloji programı ile bu egzersizi yapamamış gençlerin iyi iktisatçı ve psikolog olmaları çok güçtür. Nitekim tabiat bilimlerine veya teknik mesleklere girecek olan gençlerin de temel formasyonu almaları, bir müzik, resim, edebiyat ve felsefe eğitiminden geçmeleri, tam insan olarak yetişmeleri lâzımdır ki kendi mesleklerinde dar görüşlü ve yetmez olarak kalmasınlar, başka bilgi dallarıyla kendi mesleklerinin bağlarını görebilsinler. Sonradan doldurulamayacak olan bu eksikler iş bölümünü zararlı bir makine haline getirir. Almanya'da Arbeitschule, Tatschule diye doğan ve Kerschensteiner'in "Toplu Öğretim" (*Gesamtumterricht*) metotu ile özel olarak tatbik sahasına giren yeni görüşler henüz Alman maarifine kadar tesir edememiştir.

Amerika maarifine gelince, onun kısa tarihi başlıca iki tesir altında gelişmiştir denebilir. Bunlardan birisi Protestan misyoner zihniyetinden mülhem olan bir telkin eğitimidir. Bunun önderleri arasında Emerson gibi düşünürleri, hattâ Christian Science gibi tam bilimsel olmayan cereyanları sayabiliriz. Bu tesir Amerikan maarifinde birçok ortaöğretim kurumu ve kolejinin temelini teşkil etmiş ve misyonerlik düşüncesiyle dünyaya yayılmasına sebep olmuştur. Daha yeni ve daha kuvvetli olan ikinci tesir Pragmatizm felsefesidir. Pierce ve William James'le başlayarak John Dewey'in geliştirdiği bu görüş ondan sonra pek çok pedagog ve psikoloğun çalışmalarına ilham kaynağı olduğu gibi Amerikan okullarındaki eğitim sistemine de nüfuz etmiştir.[28] İngiliz eğitimi gibi esasta merkeziyetsiz olan Amerikan eğitiminin bu tesirleri toptan benimsediği ve her tarafta tatbik ettiği söylenemez. Orada da devlet üniversiteleri karşısında özel idareli üniversiteler, devlet kolejleri karşısında özel kolejler vardır. 48 devlette birbirinden oldukça farklı tiplere rastlanır. Fakat pragmatik eğitim görüşü bunlar arasında en yaygın olanıdır ve hiç değilse büyük bir kısım ortaöğretim kurumlarından Hıristiyan eğitimi ile yan yana veya kaynaşmış olarak yer almıştır. Pragmatizm eski tecrübecilikten ileri giderek hakikati pratik faydaya göre tarif eder. Bu görüşte homo sapiens (bilici insan)'i yapan homo faber (yapıcı insan)'dir. Klasik akılcı görüşün aksine olarak nazariye pratiği değil, pratik nazariyeyi belirler, bir şeyin doğruluğu onun bizi tatmin etmesine, pratik faydaya cevap vermesine bağlıdır. Öyle ise eğitimde çocuğu "ilgi merkezi"ne

[28] Nezahat N. Ege, *Amerikan Üniversiteleri.*

göre yetiştirmeli, ona önce yakın çevresindeki en çok pratik faydası olan şeyleri öğretmeli ve bunu çocuğun çevre ile ilişkisi, yani faaliyeti sırasında, iş içinde vermelidir. Pragmatik eğitim şu halde iş eğitimi veya aksiyon eğitimi görüşleriyle bir bakımdan birleşir. Fakat dershane ile atölyeyi ve bahçeyi birleştirmekle kalmaz. El ve kafayı işleten bütün pratik ilgileri ön plana alır. Çocuğun "bilimsel" dediğimiz bütün kazançlarını bu ilgilerden çıkarır. Hattâ pragmatik eğitim – James'in anlayışına göre– değerler dünyasını yaratıcı olan insanı, yani toplum ve çocuğu birlikte ele aldığı için ahlâki ve dinî eğitimi de buradan çıkarır: Dinî hakikat önce bizi tatmin ettiği için doğrudur ve tabiata ait hakikati tamamlamalıdır.

Bu şekilde anlaşılan pragmatizmde toplum ve tabiat bilgisi ile ahlâk ve din eğitimi birbirini tamamlamaktadır. Amerikan eğitiminde pragmatizm büyük rol oynamakla beraber biricik hâkim roldür denemez. Onun çok renkliliğini gittikçe tecanüslülüğü doğru götürdüğü söylenebilir. Fakat bu eğitimin türlü şekillerinde ortak olan başlıca vasıflar hürriyet, demokrasi ilkeleridir. İktisadî ve sosyal yarışmalar eşitsizlikleri arttırsa bile bu neticelere karşı ilgisiz kalacak derecede aşırı bir hürriyet ve demokrasi savunması birçok cereyanları birbirine yaklaştırmaktadır. Irk ayırmaları, servet ayırmaları, mezhep ve zümre ayırmaları aşırı hürriyetçilik yüzünden eşitçiliğe imkân vermeyecek gerilme sebepleri olarak durmaktadır. Fakat buna rağmen demokrasi inancı o derecede kökleşmiştir ki bu ayrılmalar üstünde âdeta bir din karakteri taşır.[29] Pratik ve pragmatik gözle verilen bir öğretimde ortak hedef eğitimin demokratlaşmasıdır. Amerikan maarifinin bariz vasfı bütün tesirlere açık oluşudur: Oraya her fikir girebilir ve ötekilerin yanında tatbik sahası bulabilir, çünkü eğitim bir merkezden idare edilmez, kolejler ve üniversitelerden büyük bir kısmı vakıflar ve mütevelli heyetlerinin elindedir. Hayat bu çeşitli sistemlerin yarışmasına elverişli çevreler yaratır. Bu yüzden türlü seviyede ihtisas adamı yetişebilir: Erkenden meslek öğretimine girenlerin yanında çok kuvvetli temel formasyonu olanlar ve uzun bir üniversite çalışmasından geçenler vardır. Bu vasıflarıyla Amerikan eğitim sistemi diye tek bir sistemden bahsedilemez. Ve bundan dolayı da Amerikan eğitim sisteminin örnek olarak alınması imkânsızdır. Ancak orada doğan türlü cereyanlardan, başlıca pragmatizmden faydalanmak mümkündür.

[29] H. W. Schneider, *Histoire de la philosophie américaine,* Gallimard, 1955.

278 *Ortaöğretim Yaşı*

göre yetiştirmeli, ona önce yakın çevresindeki en çok pratik faydası olan şeyleri öğretmeli ve bunu çocuğun çevre ile ilişkisi, yani faaliyeti sırasında, iş içinde vermelidir. Pragmatik eğitim şu halde iş eğitimi veya aksiyon eğitimi görüşleriyle bir bakımdan birleşir. Fakat dershane ile atölyeyi ve bahçeyi birleştirmekle kalmaz. El ve kafayı işleten bütün pratik ilgileri ön plana alır. Çocuğun "bilimsel" dediğimiz bütün kazançlarını bu ilgilerden çıkarır. Hattâ pragmatik eğitim – James'in anlayışına göre– değerler dünyasını yaratıcı olan insanı, yani toplum ve çocuğu birlikte ele aldığı için ahlâki ve dinî eğitimi de buradan çıkarır: Dinî hakikat önce bizi tatmin ettiği için doğrudur ve tabiata ait hakikati tamamlamalıdır.

Bu şekilde anlaşılan pragmatizmde toplum ve tabiat bilgisi ile ahlâk ve din eğitimi birbirini tamamlamaktadır. Amerikan eğitiminde pragmatizm büyük rol oynamakla beraber biricik hâkim roldür denemez. Onun çok renkliliğini gittikçe tecanüslülüğü doğru götürdüğü söylenebilir. Fakat bu eğitimin türlü şekillerinde ortak olan başlıca vasıflar hürriyet, demokrasi ilkeleridir. İktisadî ve sosyal yarışmalar eşitsizlikleri arttırsa bile bu neticelere karşı ilgisiz kalacak derecede aşırı bir hürriyet ve demokrasi savunması birçok cereyanları birbirine yaklaştırmaktadır. Irk ayırmaları, servet ayırmaları, mezhep ve zümre ayırmaları aşırı hürriyetçilik yüzünden eşitçiliğe imkân vermeyecek gerilme sebepleri olarak durmaktadır. Fakat buna rağmen demokrasi inancı o derecede kökleşmiştir ki bu ayrılmalar üstünde âdeta bir din karakteri taşır.[29] Pratik ve pragmatik gözle verilen bir öğretimde ortak hedef eğitimin demokratlaşmasıdır. Amerikan maarifinin bariz vasfı bütün tesirlere açık oluşudur: Oraya her fikir girebilir ve ötekilerin yanında tatbik sahası bulabilir, çünkü eğitim bir merkezden idare edilmez, kolejler ve üniversitelerden büyük bir kısmı vakıflar ve mütevelli heyetlerinin elindedir. Hayat bu çeşitli sistemlerin yarışmasına elverişli çevreler yaratır. Bu yüzden türlü seviyede ihtisas adamı yetişebilir: Erkenden meslek öğretimine girenlerin yanında çok kuvvetli temel formasyonu olanlar ve uzun bir üniversite çalışmasından geçenler vardır. Bu vasıflarıyla Amerikan eğitim sistemi diye tek bir sistemden bahsedilemez. Ve bundan dolayı da Amerikan eğitim sisteminin örnek olarak alınması imkânsızdır. Ancak orada doğan türlü cereyanlardan, başlıca pragmatizmden faydalanmak mümkündür.

[29] H. W. Schneider, *Histoire de la philosophie américaine,* Gallimard, 1955.

278 *Ortaöğretim Yaşı*

göre yetiştirmeli, ona önce yakın çevresindeki en çok pratik faydası olan şeyleri öğretmeli ve bunu çocuğun çevre ile ilişkisi, yani faaliyeti sırasında, iş içinde vermelidir. Pragmatik eğitim şu halde iş eğitimi veya aksiyon eğitimi görüşleriyle bir bakımdan birleşir. Fakat dershane ile atölyeyi ve bahçeyi birleştirmekle kalmaz. El ve kafayı işleten bütün pratik ilgileri ön plana alır. Çocuğun "bilimsel" dediğimiz bütün kazançlarını bu ilgilerden çıkarır. Hattâ pragmatik eğitim – James'in anlayışına göre– değerler dünyasını yaratıcı olan insanı, yani toplum ve çocuğu birlikte ele aldığı için ahlâki ve dinî eğitimi de buradan çıkarır: Dinî hakikat önce bizi tatmin ettiği için doğrudur ve tabiata ait hakikati tamamlamalıdır.

Bu şekilde anlaşılan pragmatizmde toplum ve tabiat bilgisi ile ahlâk ve din eğitimi birbirini tamamlamaktadır. Amerikan eğitiminde pragmatizm büyük rol oynamakla beraber biricik hâkim roldür denemez. Onun çok renkliliğini gittikçe tecanüslülüğü doğru götürdüğü söylenebilir. Fakat bu eğitimin türlü şekillerinde ortak olan başlıca vasıflar hürriyet, demokrasi ilkeleridir. İktisadî ve sosyal yarışmalar eşitsizlikleri arttırsa bile bu neticelere karşı ilgisiz kalacak derecede aşırı bir hürriyet ve demokrasi savunması birçok cereyanları birbirine yaklaştırmaktadır. Irk ayırmaları, servet ayırmaları, mezhep ve zümre ayırmaları aşırı hürriyetçilik yüzünden eşitçiliğe imkân vermeyecek gerilme sebepleri olarak durmaktadır. Fakat buna rağmen demokrasi inancı o derecede kökleşmiştir ki bu ayrılmalar üstünde âdeta bir din karakteri taşır.[29] Pratik ve pragmatik gözle verilen bir öğretimde ortak hedef eğitimin demokratlaşmasıdır. Amerikan maarifinin bariz vasfı bütün tesirlere açık oluşudur: Oraya her fikir girebilir ve ötekilerin yanında tatbik sahası bulabilir, çünkü eğitim bir merkezden idare edilmez, kolejler ve üniversitelerden büyük bir kısmı vakıflar ve mütevelli heyetlerinin elindedir. Hayat bu çeşitli sistemlerin yarışmasına elverişli çevreler yaratır. Bu yüzden türlü seviyede ihtisas adamı yetişebilir: Erkenden meslek öğretimine girenlerin yanında çok kuvvetli temel formasyonu olanlar ve uzun bir üniversite çalışmasından geçenler vardır. Bu vasıflarıyla Amerikan eğitim sistemi diye tek bir sistemden bahsedilemez. Ve bundan dolayı da Amerikan eğitim sisteminin örnek olarak alınması imkânsızdır. Ancak orada doğan türlü cereyanlardan, başlıca pragmatizmden faydalanmak mümkündür.

[29] H. W. Schneider, *Histoire de la philosophie américaine,* Gallimard, 1955.

Fakat pragmatizm teori-pratik ilişkisini tersine çevirmekle, bize göre aşırı ve yanlış bir yol tutmuş görünüyor, insan homo faber olduğu kadar ve aynı zamanda homo sapiens'tir. El, el işi ve teknik kafayı, kafa formasyonunu ve nazariyeyi yapıyor denemez. Böyle bir söz insanı yalnız "akıllı hayvan" diye tarif eden Aristoteles görüşü kadar aşırıdır ve gerçekten uzaktır. Kafa ve el aynı zamanda ve birbirini tamamlayarak rol oynarlar. Hattâ buna kafa değil, bütün bedeni kucaklayan insan ruhunun gelişmeleri demek lâzımdır. Bu noktaları önceki fasıllarda gördük. Hakikati pratik faydaya göre tarif etmek hakikati yıkar. Matematik ve mantıkî doğruluk yalnızca bizi tatmin ettiği için doğru değildirler. Formel hakikatin pratik faydayı aşan bir geçerliği vardır: Ancak o pratik faydayla birleşerek tatbik alanına girer. Demokrasi idealine gelince, Amerikan toplumu ve eğitiminin bu prensibi de dar anlamından ele alınınca zararlı olur. Demokrasi yalnız hürriyet değildir. Hürriyetle birlikte eşitlik ve adalettir. Bu ilkeleri birleştirmeyen bir demokrasi eşitsizlikleri arttırarak (meselâ ırk eşitsizliği, servet eşitsizliği, rekabetlerin yıkıcı tesirleri, vb.) toplumu tehlikeli duruma koyabilir. Hürriyeti inkâr eden bir eşitlik gibi anlaşılmış demokrasi nasıl çıkmaza girerse, eşitliği inkâr eden veya gelişmesini sağlamayan bir demokrasi de aynı suretle çıkmaza girer. Böyle bir demokrasi anlayışını düstur yapan bir eğitim zararlıdır. Amerikan pedagogları okul ve toplumun bütün olarak ele alınmasını söylemede haklıdırlar.

Fakat bu bütünlük yalnızca mevcut sosyal şartlara intibak eden gençler yetiştirmeyi değil, ideal toplum şekillerine göre hazırlanan gençler yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Bir eğitimin vazifesi sabit bir toplumun normlarına göre insan yetiştirmek değil, değişmekte olan toplumun şartlarına göre insan yetiştirmektir. Fakat herhangi bir sosyal değişme mutlaka müspet ve yaratıcı bir değişme değildir: Bir toplum çözülme halinde olabilir. Daha kuvvetli bir toplum içinde eriyebilir. Bir sarsıntıdan sonra daha aşağı bir seviyeye düşebilir veya sosyal reformlar ve şekil devrimleriyle daha üstün bir seviyeye yükselebilir: Teknik ve bilim zihniyetinde büyük bir ilerleme kazanabilir. Bunların hepsi değişmedir. Eğitimin vazifesi bu değişimlere toptan ayak uydurmak olsa idi, eğitim sadece değişen toplumun yeni durumlarına göre daima yeni intibak şekilleri alabilecek kabiliyette oportünist insanlar yetiştirmiş olacaktı. Böyle bir hal ise hiçbir eğitim için müspet vasıf olarak gösterilemez. Öyle ise eğitimin vazifesi deği-

Hilmi Ziya Ülken 279

Fakat pragmatizm teori-pratik ilişkisini tersine çevirmekle, bize göre aşırı ve yanlış bir yol tutmuş görünüyor, insan homo faber olduğu kadar ve aynı zamanda homo sapiens'tir. El, el işi ve teknik kafayı, kafa formasyonunu ve nazariyeyi yapıyor denemez. Böyle bir söz insanı yalnız "akıllı hayvan" diye tarif eden Aristoteles görüşü kadar aşırıdır ve gerçekten uzaktır. Kafa ve el aynı zamanda ve birbirini tamamlayarak rol oynarlar. Hattâ buna kafa değil, bütün bedeni kucaklayan insan ruhunun gelişmeleri demek lâzımdır. Bu noktaları önceki fasıllarda gördük. Hakikati pratik faydaya göre tarif etmek hakikati yıkar. Matematik ve mantıkî doğruluk yalnızca bizi tatmin ettiği için doğru değildirler. Formel hakikatin pratik faydayı aşan bir geçerliği vardır: Ancak o pratik faydayla birleşerek tatbik alanına girer. Demokrasi idealine gelince, Amerikan toplumu ve eğitiminin bu prensibi de dar anlamından ele alınınca zararlı olur. Demokrasi yalnız hürriyet değildir. Hürriyetle birlikte eşitlik ve adalettir. Bu ilkeleri birleştirmeyen bir demokrasi eşitsizlikleri arttırarak (meselâ ırk eşitsizliği, servet eşitsizliği, rekabetlerin yıkıcı tesirleri, vb.) toplumu tehlikeli duruma koyabilir. Hürriyeti inkâr eden bir eşitlik gibi anlaşılmış demokrasi nasıl çıkmaza girerse, eşitliği inkâr eden veya gelişmesini sağlamayan bir demokrasi de aynı suretle çıkmaza girer. Böyle bir demokrasi anlayışını düstur yapan bir eğitim zararlıdır. Amerikan pedagogları okul ve toplumun bütün olarak ele alınmasını söylemede haklıdırlar.

Fakat bu bütünlük yalnızca mevcut sosyal şartlara intibak eden gençler yetiştirmeyi değil, ideal toplum şekillerine göre hazırlanan gençler yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Bir eğitimin vazifesi sabit bir toplumun normlarına göre insan yetiştirmek değil, değişmekte olan toplumun şartlarına göre insan yetiştirmektir. Fakat herhangi bir sosyal değişme mutlaka müspet ve yaratıcı bir değişme değildir: Bir toplum çözülme halinde olabilir. Daha kuvvetli bir toplum içinde eriyebilir. Bir sarsıntıdan sonra daha aşağı bir seviyeye düşebilir veya sosyal reformlar ve şekil devrimleriyle daha üstün bir seviyeye yükselebilir: Teknik ve bilim zihniyetinde büyük bir ilerleme kazanabilir. Bunların hepsi değişmedir. Eğitimin vazifesi bu değişimlere toptan ayak uydurmak olsa idi, eğitim sadece değişen toplumun yeni durumlarına göre daima yeni intibak şekilleri alabilecek kabiliyette oportünist insanlar yetiştirmiş olacaktı. Böyle bir hal ise hiçbir eğitim için müspet vasıf olarak gösterilemez. Öyle ise eğitimin vazifesi deği-

Hilmi Ziya Ülken 279

Fakat pragmatizm teori-pratik ilişkisini tersine çevirmekle, bize göre aşırı ve yanlış bir yol tutmuş görünüyor, insan homo faber olduğu kadar ve aynı zamanda homo sapiens'tir. El, el işi ve teknik kafayı, kafa formasyonunu ve nazariyeyi yapıyor denemez. Böyle bir söz insanı yalnız "akıllı hayvan" diye tarif eden Aristoteles görüşü kadar aşırıdır ve gerçekten uzaktır. Kafa ve el aynı zamanda ve birbirini tamamlayarak rol oynarlar. Hattâ buna kafa değil, bütün bedeni kucaklayan insan ruhunun gelişmeleri demek lâzımdır. Bu noktaları önceki fasıllarda gördük. Hakikati pratik faydaya göre tarif etmek hakikati yıkar. Matematik ve mantıkî doğruluk yalnızca bizi tatmin ettiği için doğru değildirler. Formel hakikatin pratik faydayı aşan bir geçerliği vardır: Ancak o pratik faydayla birleşerek tatbik alanına girer. Demokrasi idealine gelince, Amerikan toplumu ve eğitiminin bu prensibi de dar anlamından ele alınınca zararlı olur. Demokrasi yalnız hürriyet değildir. Hürriyetle birlikte eşitlik ve adalettir. Bu ilkeleri birleştirmeyen bir demokrasi eşitsizlikleri arttırarak (meselâ ırk eşitsizliği, servet eşitsizliği, rekabetlerin yıkıcı tesirleri, vb.) toplumu tehlikeli duruma koyabilir. Hürriyeti inkâr eden bir eşitlik gibi anlaşılmış demokrasi nasıl çıkmaza girerse, eşitliği inkâr eden veya gelişmesini sağlamayan bir demokrasi de aynı suretle çıkmaza girer. Böyle bir demokrasi anlayışını düstur yapan bir eğitim zararlıdır. Amerikan pedagogları okul ve toplumun bütün olarak ele alınmasını söylemede haklıdırlar.

Fakat bu bütünlük yalnızca mevcut sosyal şartlara intibak eden gençler yetiştirmeyi değil, ideal toplum şekillerine göre hazırlanan gençler yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Bir eğitimin vazifesi sabit bir toplumun normlarına göre insan yetiştirmek değil, değişmekte olan toplumun şartlarına göre insan yetiştirmektir. Fakat herhangi bir sosyal değişme mutlaka müspet ve yaratıcı bir değişme değildir: Bir toplum çözülme halinde olabilir. Daha kuvvetli bir toplum içinde eriyebilir. Bir sarsıntıdan sonra daha aşağı bir seviyeye düşebilir veya sosyal reformlar ve şekil devrimleriyle daha üstün bir seviyeye yükselebilir: Teknik ve bilim zihniyetinde büyük bir ilerleme kazanabilir. Bunların hepsi değişmedir. Eğitimin vazifesi bu değişimlere toptan ayak uydurmak olsa idi, eğitim sadece değişen toplumun yeni durumlarına göre daima yeni intibak şekilleri alabilecek kabiliyette oportünist insanlar yetiştirmiş olacaktı. Böyle bir hal ise hiçbir eğitim için müspet vasıf olarak gösterilemez. Öyle ise eğitimin vazifesi deği-

Hilmi Ziya Ülken 279

Fakat pragmatizm teori-pratik ilişkisini tersine çevirmekle, bize göre aşırı ve yanlış bir yol tutmuş görünüyor, insan homo faber olduğu kadar ve aynı zamanda homo sapiens'tir. El, el işi ve teknik kafayı, kafa formasyonunu ve nazariyeyi yapıyor denemez. Böyle bir söz insanı yalnız "akıllı hayvan" diye tarif eden Aristoteles görüşü kadar aşırıdır ve gerçekten uzaktır. Kafa ve el aynı zamanda ve birbirini tamamlayarak rol oynarlar. Hattâ buna kafa değil, bütün bedeni kucaklayan insan ruhunun gelişmeleri demek lâzımdır. Bu noktaları önceki fasıllarda gördük. Hakikati pratik faydaya göre tarif etmek hakikati yıkar. Matematik ve mantıkî doğruluk yalnızca bizi tatmin ettiği için doğru değildirler. Formel hakikatin pratik faydayı aşan bir geçerliği vardır: Ancak o pratik faydayla birleşerek tatbik alanına girer. Demokrasi idealine gelince, Amerikan toplumu ve eğitiminin bu prensibi de dar anlamından ele alınınca zararlı olur. Demokrasi yalnız hürriyet değildir. Hürriyetle birlikte eşitlik ve adalettir. Bu ilkeleri birleştirmeyen bir demokrasi eşitsizlikleri arttırarak (meselâ ırk eşitsizliği, servet eşitsizliği, rekabetlerin yıkıcı tesirleri, vb.) toplumu tehlikeli duruma koyabilir. Hürriyeti inkâr eden bir eşitlik gibi anlaşılmış demokrasi nasıl çıkmaza girerse, eşitliği inkâr eden veya gelişmesini sağlamayan bir demokrasi de aynı suretle çıkmaza girer. Böyle bir demokrasi anlayışını düstur yapan bir eğitim zararlıdır. Amerikan pedagogları okul ve toplumun bütün olarak ele alınmasını söylemede haklıdırlar.

Fakat bu bütünlük yalnızca mevcut sosyal şartlara intibak eden gençler yetiştirmeyi değil, ideal toplum şekillerine göre hazırlanan gençler yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Bir eğitimin vazifesi sabit bir toplumun normlarına göre insan yetiştirmek değil, değişmekte olan toplumun şartlarına göre insan yetiştirmektir. Fakat herhangi bir sosyal değişme mutlaka müspet ve yaratıcı bir değişme değildir: Bir toplum çözülme halinde olabilir. Daha kuvvetli bir toplum içinde eriyebilir. Bir sarsıntıdan sonra daha aşağı bir seviyeye düşebilir veya sosyal reformlar ve şekil devrimleriyle daha üstün bir seviyeye yükselebilir: Teknik ve bilim zihniyetinde büyük bir ilerleme kazanabilir. Bunların hepsi değişmedir. Eğitimin vazifesi bu değişimlere toptan ayak uydurmak olsa idi, eğitim sadece değişen toplumun yeni durumlarına göre daima yeni intibak şekilleri alabilecek kabiliyette oportünist insanlar yetiştirmiş olacaktı. Böyle bir hal ise hiçbir eğitim için müspet vasıf olarak gösterilemez. Öyle ise eğitimin vazifesi deği-

şen kültür şartlarına göre daima yeni intibaklar alacak gençleri değil, fakat değişmelere müspet bir yön verme gücünde olan gençleri yetiştirmek olmalıdır. Bu da eğitimin yalnızca realist olmak, yani çocuk-toplum-okul bütünlüğünü ele almakla kalmayarak çocuk-ideal toplum-okul bütünlüğünü de düşünmesiyle mümkün olabilir. Kısaca eğitim daima ideal bir hedefe sahip olmalıdır. Eğitimin gayesi çocuğu yalnız, mevcut topluma intibak ettirmek değil, ideal bir toplum için hazırlamaktır. Her toplum, gerçek bünyesi üstünde kendi ideallerini de koyar. Öyle ise çocuk-toplum-okul bütünlüğü kavramı aynı zamanda ideal insan kavramını da içine alacaktır. Bu ideal, kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir.

Akdeniz kültürünün tarihî gelişmesine bakacak olursak, onun gittikçe gelişen yeni idealler koyduğunu görürüz:

1) İlkçağ'da (fakat bu çağın en olgun safhası olan Yunan sitelerinde) ideal kozmik ve sosyal düzene uygun yaşayan *hakîm* (bilge) olmaktı. Bu ideal ilk filozoflar çığırını açtı. Onun yanında sitelerin yıkıldığı, siteler arası ilişkilerin çoğaldığı safhada "dünya hemşerisi" ideali doğdu. İlkçağ'ın ideali iradesini bu kozmik ve sosyal düzene uygun hale getirmek olduğu için statik hayata uymak, her türlü değişmeyi önlemek gerekiyordu. Akıl (*logos*) bu düzenli hayatın ölçüsüydü.

2) Ortaçağ'da (Hıristiyan ve İslâm dünyalarında) ideal üstün bir âleme hazırlanmak ve bunun için dünyadan vazgeçmekti. Bu vazgeçiş bir iç dünyasına ait "ruh" (*esprit*) eğitimi ile elde edilecekti. Bedende, hattâ akılla ruh karşı karşıya konuyordu. Ruh eğitimi göksel* dinlerin ve ahlâkların telkinleriyle her insanın kendi "iç dünyası"nı kurarak elde edilecekti. Manastırlar, savmaa'lar (*couvent*), tekkeler bu vazifeyi görüyorlardı. Orada ideal insan dervişlik eğitiminden geçen "veli" (*saint*) idi.

3) Rönesans'ta (bu sefer yalnız Batı'da) ideal insan içgüdülerini akıl üstüne çıkaran ve mutlak hürlük isteyen insan oldu. Skolastiğe şiddetli hücum Erasmus'un *Deliliğin Methiye*'sinde,[30] Rabelais'nin *Gargantua*"da söylediği bu idi. Fakat bu ideal henüz yıkıcıydı. Müspet yeni bir insan ortaya koyamıyordu. Rousseau sun'î topluma karşı tabiatı koymada, bu yeni insanı aramada bir adım daha attı.

---

* Semavî.

[30] *İnsan Dergisi*, 1942; *Deliliğin Methiyesi*, çev. H. Z. Ülken.

280 *Ortaöğretim Yaşı*

şen kültür şartlarına göre daima yeni intibaklar alacak gençleri değil, fakat değişmelere müspet bir yön verme gücünde olan gençleri yetiştirmek olmalıdır. Bu da eğitimin yalnızca realist olmak, yani çocuk-toplum-okul bütünlüğünü ele almakla kalmayarak çocuk-ideal toplum-okul bütünlüğünü de düşünmesiyle mümkün olabilir. Kısaca eğitim daima ideal bir hedefe sahip olmalıdır. Eğitimin gayesi çocuğu yalnız, mevcut topluma intibak ettirmek değil, ideal bir toplum için hazırlamaktır. Her toplum, gerçek bünyesi üstünde kendi ideallerini de koyar. Öyle ise çocuk-toplum-okul bütünlüğü kavramı aynı zamanda ideal insan kavramını da içine alacaktır. Bu ideal, kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir.

Akdeniz kültürünün tarihî gelişmesine bakacak olursak, onun gittikçe gelişen yeni idealler koyduğunu görürüz:

1) İlkçağ'da (fakat bu çağın en olgun safhası olan Yunan sitelerinde) ideal kozmik ve sosyal düzene uygun yaşayan *hakîm* (bilge) olmaktı. Bu ideal ilk filozoflar çığırını açtı. Onun yanında sitelerin yıkıldığı, siteler arası ilişkilerin çoğaldığı safhada "dünya hemşerisi" ideali doğdu. İlkçağ'ın ideali iradesini bu kozmik ve sosyal düzene uygun hale getirmek olduğu için statik hayata uymak, her türlü değişmeyi önlemek gerekiyordu. Akıl (*logos*) bu düzenli hayatın ölçüsüydü.

2) Ortaçağ'da (Hıristiyan ve İslâm dünyalarında) ideal üstün bir âleme hazırlanmak ve bunun için dünyadan vazgeçmekti. Bu vazgeçiş bir iç dünyasına ait "ruh" (*esprit*) eğitimi ile elde edilecekti. Bedende, hattâ akılla ruh karşı karşıya konuyordu. Ruh eğitimi göksel* dinlerin ve ahlâkların telkinleriyle her insanın kendi "iç dünyası"nı kurarak elde edilecekti. Manastırlar, savmaa'lar (*couvent*), tekkeler bu vazifeyi görüyorlardı. Orada ideal insan dervişlik eğitiminden geçen "veli" (*saint*) idi.

3) Rönesans'ta (bu sefer yalnız Batı'da) ideal insan içgüdülerini akıl üstüne çıkaran ve mutlak hürlük isteyen insan oldu. Skolastiğe şiddetli hücum Erasmus'un *Deliliğin Methiye*'sinde,[30] Rabelais'nin *Gargantua*"da söylediği bu idi. Fakat bu ideal henüz yıkıcıydı. Müspet yeni bir insan ortaya koyamıyordu. Rousseau sun'î topluma karşı tabiatı koymada, bu yeni insanı aramada bir adım daha attı.

* Semavî.

[30] *İnsan Dergisi*, 1942; *Deliliğin Methiyesi*, çev. H. Z. Ülken.

280 *Ortaöğretim Yaşı*

şen kültür şartlarına göre daima yeni intibaklar alacak gençleri değil, fakat değişmelere müspet bir yön verme gücünde olan gençleri yetiştirmek olmalıdır. Bu da eğitimin yalnızca realist olmak, yani çocuk-toplum-okul bütünlüğünü ele almakla kalmayarak çocuk-ideal toplum-okul bütünlüğünü de düşünmesiyle mümkün olabilir. Kısaca eğitim daima ideal bir hedefe sahip olmalıdır. Eğitimin gayesi çocuğu yalnız, mevcut topluma intibak ettirmek değil, ideal bir toplum için hazırlamaktır. Her toplum, gerçek bünyesi üstünde kendi ideallerini de koyar. Öyle ise çocuk-toplum-okul bütünlüğü kavramı aynı zamanda ideal insan kavramını da içine alacaktır. Bu ideal, kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir.

Akdeniz kültürünün tarihî gelişmesine bakacak olursak, onun gittikçe gelişen yeni idealler koyduğunu görürüz:

1) İlkçağ'da (fakat bu çağın en olgun safhası olan Yunan sitelerinde) ideal kozmik ve sosyal düzene uygun yaşayan *hakîm* (bilge) olmaktı. Bu ideal ilk filozoflar çığırını açtı. Onun yanında sitelerin yıkıldığı, siteler arası ilişkilerin çoğaldığı safhada "dünya hemşerisi" ideali doğdu. İlkçağ'ın ideali iradesini bu kozmik ve sosyal düzene uygun hale getirmek olduğu için statik hayata uymak, her türlü değişmeyi önlemek gerekiyordu. Akıl (*logos*) bu düzenli hayatın ölçüsüydü.

2) Ortaçağ'da (Hıristiyan ve İslâm dünyalarında) ideal üstün bir âleme hazırlanmak ve bunun için dünyadan vazgeçmekti. Bu vazgeçiş bir iç dünyasına ait "ruh" (*esprit*) eğitimi ile elde edilecekti. Bedende, hattâ akılla ruh karşı karşıya konuyordu. Ruh eğitimi göksel* dinlerin ve ahlâkların telkinleriyle her insanın kendi "iç dünyası"nı kurarak elde edilecekti. Manastırlar, savmaa'lar (*couvent*), tekkeler bu vazifeyi görüyorlardı. Orada ideal insan dervişlik eğitiminden geçen "veli" (*saint*) idi.

3) Rönesans'ta (bu sefer yalnız Batı'da) ideal insan içgüdülerini akıl üstüne çıkaran ve mutlak hürlük isteyen insan oldu. Skolastiğe şiddetli hücum Erasmus'un *Deliliğin Methiye*'sinde,[30] Rabelais'nin *Gargantua*"da söylediği bu idi. Fakat bu ideal henüz yıkıcıydı. Müspet yeni bir insan ortaya koyamıyordu. Rousseau sun'î topluma karşı tabiatı koymada, bu yeni insanı aramada bir adım daha attı.

* Semavî.

[30] *İnsan Dergisi*, 1942; *Deliliğin Methiyesi*, çev. H. Z. Ülken.

4) Fransız İhtilâli'nden sonra toplum yeni bir şekil aldı. Monarşilerin değişmez sanılan sınıf düzeni sarsıldı. Şatoların hizmetçileri olan Vilain'ler büyük merkezlerde bourgeois sınıfını (*tiers-état'yı*) teşkil etti. Hukukî eşitlik ve hürlük doğdu. "İnsan Hakları Beyannamesi" bu yeni çağın ideali oldu. Her tarafta bu ideali arayan sosyal hareketler "milletlerin uyanışı"na sebep oldu. Bu yeni çağa millet çağı ve yeni ideale demokrasi deniyor.

5) Fakat demokrasi hemen kendi içinden parçalandı. İhtilâlden 30-40 yıl sonra hürriyetçilerle eşitçiler ayrıldılar: Bir yanda liberalistler, ötede sosyalistler yer aldı. Zamanımızda bu iki kutup, gerginliği son dereceye götürerek hürriyeti inkâr eden eşitçilerle (*totaliterler*) eşitliği inkâr eden hürriyetçiler (Amerikan demokrasisi) diye iki cepheye ayrıldı. İkisi ayrı idealler ileri sürmekte ve onlara göre eğitim vermektedirler. (Birincisi için *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle* adlı kitapta G. Viatte'in "İlim ve Kişi" adlı yazısına;[31] ikincisi için A. Gesell F. Ilg'in *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* adlı kitabına bakınız.)[32]

6) Demokrasi'nin zıt anlamlarda yorumlanmasından doğan bu iki çıkmaz ideal zamanımızda eğitimi de buhran içinde bırakmaktadır. Gençleri hür ve rakip vatandaşlar ve insanlar olarak mı yetiştirmeli, yoksa onları eşitlik arayan insanlar mı yapmalı? Birinci halde gençler yalnız Darwinci amansız bir mücadeleye göre hazırlanacaklar, Nietzsche'nin anlayışına göre insanlarda acımanın, yardımlaşmanın yeri olmayacaktır. İkinci halde, gençlerde kardeşlik, adalet duyguları geliştirilecek, onlar göksel dinlerin ahlâkına benzer, fakat lâikleşmiş bir ahlâka göre, hürriyetsiz bir eşitlik ve disiplin düzenine göre hazırlanacaktır. Böyle bir eğitimde ideal âdeta Spartalıların sert hayatı olacaktır. Fakat ne şefkatsiz bir mücadeleye imkân veren başıboş hürriyet, ne de her türlü hürriyeti kaldıran ve eşitliği sağlamak isteyen mutlak bir disiplin insanlara huzur verebilir. Ayrıca her iki ideal tipi insan ruhunun gelişmesine uygun değildir. Çünkü birincisi yalnız onun gerilme haline, ikincisi yalnız genişleme haline karşılıktır. Halbuki insan, çöküntüleri ve düzensiz gelişmeleri dışında daima hem gerilme hem genişlemedir. Öyle ise bu ruhsal ritme uygun olarak

[31] G. Viatte, *Science et personne,* (dans *Progrès de l'éducation nouvelle, etc...*)

[32] A. Gesell et F. Ilg, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne.*

Hilmi Ziya Ülken 281

4) Fransız İhtilâli'nden sonra toplum yeni bir şekil aldı. Monarşilerin değişmez sanılan sınıf düzeni sarsıldı. Şatoların hizmetçileri olan Vilain'ler büyük merkezlerde bourgeois sınıfını (*tiers-état'yı*) teşkil etti. Hukukî eşitlik ve hürlük doğdu. "İnsan Hakları Beyannamesi" bu yeni çağın ideali oldu. Her tarafta bu ideali arayan sosyal hareketler "milletlerin uyanışı"na sebep oldu. Bu yeni çağa millet çağı ve yeni ideale demokrasi deniyor.

5) Fakat demokrasi hemen kendi içinden parçalandı. İhtilâlden 30-40 yıl sonra hürriyetçilerle eşitçiler ayrıldılar: Bir yanda liberalistler, ötede sosyalistler yer aldı. Zamanımızda bu iki kutup, gerginliği son dereceye götürerek hürriyeti inkâr eden eşitçilerle (*totaliterler*) eşitliği inkâr eden hürriyetçiler (Amerikan demokrasisi) diye iki cepheye ayrıldı. İkisi ayrı idealler ileri sürmekte ve onlara göre eğitim vermektedirler. (Birincisi için *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle* adlı kitapta G. Viatte'in "İlim ve Kişi" adlı yazısına;[31] ikincisi için A. Gesell F. Ilg'in *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* adlı kitabına bakınız.)[32]

6) Demokrasi'nin zıt anlamlarda yorumlanmasından doğan bu iki çıkmaz ideal zamanımızda eğitimi de buhran içinde bırakmaktadır. Gençleri hür ve rakip vatandaşlar ve insanlar olarak mı yetiştirmeli, yoksa onları eşitlik arayan insanlar mı yapmalı? Birinci halde gençler yalnız Darwinci amansız bir mücadeleye göre hazırlanacaklar, Nietzsche'nin anlayışına göre insanlarda acımanın, yardımlaşmanın yeri olmayacaktır. İkinci halde, gençlerde kardeşlik, adalet duyguları geliştirilecek, onlar göksel dinlerin ahlâkına benzer, fakat lâikleşmiş bir ahlâka göre, hürriyetsiz bir eşitlik ve disiplin düzenine göre hazırlanacaktır. Böyle bir eğitimde ideal âdeta Spartalıların sert hayatı olacaktır. Fakat ne şefkatsiz bir mücadeleye imkân veren başıboş hürriyet, ne de her türlü hürriyeti kaldıran ve eşitliği sağlamak isteyen mutlak bir disiplin insanlara huzur verebilir. Ayrıca her iki ideal tipi insan ruhunun gelişmesine uygun değildir. Çünkü birincisi yalnız onun gerilme haline, ikincisi yalnız genişleme haline karşılıktır. Halbuki insan, çöküntüleri ve düzensiz gelişmeleri dışında daima hem gerilme hem genişlemedir. Öyle ise bu ruhsal ritme uygun olarak

[31] G. Viatte, *Science et personne,* (dans *Progrès de l'éducation nouvelle, etc...*)

[32] A. Gesell et F. Ilg, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne.*

insan idealinin aynı zamanda hem yarışma (yani hürriyet), hem dayanışma (yani eşitlik ve kardeşlik) olması lâzım gelir. Hakiki demokraside hürriyetsiz eşitlik ve eşitliksiz hürriyet olamaz. Sosyal adalet de ancak bu iki hedefin birlikte bulunduğu yerde gerçekleşir. Böyle bir toplum var mıdır?

Reddedilemez bir olgu olarak söylenebilir ki kapalı kültür çevreleri gittikçe dünya kültür ve medeniyeti halini almaktadır. Geri kalmış kültürler geriliyor veya haritadan siliniyor.[33] İlkçağ'ın kapalı siteleri ve sınırlı tapınakları yerini imparatorluklar ve Panthéon'lar almıştır. Evrensel dinler doğmuştur. Irk üstünlüğü peşin hükmüne ve türlü ayırmalara rağmen Batı kültürü yeryüzüne yayılıyor, öteki kültürler eğer silinmiyorlarsa onunla kaynaşıyor ve bu karşılıklı tesirden birçok karma şekiller doğuyor. Kültürlerin orijinalliği savunulsa bile[34] bu hal onların birbirine nüfuzundan, tekniği ve bilimsel zihniyeti ile Batı kültürünün yayılmasından doğan bir dünya medeniyetinin doğmasına mani olmuyor. Vatanlar, kültürler gerçek olduğu kadar insanlık da gerçekleşmektedir. Bugün için ideal olan insanlık bir gün vatanların yanında onu tamamlayan bir gerçek olacaktır. Yeryüzünün bu durumunda ne insanlığı inkâr eden kapalı kültürlerin, tek başına "vatan"ların devamından, ne de vatanı ve kültür orijinalliğini inkâr eden tek şekilli bir insanlıktan bahsetmeye imkân vardır. Yeryüzünün yarınki gerçeği ve bugünkü ideali insanî vatanseverlik veya "Kültürler insanlığı"dır.[35] Böyle olunca eğitimin vereceği ideal yalnız vatancılık veya yalnız insaniyetçilik olamaz. İnsanlığa kapılarını kapamış, üstün ırk iddiasiyle içine kapanmış bir eğitim totaliter bazı toplumların denemelerinde görüldüğü gibi kısır kalmaya mahkûmdur. Başka bütün milletlere karşı yalnız nefret veya düşmanlık telkin eden bir vatancılık ideali sonunda aynı toplumdaki insanların da birbirine karşı nefret etmesine varır. Kendi yurttaşlarını ve yakınları-

[33] *Cultures en voie de disparition* (Gusinde, *Les peuples primitifs en voie de disparition;* A. P. Elkin, *Les cultures australiennes en voie de transformation et de disparition*; Bulletin Intern. des Sciences Sociales, 1957).

[34] *L'originalité des cultures* (son rôle dans la compréhension internationale), Unesco, 1953, Paris.

[35] Hilmi Ziya, *İnsanî Vatanperverlik*, 1933, Remzi Kitabevi; 1999, Ülken Yayınları; H. Z. Ülken, *Humanisme des cultures*, 1967, Ankara Üniversitesi.

282 *Ortaöğretim Yaşı*

insan idealinin aynı zamanda hem yarışma (yani hürriyet), hem dayanışma (yani eşitlik ve kardeşlik) olması lâzım gelir. Hakiki demokraside hürriyetsiz eşitlik ve eşitliksiz hürriyet olamaz. Sosyal adalet de ancak bu iki hedefin birlikte bulunduğu yerde gerçekleşir. Böyle bir toplum var mıdır?

Reddedilemez bir olgu olarak söylenebilir ki kapalı kültür çevreleri gittikçe dünya kültür ve medeniyeti halini almaktadır. Geri kalmış kültürler geriliyor veya haritadan siliniyor.[33] İlkçağ'ın kapalı siteleri ve sınırlı tapınakları yerini imparatorluklar ve Panthéon'lar almıştır. Evrensel dinler doğmuştur. Irk üstünlüğü peşin hükmüne ve türlü ayırmalara rağmen Batı kültürü yeryüzüne yayılıyor, öteki kültürler eğer silinmiyorlarsa onunla kaynaşıyor ve bu karşılıklı tesirden birçok karma şekiller doğuyor. Kültürlerin orijinalliği savunulsa bile[34] bu hal onların birbirine nüfuzundan, tekniği ve bilimsel zihniyeti ile Batı kültürünün yayılmasından doğan bir dünya medeniyetinin doğmasına mani olmuyor. Vatanlar, kültürler gerçek olduğu kadar insanlık da gerçekleşmektedir. Bugün için ideal olan insanlık bir gün vatanların yanında onu tamamlayan bir gerçek olacaktır. Yeryüzünün bu durumunda ne insanlığı inkâr eden kapalı kültürlerin, tek başına "vatan"ların devamından, ne de vatanı ve kültür orijinalliğini inkâr eden tek şekilli bir insanlıktan bahsetmeye imkân vardır. Yeryüzünün yarınki gerçeği ve bugünkü ideali insanî vatanseverlik veya "Kültürler insanlığı"dır.[35] Böyle olunca eğitimin vereceği ideal yalnız vatancılık veya yalnız insaniyetçilik olamaz. İnsanlığa kapılarını kapamış, üstün ırk iddiasiyle içine kapanmış bir eğitim totaliter bazı toplumların denemelerinde görüldüğü gibi kısır kalmaya mahkûmdur. Başka bütün milletlere karşı yalnız nefret veya düşmanlık telkin eden bir vatancılık ideali sonunda aynı toplumdaki insanların da birbirine karşı nefret etmesine varır. Kendi yurttaşlarını ve yakınları-

[33] *Cultures en voie de disparition* (Gusinde, *Les peuples primitifs en voie de disparition;* A. P. Elkin, *Les cultures australiennes en voie de transformation et de disparition*; Bulletin Intern. des Sciences Sociales, 1957).

[34] *L'originalité des cultures* (son rôle dans la compréhension internationale), Unesco, 1953, Paris.

[35] Hilmi Ziya, *İnsanî Vatanperverlik*, 1933, Remzi Kitabevi; 1999, Ülken Yayınları; H. Z. Ülken, *Humanisme des cultures*, 1967, Ankara Üniversitesi.

nı unutacak bir insanlık ideali de sonunda ya gerçekleşmesi imkânsız bir hayale saplanır, yahut da "insanlık" dediği mevhum (sanal) bütün uğruna cinayetler yapılmasına sebep olur. Gerçekleşmesi beklenen bu ideal eğitim insanlık sevgisi ile vatan gerçeğine bakmasını öğreten bir eğitim olacaktır. Bu eğitim insanlık tarihinin büyük örneklerinden ve üstün değerlerinden çıkarılmış bir formasyon vererek gençleri kendi yurtlarında o değerleri yaratmaya hazırlayacaktır.

Gözden geçirdiğimiz eğitim sistemlerinin ayrı ayrı kendi içlerindeki tutarlılık ve bütünlüğünü, fakat onların neden dolayı aşıldıklarını gördükten sonra şunu da işaret edelim ki, eğitim sistemini kabulde en kötü davranış bu kusurlu eğitimlerden birini tatbik etmek değil, fakat onları üst üste katarak keyfî bir uzlaştırma (*compromis*) yapmaktadır. Gerek asırlar önce kurulmuş bir tahsil sistemini ve programlarını beğenilmediği halde derinden derine değiştirmemekten, gerekse eski bir sistemi hâlâ değerli saymaktan dolayı, en sonra gerekse kabiliyet ve gelişme farklarının ayrı ayrı formasyon tiplerini icap ettirdiğine inanmaktan dolayı eski değerlerle yeni değerleri, eski metotlarla yeni metotları üst üste koymaktan ibaret bir karma eğitim tutarlı ve bütün halinde bir kafa teşkili için son derecede zararlıdır. Biz –çok yazık ki– bu şekli çok denedik ve zararlarını çok acı olarak çektik. Şimdiye kadar (bir asırdır) Türk maarifi Fransız, Alman ve Anglo-Sakson eğitim sistemleri arasında zikzaklar yapmışsa da, bunlardan hiçbirisini ciddi olarak benimsememiş, sık sık değiştirmeler yüzünden bu denemelerin izleri birbiri üzerine katılarak aynı maarif sistemi içinde tutarlılığı olmayan parçalar yan yana eklenmiştir. Emrullah Efendi liselerde Fransız eğitiminin rasyonel sistemini tatbike kalktığı sırada okullar eski halinde idi, idadiler devam ediyordu.

Düzeltmelere "Darülfünûn"dan başlamak lâzım geldiğini tanınmış "Tûba Ağacı" nazariyesi ile ileri sürdüğü halde bunun tatbikatına geçmemiştir. Gökalp onu tatbike kalktığı zaman çok acele davranıldığı için, Alman profesörleriyle mesleğe yerleşmemiş genç elemanların tecanüssüz çevresinden birçoğu birkaç sene sonra dağıldı. Üniversite politika nüfuzu altında gayesinden ayrıldı. 1926'da Emin Erişirgil ve Avni Başman'ın hazırladıkları "İlk Tedrisat Programı" ilgi merkezi ve pragmatizm esaslarına göre kurulduğu halde ortaöğretim onunla ilgisiz daha uzun bir süre Fransız eğitiminin programlarına uygun kaldı. 1933'te üniversite yeni Alman profesörlerinin tesiri ile

Hilmi Ziya Ülken 283

nı unutacak bir insanlık ideali de sonunda ya gerçekleşmesi imkânsız bir hayale saplanır, yahut da "insanlık" dediği mevhum (sanal) bütün uğruna cinayetler yapılmasına sebep olur. Gerçekleşmesi beklenen bu ideal eğitim insanlık sevgisi ile vatan gerçeğine bakmasını öğreten bir eğitim olacaktır. Bu eğitim insanlık tarihinin büyük örneklerinden ve üstün değerlerinden çıkarılmış bir formasyon vererek gençleri kendi yurtlarında o değerleri yaratmaya hazırlayacaktır.

Gözden geçirdiğimiz eğitim sistemlerinin ayrı ayrı kendi içlerindeki tutarlılık ve bütünlüğünü, fakat onların neden dolayı aşıldıklarını gördükten sonra şunu da işaret edelim ki, eğitim sistemini kabulde en kötü davranış bu kusurlu eğitimlerden birini tatbik etmek değil, fakat onları üst üste katarak keyfî bir uzlaştırma (*compromis*) yapmaktadır. Gerek asırlar önce kurulmuş bir tahsil sistemini ve programlarını beğenilmediği halde derinden derine değiştirmemekten, gerekse eski bir sistemi hâlâ değerli saymaktan dolayı, en sonra gerekse kabiliyet ve gelişme farklarının ayrı ayrı formasyon tiplerini icap ettirdiğine inanmaktan dolayı eski değerlerle yeni değerleri, eski metotlarla yeni metotları üst üste koymaktan ibaret bir karma eğitim tutarlı ve bütün halinde bir kafa teşkili için son derecede zararlıdır. Biz –çok yazık ki– bu şekli çok denedik ve zararlarını çok acı olarak çektik. Şimdiye kadar (bir asırdır) Türk maarifi Fransız, Alman ve Anglo-Sakson eğitim sistemleri arasında zikzaklar yapmışsa da, bunlardan hiçbirisini ciddi olarak benimsememiş, sık sık değiştirmeler yüzünden bu denemelerin izleri birbiri üzerine katılarak aynı maarif sistemi içinde tutarlılığı olmayan parçalar yan yana eklenmiştir. Emrullah Efendi liselerde Fransız eğitiminin rasyonel sistemini tatbike kalktığı sırada okullar eski halinde idi, idadiler devam ediyordu.

Düzeltmelere "Darülfünûn"dan başlamak lâzım geldiğini tanınmış "Tûba Ağacı" nazariyesi ile ileri sürdüğü halde bunun tatbikatına geçmemiştir. Gökalp onu tatbike kalktığı zaman çok acele davranıldığı için, Alman profesörleriyle mesleğe yerleşmemiş genç elemanların tecanüssüz çevresinden birçoğu birkaç sene sonra dağıldı. Üniversite politika nüfuzu altında gayesinden ayrıldı. 1926'da Emin Erişirgil ve Avni Başman'ın hazırladıkları "İlk Tedrisat Programı" ilgi merkezi ve pragmatizm esaslarına göre kurulduğu halde ortaöğretim onunla ilgisiz daha uzun bir süre Fransız eğitiminin programlarına uygun kaldı. 1933'te üniversite yeni Alman profesörlerinin tesiri ile

Hilmi Ziya Ülken 283

nı unutacak bir insanlık ideali de sonunda ya gerçekleşmesi imkânsız bir hayale saplanır, yahut da "insanlık" dediği mevhum (sanal) bütün uğruna cinayetler yapılmasına sebep olur. Gerçekleşmesi beklenen bu ideal eğitim insanlık sevgisi ile vatan gerçeğine bakmasını öğreten bir eğitim olacaktır. Bu eğitim insanlık tarihinin büyük örneklerinden ve üstün değerlerinden çıkarılmış bir formasyon vererek gençleri kendi yurtlarında o değerleri yaratmaya hazırlayacaktır.

Gözden geçirdiğimiz eğitim sistemlerinin ayrı ayrı kendi içlerindeki tutarlılık ve bütünlüğünü, fakat onların neden dolayı aşıldıklarını gördükten sonra şunu da işaret edelim ki, eğitim sistemini kabulde en kötü davranış bu kusurlu eğitimlerden birini tatbik etmek değil, fakat onları üst üste katarak keyfî bir uzlaştırma (*compromis*) yapmaktadır. Gerek asırlar önce kurulmuş bir tahsil sistemini ve programlarını beğenilmediği halde derinden derine değiştirmemekten, gerekse eski bir sistemi hâlâ değerli saymaktan dolayı, en sonra gerekse kabiliyet ve gelişme farklarının ayrı ayrı formasyon tiplerini icap ettirdiğine inanmaktan dolayı eski değerlerle yeni değerleri, eski metotlarla yeni metotları üst üste koymaktan ibaret bir karma eğitim tutarlı ve bütün halinde bir kafa teşkili için son derecede zararlıdır. Biz –çok yazık ki– bu şekli çok denedik ve zararlarını çok acı olarak çektik. Şimdiye kadar (bir asırdır) Türk maarifi Fransız, Alman ve Anglo-Sakson eğitim sistemleri arasında zikzaklar yapmışsa da, bunlardan hiçbirisini ciddi olarak benimsememiş, sık sık değiştirmeler yüzünden bu denemelerin izleri birbiri üzerine katılarak aynı maarif sistemi içinde tutarlılığı olmayan parçalar yan yana eklenmiştir. Emrullah Efendi liselerde Fransız eğitiminin rasyonel sistemini tatbike kalktığı sırada okullar eski halinde idi, idadiler devam ediyordu.

Düzeltmelere "Darülfünûn"dan başlamak lâzım geldiğini tanınmış "Tûba Ağacı" nazariyesi ile ileri sürdüğü halde bunun tatbikatına geçmemiştir. Gökalp onu tatbike kalktığı zaman çok acele davranıldığı için, Alman profesörleriyle mesleğe yerleşmemiş genç elemanların tecanüssüz çevresinden birçoğu birkaç sene sonra dağıldı. Üniversite politika nüfuzu altında gayesinden ayrıldı. 1926'da Emin Erişirgil ve Avni Başman'ın hazırladıkları "İlk Tedrisat Programı" ilgi merkezi ve pragmatizm esaslarına göre kurulduğu halde ortaöğretim onunla ilgisiz daha uzun bir süre Fransız eğitiminin programlarına uygun kaldı. 1933'te üniversite yeni Alman profesörlerinin tesiri ile

disiplin* metotunu kabul etti: Yani öğrenciler esas iki ve üç disiplinle ilgili bilgi dallarını fakültelerin başka bölümlerinden, hattâ başka fakültelerden seçebiliyorlardı. Liselerle bu yeni öğretim arasında ne metot, ne yabancı dil bakımından hiçbir ayarlama yapılmamıştı. 1940'tan sonra sertifika usûlüne, yani Fransız üniversitelerinin öğretim tarzına dönüldü. İdadiler ve sultanilerde yalnız Fransızca okunurken Birinci Dünya Savaşı'nda bunun yerine Almanca kondu. Sonradan Almanca kaldırıldı. Daha yakında onun yerini İngilizce aldı. Tek bir lise Almanca öğretimine tekrar başladı. Bu kararsızlıklar örnek olarak alınan eğitim sistemlerinden hiçbirinin ruhuna nüfuz etmeye ve onu tam tatbik etmeye imkân vermiyordu. Fakat acele sistem değiştirmeleri ve zikzaklardan doğan bu ekleme maariften daha zararlısı tamamen ayrı köklerden gelen iki sistemin iç içe yer almasıdır. Bu da Tanzimat'tan sonra, önce "medrese" ile "mektep"in karşı karşıya gelmesi, birbiriyle mücadelesi, sonra mektebin içine medresenin nüfuz ederek "Darüttedris" gibi karma şekillerin doğmasıdır. Liselerden terkip edici bir hümanizm eğitimi vermesi beklenirken, bir yandan fizik ve felsefe derslerinin verdiği müspet ve tenkitçi görüş, öteden medreseden aktarılmış skolastik bir din eğitiminin (Ulûm-u Diniye, akaid ve kelâm) yan yana okunması eğer gençlerin kafasında bir inanç buhranı doğurmuyorsa, hiç değilse kendi iç muhasebesini yapmayan parçalı kafalar meydana getiriyordu.

Bu genel düşünceler ve tenkitlerden sonra ortaöğretimin hedef ve konusunu şöyle çizebiliriz: Ortaöğretim, ilköğretimde verilen genel başlangıç bilgisini, sınıfla atölye ve bahçe arasında bağlantı kuran faal okulun kazandırdığı değerler eğitimini tamamlamak, ihtisas ve meslek hayatına hazırlamak üzere devamlı ilerleyici bir eğitim ve öğretim devresidir. Ortaöğretim kendi başına bir bütün değildir: Mutlaka ya birinci safhanın sonunda (ortaokulda), ya ikinci safhanın sonunda (lise bitirişinde) gençleri meslek ve ihtisas hayatına hazırlar. Bu hedefe ulaşmak için ortaöğretim gençlerin ihtiyacı olan özel bir tahsili, gittikçe yükselen ve parçaları birbirine bağlı bir bütün teşkil bilim zihniyetini ve ahlâki kişiliği kazandırır. Bunun için de gereken metotları kullanır; tabiat ve toplum hakkındaki bilgi içeriğini bu metotlara göre inceleme yollarını öğretir. Bu sistemli ve integral yetişme gencin

* Buradaki "disiplin" metotu bir temel konu etrafında dersleri türlü fakültelerden seçmek üzere Fransızların "sertifika" usûlünden tamamen ayrılır.

284 *Ortaöğretim Yaşı*

disiplin* metotunu kabul etti: Yani öğrenciler esas iki ve üç disiplinle ilgili bilgi dallarını fakültelerin başka bölümlerinden, hattâ başka fakültelerden seçebiliyorlardı. Liselerle bu yeni öğretim arasında ne metot, ne yabancı dil bakımından hiçbir ayarlama yapılmamıştı. 1940'tan sonra sertifika usûlüne, yani Fransız üniversitelerinin öğretim tarzına dönüldü. İdadiler ve sultanilerde yalnız Fransızca okunurken Birinci Dünya Savaşı'nda bunun yerine Almanca kondu. Sonradan Almanca kaldırıldı. Daha yakında onun yerini İngilizce aldı. Tek bir lise Almanca öğretimine tekrar başladı. Bu kararsızlıklar örnek olarak alınan eğitim sistemlerinden hiçbirinin ruhuna nüfuz etmeye ve onu tam tatbik etmeye imkân vermiyordu. Fakat acele sistem değiştirmeleri ve zikzaklardan doğan bu ekleme maariften daha zararlısı tamamen ayrı köklerden gelen iki sistemin iç içe yer almasıdır. Bu da Tanzimat'tan sonra, önce "medrese" ile "mektep"in karşı karşıya gelmesi, birbiriyle mücadelesi, sonra mektebin içine medresenin nüfuz ederek "Darüttedris" gibi karma şekillerin doğmasıdır. Liselerden terkip edici bir hümanizm eğitimi vermesi beklenirken, bir yandan fizik ve felsefe derslerinin verdiği müspet ve tenkitçi görüş, öteden medreseden aktarılmış skolastik bir din eğitiminin (Ulûm-u Diniye, akaid ve kelâm) yan yana okunması eğer gençlerin kafasında bir inanç buhranı doğurmuyorsa, hiç değilse kendi iç muhasebesini yapmayan parçalı kafalar meydana getiriyordu.

Bu genel düşünceler ve tenkitlerden sonra ortaöğretimin hedef ve konusunu şöyle çizebiliriz: Ortaöğretim, ilköğretimde verilen genel başlangıç bilgisini, sınıfla atölye ve bahçe arasında bağlantı kuran faal okulun kazandırdığı değerler eğitimini tamamlamak, ihtisas ve meslek hayatına hazırlamak üzere devamlı ilerleyici bir eğitim ve öğretim devresidir. Ortaöğretim kendi başına bir bütün değildir: Mutlaka ya birinci safhanın sonunda (ortaokulda), ya ikinci safhanın sonunda (lise bitirişinde) gençleri meslek ve ihtisas hayatına hazırlar. Bu hedefe ulaşmak için ortaöğretim gençlerin ihtiyacı olan özel bir tahsili, gittikçe yükselen ve parçaları birbirine bağlı bir bütün teşkil bilim zihniyetini ve ahlâki kişiliği kazandırır. Bunun için de gereken metotları kullanır; tabiat ve toplum hakkındaki bilgi içeriğini bu metotlara göre inceleme yollarını öğretir. Bu sistemli ve integral yetişme gencin

* Buradaki "disiplin" metotu bir temel konu etrafında dersleri türlü fakültelerden seçmek üzere Fransızların "sertifika" usûlünden tamamen ayrılır.

284 *Ortaöğretim Yaşı*

disiplin* metotunu kabul etti: Yani öğrenciler esas iki ve üç disiplinle ilgili bilgi dallarını fakültelerin başka bölümlerinden, hattâ başka fakültelerden seçebiliyorlardı. Liselerle bu yeni öğretim arasında ne metot, ne yabancı dil bakımından hiçbir ayarlama yapılmamıştı. 1940'tan sonra sertifika usûlüne, yani Fransız üniversitelerinin öğretim tarzına dönüldü. İdadiler ve sultanilerde yalnız Fransızca okunurken Birinci Dünya Savaşı'nda bunun yerine Almanca kondu. Sonradan Almanca kaldırıldı. Daha yakında onun yerini İngilizce aldı. Tek bir lise Almanca öğretimine tekrar başladı. Bu kararsızlıklar örnek olarak alınan eğitim sistemlerinden hiçbirinin ruhuna nüfuz etmeye ve onu tam tatbik etmeye imkân vermiyordu. Fakat acele sistem değiştirmeleri ve zikzaklardan doğan bu ekleme maariften daha zararlısı tamamen ayrı köklerden gelen iki sistemin iç içe yer almasıdır. Bu da Tanzimat'tan sonra, önce "medrese" ile "mektep"in karşı karşıya gelmesi, birbiriyle mücadelesi, sonra mektebin içine medresenin nüfuz ederek "Darüttedris" gibi karma şekillerin doğmasıdır. Liselerden terkip edici bir hümanizm eğitimi vermesi beklenirken, bir yandan fizik ve felsefe derslerinin verdiği müspet ve tenkitçi görüş, öteden medreseden aktarılmış skolastik bir din eğitiminin (Ulûm-u Diniye, akaid ve kelâm) yan yana okunması eğer gençlerin kafasında bir inanç buhranı doğurmuyorsa, hiç değilse kendi iç muhasebesini yapmayan parçalı kafalar meydana getiriyordu.

Bu genel düşünceler ve tenkitlerden sonra ortaöğretimin hedef ve konusunu şöyle çizebiliriz: Ortaöğretim, ilköğretimde verilen genel başlangıç bilgisini, sınıfla atölye ve bahçe arasında bağlantı kuran faal okulun kazandırdığı değerler eğitimini tamamlamak, ihtisas ve meslek hayatına hazırlamak üzere devamlı ilerleyici bir eğitim ve öğretim devresidir. Ortaöğretim kendi başına bir bütün değildir: Mutlaka ya birinci safhanın sonunda (ortaokulda), ya ikinci safhanın sonunda (lise bitirişinde) gençleri meslek ve ihtisas hayatına hazırlar. Bu hedefe ulaşmak için ortaöğretim gençlerin ihtiyacı olan özel bir tahsili, gittikçe yükselen ve parçaları birbirine bağlı bir bütün teşkil bilim zihniyetini ve ahlâki kişiliği kazandırır. Bunun için de gereken metotları kullanır; tabiat ve toplum hakkındaki bilgi içeriğini bu metotlara göre inceleme yollarını öğretir. Bu sistemli ve integral yetişme gencin

* Buradaki "disiplin" metotu bir temel konu etrafında dersleri türlü fakültelerden seçmek üzere Fransızların "sertifika" usûlünden tamamen ayrılır.

çeşitli bilgi dallarında birbirini tamamlayan egzersizlerle alacağı genel kültürü teşkil eder. Gencin bu genel kültürü almadan önce onun unsurları arasındaki ahengi bozacak tarzda bir bölünme üzerinde erken ihtisasa gitmesi hayatı boyunca doldurulamayacağı boşluklar meydana getirir ve ihtisas gücünü de sakatlar. (*Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe* – Conférence enropéenne de l'Unesco, Sèvres, Avril, 1958.) Zikrettiğimiz bu konferansa katılan delegelerden birçoğunun birleştikleri şu üç hedef ortaöğretimin Batı memleketlerince ortak hedefleri gibi gösterilebilir: 1) Genel kültür vermek; 2) Yüksek öğretime hazırlamak; 3) Meslekî bir formasyon vermek, yani okuttuğu bilgi dallarından birinde derinleşmenin temellerini hazırlamak. Bu üç gayeden yalnız birisiyle ortaöğretim ilköğretimi yüksek öğretim veya meslek okullarına bağlama vazifesini göremez.

İlköğretim bu vazifeleri görebilmek için yeni nesillere insanî bilginin ulaştığı son dereceleri öğretmelidir. Meselâ 21. yüzyılda yaşayan bir gence lisede 16. asır fiziği, 17. asır kimyası, 19. asır sosyoloji veya psikolojisi öğretilemez. Çünkü insanlar ilmin o seviyesini çoktan aşmıştır. Fakat lise öğrenimi bu gayeyi –yalnız bizde değil birçok Batı memleketlerinde de– daima sağlayamamaktadır. Tabiat bilimlerindeki ilerlemelere bir dereceye kadar ayak uyduruluyorsa da insan bilimlerinin öğretimi daima az çok geri kalmaktadır. Gençler tabiat bilimlerinde barometre ve galvanometreyi kullanmasını bildikleri gibi insan bilimlerinde de (sosyoloji, psikoloji) fotoğrafı, antropometriyi, test ve anketi, istatistiği kullanmasını öğrenmeli ve bu bilimlerin bir nazariyeler yığını veya havada sözler (*phraséologie*) olmadığını öğrenmelidir. Bu sağlanamadığı için insan bilimlerinde gençler yurttaşlık bilgisi ve ideolojik telkinlerle bu bilimlerin müspet kazançlarını karıştırıyor veya bulandırıyorlar. Bu bir yandan onlara insan bilimlerinde araştırma yapma alışkanlığını vermiyor, yani onları bu mesleklere hazırlamıyor; öte yandan değerlere ait inançları olguların gözlem ve tahlili ile karıştırdığı için bu inançları da bozuyor. Fakat lise öğretiminin bilimlerin en son durumunu takip edememesi yüzünden düşülen buhran bundan ibaret değildir. Fizik, biyoloji ve başka tabiat bilimleri son yarım asırda büyük ilerlemeler kazanmıştır.

Bunların bütün incelikleriyle anlatılması mümkün olmasa bile lise öğrencisinin bilimsel formasyonunun imkânı derecesinde bu bilgileri vermek lâzımdır. Genç hâlâ Newton zamanındaki fiziği okuyor. Hal-

Hilmi Ziya Ülken 285

çeşitli bilgi dallarında birbirini tamamlayan egzersizlerle alacağı genel kültürü teşkil eder. Gencin bu genel kültürü almadan önce onun unsurları arasındaki ahengi bozacak tarzda bir bölünme üzerinde erken ihtisasa gitmesi hayatı boyunca doldurulamayacağı boşluklar meydana getirir ve ihtisas gücünü de sakatlar. (*Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe* – Conférence enropéenne de l'Unesco, Sèvres, Avril, 1958.) Zikrettiğimiz bu konferansa katılan delegelerden birçoğunun birleştikleri şu üç hedef ortaöğretimin Batı memleketlerince ortak hedefleri gibi gösterilebilir: 1) Genel kültür vermek; 2) Yüksek öğretime hazırlamak; 3) Meslekî bir formasyon vermek, yani okuttuğu bilgi dallarından birinde derinleşmenin temellerini hazırlamak. Bu üç gayeden yalnız birisiyle ortaöğretim ilköğretimi yüksek öğretim veya meslek okullarına bağlama vazifesini göremez.

İlköğretim bu vazifeleri görebilmek için yeni nesillere insanî bilginin ulaştığı son dereceleri öğretmelidir. Meselâ 21. yüzyılda yaşayan bir gence lisede 16. asır fiziği, 17. asır kimyası, 19. asır sosyoloji veya psikolojisi öğretilemez. Çünkü insanlar ilmin o seviyesini çoktan aşmıştır. Fakat lise öğrenimi bu gayeyi –yalnız bizde değil birçok Batı memleketlerinde de– daima sağlayamamaktadır. Tabiat bilimlerindeki ilerlemelere bir dereceye kadar ayak uyduruluyorsa da insan bilimlerinin öğretimi daima az çok geri kalmaktadır. Gençler tabiat bilimlerinde barometre ve galvanometreyi kullanmasını bildikleri gibi insan bilimlerinde de (sosyoloji, psikoloji) fotoğrafı, antropometriyi, test ve anketi, istatistiği kullanmasını öğrenmeli ve bu bilimlerin bir nazariyeler yığını veya havada sözler (*phraséologie*) olmadığını öğrenmelidir. Bu sağlanamadığı için insan bilimlerinde gençler yurttaşlık bilgisi ve ideolojik telkinlerle bu bilimlerin müspet kazançlarını karıştırıyor veya bulandırıyorlar. Bu bir yandan onlara insan bilimlerinde araştırma yapma alışkanlığını vermiyor, yani onları bu mesleklere hazırlamıyor; öte yandan değerlere ait inançları olguların gözlem ve tahlili ile karıştırdığı için bu inançları da bozuyor. Fakat lise öğretiminin bilimlerin en son durumunu takip edememesi yüzünden düşülen buhran bundan ibaret değildir. Fizik, biyoloji ve başka tabiat bilimleri son yarım asırda büyük ilerlemeler kazanmıştır.

Bunların bütün incelikleriyle anlatılması mümkün olmasa bile lise öğrencisinin bilimsel formasyonunun imkânı derecesinde bu bilgileri vermek lâzımdır. Genç hâlâ Newton zamanındaki fiziği okuyor. Hal-

Hilmi Ziya Ülken 285

çeşitli bilgi dallarında birbirini tamamlayan egzersizlerle alacağı genel kültürü teşkil eder. Gencin bu genel kültürü almadan önce onun unsurları arasındaki ahengi bozacak tarzda bir bölünme üzerinde erken ihtisasa gitmesi hayatı boyunca doldurulamayacağı boşluklar meydana getirir ve ihtisas gücünü de sakatlar. (*Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe* – Conférence enropéenne de l'Unesco, Sèvres, Avril, 1958.) Zikrettiğimiz bu konferansa katılan delegelerden birçoğunun birleştikleri şu üç hedef ortaöğretimin Batı memleketlerince ortak hedefleri gibi gösterilebilir: 1) Genel kültür vermek; 2) Yüksek öğretime hazırlamak; 3) Meslekî bir formasyon vermek, yani okuttuğu bilgi dallarından birinde derinleşmenin temellerini hazırlamak. Bu üç gayeden yalnız birisiyle ortaöğretim ilköğretimi yüksek öğretim veya meslek okullarına bağlama vazifesini göremez.

İlköğretim bu vazifeleri görebilmek için yeni nesillere insanî bilginin ulaştığı son dereceleri öğretmelidir. Meselâ 21. yüzyılda yaşayan bir gence lisede 16. asır fiziği, 17. asır kimyası, 19. asır sosyoloji veya psikolojisi öğretilemez. Çünkü insanlar ilmin o seviyesini çoktan aşmıştır. Fakat lise öğrenimi bu gayeyi –yalnız bizde değil birçok Batı memleketlerinde de– daima sağlayamamaktadır. Tabiat bilimlerindeki ilerlemelere bir dereceye kadar ayak uyduruluyorsa da insan bilimlerinin öğretimi daima az çok geri kalmaktadır. Gençler tabiat bilimlerinde barometre ve galvanometreyi kullanmasını bildikleri gibi insan bilimlerinde de (sosyoloji, psikoloji) fotoğrafı, antropometriyi, test ve anketi, istatistiği kullanmasını öğrenmeli ve bu bilimlerin bir nazariyeler yığını veya havada sözler (*phraséologie*) olmadığını öğrenmelidir. Bu sağlanamadığı için insan bilimlerinde gençler yurttaşlık bilgisi ve ideolojik telkinlerle bu bilimlerin müspet kazançlarını karıştırıyor veya bulandırıyorlar. Bu bir yandan onlara insan bilimlerinde araştırma yapma alışkanlığını vermiyor, yani onları bu mesleklere hazırlamıyor; öte yandan değerlere ait inançları olguların gözlem ve tahlili ile karıştırdığı için bu inançları da bozuyor. Fakat lise öğretiminin bilimlerin en son durumunu takip edememesi yüzünden düşülen buhran bundan ibaret değildir. Fizik, biyoloji ve başka tabiat bilimleri son yarım asırda büyük ilerlemeler kazanmıştır.

Bunların bütün incelikleriyle anlatılması mümkün olmasa bile lise öğrencisinin bilimsel formasyonunun imkânı derecesinde bu bilgileri vermek lâzımdır. Genç hâlâ Newton zamanındaki fiziği okuyor. Hal-

Hilmi Ziya Ülken 285

çeşitli bilgi dallarında birbirini tamamlayan egzersizlerle alacağı genel kültürü teşkil eder. Gencin bu genel kültürü almadan önce onun unsurları arasındaki ahengi bozacak tarzda bir bölünme üzerinde erken ihtisasa gitmesi hayatı boyunca doldurulamayacağı boşluklar meydana getirir ve ihtisas gücünü de sakatlar. (*Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe* – Conférence enropéenne de l'Unesco, Sèvres, Avril, 1958.) Zikrettiğimiz bu konferansa katılan delegelerden birçoğunun birleştikleri şu üç hedef ortaöğretimin Batı memleketlerince ortak hedefleri gibi gösterilebilir: 1) Genel kültür vermek; 2) Yüksek öğretime hazırlamak; 3) Meslekî bir formasyon vermek, yani okuttuğu bilgi dallarından birinde derinleşmenin temellerini hazırlamak. Bu üç gayeden yalnız birisiyle ortaöğretim ilköğretimi yüksek öğretim veya meslek okullarına bağlama vazifesini göremez.

İlköğretim bu vazifeleri görebilmek için yeni nesillere insanî bilginin ulaştığı son dereceleri öğretmelidir. Meselâ 21. yüzyılda yaşayan bir gence lisede 16. asır fiziği, 17. asır kimyası, 19. asır sosyoloji veya psikolojisi öğretilemez. Çünkü insanlar ilmin o seviyesini çoktan aşmıştır. Fakat lise öğrenimi bu gayeyi –yalnız bizde değil birçok Batı memleketlerinde de– daima sağlayamamaktadır. Tabiat bilimlerindeki ilerlemelere bir dereceye kadar ayak uyduruluyorsa da insan bilimlerinin öğretimi daima az çok geri kalmaktadır. Gençler tabiat bilimlerinde barometre ve galvanometreyi kullanmasını bildikleri gibi insan bilimlerinde de (sosyoloji, psikoloji) fotoğrafı, antropometriyi, test ve anketi, istatistiği kullanmasını öğrenmeli ve bu bilimlerin bir nazariyeler yığını veya havada sözler (*phraséologie*) olmadığını öğrenmelidir. Bu sağlanamadığı için insan bilimlerinde gençler yurttaşlık bilgisi ve ideolojik telkinlerle bu bilimlerin müspet kazançlarını karıştırıyor veya bulandırıyorlar. Bu bir yandan onlara insan bilimlerinde araştırma yapma alışkanlığını vermiyor, yani onları bu mesleklere hazırlamıyor; öte yandan değerlere ait inançları olguların gözlem ve tahlili ile karıştırdığı için bu inançları da bozuyor. Fakat lise öğretiminin bilimlerin en son durumunu takip edememesi yüzünden düşülen buhran bundan ibaret değildir. Fizik, biyoloji ve başka tabiat bilimleri son yarım asırda büyük ilerlemeler kazanmıştır.

Bunların bütün incelikleriyle anlatılması mümkün olmasa bile lise öğrencisinin bilimsel formasyonunun imkânı derecesinde bu bilgileri vermek lâzımdır. Genç hâlâ Newton zamanındaki fiziği okuyor. Hal-

buki Kozmos mikyasında Einstein'ın fiziği, Atom mikyasında M. Planck'ın fiziği onu aşmıştır. Bu yeni fiziklerin "anlaşılmayacağı"nı söylemek doğru değildir. Bu her şeyden önce zihnî bir alışkanlık meselesidir. Galileo ve Kepler astronomileri kurulduktan sora okullarda hâlâ Batlamyos astronomisi okutmaya devam etmek nasıl yanlış idi ise, Einstein ve Planck fizikleri kurulduktan sonra da Newton fizik ve astronomisini okutmaya devam etmek aynı derecede yanlıştır. Kopernik'in kâinat sistemine göre Batlamyos'un kâinatı nasıl özel bir hal olarak doğruluğunu muhafaza ediyorsa, bugünkü fizik ve astronomiye göre Newton fiziği de aynı suretle özel hal olarak doğruluğunu muhafaza etmektedir. Bazı fizikçiler bu yeni tabiat sistemlerinin anlaşılması için gereken matematik bilgi verilemeyeceği için lise öğrencilerinin onları anlayamayacaklarını ve bu alanda halklaştırmanın (*vulgarisation*) zararlı olduğunu söylüyorlar. Fakat iyi bir öğretim yeni evren sisteminin esaslarını hakikat değerinden bir şey kaybetmeden öğrencilerin bilgi seviyesine göre anlatabilir. Aynı şey biyolojide hücre bilimi veya genetikte mutasyon olayları, embriyolojide insanın embriyon halinde bünyesi ve büyüme şekli, sosyolojide sosyal sınıflar, sosyal hareketlilik, kültür değişmeleri, küçük zümreler, şehir ve köy vb.'ye ait monografik ve istatistik tetkikler için de söylenebilir. Liseyi bitiren bir genç herhalde genel kültürü aldığı zaman insanlığın içinde bulunduğu en yeni kafa formasyonunu almış olmalıdır. Genel kültür veya hümanizm deyince dar anlamı ile Batı medeniyetinin temelleri olan Yunan ve Roma kültürlerinin başlıca değerlerinin öğrenilmesi anlaşılıyordu. Klasik filolojiler (Latince ve Yunanca) ile kazanılan ve *Les humanistes* denen bu bilgiler Batı milletlerinde tarihçi, filozof, edebiyatçı ve hukukçuyu olduğu kadar hekim, biyolojist, eczacı ve kimyacıyı da ilgilendirir. Batılılar bilim terminolojilerini Latince ve Yunanca köklerden meydana getirdikleri gibi, tabiat ve insana ait bilimlerin kökleri de oradan gelmektedir. Bunun için ilköğretimde bu dar anlamı ile hümanizm eğitimini vermeye hâlâ büyük değer verilmektedir. Gençlerin kafasını yorduğu ve çoğu unutulacak ezberlerle doldurduğu için son zamanlarda bu öğretimin lüzumsuzluğunu savunanlar varsa da bundan henüz büsbütün vazgeçen millet yoktur. Çünkü milli diller ne kadar gelişmiş olursa olsun bilimler ilerledikçe devamlı olarak yeni terimler yaratılmakta ve bu milletlerarası terimler için daima aynı Yunan-Latin kaynakları-

286 *Ortaöğretim Yaşı*

buki Kozmos mikyasında Einstein'ın fiziği, Atom mikyasında M. Planck'ın fiziği onu aşmıştır. Bu yeni fiziklerin "anlaşılmayacağı"nı söylemek doğru değildir. Bu her şeyden önce zihnî bir alışkanlık meselesidir. Galileo ve Kepler astronomileri kurulduktan sora okullarda hâlâ Batlamyos astronomisi okutmaya devam etmek nasıl yanlış idi ise, Einstein ve Planck fizikleri kurulduktan sonra da Newton fizik ve astronomisini okutmaya devam etmek aynı derecede yanlıştır. Kopernik'in kâinat sistemine göre Batlamyos'un kâinatı nasıl özel bir hal olarak doğruluğunu muhafaza ediyorsa, bugünkü fizik ve astronomiye göre Newton fiziği de aynı suretle özel hal olarak doğruluğunu muhafaza etmektedir. Bazı fizikçiler bu yeni tabiat sistemlerinin anlaşılması için gereken matematik bilgi verilemeyeceği için lise öğrencilerinin onları anlayamayacaklarını ve bu alanda halklaştırmanın (*vulgarisation*) zararlı olduğunu söylüyorlar. Fakat iyi bir öğretim yeni evren sisteminin esaslarını hakikat değerinden bir şey kaybetmeden öğrencilerin bilgi seviyesine göre anlatabilir. Aynı şey biyolojide hücre bilimi veya genetikte mutasyon olayları, embriyolojide insanın embriyon halinde bünyesi ve büyüme şekli, sosyolojide sosyal sınıflar, sosyal hareketlilik, kültür değişmeleri, küçük zümreler, şehir ve köy vb.'ye ait monografik ve istatistik tetkikler için de söylenebilir. Liseyi bitiren bir genç herhalde genel kültürü aldığı zaman insanlığın içinde bulunduğu en yeni kafa formasyonunu almış olmalıdır. Genel kültür veya hümanizm deyince dar anlamı ile Batı medeniyetinin temelleri olan Yunan ve Roma kültürlerinin başlıca değerlerinin öğrenilmesi anlaşılıyordu. Klasik filolojiler (Latince ve Yunanca) ile kazanılan ve *Les humanistes* denen bu bilgiler Batı milletlerinde tarihçi, filozof, edebiyatçı ve hukukçuyu olduğu kadar hekim, biyolojist, eczacı ve kimyacıyı da ilgilendirir. Batılılar bilim terminolojilerini Latince ve Yunanca köklerden meydana getirdikleri gibi, tabiat ve insana ait bilimlerin kökleri de oradan gelmektedir. Bunun için ilköğretimde bu dar anlamı ile hümanizm eğitimini vermeye hâlâ büyük değer verilmektedir. Gençlerin kafasını yorduğu ve çoğu unutulacak ezberlerle doldurduğu için son zamanlarda bu öğretimin lüzumsuzluğunu savunanlar varsa da bundan henüz büsbütün vazgeçen millet yoktur. Çünkü milli diller ne kadar gelişmiş olursa olsun bilimler ilerledikçe devamlı olarak yeni terimler yaratılmakta ve bu milletlerarası terimler için daima aynı Yunan-Latin kaynakları-

286 *Ortaöğretim Yaşı*

buki Kozmos mikyasında Einstein'ın fiziği, Atom mikyasında M. Planck'ın fiziği onu aşmıştır. Bu yeni fiziklerin "anlaşılmayacağı"nı söylemek doğru değildir. Bu her şeyden önce zihnî bir alışkanlık meselesidir. Galileo ve Kepler astronomileri kurulduktan sora okullarda hâlâ Batlamyos astronomisi okutmaya devam etmek nasıl yanlış idi ise, Einstein ve Planck fizikleri kurulduktan sonra da Newton fizik ve astronomisini okutmaya devam etmek aynı derecede yanlıştır. Kopernik'in kâinat sistemine göre Batlamyos'un kâinatı nasıl özel bir hal olarak doğruluğunu muhafaza ediyorsa, bugünkü fizik ve astronomiye göre Newton fiziği de aynı suretle özel hal olarak doğruluğunu muhafaza etmektedir. Bazı fizikçiler bu yeni tabiat sistemlerinin anlaşılması için gereken matematik bilgi verilemeyeceği için lise öğrencilerinin onları anlayamayacaklarını ve bu alanda halklaştırmanın (*vulgarisation*) zararlı olduğunu söylüyorlar. Fakat iyi bir öğretim yeni evren sisteminin esaslarını hakikat değerinden bir şey kaybetmeden öğrencilerin bilgi seviyesine göre anlatabilir. Aynı şey biyolojide hücre bilimi veya genetikte mutasyon olayları, embriyolojide insanın embriyon halinde bünyesi ve büyüme şekli, sosyolojide sosyal sınıflar, sosyal hareketlilik, kültür değişmeleri, küçük zümreler, şehir ve köy vb.'ye ait monografik ve istatistik tetkikler için de söylenebilir. Liseyi bitiren bir genç herhalde genel kültürü aldığı zaman insanlığın içinde bulunduğu en yeni kafa formasyonunu almış olmalıdır. Genel kültür veya hümanizm deyince dar anlamı ile Batı medeniyetinin temelleri olan Yunan ve Roma kültürlerinin başlıca değerlerinin öğrenilmesi anlaşılıyordu. Klasik filolojiler (Latince ve Yunanca) ile kazanılan ve *Les humanistes* denen bu bilgiler Batı milletlerinde tarihçi, filozof, edebiyatçı ve hukukçuyu olduğu kadar hekim, biyolojist, eczacı ve kimyacıyı da ilgilendirir. Batılılar bilim terminolojilerini Latince ve Yunanca köklerden meydana getirdikleri gibi, tabiat ve insana ait bilimlerin kökleri de oradan gelmektedir. Bunun için ilköğretimde bu dar anlamı ile hümanizm eğitimini vermeye hâlâ büyük değer verilmektedir. Gençlerin kafasını yorduğu ve çoğu unutulacak ezberlerle doldurduğu için son zamanlarda bu öğretimin lüzumsuzluğunu savunanlar varsa da bundan henüz büsbütün vazgeçen millet yoktur. Çünkü milli diller ne kadar gelişmiş olursa olsun bilimler ilerledikçe devamlı olarak yeni terimler yaratılmakta ve bu milletlerarası terimler için daima aynı Yunan-Latin kaynakları-

286 *Ortaöğretim Yaşı*

buki Kozmos mikyasında Einstein'ın fiziği, Atom mikyasında M. Planck'ın fiziği onu aşmıştır. Bu yeni fiziklerin "anlaşılmayacağı"nı söylemek doğru değildir. Bu her şeyden önce zihnî bir alışkanlık meselesidir. Galileo ve Kepler astronomileri kurulduktan sora okullarda hâlâ Batlamyos astronomisi okutmaya devam etmek nasıl yanlış idi ise, Einstein ve Planck fizikleri kurulduktan sonra da Newton fizik ve astronomisini okutmaya devam etmek aynı derecede yanlıştır. Kopernik'in kâinat sistemine göre Batlamyos'un kâinatı nasıl özel bir hal olarak doğruluğunu muhafaza ediyorsa, bugünkü fizik ve astronomiye göre Newton fiziği de aynı suretle özel hal olarak doğruluğunu muhafaza etmektedir. Bazı fizikçiler bu yeni tabiat sistemlerinin anlaşılması için gereken matematik bilgi verilemeyeceği için lise öğrencilerinin onları anlayamayacaklarını ve bu alanda halklaştırmanın (*vulgarisation*) zararlı olduğunu söylüyorlar. Fakat iyi bir öğretim yeni evren sisteminin esaslarını hakikat değerinden bir şey kaybetmeden öğrencilerin bilgi seviyesine göre anlatabilir. Aynı şey biyolojide hücre bilimi veya genetikte mutasyon olayları, embriyolojide insanın embriyon halinde bünyesi ve büyüme şekli, sosyolojide sosyal sınıflar, sosyal hareketlilik, kültür değişmeleri, küçük zümreler, şehir ve köy vb.'ye ait monografik ve istatistik tetkikler için de söylenebilir. Liseyi bitiren bir genç herhalde genel kültürü aldığı zaman insanlığın içinde bulunduğu en yeni kafa formasyonunu almış olmalıdır. Genel kültür veya hümanizm deyince dar anlamı ile Batı medeniyetinin temelleri olan Yunan ve Roma kültürlerinin başlıca değerlerinin öğrenilmesi anlaşılıyordu. Klasik filolojiler (Latince ve Yunanca) ile kazanılan ve *Les humanistes* denen bu bilgiler Batı milletlerinde tarihçi, filozof, edebiyatçı ve hukukçuyu olduğu kadar hekim, biyolojist, eczacı ve kimyacıyı da ilgilendirir. Batılılar bilim terminolojilerini Latince ve Yunanca köklerden meydana getirdikleri gibi, tabiat ve insana ait bilimlerin kökleri de oradan gelmektedir. Bunun için ilköğretimde bu dar anlamı ile hümanizm eğitimini vermeye hâlâ büyük değer verilmektedir. Gençlerin kafasını yorduğu ve çoğu unutulacak ezberlerle doldurduğu için son zamanlarda bu öğretimin lüzumsuzluğunu savunanlar varsa da bundan henüz büsbütün vazgeçen millet yoktur. Çünkü milli diller ne kadar gelişmiş olursa olsun bilimler ilerledikçe devamlı olarak yeni terimler yaratılmakta ve bu milletlerarası terimler için daima aynı Yunan-Latin kaynakları-

na başvurulmaktadır. Ayrıca düşüncenin köklerini bilmeden ilerlemiş şekillerini anlamak mümkün olmadığını da hatırlamalıdır.

Bizim için hümanizm dilleri Latince ve Yunanca yerine Arapça ve Farsça idi. Türk medreseleri ve tekkeleri kendi genel kültürlerini bu iki klasik dile borçlu idiler. Nitekim Türk dili kendi bilim terminolojisini de bu dillerden çıkarıyordu. Bu hal Batı kültürü ile temasımızdan sonra da devam etti. Hattâ medreselerde okunan Arapça veya tekkelerde okunan Farsça eserlerin tercümesine kalkıldığı, yeni "mektep"te çağdaş bilimlerin öğretimine başlandığı zaman terminoloji yaratma işi büsbütün şiddetlendi. Kırımlı Aziz Efendi yeni kimya terimlerini, Mazhar Paşa yeni anatomi terimlerini, Hoca İshak Efendi yeni matematik terimlerini yaratmak zorunda kaldıkları zaman bunları Batı medeniyetinin milletlerarası köklerinden alacak yerde yeni baştan Arapça köklerden yaratma yolunu tutmuşlardır. Bu suretle Arap-Fars klasiklerinin tesirinden çıkmaya başladığımız ve Batı bilimlerine yüzde yüz muhtaç olduğumuz bu devirde yine eski hümanizm köklerini kullanmaya da devam edilmişti. Buna yalnız Ali Suavi, Yunan-Latin köklerinden terimler üretmeyi tavsiye ve tutulan yolu şiddetle tenkit etti.[36] Onun gösterdiği yola ancak pek geç, son yıllarda girilebildi. Bu tavsiye tamamen yerinde idi. Çünkü milletlerarası Batı bilim dünyasına girince o dünyanın temellerini bilmek ve bilim dilini ona göre ayarlamak lâzımdı. Gökalp'in zannettiği gibi bilim terminolojisi din kitaplarına değil, Rönesans'ın keşfettiği klasik dünyaya dayanıyordu. "Müvellidülhümûza" değil, oksijen demek lâzımdı ve bu adlandırış din kitabının dilinden gelmiyordu. Kaldı ki Arapların kendileri de bizim uydurduğumuz "müvellidülhümûza"yı değil, "oksicen" kelimesini kullanmışlardı.

Hümanizm geniş anlamı ile insanî olan her şeyi kuşatmak demektir. Bu suretle hümanizm yalnız Batı'nın klasiklerini değil, İslâm klasiklerini Hint ve Çin'in insanî değeri olan eserlerini de içine alacaktır. Eski lise Batı'da yalnız kendi kültürünün klasiklerini okuturdu. Yeni lise yavaş yavaş bu sınırı aşmaktadır: Mevlânâ'dan, Şehnâme'den, Bagavat-Gita'dan, Konfüçyüs'ten bilgi vermekte, bunlar arasında ortak olan "insanî" tarafı göstermektedir. Şüphesiz bugünkü lisenin henüz genel kültürü bu seviyeye getirdiği söylenemez, fakat bu

[36] H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* (Bkz. Ali Suavi) 1966; Ülken Yayınları, 2001.

Hilmi Ziya Ülken 287

na başvurulmaktadır. Ayrıca düşüncenin köklerini bilmeden ilerlemiş şekillerini anlamak mümkün olmadığını da hatırlamalıdır.

Bizim için hümanizm dilleri Latince ve Yunanca yerine Arapça ve Farsça idi. Türk medreseleri ve tekkeleri kendi genel kültürlerini bu iki klasik dile borçlu idiler. Nitekim Türk dili kendi bilim terminolojisini de bu dillerden çıkarıyordu. Bu hal Batı kültürü ile temasımızdan sonra da devam etti. Hattâ medreselerde okunan Arapça veya tekkelerde okunan Farsça eserlerin tercümesine kalkıldığı, yeni "mektep"te çağdaş bilimlerin öğretimine başlandığı zaman terminoloji yaratma işi büsbütün şiddetlendi. Kırımlı Aziz Efendi yeni kimya terimlerini, Mazhar Paşa yeni anatomi terimlerini, Hoca İshak Efendi yeni matematik terimlerini yaratmak zorunda kaldıkları zaman bunları Batı medeniyetinin milletlerarası köklerinden alacak yerde yeni baştan Arapça köklerden yaratma yolunu tutmuşlardır. Bu suretle Arap-Fars klasiklerinin tesirinden çıkmaya başladığımız ve Batı bilimlerine yüzde yüz muhtaç olduğumuz bu devirde yine eski hümanizm köklerini kullanmaya da devam edilmişti. Buna yalnız Ali Suavi, Yunan-Latin köklerinden terimler üretmeyi tavsiye ve tutulan yolu şiddetle tenkit etti.[36] Onun gösterdiği yola ancak pek geç, son yıllarda girilebildi. Bu tavsiye tamamen yerinde idi. Çünkü milletlerarası Batı bilim dünyasına girince o dünyanın temellerini bilmek ve bilim dilini ona göre ayarlamak lâzımdı. Gökalp'in zannettiği gibi bilim terminolojisi din kitaplarına değil, Rönesans'ın keşfettiği klasik dünyaya dayanıyordu. "Müvellidülhümûza" değil, oksijen demek lâzımdı ve bu adlandırış din kitabının dilinden gelmiyordu. Kaldı ki Arapların kendileri de bizim uydurduğumuz "müvellidülhümûza"yı değil, "oksicen" kelimesini kullanmışlardı.

Hümanizm geniş anlamı ile insanî olan her şeyi kuşatmak demektir. Bu suretle hümanizm yalnız Batı'nın klasiklerini değil, İslâm klasiklerini Hint ve Çin'in insanî değeri olan eserlerini de içine alacaktır. Eski lise Batı'da yalnız kendi kültürünün klasiklerini okuturdu. Yeni lise yavaş yavaş bu sınırı aşmaktadır: Mevlânâ'dan, Şehnâme'den, Bagavat-Gita'dan, Konfüçyüs'ten bilgi vermekte, bunlar arasında ortak olan "insanî" tarafı göstermektedir. Şüphesiz bugünkü lisenin henüz genel kültürü bu seviyeye getirdiği söylenemez, fakat bu

[36] H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* (Bkz. Ali Suavi) 1966; Ülken Yayınları, 2001.

yol üzerindedir. Bu bakımdan bizim dünya klasiklerine karşı tarafsız gösterdiğimiz geniş ilgi, yapılan pek çok tercüme lise öğrencilerinin elinde malzeme olarak durmaktadır. Türk öğrencisi Esope, Mesnevî, Hümâyunnâme ve La Fontaine'i karşılaştıracak kadar Türkçede eser bulabilir. Bu imkân gittikçe de artmaktadır. Bunun için geniş anlamı ile hümanizm lisenin vereceği genel kültürde büyük bir yer alacaktır.

Lise programları nasıl kurulmalıdır? Buna eski medrese –bütün tenkit edilen tarafları ile birlikte– çoğu aydın cevap verir: Aristoteles'in bilimler sınıflamasına göre! Fakat bu kapalı ve statik sistemin bugünkü topluma uymadığını 4-5 yüzyıllık tarih gösterdi. Batı'da yeni okullar önce kolejlerde, sonra Port-Royal mantıkçılarında skolastiği aşmaya çalışan ilk programları verdiler. Descartes bir bilimler sınıflaması yapmadı, hiçbir okulda ders vermedi. Fakat onun sistemi Hollanda üniversitelerinde daha hayatında iken okunmaya başlamıştı. Locke da kürsüye çıkmadı. Boyle ile arkadaşlığı tabiat bilimlerine nüfuzunu sağlamıştı. Ne Spinoza, ne Leibniz öğretmen oldular. Sistemleri sonradan okulların programlarına ilham verdi. Programlara temel olan ilk sınıflamayı, Auguste Comte yaptı. Ecole Polytéchnique'teki çok kısa süreli *répétiteur*'lükten başka öğretmenliği olmayan filozof bugüne kadar birçok programları doğurdu. Bu sınıflamada üç hâkim fikir vardır: 1) Mantıkî sıra: Fenomenler basitten bileşiğe göre sıralanıyordu. 2) Tarihî sıra: Bilimlerin doğuşu bakımından başta ilk doğan bilimler geliyor ve ötekiler zaman sırasıyla diziliyordu. 3) Pedagojik sıra: Öğretme bakımından başta öğrenilmesi ötekilerin bilinmesi için zorunlu olan bilimler geliyordu. Comte'un sınıflaması bilimlerin kendi bünyelerindeki hiyerarşiyi olduğu kadar öğretimdeki dereceleri hesaba katmaktadır. Önce matematik bilgilere sahip olmalıyız ki astronomiyi onun üzerine kuralım, oradan fizik ve biyolojiye geçebilelim. Aslında kartezyen felsefenin ileri götürülmesinden başka bir şey olmayan bu sınıflama onu tam bir öğretim metotu haline koymuştur. Fakat bu sıra tam yerinde midir? Önce fenomenler arasında yalnız basitlik-bileşiklik, yani derece farkı mı vardır? Onlar birinden ötekine aynı metotla geçilemeyen ayrı varlıklar değil midir? Bütün fenomenlerin en basite indirgenmesinden ibaret olan natüralist görüş bir adım ileride materyalizm şeklini alacaktır. Halbuki bilimin bunca ilerlemelerine rağmen varlıklar arasındaki akıldışı uçurumlar (*hiatus irrationalis*) doldurulmamıştır. Acaba Comte'un sınıflamasına giren bilimler tarih bakımından bu sıraya

288 *Ortaöğretim Yaşı*

yol üzerindedir. Bu bakımdan bizim dünya klasiklerine karşı tarafsız gösterdiğimiz geniş ilgi, yapılan pek çok tercüme lise öğrencilerinin elinde malzeme olarak durmaktadır. Türk öğrencisi Esope, Mesnevî, Hümâyunnâme ve La Fontaine'i karşılaştıracak kadar Türkçede eser bulabilir. Bu imkân gittikçe de artmaktadır. Bunun için geniş anlamı ile hümanizm lisenin vereceği genel kültürde büyük bir yer alacaktır.

Lise programları nasıl kurulmalıdır? Buna eski medrese –bütün tenkit edilen tarafları ile birlikte– çoğu aydın cevap verir: Aristoteles'in bilimler sınıflamasına göre! Fakat bu kapalı ve statik sistemin bugünkü topluma uymadığını 4-5 yüzyıllık tarih gösterdi. Batı'da yeni okullar önce kolejlerde, sonra Port-Royal mantıkçılarında skolastiği aşmaya çalışan ilk programları verdiler. Descartes bir bilimler sınıflaması yapmadı, hiçbir okulda ders vermedi. Fakat onun sistemi Hollanda üniversitelerinde daha hayatında iken okunmaya başlamıştı. Locke da kürsüye çıkmadı. Boyle ile arkadaşlığı tabiat bilimlerine nüfuzunu sağlamıştı. Ne Spinoza, ne Leibniz öğretmen oldular. Sistemleri sonradan okulların programlarına ilham verdi. Programlara temel olan ilk sınıflamayı, Auguste Comte yaptı. Ecole Polytéchnique'teki çok kısa süreli *répétiteur*'lükten başka öğretmenliği olmayan filozof bugüne kadar birçok programları doğurdu. Bu sınıflamada üç hâkim fikir vardır: 1) Mantıkî sıra: Fenomenler basitten bileşiğe göre sıralanıyordu. 2) Tarihî sıra: Bilimlerin doğuşu bakımından başta ilk doğan bilimler geliyor ve ötekiler zaman sırasıyla diziliyordu. 3) Pedagojik sıra: Öğretme bakımından başta öğrenilmesi ötekilerin bilinmesi için zorunlu olan bilimler geliyordu. Comte'un sınıflaması bilimlerin kendi bünyelerindeki hiyerarşiyi olduğu kadar öğretimdeki dereceleri hesaba katmaktadır. Önce matematik bilgilere sahip olmalıyız ki astronomiyi onun üzerine kuralım, oradan fizik ve biyolojiye geçebilelim. Aslında kartezyen felsefenin ileri götürülmesinden başka bir şey olmayan bu sınıflama onu tam bir öğretim metotu haline koymuştur. Fakat bu sıra tam yerinde midir? Önce fenomenler arasında yalnız basitlik-bileşiklik, yani derece farkı mı vardır? Onlar birinden ötekine aynı metotla geçilemeyen ayrı varlıklar değil midir? Bütün fenomenlerin en basite indirgenmesinden ibaret olan natüralist görüş bir adım ileride materyalizm şeklini alacaktır. Halbuki bilimin bunca ilerlemelerine rağmen varlıklar arasındaki akıldışı uçurumlar (*hiatus irrationalis*) doldurulmamıştır. Acaba Comte'un sınıflamasına giren bilimler tarih bakımından bu sıraya

288 *Ortaöğretim Yaşı*

yol üzerindedir. Bu bakımdan bizim dünya klasiklerine karşı tarafsız gösterdiğimiz geniş ilgi, yapılan pek çok tercüme lise öğrencilerinin elinde malzeme olarak durmaktadır. Türk öğrencisi Esope, Mesnevî, Hümâyunnâme ve La Fontaine'i karşılaştıracak kadar Türkçede eser bulabilir. Bu imkân gittikçe de artmaktadır. Bunun için geniş anlamı ile hümanizm lisenin vereceği genel kültürde büyük bir yer alacaktır.

Lise programları nasıl kurulmalıdır? Buna eski medrese –bütün tenkit edilen tarafları ile birlikte– çoğu aydın cevap verir: Aristoteles'in bilimler sınıflamasına göre! Fakat bu kapalı ve statik sistemin bugünkü topluma uymadığını 4-5 yüzyıllık tarih gösterdi. Batı'da yeni okullar önce kolejlerde, sonra Port-Royal mantıkçılarında skolastiği aşmaya çalışan ilk programları verdiler. Descartes bir bilimler sınıflaması yapmadı, hiçbir okulda ders vermedi. Fakat onun sistemi Hollanda üniversitelerinde daha hayatında iken okunmaya başlamıştı. Locke da kürsüye çıkmadı. Boyle ile arkadaşlığı tabiat bilimlerine nüfuzunu sağlamıştı. Ne Spinoza, ne Leibniz öğretmen oldular. Sistemleri sonradan okulların programlarına ilham verdi. Programlara temel olan ilk sınıflamayı, Auguste Comte yaptı. Ecole Polytéchnique'teki çok kısa süreli *répétiteur*'lükten başka öğretmenliği olmayan filozof bugüne kadar birçok programları doğurdu. Bu sınıflamada üç hâkim fikir vardır: 1) Mantıkî sıra: Fenomenler basitten bileşiğe göre sıralanıyordu. 2) Tarihî sıra: Bilimlerin doğuşu bakımından başta ilk doğan bilimler geliyor ve ötekiler zaman sırasıyla diziliyordu. 3) Pedagojik sıra: Öğretme bakımından başta öğrenilmesi ötekilerin bilinmesi için zorunlu olan bilimler geliyordu. Comte'un sınıflaması bilimlerin kendi bünyelerindeki hiyerarşiyi olduğu kadar öğretimdeki dereceleri hesaba katmaktadır. Önce matematik bilgilere sahip olmalıyız ki astronomiyi onun üzerine kuralım, oradan fizik ve biyolojiye geçebilelim. Aslında kartezyen felsefenin ileri götürülmesinden başka bir şey olmayan bu sınıflama onu tam bir öğretim metotu haline koymuştur. Fakat bu sıra tam yerinde midir? Önce fenomenler arasında yalnız basitlik-bileşiklik, yani derece farkı mı vardır? Onlar birinden ötekine aynı metotla geçilemeyen ayrı varlıklar değil midir? Bütün fenomenlerin en basite indirgenmesinden ibaret olan natüralist görüş bir adım ileride materyalizm şeklini alacaktır. Halbuki bilimin bunca ilerlemelerine rağmen varlıklar arasındaki akıldışı uçurumlar (*hiatus irrationalis*) doldurulmamıştır. Acaba Comte'un sınıflamasına giren bilimler tarih bakımından bu sıraya

uygun olarak mı doğmuştur? Gerçi aritmetiğin tarikatla karışık mistik şekli ise Mısır'da doğmuştur.

Fakat ona paralel olarak sihirle karışık simyanın, Mezopotamya'da aynı tesirler altında astrolojinin olduğunu biliyoruz. Yunan'da kanal açma ve baraj yapma şeklindeki mühendisliğin teknik düşüncesiyle birlikte geometri meydana çıktı. Müzik ve akustikle birlikte sayıların hassalarına ait düşünce doğdu. Sokrates'in *maieutique*'i, Platon'un diyalektiği, Aristoteles'in mantığından sonra Euklides geometrinin temellerini kurdu. Hipokrat'ın tıbbı da onlardan önce idi. Demek ki tarihî sıra tam yerinde değildir. Pedagojik sıraya gelince matematik bilgi ötekilerin açıklanmasını sağlıyorsa da onlardan önce bilinmesinin zorunlu veya mümkün olduğu söylenemez. Gözlem ve tecrübenin ampirik bilgisi ilk önce sınıflamalarla uzun bir süre bocalamış, ancak asırlar sonra matematik açıklama ile aydınlanabilmiştir. Fenomenlerin açıklanması için matematik lâzım olduğu gibi, matematiğin doğabilmesi için de konkre şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkilerin kavranması lâzım değil midir? Kısaca, matematik düşünce ilişkilerinin kavranmasından, parçalarla bütün arasında bağ kurmadan, bütünün parçalara ayrılması ve parçaların birleştirilerek tekrar bütünün meydana getirilmesinden doğuyor. Matematik dalları bu tahlil ve terkibin türlü şekillerde ifadesinden ibarettir. Fakat tahlil ve terkibin olabilmesi için aynı zamanda tahlil edilen ve sonra terkip edilecek olan şeyler ve olayların bulunması lâzımdır. Öyle ise matematik ilişkiler olaylara, olaylar da matematik bağıntılara temel vazifesini görür. Demek ki pedagojik bakımdan matematiğe ait bilgiden başlanması fikri doğru görünmüyor. Hattâ olayların nicelik cinsinden ifadesi onların soyut ve genel şekilde açıklanmasını sağlayan biricik yol olduğu için buna sonradan ulaşılabilmiştir. Bunun için de öğretim bakımından önce somut fenomenler ve şeyleri tanımalıdır ki ilintileri kavramak mümkün olsun. Spencer olaylar arasındaki sıralanışta büsbütün yeni bir fikirden hareket etti. Tabiatta en genel kanun olarak gördüğü evrimi bilimler sınıflamasının da temeli yaptı. Onca fenomenler soyuttan somuta, bircinstenliden ayrıcinstenliye doğru gelişmiştir, öyle ise en başa en soyut ve bircinsten olayları ve ilişkileri koymalı, derece derece oradan somut ve ayrıcinsten ilişkilere ve olaylara doğru yükselmelidir. Bu evrim görüşü daha başarılı görülüyor. Fakat maddede, canlılarda ayrı ayrı evrimler olduğunu tahmin ettirecek araştırmalar varsa da bütün varlıkların tek kökten ve tek hatlı bir

Hilmi Ziya Ülken 289

uygun olarak mı doğmuştur? Gerçi aritmetiğin tarikatla karışık mistik şekli ise Mısır'da doğmuştur.

Fakat ona paralel olarak sihirle karışık simyanın, Mezopotamya'da aynı tesirler altında astrolojinin olduğunu biliyoruz. Yunan'da kanal açma ve baraj yapma şeklindeki mühendisliğin teknik düşüncesiyle birlikte geometri meydana çıktı. Müzik ve akustikle birlikte sayıların hassalarına ait düşünce doğdu. Sokrates'in *maieutique*'i, Platon'un diyalektiği, Aristoteles'in mantığından sonra Euklides geometrinin temellerini kurdu. Hipokrat'ın tıbbı da onlardan önce idi. Demek ki tarihî sıra tam yerinde değildir. Pedagojik sıraya gelince matematik bilgi ötekilerin açıklanmasını sağlıyorsa da onlardan önce bilinmesinin zorunlu veya mümkün olduğu söylenemez. Gözlem ve tecrübenin ampirik bilgisi ilk önce sınıflamalarla uzun bir süre bocalamış, ancak asırlar sonra matematik açıklama ile aydınlanabilmiştir. Fenomenlerin açıklanması için matematik lâzım olduğu gibi, matematiğin doğabilmesi için de konkre şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkilerin kavranması lâzım değil midir? Kısaca, matematik düşünce ilişkilerinin kavranmasından, parçalarla bütün arasında bağ kurmadan, bütünün parçalara ayrılması ve parçaların birleştirilerek tekrar bütünün meydana getirilmesinden doğuyor. Matematik dalları bu tahlil ve terkibin türlü şekillerde ifadesinden ibarettir. Fakat tahlil ve terkibin olabilmesi için aynı zamanda tahlil edilen ve sonra terkip edilecek olan şeyler ve olayların bulunması lâzımdır. Öyle ise matematik ilişkiler olaylara, olaylar da matematik bağıntılara temel vazifesini görür. Demek ki pedagojik bakımdan matematiğe ait bilgiden başlanması fikri doğru görünmüyor. Hattâ olayların nicelik cinsinden ifadesi onların soyut ve genel şekilde açıklanmasını sağlayan biricik yol olduğu için buna sonradan ulaşılabilmiştir. Bunun için de öğretim bakımından önce somut fenomenler ve şeyleri tanımalıdır ki ilintileri kavramak mümkün olsun. Spencer olaylar arasındaki sıralanışta büsbütün yeni bir fikirden hareket etti. Tabiatta en genel kanun olarak gördüğü evrimi bilimler sınıflamasının da temeli yaptı. Onca fenomenler soyuttan somuta, bircinstenliden ayrıcinstenliye doğru gelişmiştir, öyle ise en başa en soyut ve bircinsten olayları ve ilişkileri koymalı, derece derece oradan somut ve ayrıcinsten ilişkilere ve olaylara doğru yükselmelidir. Bu evrim görüşü daha başarılı görülüyor. Fakat maddede, canlılarda ayrı ayrı evrimler olduğunu tahmin ettirecek araştırmalar varsa da bütün varlıkların tek kökten ve tek hatlı bir

Hilmi Ziya Ülken 289

uygun olarak mı doğmuştur? Gerçi aritmetiğin tarikatla karışık mistik şekli ise Mısır'da doğmuştur.

Fakat ona paralel olarak sihirle karışık simyanın, Mezopotamya'da aynı tesirler altında astrolojinin olduğunu biliyoruz. Yunan'da kanal açma ve baraj yapma şeklindeki mühendisliğin teknik düşüncesiyle birlikte geometri meydana çıktı. Müzik ve akustikle birlikte sayıların hassalarına ait düşünce doğdu. Sokrates'in *maieutique*'i, Platon'un diyalektiği, Aristoteles'in mantığından sonra Euklides geometrinin temellerini kurdu. Hipokrat'ın tıbbı da onlardan önce idi. Demek ki tarihî sıra tam yerinde değildir. Pedagojik sıraya gelince matematik bilgi ötekilerin açıklanmasını sağlıyorsa da onlardan önce bilinmesinin zorunlu veya mümkün olduğu söylenemez. Gözlem ve tecrübenin ampirik bilgisi ilk önce sınıflamalarla uzun bir süre bocalamış, ancak asırlar sonra matematik açıklama ile aydınlanabilmiştir. Fenomenlerin açıklanması için matematik lâzım olduğu gibi, matematiğin doğabilmesi için de konkre şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkilerin kavranması lâzım değil midir? Kısaca, matematik düşünce ilişkilerinin kavranmasından, parçalarla bütün arasında bağ kurmadan, bütünün parçalara ayrılması ve parçaların birleştirilerek tekrar bütünün meydana getirilmesinden doğuyor. Matematik dalları bu tahlil ve terkibin türlü şekillerde ifadesinden ibarettir. Fakat tahlil ve terkibin olabilmesi için aynı zamanda tahlil edilen ve sonra terkip edilecek olan şeyler ve olayların bulunması lâzımdır. Öyle ise matematik ilişkiler olaylara, olaylar da matematik bağıntılara temel vazifesini görür. Demek ki pedagojik bakımdan matematiğe ait bilgiden başlanması fikri doğru görünmüyor. Hattâ olayların nicelik cinsinden ifadesi onların soyut ve genel şekilde açıklanmasını sağlayan biricik yol olduğu için buna sonradan ulaşılabilmiştir. Bunun için de öğretim bakımından önce somut fenomenler ve şeyleri tanımalıdır ki ilintileri kavramak mümkün olsun. Spencer olaylar arasındaki sıralanışta büsbütün yeni bir fikirden hareket etti. Tabiatta en genel kanun olarak gördüğü evrimi bilimler sınıflamasının da temeli yaptı. Onca fenomenler soyuttan somuta, bircinstenliden ayrıcinstenliye doğru gelişmiştir, öyle ise en başa en soyut ve bircinsten olayları ve ilişkileri koymalı, derece derece oradan somut ve ayrıcinsten ilişkilere ve olaylara doğru yükselmelidir. Bu evrim görüşü daha başarılı görülüyor. Fakat maddede, canlılarda ayrı ayrı evrimler olduğunu tahmin ettirecek araştırmalar varsa da bütün varlıkların tek kökten ve tek hatlı bir

Hilmi Ziya Ülken 289

uygun olarak mı doğmuştur? Gerçi aritmetiğin tarikatla karışık mistik şekli ise Mısır'da doğmuştur.

Fakat ona paralel olarak sihirle karışık simyanın, Mezopotamya'da aynı tesirler altında astrolojinin olduğunu biliyoruz. Yunan'da kanal açma ve baraj yapma şeklindeki mühendisliğin teknik düşüncesiyle birlikte geometri meydana çıktı. Müzik ve akustikle birlikte sayıların hassalarına ait düşünce doğdu. Sokrates'in *maieutique*'i, Platon'un diyalektiği, Aristoteles'in mantığından sonra Euklides geometrinin temellerini kurdu. Hipokrat'ın tıbbı da onlardan önce idi. Demek ki tarihî sıra tam yerinde değildir. Pedagojik sıraya gelince matematik bilgi ötekilerin açıklanmasını sağlıyorsa da onlardan önce bilinmesinin zorunlu veya mümkün olduğu söylenemez. Gözlem ve tecrübenin ampirik bilgisi ilk önce sınıflamalarla uzun bir süre bocalamış, ancak asırlar sonra matematik açıklama ile aydınlanabilmiştir. Fenomenlerin açıklanması için matematik lâzım olduğu gibi, matematiğin doğabilmesi için de konkre şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkilerin kavranması lâzım değil midir? Kısaca, matematik düşünce ilişkilerinin kavranmasından, parçalarla bütün arasında bağ kurmadan, bütünün parçalara ayrılması ve parçaların birleştirilerek tekrar bütünün meydana getirilmesinden doğuyor. Matematik dalları bu tahlil ve terkibin türlü şekillerde ifadesinden ibarettir. Fakat tahlil ve terkibin olabilmesi için aynı zamanda tahlil edilen ve sonra terkip edilecek olan şeyler ve olayların bulunması lâzımdır. Öyle ise matematik ilişkiler olaylara, olaylar da matematik bağıntılara temel vazifesini görür. Demek ki pedagojik bakımdan matematiğe ait bilgiden başlanması fikri doğru görünmüyor. Hattâ olayların nicelik cinsinden ifadesi onların soyut ve genel şekilde açıklanmasını sağlayan biricik yol olduğu için buna sonradan ulaşılabilmiştir. Bunun için de öğretim bakımından önce somut fenomenler ve şeyleri tanımalıdır ki ilintileri kavramak mümkün olsun. Spencer olaylar arasındaki sıralanışta büsbütün yeni bir fikirden hareket etti. Tabiatta en genel kanun olarak gördüğü evrimi bilimler sınıflamasının da temeli yaptı. Onca fenomenler soyuttan somuta, bircinstenliden ayrıcinstenliye doğru gelişmiştir, öyle ise en başa en soyut ve bircinsten olayları ve ilişkileri koymalı, derece derece oradan somut ve ayrıcinsten ilişkilere ve olaylara doğru yükselmelidir. Bu evrim görüşü daha başarılı görülüyor. Fakat maddede, canlılarda ayrı ayrı evrimler olduğunu tahmin ettirecek araştırmalar varsa da bütün varlıkların tek kökten ve tek hatlı bir

gelişme ile meydana çıktığını ispat etmek mümkün değildir. Paleontoloji vesikaları arttıkça evrimin çok dallı, zikzaklı, helezonlu, bazen duraklamalı, hattâ geriye doğru (*régressif*) olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Spencer'ın pek basitleştirilmiş evrimci nazariyesi ile kurulmuş olan bilimler sınıflamasını öğretim programının temeli olarak kullanmak mümkün değildir. Meselâ hayvanların fıkralı ve mafsallı olarak ayrılışı sürekli bir evrimin art arda iki halkası değil, bir ağacın iki dalı gibi başlayan iki ayrı yoldur.

Gerek Comte, gerek Spencer'de tenkit edilecek mühim bir nokta matematik ilişkilerinin tabiat olayları ile aynı safta incelenmesidir. Matematik olaylar yoktur; yalnız nicelik dediğimiz matematik bağıntılar vardır. Bu bağıntılar tabiat ve insan olaylarına tatbik edilir. Tabiat olayları sürekli ve süreksiz olan iki türlü nicelik ilişkisi ile kavranırlar. Eğer onlar kesintisiz, devamlı olaylar ve şeylerden ibaretse, bunların nicelik nevinden ifadesi geometriyi meydana getirir. Olaylar ve şeyler kesintili ve ayrı ayrı iseler onların azalıp çoğalmaları (miktar nevinden ifadeleri) aritmetik'i doğurur. Geometri ve aritmetik olayların iki ifade tarzıdır. Kadastro kayıtları, çiftçilik tecrübeleri, mühendislik işleri, alışverişler, davar ve koyun sürüleri, ziraat mahsulleri ya uzunluk ve genişlik nevinden, yahut da azalıp çoğalan miktar nevinden ifade edilir ki, işte bu ifadelerden matematiğin sürekli ve süreksiz iki esaslı şekli doğar. Olaylar arasında tabiî-manevi ayrımını yapmaya lüzum kalmadan çiftçilik ve çobanlıktan devlet idaresi ve banka işletmesine kadar bütün olaylarda aynı nicelik ilişkilerini bulmak ve bu olayların kanunlarını bu bağıntılarla göstermek mümkündür. Bundan dolayı matematik düşünce bütün bilimlere yaygın olan ve hepsini ifadeye yarayan bir düşünce olmakla beraber fizik, biyolojik vb. varlık alanları ve olayları gibi ayrı bir matematik varlık alanı ve matematik bir olay olmadığı için ona ötekiler gibi bilim değil, bütün bilimlerde kullanılan ortak metot demek lâzım gelir. Matematiğin evrenselliği ve bilimlere temel oluşu bundan ileri gelir. Fakat yine bundan dolayı işe ondan değil, olayların tespiti (gözlem ve tecrübe) ile başlamalıdır ki bu bağıntıları meydana çıkarabilelim.

Bir sınıflama yapmak mümkünse onu varlık derecelerine göre yapmalıdır: Bizim bildiğimiz gerçek varlık alanları enerji, madde, bitki, hayvan ve insandır. Onlara ait şeyler ve fenomenleri tetkik eden bilimler de fizik, kimya, botanik, zooloji ve antropolojidir. Fakat varlık derecelerinden her biri ya süreklidir: Mikro-fizik olaylar, enerji

290 *Ortaöğretim Yaşı*

gelişme ile meydana çıktığını ispat etmek mümkün değildir. Paleontoloji vesikaları arttıkça evrimin çok dallı, zikzaklı, helezonlu, bazen duraklamalı, hattâ geriye doğru (*régressif*) olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Spencer'ın pek basitleştirilmiş evrimci nazariyesi ile kurulmuş olan bilimler sınıflamasını öğretim programının temeli olarak kullanmak mümkün değildir. Meselâ hayvanların fıkralı ve mafsallı olarak ayrılışı sürekli bir evrimin art arda iki halkası değil, bir ağacın iki dalı gibi başlayan iki ayrı yoldur.

Gerek Comte, gerek Spencer'de tenkit edilecek mühim bir nokta matematik ilişkilerinin tabiat olayları ile aynı safta incelenmesidir. Matematik olaylar yoktur; yalnız nicelik dediğimiz matematik bağıntılar vardır. Bu bağıntılar tabiat ve insan olaylarına tatbik edilir. Tabiat olayları sürekli ve süreksiz olan iki türlü nicelik ilişkisi ile kavranırlar. Eğer onlar kesintisiz, devamlı olaylar ve şeylerden ibaretse, bunların nicelik nevinden ifadesi geometriyi meydana getirir. Olaylar ve şeyler kesintili ve ayrı ayrı iseler onların azalıp çoğalmaları (miktar nevinden ifadeleri) aritmetik'i doğurur. Geometri ve aritmetik olayların iki ifade tarzıdır. Kadastro kayıtları, çiftçilik tecrübeleri, mühendislik işleri, alışverişler, davar ve koyun sürüleri, ziraat mahsulleri ya uzunluk ve genişlik nevinden, yahut da azalıp çoğalan miktar nevinden ifade edilir ki, işte bu ifadelerden matematiğin sürekli ve süreksiz iki esaslı şekli doğar. Olaylar arasında tabiî-manevi ayrımını yapmaya lüzum kalmadan çiftçilik ve çobanlıktan devlet idaresi ve banka işletmesine kadar bütün olaylarda aynı nicelik ilişkilerini bulmak ve bu olayların kanunlarını bu bağıntılarla göstermek mümkündür. Bundan dolayı matematik düşünce bütün bilimlere yaygın olan ve hepsini ifadeye yarayan bir düşünce olmakla beraber fizik, biyolojik vb. varlık alanları ve olayları gibi ayrı bir matematik varlık alanı ve matematik bir olay olmadığı için ona ötekiler gibi bilim değil, bütün bilimlerde kullanılan ortak metot demek lâzım gelir. Matematiğin evrenselliği ve bilimlere temel oluşu bundan ileri gelir. Fakat yine bundan dolayı işe ondan değil, olayların tespiti (gözlem ve tecrübe) ile başlamalıdır ki bu bağıntıları meydana çıkarabilelim.

Bir sınıflama yapmak mümkünse onu varlık derecelerine göre yapmalıdır: Bizim bildiğimiz gerçek varlık alanları enerji, madde, bitki, hayvan ve insandır. Onlara ait şeyler ve fenomenleri tetkik eden bilimler de fizik, kimya, botanik, zooloji ve antropolojidir. Fakat varlık derecelerinden her biri ya süreklidir: Mikro-fizik olaylar, enerji

290 *Ortaöğretim Yaşı*

gelişme ile meydana çıktığını ispat etmek mümkün değildir. Paleontoloji vesikaları arttıkça evrimin çok dallı, zikzaklı, helezonlu, bazen duraklamalı, hattâ geriye doğru (*régressif*) olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Spencer'ın pek basitleştirilmiş evrimci nazariyesi ile kurulmuş olan bilimler sınıflamasını öğretim programının temeli olarak kullanmak mümkün değildir. Meselâ hayvanların fıkralı ve mafsallı olarak ayrılışı sürekli bir evrimin art arda iki halkası değil, bir ağacın iki dalı gibi başlayan iki ayrı yoldur.

Gerek Comte, gerek Spencer'de tenkit edilecek mühim bir nokta matematik ilişkilerinin tabiat olayları ile aynı safta incelenmesidir. Matematik olaylar yoktur; yalnız nicelik dediğimiz matematik bağıntılar vardır. Bu bağıntılar tabiat ve insan olaylarına tatbik edilir. Tabiat olayları sürekli ve süreksiz olan iki türlü nicelik ilişkisi ile kavranırlar. Eğer onlar kesintisiz, devamlı olaylar ve şeylerden ibaretse, bunların nicelik nevinden ifadesi geometriyi meydana getirir. Olaylar ve şeyler kesintili ve ayrı ayrı iseler onların azalıp çoğalmaları (miktar nevinden ifadeleri) aritmetik'i doğurur. Geometri ve aritmetik olayların iki ifade tarzıdır. Kadastro kayıtları, çiftçilik tecrübeleri, mühendislik işleri, alışverişler, davar ve koyun sürüleri, ziraat mahsulleri ya uzunluk ve genişlik nevinden, yahut da azalıp çoğalan miktar nevinden ifade edilir ki, işte bu ifadelerden matematiğin sürekli ve süreksiz iki esaslı şekli doğar. Olaylar arasında tabiî-manevi ayrımını yapmaya lüzum kalmadan çiftçilik ve çobanlıktan devlet idaresi ve banka işletmesine kadar bütün olaylarda aynı nicelik ilişkilerini bulmak ve bu olayların kanunlarını bu bağıntılarla göstermek mümkündür. Bundan dolayı matematik düşünce bütün bilimlere yaygın olan ve hepsini ifadeye yarayan bir düşünce olmakla beraber fizik, biyolojik vb. varlık alanları ve olayları gibi ayrı bir matematik varlık alanı ve matematik bir olay olmadığı için ona ötekiler gibi bilim değil, bütün bilimlerde kullanılan ortak metot demek lâzım gelir. Matematiğin evrenselliği ve bilimlere temel oluşu bundan ileri gelir. Fakat yine bundan dolayı işe ondan değil, olayların tespiti (gözlem ve tecrübe) ile başlamalıdır ki bu bağıntıları meydana çıkarabilelim.

Bir sınıflama yapmak mümkünse onu varlık derecelerine göre yapmalıdır: Bizim bildiğimiz gerçek varlık alanları enerji, madde, bitki, hayvan ve insandır. Onlara ait şeyler ve fenomenleri tetkik eden bilimler de fizik, kimya, botanik, zooloji ve antropolojidir. Fakat varlık derecelerinden her biri ya süreklidir: Mikro-fizik olaylar, enerji

290 *Ortaöğretim Yaşı*

gelişme ile meydana çıktığını ispat etmek mümkün değildir. Paleontoloji vesikaları arttıkça evrimin çok dallı, zikzaklı, helezonlu, bazen duraklamalı, hattâ geriye doğru (*régressif*) olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Spencer'ın pek basitleştirilmiş evrimci nazariyesi ile kurulmuş olan bilimler sınıflamasını öğretim programının temeli olarak kullanmak mümkün değildir. Meselâ hayvanların fıkralı ve mafsallı olarak ayrılışı sürekli bir evrimin art arda iki halkası değil, bir ağacın iki dalı gibi başlayan iki ayrı yoldur.

Gerek Comte, gerek Spencer'de tenkit edilecek mühim bir nokta matematik ilişkilerinin tabiat olayları ile aynı safta incelenmesidir. Matematik olaylar yoktur; yalnız nicelik dediğimiz matematik bağıntılar vardır. Bu bağıntılar tabiat ve insan olaylarına tatbik edilir. Tabiat olayları sürekli ve süreksiz olan iki türlü nicelik ilişkisi ile kavranırlar. Eğer onlar kesintisiz, devamlı olaylar ve şeylerden ibaretse, bunların nicelik nevinden ifadesi geometriyi meydana getirir. Olaylar ve şeyler kesintili ve ayrı ayrı iseler onların azalıp çoğalmaları (miktar nevinden ifadeleri) aritmetik'i doğurur. Geometri ve aritmetik olayların iki ifade tarzıdır. Kadastro kayıtları, çiftçilik tecrübeleri, mühendislik işleri, alışverişler, davar ve koyun sürüleri, ziraat mahsulleri ya uzunluk ve genişlik nevinden, yahut da azalıp çoğalan miktar nevinden ifade edilir ki, işte bu ifadelerden matematiğin sürekli ve süreksiz iki esaslı şekli doğar. Olaylar arasında tabiî-manevi ayrımını yapmaya lüzum kalmadan çiftçilik ve çobanlıktan devlet idaresi ve banka işletmesine kadar bütün olaylarda aynı nicelik ilişkilerini bulmak ve bu olayların kanunlarını bu bağıntılarla göstermek mümkündür. Bundan dolayı matematik düşünce bütün bilimlere yaygın olan ve hepsini ifadeye yarayan bir düşünce olmakla beraber fizik, biyolojik vb. varlık alanları ve olayları gibi ayrı bir matematik varlık alanı ve matematik bir olay olmadığı için ona ötekiler gibi bilim değil, bütün bilimlerde kullanılan ortak metot demek lâzım gelir. Matematiğin evrenselliği ve bilimlere temel oluşu bundan ileri gelir. Fakat yine bundan dolayı işe ondan değil, olayların tespiti (gözlem ve tecrübe) ile başlamalıdır ki bu bağıntıları meydana çıkarabilelim.

Bir sınıflama yapmak mümkünse onu varlık derecelerine göre yapmalıdır: Bizim bildiğimiz gerçek varlık alanları enerji, madde, bitki, hayvan ve insandır. Onlara ait şeyler ve fenomenleri tetkik eden bilimler de fizik, kimya, botanik, zooloji ve antropolojidir. Fakat varlık derecelerinden her biri ya süreklidir: Mikro-fizik olaylar, enerji

dalgaları halinde görünürler. Ya süreksizdir: cisimcikler ve quanta'lardır. Kimyada ya basit cisimler olarak süreksizdir yahut da tahlil ve terkip halinde süreklidir. Biyolojide ya genler ve hücreler halinde süreksizdir: Genetik'i meydana getirir yahut da fonksiyonlar ve organlar halinde süreklidir: Fizyoloji ve anatomiyi teşkil eder. Antropolojide ya zümreler ve toplum ilişkileri halinde süreklidir: sosyoloji halini alır; yahut da bireylerin davranışları halinde süreksizdir: Psikoloji olur. Hâsılı enerjiden insana kadar bütün varlık dereceleri bu çift vasıfla görünürler. Her biri ayrı ayrı nicelik nevinden gösterildiği zaman bu onların geometrik veya aritmetik ifadelerini verir. İlkçağ'da matematik ilerlememiş olduğu için bu iki ifade tarzı ayrı ayrı kalmıştı, ilk defa Descartes fizik ve astronomide süreklinin, yani gezegenlerin yörüngelerinin geometrik ifadesini onların miktar nevinden ifadesine, yani cebir diline tercüme ettiği gibi, cebir dilinden ifadesini de geometrik dile çevirdi. Descartes koordinatları denen bu mühim keşif tabiat kanunlarının bulunmasını sağladı. Sonraki asırlarda görüldü ki bu koordinatlar yalnız astronomiye özel değildir. Bütün tabiat derecelerinde ve bütün olaylarda süreklinin süreksize veya süreksizin sürekliye tercümesi mümkündür. Bu tercümeler iki karşıt bilim dizisi arasında onları birbirine bağlayan bilimleri doğurmuştur: Fizikle kimya arasında şimi-fizik, fizyoloji ile anatomi arasında genetik, psikoloji ile sosyoloji arasında sosyal psikoloji veya psikososyoloji bu vazifeyi görmektedir. İşte bütün bu işlemleri yapmamızı sağlayan matematiksel ilişkilere bilimlerin evrensel metotu demek lâzım gelir. Bu metotu nerede, nasıl öğretmeli? Olayları tanımadan böyle bir metot öğretilemez. Çünkü o zaman öğrenci boşuna işleyen bir makinenin mânâsız hareketleri önünde şaşıracak veya bu hareketleri yalnız ezberleyecektir. Matematiğin anlaşılarak öğrenilmesi için onu bir olay zümresinin işleyişi sırasında göstermelidir. Böyle bir ifade matematik bağıntılar nasıl doğduğunu açıkladığı gibi, zihin, çaba, dikkat, yetikazanma ve ilerleyici şekilleri kavrama dediğimiz fonksiyonlarına da uygundur. Zihin bu işlemlerde tahlil ve terkibi (analiz ve sentez), birleşme ve ayırmayı yaptıkça matematik düşünce uyanır. Sonradan olayları bir yana bıraktığımız zaman da o kendi kendine sırf formel bir işlem olarak işlemeye devam eder. Fakat matematiğin sonradan kazanılan bu ideal şeklini başlangıçta vermeye çalışmak düşüncenin gelişme yoluna olduğu gibi, pedagojik metota da aykırıdır.

Hilmi Ziya Ülken 291

dalgaları halinde görünürler. Ya süreksizdir: cisimcikler ve quanta'lardır. Kimyada ya basit cisimler olarak süreksizdir yahut da tahlil ve terkip halinde süreklidir. Biyolojide ya genler ve hücreler halinde süreksizdir: Genetik'i meydana getirir yahut da fonksiyonlar ve organlar halinde süreklidir: Fizyoloji ve anatomiyi teşkil eder. Antropolojide ya zümreler ve toplum ilişkileri halinde süreklidir: sosyoloji halini alır; yahut da bireylerin davranışları halinde süreksizdir: Psikoloji olur. Hâsılı enerjiden insana kadar bütün varlık dereceleri bu çift vasıfla görünürler. Her biri ayrı ayrı nicelik nevinden gösterildiği zaman bu onların geometrik veya aritmetik ifadelerini verir. İlkçağ'da matematik ilerlememiş olduğu için bu iki ifade tarzı ayrı ayrı kalmıştı, ilk defa Descartes fizik ve astronomide süreklinin, yani gezegenlerin yörüngelerinin geometrik ifadesini onların miktar nevinden ifadesine, yani cebir diline tercüme ettiği gibi, cebir dilinden ifadesini de geometrik dile çevirdi. Descartes koordinatları denen bu mühim keşif tabiat kanunlarının bulunmasını sağladı. Sonraki asırlarda görüldü ki bu koordinatlar yalnız astronomiye özel değildir. Bütün tabiat derecelerinde ve bütün olaylarda süreklinin süreksize veya süreksizin sürekliye tercümesi mümkündür. Bu tercümeler iki karşıt bilim dizisi arasında onları birbirine bağlayan bilimleri doğurmuştur: Fizikle kimya arasında şimi-fizik, fizyoloji ile anatomi arasında genetik, psikoloji ile sosyoloji arasında sosyal psikoloji veya psikososyoloji bu vazifeyi görmektedir. İşte bütün bu işlemleri yapmamızı sağlayan matematiksel ilişkilere bilimlerin evrensel metotu demek lâzım gelir. Bu metotu nerede, nasıl öğretmeli? Olayları tanımadan böyle bir metot öğretilemez. Çünkü o zaman öğrenci boşuna işleyen bir makinenin mânâsız hareketleri önünde şaşıracak veya bu hareketleri yalnız ezberleyecektir. Matematiğin anlaşılarak öğrenilmesi için onu bir olay zümresinin işleyişi sırasında göstermelidir. Böyle bir ifade matematik bağıntılar nasıl doğduğunu açıkladığı gibi, zihin, çaba, dikkat, yetikazanma ve ilerleyici şekilleri kavrama dediğimiz fonksiyonlarına da uygundur. Zihin bu işlemlerde tahlil ve terkibi (analiz ve sentez), birleşme ve ayırmayı yaptıkça matematik düşünce uyanır. Sonradan olayları bir yana bıraktığımız zaman da o kendi kendine sırf formel bir işlem olarak işlemeye devam eder. Fakat matematiğin sonradan kazanılan bu ideal şeklini başlangıçta vermeye çalışmak düşüncenin gelişme yoluna olduğu gibi, pedagojik metota da aykırıdır.

Hilmi Ziya Ülken 291

dalgaları halinde görünürler. Ya süreksizdir: cisimcikler ve quanta'lardır. Kimyada ya basit cisimler olarak süreksizdir yahut da tahlil ve terkip halinde süreklidir. Biyolojide ya genler ve hücreler halinde süreksizdir: Genetik'i meydana getirir yahut da fonksiyonlar ve organlar halinde süreklidir: Fizyoloji ve anatomiyi teşkil eder. Antropolojide ya zümreler ve toplum ilişkileri halinde süreklidir: sosyoloji halini alır; yahut da bireylerin davranışları halinde süreksizdir: Psikoloji olur. Hâsılı enerjiden insana kadar bütün varlık dereceleri bu çift vasıfla görünürler. Her biri ayrı ayrı nicelik nevinden gösterildiği zaman bu onların geometrik veya aritmetik ifadelerini verir. İlkçağ'da matematik ilerlememiş olduğu için bu iki ifade tarzı ayrı ayrı kalmıştı, ilk defa Descartes fizik ve astronomide süreklinin, yani gezegenlerin yörüngelerinin geometrik ifadesini onların miktar nevinden ifadesine, yani cebir diline tercüme ettiği gibi, cebir dilinden ifadesini de geometrik dile çevirdi. Descartes koordinatları denen bu mühim keşif tabiat kanunlarının bulunmasını sağladı. Sonraki asırlarda görüldü ki bu koordinatlar yalnız astronomiye özel değildir. Bütün tabiat derecelerinde ve bütün olaylarda süreklinin süreksize veya süreksizin sürekliye tercümesi mümkündür. Bu tercümeler iki karşıt bilim dizisi arasında onları birbirine bağlayan bilimleri doğurmuştur: Fizikle kimya arasında şimi-fizik, fizyoloji ile anatomi arasında genetik, psikoloji ile sosyoloji arasında sosyal psikoloji veya psikososyoloji bu vazifeyi görmektedir. İşte bütün bu işlemleri yapmamızı sağlayan matematiksel ilişkilere bilimlerin evrensel metotu demek lâzım gelir. Bu metotu nerede, nasıl öğretmeli? Olayları tanımadan böyle bir metot öğretilemez. Çünkü o zaman öğrenci boşuna işleyen bir makinenin mânâsız hareketleri önünde şaşıracak veya bu hareketleri yalnız ezberleyecektir. Matematiğin anlaşılarak öğrenilmesi için onu bir olay zümresinin işleyişi sırasında göstermelidir. Böyle bir ifade matematik bağıntılar nasıl doğduğunu açıkladığı gibi, zihin, çaba, dikkat, yetikazanma ve ilerleyici şekilleri kavrama dediğimiz fonksiyonlarına da uygundur. Zihin bu işlemlerde tahlil ve terkibi (analiz ve sentez), birleşme ve ayırmayı yaptıkça matematik düşünce uyanır. Sonradan olayları bir yana bıraktığımız zaman da o kendi kendine sırf formel bir işlem olarak işlemeye devam eder. Fakat matematiğin sonradan kazanılan bu ideal şeklini başlangıçta vermeye çalışmak düşüncenin gelişme yoluna olduğu gibi, pedagojik metota da aykırıdır.

Olayları nicelik ilişkilerine göre, yani *mekânda* kavradığımız gibi, aynı olayları oluşları sırasında yani *zamanda* da kavrarız. Zamanda kavramak bir yandan bir olay zümresinin gelişme sürecini incelemek, öte yandan bir olay zümresinden daha üstün bir olay zümresine geçişi incelemek demektir. Birincisi olayların gelişme veya evriminin, ikincisi atlama veya devriminin incelenmesi olacaktır. Her iki halde de artık nicemlik ile yaptığımız açıklamadan farklı bir açıklama karşısındayız. Evrim veya devrim halinde bir varlık türü içinde veya varlık dereceleri arasında yükselmekteyiz. Zaman içindeki *oluşa* ait olan böyle bir tetkike *matematik* değil *tarihî* bir tetkik demek doğru olur. Bu bakımdan evrenin galaksi halinden gezegen şekline doğru geçişinin kozmik bir tarihi, yeryüzünde tabakaların kuruluşunun jeolojik tarihi, bitki ve hayvan türlerinin doğuşu veya birbirinden ayrılarak yeni türlerin meydana çıkışının paleontolojik bir tarihi olduğu gibi, insanlığın da hayvandan ayrı gelişmesinin prehistorik, protohistorik, nihayet yazının icadı ile başlayan dar anlamı ile bir insanlık tarihi vardır. Biz tarih deyince yalnız yazıdan sonraki insanlık devirlerinin tarihini anlamaya alışmışızdır. Fakat bu kavramı bütün genişliği (kaplamı) ile alınca varlık derecelerinden her birinin tarihleri olduğunu kabul etmek zorundayız. Matematikte olduğu gibi tarihte de diyebiliriz ki tabiat olayları arasında ayrı bir alan teşkil eden bir tarihî olay yoktur. Fakat bütün fenomenlerin tarihî tarzda görülüşü vardır. Öyle ise matematik düşünce varlık derecelerini ve olay nevilerini açıklamaya yarayan evrensel bir metot olduğu gibi, tarihî düşüncede varlık derecelerinin oluşlarını açıklamaya yarayan evrensel metotdur.

Bu görüş ilk defa Emin Ali Çavlı tarafından 1921'de *İlim Metotunda Tarihin Yeri* adlı eserde[37] ifade edilmeye başlandı. Fakat Çavlı bu eserini tamamlayamadı. Fikirleri daha çok konuşmalarında ve derslerinde kaldı. Onun yarım kitabını, kendi görüşüne sadık kalarak tamamlamak azmindeyiz. Burada verdiğimiz bilimler sınıflaması E. A. Çavlı'dan farklı olarak matematiği sürekli ve süreksiz varlık derecelerine ait iki görüş tarzı diye almakta ve bu iki manzarayı birbirine koordinatlarla bağlamaktadır. Bizce Descartes'ın mühim keşfi yalnız maddi varlığa değil bütün varlık derecelerine aittir. Onlardan burada aynı suretle koordinatlar kurulabilir ve her biri ortaç bilimlerle birbirine bağlanır, ikinci farkı şudur ki Çavlı, Comte gibi olayları basitten

[37] Asıl adı "Tarihte usûl ve usûlde tarih" idi.

292 *Ortaöğretim Yaşı*

Olayları nicelik ilişkilerine göre, yani *mekânda* kavradığımız gibi, aynı olayları oluşları sırasında yani *zamanda* da kavrarız. Zamanda kavramak bir yandan bir olay zümresinin gelişme sürecini incelemek, öte yandan bir olay zümresinden daha üstün bir olay zümresine geçişi incelemek demektir. Birincisi olayların gelişme veya evriminin, ikincisi atlama veya devriminin incelenmesi olacaktır. Her iki halde de artık nicemlik ile yaptığımız açıklamadan farklı bir açıklama karşısındayız. Evrim veya devrim halinde bir varlık türü içinde veya varlık dereceleri arasında yükselmekteyiz. Zaman içindeki *oluşa* ait olan böyle bir tetkike *matematik* değil *tarihî* bir tetkik demek doğru olur. Bu bakımdan evrenin galaksi halinden gezegen şekline doğru geçişinin kozmik bir tarihi, yeryüzünde tabakaların kuruluşunun jeolojik tarihi, bitki ve hayvan türlerinin doğuşu veya birbirinden ayrılarak yeni türlerin meydana çıkışının paleontolojik bir tarihi olduğu gibi, insanlığın da hayvandan ayrı gelişmesinin prehistorik, protohistorik, nihayet yazının icadı ile başlayan dar anlamı ile bir insanlık tarihi vardır. Biz tarih deyince yalnız yazıdan sonraki insanlık devirlerinin tarihini anlamaya alışmışızdır. Fakat bu kavramı bütün genişliği (kaplamı) ile alınca varlık derecelerinden her birinin tarihleri olduğunu kabul etmek zorundayız. Matematikte olduğu gibi tarihte de diyebiliriz ki tabiat olayları arasında ayrı bir alan teşkil eden bir tarihî olay yoktur. Fakat bütün fenomenlerin tarihî tarzda görülüşü vardır. Öyle ise matematik düşünce varlık derecelerini ve olay nevilerini açıklamaya yarayan evrensel bir metot olduğu gibi, tarihî düşüncede varlık derecelerinin oluşlarını açıklamaya yarayan evrensel metotdur.

Bu görüş ilk defa Emin Ali Çavlı tarafından 1921'de *İlim Metotunda Tarihin Yeri* adlı eserde[37] ifade edilmeye başlandı. Fakat Çavlı bu eserini tamamlayamadı. Fikirleri daha çok konuşmalarında ve derslerinde kaldı. Onun yarım kitabını, kendi görüşüne sadık kalarak tamamlamak azmindeyiz. Burada verdiğimiz bilimler sınıflaması E. A. Çavlı'dan farklı olarak matematiği sürekli ve süreksiz varlık derecelerine ait iki görüş tarzı diye almakta ve bu iki manzarayı birbirine koordinatlarla bağlamaktadır. Bizce Descartes'ın mühim keşfi yalnız maddi varlığa değil bütün varlık derecelerine aittir. Onlardan burada aynı suretle koordinatlar kurulabilir ve her biri ortaç bilimlerle birbirine bağlanır, ikinci farkı şudur ki Çavlı, Comte gibi olayları basitten

[37] Asıl adı "Tarihte usûl ve usûlde tarih" idi.

292 *Ortaöğretim Yaşı*

Olayları nicelik ilişkilerine göre, yani *mekânda* kavradığımız gibi, aynı olayları oluşları sırasında yani *zamanda* da kavrarız. Zamanda kavramak bir yandan bir olay zümresinin gelişme sürecini incelemek, öte yandan bir olay zümresinden daha üstün bir olay zümresine geçişi incelemek demektir. Birincisi olayların gelişme veya evriminin, ikincisi atlama veya devriminin incelenmesi olacaktır. Her iki halde de artık nicemlik ile yaptığımız açıklamadan farklı bir açıklama karşısındayız. Evrim veya devrim halinde bir varlık türü içinde veya varlık dereceleri arasında yükselmekteyiz. Zaman içindeki *oluşa* ait olan böyle bir tetkike *matematik* değil *tarihî* bir tetkik demek doğru olur. Bu bakımdan evrenin galaksi halinden gezegen şekline doğru geçişinin kozmik bir tarihi, yeryüzünde tabakaların kuruluşunun jeolojik tarihi, bitki ve hayvan türlerinin doğuşu veya birbirinden ayrılarak yeni türlerin meydana çıkışının paleontolojik bir tarihi olduğu gibi, insanlığın da hayvandan ayrı gelişmesinin prehistorik, protohistorik, nihayet yazının icadı ile başlayan dar anlamı ile bir insanlık tarihi vardır. Biz tarih deyince yalnız yazıdan sonraki insanlık devirlerinin tarihini anlamaya alışmışızdır. Fakat bu kavramı bütün genişliği (kaplamı) ile alınca varlık derecelerinden her birinin tarihleri olduğunu kabul etmek zorundayız. Matematikte olduğu gibi tarihte de diyebiliriz ki tabiat olayları arasında ayrı bir alan teşkil eden bir tarihî olay yoktur. Fakat bütün fenomenlerin tarihî tarzda görülüşü vardır. Öyle ise matematik düşünce varlık derecelerini ve olay nevilerini açıklamaya yarayan evrensel bir metot olduğu gibi, tarihî düşüncede varlık derecelerinin oluşlarını açıklamaya yarayan evrensel metotdur.

Bu görüş ilk defa Emin Ali Çavlı tarafından 1921'de *İlim Metotunda Tarihin Yeri* adlı eserde[37] ifade edilmeye başlandı. Fakat Çavlı bu eserini tamamlayamadı. Fikirleri daha çok konuşmalarında ve derslerinde kaldı. Onun yarım kitabını, kendi görüşüne sadık kalarak tamamlamak azmindeyiz. Burada verdiğimiz bilimler sınıflaması E. A. Çavlı'dan farklı olarak matematiği sürekli ve süreksiz varlık derecelerine ait iki görüş tarzı diye almakta ve bu iki manzarayı birbirine koordinatlarla bağlamaktadır. Bizce Descartes'ın mühim keşfi yalnız maddi varlığa değil bütün varlık derecelerine aittir. Onlardan burada aynı suretle koordinatlar kurulabilir ve her biri ortaç bilimlerle birbirine bağlanır, ikinci farkı şudur ki Çavlı, Comte gibi olayları basitten

[37] Asıl adı "Tarihte usûl ve usûlde tarih" idi.

bileşiğe doğru sıralar ve dört olay veya gerçek nevi görür. Biz bu sınıflamada birbirine indirgenemeyen ayrı varlık alanları görüyoruz. Üçüncü fark da, yine Comte veya Spencer gibi olaylarda basitten mürekkebe doğru gelişme aramasıdır. Halbuki araştırmalar ilerledikçe tabiatın derinliğinde en basitin değil, mürekkebin, karmaşığın, müphemin bulunduğu ve gelişmenin basitten mürekkebe değil, müphemden, belirsizden basite ve aydına doğru olduğunu görüyoruz.* Bu bakımdan Platon'un ihtiyarlık diyaloglarında gösterdiği *dyade* denen belirsiz varlıktan idée'lerin aydın varlığına doğru yükselişte fikrimizin köklerini buluyoruz. Kısaca, ileri sürdüğümüz bilimler sınıflaması içinde, matematiğin metot olarak anlaşılmasında Çavlı'nın görüşünden ilham aldık.

Fakat bu bilimlerin sıralanışında ve birbiriyle ilişkisinde ondan ayrıldık. Tarihî metot görüşünde de şöyle bir ayrılığı ifade etmeliyiz: Olayların zaman içinde oluşu ya kanunlar halinde ifade edilir. O zaman Comte'un dinamik kanunları dediği şey meydana gelir. Yahut müfret (tek tek) olguların birbiri ardından gelmesinden ibaret kronolojiyi meydana getirir. Buradan hiçbir kanun çıkmaz. Gerek jeoloji gibi maddi, gerek paleontoloji gibi biyolojik tarihlerde bu iki görüş birbiriyle karıştırılmamalıdır. Nitekim insanlık tarihi de sosyal bünyelerin evrimi halinde dinamik kanunlara yaklaştığı halde çağların kronolojik tetkiki halinde bireysel tarihi meydana getirir. Tarih metotu henüz olasılık ilişkilerinden, hal ve şartlar (*circonstances*) toplamından yukarı çıkamadığı için bütün şekillerinde kronolojik kalmaktadır. Canlı türlerinin evrimine ait görüşlerin çokluğu, bu türlerin dallanıp budaklanma şekillerinin henüz açıklanamamış olmasından ileri geliyor. Acaba tarih yani zamansa oluşum da mekân ilişkileri yani matematik gibi kesin bir metot halini alacak mıdır? Bunu kestirmek mümkün değildir. Yalnız bugünkü bilgi seviyemizde tarihte zorunsuzluğun (*contingence*), bireysel ve özel sebeplerin rol oynadığı muhakkak görünüyor. Hangi şekilde olursa olsun tarihî görüşün bütün bilimlere yaygın bir düşünce tarzı olduğunda şüphe yoktur. Matematik düşünce şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkiler kavrandıkça

* Roberto Ardigo ve A. Lalande 1910-1925 yılları arasında bu eski *évolution* fikrine karşı bileşikten, belirsizden basite ve aydına doğru gelişme fikrini savundular. Daha yakında Gaston Bachelard yeni fiziğin bu fikri desteklediğini gösterdi (*Yeni Bilim Görüşü*).

Hilmi Ziya Ülken 293

bileşiğe doğru sıralar ve dört olay veya gerçek nevi görür. Biz bu sınıflamada birbirine indirgenemeyen ayrı varlık alanları görüyoruz. Üçüncü fark da, yine Comte veya Spencer gibi olaylarda basitten mürekkebe doğru gelişme aramasıdır. Halbuki araştırmalar ilerledikçe tabiatın derinliğinde en basitin değil, mürekkebin, karmaşığın, müphemin bulunduğu ve gelişmenin basitten mürekkebe değil, müphemden, belirsizden basite ve aydına doğru olduğunu görüyoruz.* Bu bakımdan Platon'un ihtiyarlık diyaloglarında gösterdiği *dyade* denen belirsiz varlıktan idée'lerin aydın varlığına doğru yükselişte fikrimizin köklerini buluyoruz. Kısaca, ileri sürdüğümüz bilimler sınıflaması içinde, matematiğin metot olarak anlaşılmasında Çavlı'nın görüşünden ilham aldık.

Fakat bu bilimlerin sıralanışında ve birbiriyle ilişkisinde ondan ayrıldık. Tarihî metot görüşünde de şöyle bir ayrılığı ifade etmeliyiz: Olayların zaman içinde oluşu ya kanunlar halinde ifade edilir. O zaman Comte'un dinamik kanunları dediği şey meydana gelir. Yahut müfret (tek tek) olguların birbiri ardından gelmesinden ibaret kronolojiyi meydana getirir. Buradan hiçbir kanun çıkmaz. Gerek jeoloji gibi maddi, gerek paleontoloji gibi biyolojik tarihlerde bu iki görüş birbiriyle karıştırılmamalıdır. Nitekim insanlık tarihi de sosyal bünyelerin evrimi halinde dinamik kanunlara yaklaştığı halde çağların kronolojik tetkiki halinde bireysel tarihi meydana getirir. Tarih metotu henüz olasılık ilişkilerinden, hal ve şartlar (*circonstances*) toplamından yukarı çıkamadığı için bütün şekillerinde kronolojik kalmaktadır. Canlı türlerinin evrimine ait görüşlerin çokluğu, bu türlerin dallanıp budaklanma şekillerinin henüz açıklanamamış olmasından ileri geliyor. Acaba tarih yani zamansa oluşum da mekân ilişkileri yani matematik gibi kesin bir metot halini alacak mıdır? Bunu kestirmek mümkün değildir. Yalnız bugünkü bilgi seviyemizde tarihte zorunsuzluğun (*contingence*), bireysel ve özel sebeplerin rol oynadığı muhakkak görünüyor. Hangi şekilde olursa olsun tarihî görüşün bütün bilimlere yaygın bir düşünce tarzı olduğunda şüphe yoktur. Matematik düşünce şeyler ve fenomenler arasındaki ilişkiler kavrandıkça

* Roberto Ardigo ve A. Lalande 1910-1925 yılları arasında bu eski *évolution* fikrine karşı bileşikten, belirsizden basite ve aydına doğru gelişme fikrini savundular. Daha yakında Gaston Bachelard yeni fiziğin bu fikri desteklediğini gösterdi (*Yeni Bilim Görüşü*).

geliştiği gibi, tarihî düşünce de zamansal oluş sırası ilerledikçe gelişecektir. Her iki metot öğretimin başından sonuna (6. sınıftan 11. sınıfa) kadar öğrenciye rehberlik edecektir.

Bu bilimler sınıflaması ilköğretim programında şöyle tatbik edilebilir:

1) Bilimler tabiata ait olanlar-manevi olanlar diye ayrılmayacaktır; çünkü onların hepsine aynı düşünce yolları, aynı metotlar tatbik edilecektir. Şu şartla ki enerji, madde, bitki, hayvan ve insan denen varlık alanlarından her birinin özel vasıfları gösterilecek, orta birinci sınıftan başlayarak bu varlıklardan her birine ait somut bilgi paralel olarak anlatılacaktır.

a) Yakın çevreyle ilgili olaylar ve madenler tanıtılacak;

b) Memlekete ait bitkiler ve ormanlar öğretilecek;

c) Memleketin ehlî hayvanları ve bilinen hayvancıklarından bahsedilecek;

d) Memleketin insanlarının tipleri, içinde yaşanılan şehir ve komşu köy örnekleri gösterilecektir.

2) İlköğretimin ileri sınıflarında bu bilgi gittikçe daha geniş çevrelere doğru genişletilerek dünya bilgisi haline getirilecektir.

3) İlköğretimden başlayarak bu bilgilerden her birine ait ölçüler tatbik edilmek üzere matematik düşünce işlemleri yapılacaktır. Yani matematik ayrı bir ders halinde değil (çünkü ilköğretimde okuma, yazma, hesap yapma şeklinde üç otomatik güç kazanılmış bulunmaktadır), bu varlık alanlarından her birinin özelliklerine göre nicelik ilişkilerinin aranmasından zihin derece derece soyut nicelik kavramlarına doğru yükseltilecektir.*

4) İlköğretimin son sınıfında varlık alanlarından her birinde keşfedilmiş genel ilişkiler (kanunlar, kaidelilikler, sınıflamalar) anlatılacaktır. Öğrenci bu suretle herhangi bir sınıfta birdenbire belirli bir bilimin soyut ilkelerinden başlayan bir öğretim metotunun şaşırtıcı durumu karşısında bırakılmayacaktır. Fizik, kimya veya biyoloji çocuğun kâinatına düşen bombalar gibi birden yeni ve şiddetli etkiler

* Matematik bilginin tabiat araştırmasından nasıl doğduğunu ve fenomenler incelenirken incelik ilişkilerinin nasıl elde edileceğini göstermek için Lancelot Hogben'in *Les mathématiques pour tous* adlı eseri örnek olarak alınabilir (trad. de l'angl. par F. H. Larrouy, Payot, 1939). Burada matematik bilgi insanın tecrübe alanı ile ilgisine göre veriliyor.

294 *Ortaöğretim Yaşı*

geliştiği gibi, tarihî düşünce de zamansal oluş sırası ilerledikçe gelişecektir. Her iki metot öğretimin başından sonuna (6. sınıftan 11. sınıfa) kadar öğrenciye rehberlik edecektir.

Bu bilimler sınıflaması ilköğretim programında şöyle tatbik edilebilir:

1) Bilimler tabiata ait olanlar-manevi olanlar diye ayrılmayacaktır; çünkü onların hepsine aynı düşünce yolları, aynı metotlar tatbik edilecektir. Şu şartla ki enerji, madde, bitki, hayvan ve insan denen varlık alanlarından her birinin özel vasıfları gösterilecek, orta birinci sınıftan başlayarak bu varlıklardan her birine ait somut bilgi paralel olarak anlatılacaktır.

a) Yakın çevreyle ilgili olaylar ve madenler tanıtılacak;

b) Memlekete ait bitkiler ve ormanlar öğretilecek;

c) Memleketin ehlî hayvanları ve bilinen hayvancıklarından bahsedilecek;

d) Memleketin insanlarının tipleri, içinde yaşanılan şehir ve komşu köy örnekleri gösterilecektir.

2) İlköğretimin ileri sınıflarında bu bilgi gittikçe daha geniş çevrelere doğru genişletilerek dünya bilgisi haline getirilecektir.

3) İlköğretimden başlayarak bu bilgilerden her birine ait ölçüler tatbik edilmek üzere matematik düşünce işlemleri yapılacaktır. Yani matematik ayrı bir ders halinde değil (çünkü ilköğretimde okuma, yazma, hesap yapma şeklinde üç otomatik güç kazanılmış bulunmaktadır), bu varlık alanlarından her birinin özelliklerine göre nicelik ilişkilerinin aranmasından zihin derece derece soyut nicelik kavramlarına doğru yükseltilecektir.*

4) İlköğretimin son sınıfında varlık alanlarından her birinde keşfedilmiş genel ilişkiler (kanunlar, kaidelilikler, sınıflamalar) anlatılacaktır. Öğrenci bu suretle herhangi bir sınıfta birdenbire belirli bir bilimin soyut ilkelerinden başlayan bir öğretim metotunun şaşırtıcı durumu karşısında bırakılmayacaktır. Fizik, kimya veya biyoloji çocuğun kâinatına düşen bombalar gibi birden yeni ve şiddetli etkiler

* Matematik bilginin tabiat araştırmasından nasıl doğduğunu ve fenomenler incelenirken incelik ilişkilerinin nasıl elde edileceğini göstermek için Lancelot Hogben'in *Les mathématiques pour tous* adlı eseri örnek olarak alınabilir (trad. de l'angl. par F. H. Larrouy, Payot, 1939). Burada matematik bilgi insanın tecrübe alanı ile ilgisine göre veriliyor.

294 *Ortaöğretim Yaşı*

geliştiği gibi, tarihî düşünce de zamansal oluş sırası ilerledikçe gelişecektir. Her iki metot öğretimin başından sonuna (6. sınıftan 11. sınıfa) kadar öğrenciye rehberlik edecektir.

Bu bilimler sınıflaması ilköğretim programında şöyle tatbik edilebilir:

1) Bilimler tabiata ait olanlar-manevi olanlar diye ayrılmayacaktır; çünkü onların hepsine aynı düşünce yolları, aynı metotlar tatbik edilecektir. Şu şartla ki enerji, madde, bitki, hayvan ve insan denen varlık alanlarından her birinin özel vasıfları gösterilecek, orta birinci sınıftan başlayarak bu varlıklardan her birine ait somut bilgi paralel olarak anlatılacaktır.

a) Yakın çevreyle ilgili olaylar ve madenler tanıtılacak;

b) Memlekete ait bitkiler ve ormanlar öğretilecek;

c) Memleketin ehlî hayvanları ve bilinen hayvancıklarından bahsedilecek;

d) Memleketin insanlarının tipleri, içinde yaşanılan şehir ve komşu köy örnekleri gösterilecektir.

2) İlköğretimin ileri sınıflarında bu bilgi gittikçe daha geniş çevrelere doğru genişletilerek dünya bilgisi haline getirilecektir.

3) İlköğretimden başlayarak bu bilgilerden her birine ait ölçüler tatbik edilmek üzere matematik düşünce işlemleri yapılacaktır. Yani matematik ayrı bir ders halinde değil (çünkü ilköğretimde okuma, yazma, hesap yapma şeklinde üç otomatik güç kazanılmış bulunmaktadır), bu varlık alanlarından her birinin özelliklerine göre nicelik ilişkilerinin aranmasından zihin derece derece soyut nicelik kavramlarına doğru yükseltilecektir.*

4) İlköğretimin son sınıfında varlık alanlarından her birinde keşfedilmiş genel ilişkiler (kanunlar, kaidelilikler, sınıflamalar) anlatılacaktır. Öğrenci bu suretle herhangi bir sınıfta birdenbire belirli bir bilimin soyut ilkelerinden başlayan bir öğretim metotunun şaşırtıcı durumu karşısında bırakılmayacaktır. Fizik, kimya veya biyoloji çocuğun kâinatına düşen bombalar gibi birden yeni ve şiddetli etkiler

* Matematik bilginin tabiat araştırmasından nasıl doğduğunu ve fenomenler incelenirken incelik ilişkilerinin nasıl elde edileceğini göstermek için Lancelot Hogben'in *Les mathématiques pour tous* adlı eseri örnek olarak alınabilir (trad. de l'angl. par F. H. Larrouy, Payot, 1939). Burada matematik bilgi insanın tecrübe alanı ile ilgisine göre veriliyor.

yapmayacak; bu bilimlerin somut ve yakın ilk fenomenleriyle paralel temasları geliştikçe ileri sınıflarda onların kanunlaşmış soyut ve ileri şekillerini anlamaya hazırlanmış bulunacaktır. Kısaca bilimler, tarihî gelişmelerine uygun bir şekilde sınıflar ilerledikçe paralel olarak okunmuş olacaktır.

5) Lisenin ikinci devresinde (yani 9. sınıfta) bilimlerin *sürekli* ve *süreksiz* iki şekli arasında ilişkiler gösterilmeye başlanacaktır. Böylece öğretmen madde ile enerji, bitkilerle onların fonksiyonları, anatomi ile fizyoloji, toplum halinde insanla birey halinde insan arasındaki ilişki ve birini öteki diline çevirmenin düşünceyi ilerletmedeki rolünü öğretecektir.

6) Böylece öğrenci 10. sınıfta olayların bu iki şekli arasındaki çeviriyi matematik düşünceyle ifadeye alışacak ve Descartes koordinatlarının astronomide, madde ve enerji alanındaki açıklama kudretini görerek bunlardan başka varlık alanlarına geçmeye başlayacaktır.

7) Madde ve enerji bilimlerinde termometre, galvanometreyi, grafiği kullandığı gibi, insan bilimlerinde de testi, anketi, fotoğraf ve planı, istatistik ve grafiği kullanacaktır. Fakat bu kullanışta varlık alanları arasındaki mahiyet farklarını anlamada derinleştikçe hiçbir zorlama yapmayacak; her varlık alanının öğrettiği özelliğe göre bu metotların tatbikinde de değişiklikler yapmak lâzım geldiğini anlayacaktır. Böyle bir öğretim metotu 19. yüzyılda natüralizmin aşırı tatbiki yüzünden düşülen yanlışlardan zihinleri korumayı temin edecektir.

8) İlköğretimin 6. sınıftan başlayarak çocuklara yakın çevreye ait oluşlar yani yakın tarihler somut olarak gösterilecektir: Toplumun son şeklini almasına sebep olan vakalar, ehlî hayvanların yetiştirilme ve memlekete girme şekli, bitkiler ve ormanların gelişmesi veya yakılmasına ait somut vakalar, maden ocaklarının bulunması veya memlekete dıştan getirilmesine ait yakın tarihler gibi.

9) Daha ileri sınıflarda bu tarihler çağların tarihi halinde kronolojik sıraya girecek, ona paralel olarak maddenin tarihi olan kâinatın evrimi ve jeoloji, bitki ve hayvanların tarihi olan paleontoloji ve insanlık tarihi öğretilecektir. Fakat bu bilgi tam izahlı şeklini ancak lisenin ikinci devresi başında alabilir. Liselerin ikinci devresi gençlerin umumî kültürle birlikte ilmî bilgilerin temellerini kavrayacakları devredir. Kullanılacak böyle bir metota göre gencin zihnî gelişmesi umumî kültürde ihtisaslaşmayı aynı sürecin iki manzarası halinde, aynı zamanda almış bulunacaktır. Çünkü matematik düşünceyle tari-

Hilmi Ziya Ülken 295

yapmayacak; bu bilimlerin somut ve yakın ilk fenomenleriyle paralel temasları geliştikçe ileri sınıflarda onların kanunlaşmış soyut ve ileri şekillerini anlamaya hazırlanmış bulunacaktır. Kısaca bilimler, tarihî gelişmelerine uygun bir şekilde sınıflar ilerledikçe paralel olarak okunmuş olacaktır.

5) Lisenin ikinci devresinde (yani 9. sınıfta) bilimlerin *sürekli* ve *süreksiz* iki şekli arasında ilişkiler gösterilmeye başlanacaktır. Böylece öğretmen madde ile enerji, bitkilerle onların fonksiyonları, anatomi ile fizyoloji, toplum halinde insanla birey halinde insan arasındaki ilişki ve birini öteki diline çevirmenin düşünceyi ilerletmedeki rolünü öğretecektir.

6) Böylece öğrenci 10. sınıfta olayların bu iki şekli arasındaki çeviriyi matematik düşünceyle ifadeye alışacak ve Descartes koordinatlarının astronomide, madde ve enerji alanındaki açıklama kudretini görerek bunlardan başka varlık alanlarına geçmeye başlayacaktır.

7) Madde ve enerji bilimlerinde termometre, galvanometreyi, grafiği kullandığı gibi, insan bilimlerinde de testi, anketi, fotoğraf ve planı, istatistik ve grafiği kullanacaktır. Fakat bu kullanışta varlık alanları arasındaki mahiyet farklarını anlamada derinleştikçe hiçbir zorlama yapmayacak; her varlık alanının öğrettiği özelliğe göre bu metotların tatbikinde de değişiklikler yapmak lâzım geldiğini anlayacaktır. Böyle bir öğretim metotu 19. yüzyılda natüralizmin aşırı tatbiki yüzünden düşülen yanlışlardan zihinleri korumayı temin edecektir.

8) İlköğretimin 6. sınıftan başlayarak çocuklara yakın çevreye ait oluşlar yani yakın tarihler somut olarak gösterilecektir: Toplumun son şeklini almasına sebep olan vakalar, ehlî hayvanların yetiştirilme ve memlekete girme şekli, bitkiler ve ormanların gelişmesi veya yakılmasına ait somut vakalar, maden ocaklarının bulunması veya memlekete dıştan getirilmesine ait yakın tarihler gibi.

9) Daha ileri sınıflarda bu tarihler çağların tarihi halinde kronolojik sıraya girecek, ona paralel olarak maddenin tarihi olan kâinatın evrimi ve jeoloji, bitki ve hayvanların tarihi olan paleontoloji ve insanlık tarihi öğretilecektir. Fakat bu bilgi tam izahlı şeklini ancak lisenin ikinci devresi başında alabilir. Liselerin ikinci devresi gençlerin umumî kültürle birlikte ilmî bilgilerin temellerini kavrayacakları devredir. Kullanılacak böyle bir metota göre gencin zihnî gelişmesi umumî kültürde ihtisaslaşmayı aynı sürecin iki manzarası halinde, aynı zamanda almış bulunacaktır. Çünkü matematik düşünceyle tari-

Hilmi Ziya Ülken 295

yapmayacak; bu bilimlerin somut ve yakın ilk fenomenleriyle paralel temasları geliştikçe ileri sınıflarda onların kanunlaşmış soyut ve ileri şekillerini anlamaya hazırlanmış bulunacaktır. Kısaca bilimler, tarihî gelişmelerine uygun bir şekilde sınıflar ilerledikçe paralel olarak okunmuş olacaktır.

5) Lisenin ikinci devresinde (yani 9. sınıfta) bilimlerin *sürekli* ve *süreksiz* iki şekli arasında ilişkiler gösterilmeye başlanacaktır. Böylece öğretmen madde ile enerji, bitkilerle onların fonksiyonları, anatomi ile fizyoloji, toplum halinde insanla birey halinde insan arasındaki ilişki ve birini öteki diline çevirmenin düşünceyi ilerletmedeki rolünü öğretecektir.

6) Böylece öğrenci 10. sınıfta olayların bu iki şekli arasındaki çeviriyi matematik düşünceyle ifadeye alışacak ve Descartes koordinatlarının astronomide, madde ve enerji alanındaki açıklama kudretini görerek bunlardan başka varlık alanlarına geçmeye başlayacaktır.

7) Madde ve enerji bilimlerinde termometre, galvanometreyi, grafiği kullandığı gibi, insan bilimlerinde de testi, anketi, fotoğraf ve planı, istatistik ve grafiği kullanacaktır. Fakat bu kullanışta varlık alanları arasındaki mahiyet farklarını anlamada derinleştikçe hiçbir zorlama yapmayacak; her varlık alanının öğrettiği özelliğe göre bu metotların tatbikinde de değişiklikler yapmak lâzım geldiğini anlayacaktır. Böyle bir öğretim metotu 19. yüzyılda natüralizmin aşırı tatbiki yüzünden düşülen yanlışlardan zihinleri korumayı temin edecektir.

8) İlköğretimin 6. sınıftan başlayarak çocuklara yakın çevreye ait oluşlar yani yakın tarihler somut olarak gösterilecektir: Toplumun son şeklini almasına sebep olan vakalar, ehlî hayvanların yetiştirilme ve memlekete girme şekli, bitkiler ve ormanların gelişmesi veya yakılmasına ait somut vakalar, maden ocaklarının bulunması veya memlekete dıştan getirilmesine ait yakın tarihler gibi.

9) Daha ileri sınıflarda bu tarihler çağların tarihi halinde kronolojik sıraya girecek, ona paralel olarak maddenin tarihi olan kâinatın evrimi ve jeoloji, bitki ve hayvanların tarihi olan paleontoloji ve insanlık tarihi öğretilecektir. Fakat bu bilgi tam izahlı şeklini ancak lisenin ikinci devresi başında alabilir. Liselerin ikinci devresi gençlerin umumî kültürle birlikte ilmî bilgilerin temellerini kavrayacakları devredir. Kullanılacak böyle bir metota göre gencin zihnî gelişmesi umumî kültürde ihtisaslaşmayı aynı sürecin iki manzarası halinde, aynı zamanda almış bulunacaktır. Çünkü matematik düşünceyle tari-

hî düşünceyi geliştirebilen gencin formasyonunda artık edebiyat, felsefe, tarih ayrı bir bölüm, matematik ve müspet bilim yabancı bir bölüm olmaktan çıkacak, bu öğretim metotu matematik ve tarih düşüncesini paralel olarak geliştirdiği için edebiyat ve fen kollarının ayrılmasına lüzum kalmayacaktır. Aynı öğretim metotunun neticesi olarak fen dersleri ile edebiyat ve tarih dersleri arasında öğretmenlerin yanlış öğretim metotu kullanmalarından doğan gerginlik ve düşmanlık da ortadan kalkacaktır. Felsefî kültüre gelince, o bütün lisede (hiçbir bölüm yapmaksızın) gençlere daha orta birinci sınıftan başlayarak bütün dersler içinde verildiği için, lise öğretimi böyle bir felsefî kültür bütünlüğünü temin edecektir. Bununla birlikte yine de insan kafasının koyduğu büyük soruları ve bunlara verilen cevapları bilerek bu bütünü tamamlamak için 11. sınıfta felsefe dersi bulunacaktır. Ondan önce insanî varlıktan ve onun iki manzarası olan birey ve toplumdan (6. sınıftan beri) bahsedilerek ve 10. sınıfta bu hazırlık psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji dersleri halini alacaktır. Şu şartla ki bu dersler (başka varlık alanlarına ait olanlar gibi) eski ders kitaplarıyla okutulamaz. Onların konkreden soyuta doğru derece derece gelişen bir metotla yazılmış kitaplar, yardımcı kitaplar, öğretim cihazları ve laboratuvarlarıyla okutulmaları lâzımdır. Fizik dersinde gencin laboratuvar görmesi ne derecede zorunlu ise psikoloji ve sosyoloji derslerinde de anket ve testleri yapacağı, anketleri hazırlayacağı, grafikleri çıkaracağı laboratuvara ihtiyacı vardır. Bunlarla ilgisiz soyut kelime yığını halindeki bir psikoloji ve sosyoloji dersinin hiçbir öğretim rolü yoktur. 11. sınıfta bu bilgileri edinmiş ve aralarındaki bütünlüğü kavramış, yani umumî kültürü elde etmiş olan genç kafanın artık tartışmalara girmesi lazımdır. Bu da ona felsefe dersi ile temin edilecektir. Genç kafa felsefî bilgiyi dogmatik olarak değil, doktrinlerin karşılaşması ve tartışması halinde öğrenecek, fakat neticesiz bir şüphecilik içine düşmemesi için bu bilgi tarihî metota uygun olarak, bugünkü düşünceye doğru evrim halinde verilecektir. Bununla beraber genç kafa, insan zihninin henüz her şeyi halletmiş olmaktan uzak bulunduğunu, bugün yine karşıt görüşlerden bazılarının devam ettiğini öğrenerek anlayacaktır.

296 *Ortaöğretim Yaşı*

hî düşünceyi geliştirebilen gencin formasyonunda artık edebiyat, felsefe, tarih ayrı bir bölüm, matematik ve müspet bilim yabancı bir bölüm olmaktan çıkacak, bu öğretim metotu matematik ve tarih düşüncesini paralel olarak geliştirdiği için edebiyat ve fen kollarının ayrılmasına lüzum kalmayacaktır. Aynı öğretim metotunun neticesi olarak fen dersleri ile edebiyat ve tarih dersleri arasında öğretmenlerin yanlış öğretim metotu kullanmalarından doğan gerginlik ve düşmanlık da ortadan kalkacaktır. Felsefî kültüre gelince, o bütün lisede (hiçbir bölüm yapmaksızın) gençlere daha orta birinci sınıftan başlayarak bütün dersler içinde verildiği için, lise öğretimi böyle bir felsefî kültür bütünlüğünü temin edecektir. Bununla birlikte yine de insan kafasının koyduğu büyük soruları ve bunlara verilen cevapları bilerek bu bütünü tamamlamak için 11. sınıfta felsefe dersi bulunacaktır. Ondan önce insanî varlıktan ve onun iki manzarası olan birey ve toplumdan (6. sınıftan beri) bahsedilerek ve 10. sınıfta bu hazırlık psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji dersleri halini alacaktır. Şu şartla ki bu dersler (başka varlık alanlarına ait olanlar gibi) eski ders kitaplarıyla okutulamaz. Onların konkreden soyuta doğru derece derece gelişen bir metotla yazılmış kitaplar, yardımcı kitaplar, öğretim cihazları ve laboratuvarlarıyla okutulmaları lâzımdır. Fizik dersinde gencin laboratuvar görmesi ne derecede zorunlu ise psikoloji ve sosyoloji derslerinde de anket ve testleri yapacağı, anketleri hazırlayacağı, grafikleri çıkaracağı laboratuvara ihtiyacı vardır. Bunlarla ilgisiz soyut kelime yığını halindeki bir psikoloji ve sosyoloji dersinin hiçbir öğretim rolü yoktur. 11. sınıfta bu bilgileri edinmiş ve aralarındaki bütünlüğü kavramış, yani umumî kültürü elde etmiş olan genç kafanın artık tartışmalara girmesi lazımdır. Bu da ona felsefe dersi ile temin edilecektir. Genç kafa felsefî bilgiyi dogmatik olarak değil, doktrinlerin karşılaşması ve tartışması halinde öğrenecek, fakat neticesiz bir şüphecilik içine düşmemesi için bu bilgi tarihî metota uygun olarak, bugünkü düşünceye doğru evrim halinde verilecektir. Bununla beraber genç kafa, insan zihninin henüz her şeyi halletmiş olmaktan uzak bulunduğunu, bugün yine karşıt görüşlerden bazılarının devam ettiğini öğrenerek anlayacaktır.

296 *Ortaöğretim Yaşı*

hî düşünceyi geliştirebilen gencin formasyonunda artık edebiyat, felsefe, tarih ayrı bir bölüm, matematik ve müspet bilim yabancı bir bölüm olmaktan çıkacak, bu öğretim metotu matematik ve tarih düşüncesini paralel olarak geliştirdiği için edebiyat ve fen kollarının ayrılmasına lüzum kalmayacaktır. Aynı öğretim metotunun neticesi olarak fen dersleri ile edebiyat ve tarih dersleri arasında öğretmenlerin yanlış öğretim metotu kullanmalarından doğan gerginlik ve düşmanlık da ortadan kalkacaktır. Felsefî kültüre gelince, o bütün lisede (hiçbir bölüm yapmaksızın) gençlere daha orta birinci sınıftan başlayarak bütün dersler içinde verildiği için, lise öğretimi böyle bir felsefî kültür bütünlüğünü temin edecektir. Bununla birlikte yine de insan kafasının koyduğu büyük soruları ve bunlara verilen cevapları bilerek bu bütünü tamamlamak için 11. sınıfta felsefe dersi bulunacaktır. Ondan önce insanî varlıktan ve onun iki manzarası olan birey ve toplumdan (6. sınıftan beri) bahsedilerek ve 10. sınıfta bu hazırlık psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji dersleri halini alacaktır. Şu şartla ki bu dersler (başka varlık alanlarına ait olanlar gibi) eski ders kitaplarıyla okutulamaz. Onların konkreden soyuta doğru derece derece gelişen bir metotla yazılmış kitaplar, yardımcı kitaplar, öğretim cihazları ve laboratuvarlarıyla okutulmaları lâzımdır. Fizik dersinde gencin laboratuvar görmesi ne derecede zorunlu ise psikoloji ve sosyoloji derslerinde de anket ve testleri yapacağı, anketleri hazırlayacağı, grafikleri çıkaracağı laboratuvara ihtiyacı vardır. Bunlarla ilgisiz soyut kelime yığını halindeki bir psikoloji ve sosyoloji dersinin hiçbir öğretim rolü yoktur. 11. sınıfta bu bilgileri edinmiş ve aralarındaki bütünlüğü kavramış, yani umumî kültürü elde etmiş olan genç kafanın artık tartışmalara girmesi lazımdır. Bu da ona felsefe dersi ile temin edilecektir. Genç kafa felsefî bilgiyi dogmatik olarak değil, doktrinlerin karşılaşması ve tartışması halinde öğrenecek, fakat neticesiz bir şüphecilik içine düşmemesi için bu bilgi tarihî metota uygun olarak, bugünkü düşünceye doğru evrim halinde verilecektir. Bununla beraber genç kafa, insan zihninin henüz her şeyi halletmiş olmaktan uzak bulunduğunu, bugün yine karşıt görüşlerden bazılarının devam ettiğini öğrenerek anlayacaktır.

Ortaöğretim meslek hayatına hazırlık, ilköğretimle yüksek ve meslek öğretimi arasında bağlantı olmakla beraber tahsil ve eğitim bakımından en mühim devredir. Bu devrenin güçlüğü yalnız insanlığın bugün eriştiği bilgi seviyesinin temellerini vermesi bakımından değil, aynı zamanda genç zihinlere değer eğitiminin kazandırılması bakımından da 12-18 yaşları arasında iki safhaya ayırdığımız ergenlik ve delikanlılık (erginlik) buhranlarının bu devrede bulunan gençlerin ruhî hayatı ile alacakları eğitim ve öğretimin ayarlanmasını çok nazik ve güç bir duruma koyar. Bu güçlük hem gençlere, hem okul öğretmen ve idaresine ve gençlerin ilişkilerini kesmedikleri velilerine aittir. Bunun için bu devrenin başarılı olması için bu zahmetli işin her üç boyut tarafından paylaşılması lâzımdır. Okul-aile birliklerinin verimli olması için bu paylaşma çok iyi ayarlanmalıdır: Okul, toplum ve gençten ibaret bütünün temsilcisi olarak okul-aile birliklerine, toplumu ideal öğretim ve eğitim seviyesine yükseltmek bakımından aileler okul direktiflerine uymalı, fakat toplumun ihtiyaçlarını (meslek ve sınıf farklarıyla birlikte) göz önüne almak için öğretmenler ve idare, aileleri iyi dinlemelidir.[1]

[1] C. M. Fleming *The Social psychology of education*, Kegan Paul, 1949, (Family influences, p. 39-48, Community ingluences, p. 49-54).

ORTAÖĞRETİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Ortaöğretim meslek hayatına hazırlık, ilköğretimle yüksek ve meslek öğretimi arasında bağlantı olmakla beraber tahsil ve eğitim bakımından en mühim devredir. Bu devrenin güçlüğü yalnız insanlığın bugün eriştiği bilgi seviyesinin temellerini vermesi bakımından değil, aynı zamanda genç zihinlere değer eğitiminin kazandırılması bakımından da 12-18 yaşları arasında iki safhaya ayırdığımız ergenlik ve delikanlılık (erginlik) buhranlarının bu devrede bulunan gençlerin ruhî hayatı ile alacakları eğitim ve öğretimin ayarlanmasını çok nazik ve güç bir duruma koyar. Bu güçlük hem gençlere, hem okul öğretmen ve idaresine ve gençlerin ilişkilerini kesmedikleri velilerine aittir. Bunun için bu devrenin başarılı olması için bu zahmetli işin her üç boyut tarafından paylaşılması lâzımdır. Okul-aile birliklerinin verimli olması için bu paylaşma çok iyi ayarlanmalıdır: Okul, toplum ve gençten ibaret bütünün temsilcisi olarak okul-aile birliklerine, toplumu ideal öğretim ve eğitim seviyesine yükseltmek bakımından aileler okul direktiflerine uymalı, fakat toplumun ihtiyaçlarını (meslek ve sınıf farklarıyla birlikte) göz önüne almak için öğretmenler ve idare, aileleri iyi dinlemelidir.[1]

[1] C. M. Fleming *The Social psychology of education*, Kegan Paul, 1949, (Family influences, p. 39-48, Community ingluences, p. 49-54).

ORTAÖĞRETİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Ortaöğretim meslek hayatına hazırlık, ilköğretimle yüksek ve meslek öğretimi arasında bağlantı olmakla beraber tahsil ve eğitim bakımından en mühim devredir. Bu devrenin güçlüğü yalnız insanlığın bugün eriştiği bilgi seviyesinin temellerini vermesi bakımından değil, aynı zamanda genç zihinlere değer eğitiminin kazandırılması bakımından da 12-18 yaşları arasında iki safhaya ayırdığımız ergenlik ve delikanlılık (erginlik) buhranlarının bu devrede bulunan gençlerin ruhî hayatı ile alacakları eğitim ve öğretimin ayarlanmasını çok nazik ve güç bir duruma koyar. Bu güçlük hem gençlere, hem okul öğretmen ve idaresine ve gençlerin ilişkilerini kesmedikleri velilerine aittir. Bunun için bu devrenin başarılı olması için bu zahmetli işin her üç boyut tarafından paylaşılması lâzımdır. Okul-aile birliklerinin verimli olması için bu paylaşma çok iyi ayarlanmalıdır: Okul, toplum ve gençten ibaret bütünün temsilcisi olarak okul-aile birliklerine, toplumu ideal öğretim ve eğitim seviyesine yükseltmek bakımından aileler okul direktiflerine uymalı, fakat toplumun ihtiyaçlarını (meslek ve sınıf farklarıyla birlikte) göz önüne almak için öğretmenler ve idare, aileleri iyi dinlemelidir.[1]

[1] C. M. Fleming *The Social psychology of education*, Kegan Paul, 1949, (Family influences, p. 39-48, Community ingluences, p. 49-54).

ORTAÖĞRETİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Ortaöğretim meslek hayatına hazırlık, ilköğretimle yüksek ve meslek öğretimi arasında bağlantı olmakla beraber tahsil ve eğitim bakımından en mühim devredir. Bu devrenin güçlüğü yalnız insanlığın bugün eriştiği bilgi seviyesinin temellerini vermesi bakımından değil, aynı zamanda genç zihinlere değer eğitiminin kazandırılması bakımından da 12-18 yaşları arasında iki safhaya ayırdığımız ergenlik ve delikanlılık (erginlik) buhranlarının bu devrede bulunan gençlerin ruhî hayatı ile alacakları eğitim ve öğretimin ayarlanmasını çok nazik ve güç bir duruma koyar. Bu güçlük hem gençlere, hem okul öğretmen ve idaresine ve gençlerin ilişkilerini kesmedikleri velilerine aittir. Bunun için bu devrenin başarılı olması için bu zahmetli işin her üç boyut tarafından paylaşılması lâzımdır. Okul-aile birliklerinin verimli olması için bu paylaşma çok iyi ayarlanmalıdır: Okul, toplum ve gençten ibaret bütünün temsilcisi olarak okul-aile birliklerine, toplumu ideal öğretim ve eğitim seviyesine yükseltmek bakımından aileler okul direktiflerine uymalı, fakat toplumun ihtiyaçlarını (meslek ve sınıf farklarıyla birlikte) göz önüne almak için öğretmenler ve idare, aileleri iyi dinlemelidir.[1]

[1] C. M. Fleming *The Social psychology of education*, Kegan Paul, 1949, (Family influences, p. 39-48, Community ingluences, p. 49-54).

Ortaöğretimde kişiliğin teşkili ve kafa formasyonu tahsilin değer eğitimi ile tamamlanmasını gerektirir. Ortaöğretim, tahsil ile *bilgiyi*, eğitimle değerleri verecektir. Genç, öğretimde kültürün ulaştığı son bilgi seviyesinde yer almak için hazırlanacak, eğitimde çağdaş kültürün değerler hayatını yaşayarak kişiliğini kazanacaktır. Öğretim gibi bu eğitimin de temelleri ilköğretimde hazırlanmıştır. Fakat çağdaş değerlerden her birine ait yapıcı faaliyet, gencin gireceği toplumdaki kişiliğinin türlü manzaraları burada kurulacaktır.[2]

Kitabımızın başında bir değer sisteminin unsurlarını ve birbirleriyle ilişkilerini görmüş, onları içkin değerler (teknik-sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üçe ayırmıştık.[3] İçkin değerler insanın tabiat malzemesini kullanarak meydana getireceği kültürü teşkil eder: Teknikte toprak, su, maden gibi tabiat unsurlarından faydalanılarak el ve kafanın ortak çalışmasıyla aletler, cihazlar, makineler imal edilir. Sanatta renkler, sesler, taş ve çamurdan faydalanılarak el ve kafa çalışmasına duyguların katılmasıyla sanat eserleri imal edilir. Fikirde gözlemler, tecrübe ve akıl yürütmeden faydalanılarak el ve kafa çalışmasıyla bilgi ve kavram sistemleri kurulur. Bu üç değer alanında birincisi duyular, ikincisi duyular ve duygulara, üçüncüsü onlar yardımı ile kavramlara dayanır. Fakat her üçü de insanın bilinç muhtevaları olan tabiat ve zihin verimlerinden imal ettiği şeylerden ibarettir. Bunun için onlara içkin (*immanent*) değerler diyoruz. Aşkın değerler insanın kişi olarak başka insanlarla dünyada ve dünyadan ayrıldıktan sonrakilerle ilişkilerine aittir.* içkin değerler ister birey ister topluma ait olsun *intersubjectif* olarak kalır: değer olarak bilinç alanını aşamaz. Aşkın değerler ise kişinin "başkası" ile ve "başka âlem" ile ilişkisine aittir. Başkası ve başka âlem bilinç dünyasına kapalıdır. Ona bilgi ile nüfuz etmeye imkân yoktur. Kişinin başkasını anlaması, kişilerarası ilişkilerin kurulması bilerek değil inanarak mümkündür. Aşkın değerler bilme alanını aşar, inanma alanını teşkil eder: Ahlâki erdemlere bağlılık bilerek değil, inanarak sağlanır. "Başka âlem"le ilişkiden ibaret olan din de ahlâktan farklı bir şekilde yine inanarak kurulacaktır. Bunun

[2] C. M. Fleming, *Adolescence,* Kegan Paul, 1948. (Educational and vocational guidance, p. 187-194; Personal and Development, p. 141-163).
[3] Etraflı olarak *Bilgi ve Değer* adlı kitapta ele aldık.
* Dinî değerde münasebetin ahlâki münasebetten farkı bir taraflı oluşudur.

298 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

Ortaöğretimde kişiliğin teşkili ve kafa formasyonu tahsilin değer eğitimi ile tamamlanmasını gerektirir. Ortaöğretim, tahsil ile *bilgiyi*, eğitimle değerleri verecektir. Genç, öğretimde kültürün ulaştığı son bilgi seviyesinde yer almak için hazırlanacak, eğitimde çağdaş kültürün değerler hayatını yaşayarak kişiliğini kazanacaktır. Öğretim gibi bu eğitimin de temelleri ilköğretimde hazırlanmıştır. Fakat çağdaş değerlerden her birine ait yapıcı faaliyet, gencin gireceği toplumdaki kişiliğinin türlü manzaraları burada kurulacaktır.[2]

Kitabımızın başında bir değer sisteminin unsurlarını ve birbirleriyle ilişkilerini görmüş, onları içkin değerler (teknik-sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üçe ayırmıştık.[3] İçkin değerler insanın tabiat malzemesini kullanarak meydana getireceği kültürü teşkil eder: Teknikte toprak, su, maden gibi tabiat unsurlarından faydalanılarak el ve kafanın ortak çalışmasıyla aletler, cihazlar, makineler imal edilir. Sanatta renkler, sesler, taş ve çamurdan faydalanılarak el ve kafa çalışmasına duyguların katılmasıyla sanat eserleri imal edilir. Fikirde gözlemler, tecrübe ve akıl yürütmeden faydalanılarak el ve kafa çalışmasıyla bilgi ve kavram sistemleri kurulur. Bu üç değer alanında birincisi duyular, ikincisi duyular ve duygulara, üçüncüsü onlar yardımı ile kavramlara dayanır. Fakat her üçü de insanın bilinç muhtevaları olan tabiat ve zihin verimlerinden imal ettiği şeylerden ibarettir. Bunun için onlara içkin (*immanent*) değerler diyoruz. Aşkın değerler insanın kişi olarak başka insanlarla dünyada ve dünyadan ayrıldıktan sonrakilerle ilişkilerine aittir.* içkin değerler ister birey ister topluma ait olsun *intersubjectif* olarak kalır: değer olarak bilinç alanını aşamaz. Aşkın değerler ise kişinin "başkası" ile ve "başka âlem" ile ilişkisine aittir. Başkası ve başka âlem bilinç dünyasına kapalıdır. Ona bilgi ile nüfuz etmeye imkân yoktur. Kişinin başkasını anlaması, kişilerarası ilişkilerin kurulması bilerek değil inanarak mümkündür. Aşkın değerler bilme alanını aşar, inanma alanını teşkil eder: Ahlâki erdemlere bağlılık bilerek değil, inanarak sağlanır. "Başka âlem"le ilişkiden ibaret olan din de ahlâktan farklı bir şekilde yine inanarak kurulacaktır. Bunun

[2] C. M. Fleming, *Adolescence,* Kegan Paul, 1948. (Educational and vocational guidance, p. 187-194; Personal and Development, p. 141-163).
[3] Etraflı olarak *Bilgi ve Değer* adlı kitapta ele aldık.
* Dinî değerde münasebetin ahlâki münasebetten farkı bir taraflı oluşudur.

298 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

Ortaöğretimde kişiliğin teşkili ve kafa formasyonu tahsilin değer eğitimi ile tamamlanmasını gerektirir. Ortaöğretim, tahsil ile *bilgiyi*, eğitimle değerleri verecektir. Genç, öğretimde kültürün ulaştığı son bilgi seviyesinde yer almak için hazırlanacak, eğitimde çağdaş kültürün değerler hayatını yaşayarak kişiliğini kazanacaktır. Öğretim gibi bu eğitimin de temelleri ilköğretimde hazırlanmıştır. Fakat çağdaş değerlerden her birine ait yapıcı faaliyet, gencin gireceği toplumdaki kişiliğinin türlü manzaraları burada kurulacaktır.[2]

Kitabımızın başında bir değer sisteminin unsurlarını ve birbirleriyle ilişkilerini görmüş, onları içkin değerler (teknik-sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üçe ayırmıştık.[3] İçkin değerler insanın tabiat malzemesini kullanarak meydana getireceği kültürü teşkil eder: Teknikte toprak, su, maden gibi tabiat unsurlarından faydalanılarak el ve kafanın ortak çalışmasıyla aletler, cihazlar, makineler imal edilir. Sanatta renkler, sesler, taş ve çamurdan faydalanılarak el ve kafa çalışmasına duyguların katılmasıyla sanat eserleri imal edilir. Fikirde gözlemler, tecrübe ve akıl yürütmeden faydalanılarak el ve kafa çalışmasıyla bilgi ve kavram sistemleri kurulur. Bu üç değer alanında birincisi duyular, ikincisi duyular ve duygulara, üçüncüsü onlar yardımı ile kavramlara dayanır. Fakat her üçü de insanın bilinç muhtevaları olan tabiat ve zihin verimlerinden imal ettiği şeylerden ibarettir. Bunun için onlara içkin (*immanent*) değerler diyoruz. Aşkın değerler insanın kişi olarak başka insanlarla dünyada ve dünyadan ayrıldıktan sonrakilerle ilişkilerine aittir.* içkin değerler ister birey ister topluma ait olsun *intersubjectif* olarak kalır: değer olarak bilinç alanını aşamaz. Aşkın değerler ise kişinin "başkası" ile ve "başka âlem" ile ilişkisine aittir. Başkası ve başka âlem bilinç dünyasına kapalıdır. Ona bilgi ile nüfuz etmeye imkân yoktur. Kişinin başkasını anlaması, kişilerarası ilişkilerin kurulması bilerek değil inanarak mümkündür. Aşkın değerler bilme alanını aşar, inanma alanını teşkil eder: Ahlâki erdemlere bağlılık bilerek değil, inanarak sağlanır. "Başka âlem"le ilişkiden ibaret olan din de ahlâktan farklı bir şekilde yine inanarak kurulacaktır. Bunun

[2] C. M. Fleming, *Adolescence,* Kegan Paul, 1948. (Educational and vocational guidance, p. 187-194; Personal and Development, p. 141-163).
[3] Etraflı olarak *Bilgi ve Değer* adlı kitapta ele aldık.
* Dinî değerde münasebetin ahlâki münasebetten farkı bir taraflı oluşudur.

için bunlara aşkın değerler diyoruz. Normatif değerler içkin ve aşkın bütün değer yaratışlarının değişiminde, karşılaşmasında, ifadesinde ölçü (*étalon*) vazifesi görürler. Bu sebeple onların içkin ve aşkın değerler gibi ayrı sahaları yoktur. Yalnız onların değişme, karşılaşma ve ifadelerinde ölçü veya norm vazifesini görürler: Teknik, artistik, ahlâki veya fikrî değerler dil vasıtasıyla kafadan kafaya geçer. Dilin normlarıyla ifade edilir. Bütün bu değerlerin alanı içinde fiillerin (sözleşme veya tecavüz şeklinde) karşılaşması hukukun normlarıyla gösterilir. Yine bütün bu değerlerin mahsulleri birbirleriyle değiştirildiği ve bu değişim miktar nevinden ifade edildiği zaman iktisadî normlar kullanılır.[4]

Ortaöğretim seviyesinde gençlere verilecek değer eğitimi bunların bütününe ait olmalıdır. Gençler bir yandan tabiat malzemesinden faydalanarak imal gücünün önemli mahsullerini tanımalı ve bunları yapabilmeli, öte yandan kişilerarası ilişkilerde "başkası" ile birleşmenin biricik yolu olan inanma değerlerini almalı, onlara ait tecrübeleri yaşamalıdır. Fakat ilköğretim aynı zamanda genci yazıda (basın ve yayında), mahkemelerde, çarşı ve pazarda, bankalar ve borsalarda karşılaşacağı normatif değerleri kullanmaya da alıştırmalıdır. Bunun için ortaöğretimde yalnız sanat eğitimi veya ahlâk eğitimi diye parçalı eğitimlerden bahsetmek veya bunlardan birisini önemli görerek ötekileri gölgede bırakmak doğru değildir. Burada değer eğitimini önemliliği sırasına değil, genetik bakımdan içkin, aşkın ve normatif değerlere ait eğitim olarak gözden geçireceğiz.

İçkin değerler ilk meydana gelen ve ilk öğrenilenlerdir. Çünkü insan önce el ve kafasını kullanarak tabiat malzemesinden aletleri yapar. Yahut onların yardımıyla çevresini tanır, ilkel adam için sabanın, sivrilmiş taşın icadı tekniğin başlangıcı olduğu gibi,[5] çocuk için de başkaları tarafından yapılmış emziğin, sıralama tahtasının (ağılın) kullanılması onun çevresine girmesinin başlangıcıdır. Her değerin (teknikten dinsele kadar) bir bilgi, bir de inanç tarafı vardır. Değer, tecrübe ve akıl mahsulü olduğu için "bilgi"yle, fakat bilinç verilerini aşan bir objeye, *hazır bulunmayan* bir şeyin aranmasına, yani "ihti-

[4] H. Z. Ülken, "İçtimaî Üstyapı olarak Hukuk Tetkiklerine Giriş" (*Sosyoloji* dergisi, sayı 2, 1943, İstanbul Edeb. Fak.); "İktisadî Sosyoloji Üzerine Notlar" (*Sosyoloji* dergisi, sayı 3, 1946, İstanbul).

[5] Pacotte, *La pensée technique*, F. Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 299

için bunlara aşkın değerler diyoruz. Normatif değerler içkin ve aşkın bütün değer yaratışlarının değişiminde, karşılaşmasında, ifadesinde ölçü (*étalon*) vazifesi görürler. Bu sebeple onların içkin ve aşkın değerler gibi ayrı sahaları yoktur. Yalnız onların değişme, karşılaşma ve ifadelerinde ölçü veya norm vazifesini görürler: Teknik, artistik, ahlâki veya fikrî değerler dil vasıtasıyla kafadan kafaya geçer. Dilin normlarıyla ifade edilir. Bütün bu değerlerin alanı içinde fiillerin (sözleşme veya tecavüz şeklinde) karşılaşması hukukun normlarıyla gösterilir. Yine bütün bu değerlerin mahsulleri birbirleriyle değiştirildiği ve bu değişim miktar nevinden ifade edildiği zaman iktisadî normlar kullanılır.[4]

Ortaöğretim seviyesinde gençlere verilecek değer eğitimi bunların bütününe ait olmalıdır. Gençler bir yandan tabiat malzemesinden faydalanarak imal gücünün önemli mahsullerini tanımalı ve bunları yapabilmeli, öte yandan kişilerarası ilişkilerde "başkası" ile birleşmenin biricik yolu olan inanma değerlerini almalı, onlara ait tecrübeleri yaşamalıdır. Fakat ilköğretim aynı zamanda genci yazıda (basın ve yayında), mahkemelerde, çarşı ve pazarda, bankalar ve borsalarda karşılaşacağı normatif değerleri kullanmaya da alıştırmalıdır. Bunun için ortaöğretimde yalnız sanat eğitimi veya ahlâk eğitimi diye parçalı eğitimlerden bahsetmek veya bunlardan birisini önemli görerek ötekileri gölgede bırakmak doğru değildir. Burada değer eğitimini önemliliği sırasına değil, genetik bakımdan içkin, aşkın ve normatif değerlere ait eğitim olarak gözden geçireceğiz.

İçkin değerler ilk meydana gelen ve ilk öğrenilenlerdir. Çünkü insan önce el ve kafasını kullanarak tabiat malzemesinden aletleri yapar. Yahut onların yardımıyla çevresini tanır, ilkel adam için sabanın, sivrilmiş taşın icadı tekniğin başlangıcı olduğu gibi,[5] çocuk için de başkaları tarafından yapılmış emziğin, sıralama tahtasının (ağılın) kullanılması onun çevresine girmesinin başlangıcıdır. Her değerin (teknikten dinsele kadar) bir bilgi, bir de inanç tarafı vardır. Değer, tecrübe ve akıl mahsulü olduğu için "bilgi"yle, fakat bilinç verilerini aşan bir objeye, *hazır bulunmayan* bir şeyin aranmasına, yani "ihti-

[4] H. Z. Ülken, "İçtimaî Üstyapı olarak Hukuk Tetkiklerine Giriş" (*Sosyoloji* dergisi, sayı 2, 1943, İstanbul Edeb. Fak.); "İktisadî Sosyoloji Üzerine Notlar" (*Sosyoloji* dergisi, sayı 3, 1946, İstanbul).

[5] Pacotte, *La pensée technique*, F. Alcan.

yaç"a dayandığı için "inanma"yla ilgilidir. Bilgi+inanç vasfı bütün değerlere ait ise de aralarındaki nispet değerlere göre değişir. Teknik değerde bilgi inanmadan üstündür: (Bilgi>inanç.) Çünkü orada insanlar arası ilişkide söz vermeler, kaideler, emirler, vaatler, kelime, yazı veya birbiriyle karşılaşan insanların izlenimleri ve hayalleri rol oynadığı için bilginin (tecrübe ve aklın) rolü varsa da, sözünde durma, kaideyi yerine getirme, içi ve dışı bir olma gibi ahlâki fiili gerçekleştiren bütün şartlar ancak inanma temeline dayanarak kurulabilir. Başka deyişle teknikte bir aletin veya makinenin iyi işleyip işlemediğini kontrol etmek mümkündür ve bu kontrol bilgi alanına aittir. Hukukta ise bir insanın sözünde durması veya içiyle dışının bir olmasını bilgi alanında aynı suretle kontrol edemeyiz. Böyle bir kontrol fiile geçtikten çok sonra yapılabileceği için fiil üzerinde tesiri yoktur. Ahlâki fiilde temel "başkası"nın iç dünyasına inanmaktır. "Ben"in yerini "biz" aldığı, yani kişilerarası bağlılığın üstün olduğu durumlarda "başkası"nın iç dünyasına inanma kuvvetlenir. Eğitimde teknikten ahlâki değere kadar bütün değerlerin yaratılması, yaşanması ve anlaşılması için onlardan her birinin tâbi olduğu şartları göz önüne almak lâzım gelir.

Bunun için değerler eğitimini bütün olarak ele almak, onların mertebeliliğinden doğan yaratma ve yaşama farklarını görmemek demek değildir. Ortaöğretimin en esaslı işi bir hayat devresindeki öğretimle uzlaşabilen ve onu tamamlayacak değer eğitiminin verilmesidir. Teknik değerde dünyaya nüfuzumuzu sağlayan aletleri, cihazları, makineleri elde ettiğimiz için bu değer gözlem ve tecrübe alanımızı genişletir. Bilginin ilk adımını sağlamlaştırır. Fikir değerinde kavramlar, idealler ve teorilerle dünyaya ait parçalı bilgilerimizi sistemleştirdiğimiz için, bu değer de akıl yürütmeyle açıklamalarımızı ilerletir. Sanat değeri dahi bütün dallarında fizik, biyoloji ve sosyal gerçeklere ait bilgimize yeni unsurlar katar. Âdeta teknik tümevarımı (*induction*), fikir değeri sonuçlamayı (*déduction*), sanat değeri sezgiyi (*intuition*) işletmemize yarar ve bu üç süreç bilginin ilerlemesinde başlıca silâhlardır. Ayrıca şunu da katalım ki ahlâki değerle bilgi arasında da sıkı ilişki vardır. Ahlâk bildirilebilir (*communicable*) olması için yalnız mantıkça doğru olması yetmez, aynı zamanda bilgiyi verenin inanılır (*crédible*) olması lâzımdır. Bilim adamlığı ile ahlâklılık bundan dolayı ayrılmaz bir bütün teşkil eder. Bilginin gözlemi, deneyleri, her zaman ve her yerde tekrarı ve kontrolü mümkün olmayan görgü-

300 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

yaç"a dayandığı için "inanma"yla ilgilidir. Bilgi+inanç vasfı bütün değerlere ait ise de aralarındaki nispet değerlere göre değişir. Teknik değerde bilgi inanmadan üstündür: (Bilgi>inanç.) Çünkü orada insanlar arası ilişkide söz vermeler, kaideler, emirler, vaatler, kelime, yazı veya birbiriyle karşılaşan insanların izlenimleri ve hayalleri rol oynadığı için bilginin (tecrübe ve aklın) rolü varsa da, sözünde durma, kaideyi yerine getirme, içi ve dışı bir olma gibi ahlâki fiili gerçekleştiren bütün şartlar ancak inanma temeline dayanarak kurulabilir. Başka deyişle teknikte bir aletin veya makinenin iyi işleyip işlemediğini kontrol etmek mümkündür ve bu kontrol bilgi alanına aittir. Hukukta ise bir insanın sözünde durması veya içiyle dışının bir olmasını bilgi alanında aynı suretle kontrol edemeyiz. Böyle bir kontrol fiile geçtikten çok sonra yapılabileceği için fiil üzerinde tesiri yoktur. Ahlâki fiilde temel "başkası"nın iç dünyasına inanmaktır. "Ben"in yerini "biz" aldığı, yani kişilerarası bağlılığın üstün olduğu durumlarda "başkası"nın iç dünyasına inanma kuvvetlenir. Eğitimde teknikten ahlâki değere kadar bütün değerlerin yaratılması, yaşanması ve anlaşılması için onlardan her birinin tâbi olduğu şartları göz önüne almak lâzım gelir.

Bunun için değerler eğitimini bütün olarak ele almak, onların mertebeliliğinden doğan yaratma ve yaşama farklarını görmemek demek değildir. Ortaöğretimin en esaslı işi bir hayat devresindeki öğretimle uzlaşabilen ve onu tamamlayacak değer eğitiminin verilmesidir. Teknik değerde dünyaya nüfuzumuzu sağlayan aletleri, cihazları, makineleri elde ettiğimiz için bu değer gözlem ve tecrübe alanımızı genişletir. Bilginin ilk adımını sağlamlaştırır. Fikir değerinde kavramlar, idealler ve teorilerle dünyaya ait parçalı bilgilerimizi sistemleştirdiğimiz için, bu değer de akıl yürütmeyle açıklamalarımızı ilerletir. Sanat değeri dahi bütün dallarında fizik, biyoloji ve sosyal gerçeklere ait bilgimize yeni unsurlar katar. Âdeta teknik tümevarımı (*induction*), fikir değeri sonuçlamayı (*déduction*), sanat değeri sezgiyi (*intuition*) işletmemize yarar ve bu üç süreç bilginin ilerlemesinde başlıca silâhlardır. Ayrıca şunu da katalım ki ahlâki değerle bilgi arasında da sıkı ilişki vardır. Ahlâk bildirilebilir (*communicable*) olması için yalnız mantıkça doğru olması yetmez, aynı zamanda bilgiyi verenin inanılır (*crédible*) olması lâzımdır. Bilim adamlığı ile ahlâklılık bundan dolayı ayrılmaz bir bütün teşkil eder. Bilginin gözlemi, deneyleri, her zaman ve her yerde tekrarı ve kontrolü mümkün olmayan görgü-

leri inanılır olmalıdır ki neticelerini kabul edebilelim. Bilgin için ahlâklılık zorunlu ise de, bu vasfın eksikliği teknik ve bilginin kontrol vasıtalarıyla meydana çıkabilir. Bunun için ahlâk bilginin işlemesinde yaptırıcı kuvvet görevini gördüğü gibi, bilgi de ahlâklı fiilin kontrolünde yaptırıcı kuvvet görevini görebilir. Değerleri daha çok tecrübeye ve bilinç verilerine dayanmalarına veya daha çok tecrübeyi ve bilinç verilerini aşmalarına göre sınıflara ayırdık. Fakat hemen biraz sonra da gördük ki bu felsefî (mantıkî) ayırış değerlerin doğuşu ve işleyişinde yoktur. Orada teknikle sanat, bilgi ile ahlâk, teknik ve sanatla ahlâk bütün işleyişlerinde birbirine nüfuz etmiş haldedir.

Bu iç içe geçmiş durum veya bu karşılıklı tesir göz önüne alınmadıkça değerlerin nasıl doğduğu ve işlediğini anlamak imkânsızdır. Basit indirgeme ile mantıkçı bir görüş bu unsurlardan birini sebep, ötekilerini netice gibi görerek daha iyi bir açıklama yaptığını sanır. Halbuki bu aslında, değerlerin dinamizmini görmemeye varan bir tek görüşlülükten ibarettir: El işinin üstün rol oynadığı teknik değerde sebep rolü görmek kolaydır. Böyle düşününce bütün öteki değerler hemen netice haline getirilmiş ve sistem basitleştirilmiştir. Yahut bilgiyi ve onun rasyonel sistemleştirmesini başa koymada da kolaylık vardır. Çünkü başka hiçbir değer onun kadar açıklayıcı görünmez. O zaman –teknik de dâhil– bütün öteki değerler ondan doğmuş gibi görünecektir. Bu öncelik iddiasını veya basite indirgeme fikrini değerlerden her birine tatbik edersek birbirinden az çok farklı, fakat daima değerler kompleksinin dinamizmini anlamaya elverişsiz bir görüşe kapılmış oluruz. Buradan *homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo religiosis, homo economicus,* vb. şeklinde ifade edilmiş ve birçoklarını basite indirmenin cazibesine kaptıran bu görüşlerin 19. hattâ 20. yüzyıl içinde fikir tarihini doldurmuş olduklarını görürüz. Bu basitçi ve tektaraflı görüşlerin hatasından pedagoji de uzun müddet kurtulmuş değildi. Felsefede bilgi ve değer problemlerini ayrı ayrı ele almamak, değeri bilgiye veya bilgiyi değere indirgememek yüzünden meydana çıkan düşünce buhranı pedagojide eskiden beri hüküm süregelmiştir. İlkçağ'da *ratio* hüküm sürdüğü sırada bilgiye ait vasıflar değere yayılmış, değer bilgiyle açıklanmıştı. Ortaçağ'da *ratio*'nun hükümranlığı değerle atbaşı gitmeye başladı. Yeniçağ'da bilimsel düşünce inançlardan sıyrılmak için çabaladığı zaman değerler önce bir kenara bırakıldı. Bu ayırış skolastiğe, dogmatizme hücum, tabiat ve bilimin zaferi gibi görüldü. Son asırlarda yeniden de-

Hilmi Ziya Ülken 301

leri inanılır olmalıdır ki neticelerini kabul edebilelim. Bilgin için ahlâklılık zorunlu ise de, bu vasfın eksikliği teknik ve bilginin kontrol vasıtalarıyla meydana çıkabilir. Bunun için ahlâk bilginin işlemesinde yaptırıcı kuvvet görevini gördüğü gibi, bilgi de ahlâklı fiilin kontrolünde yaptırıcı kuvvet görevini görebilir. Değerleri daha çok tecrübeye ve bilinç verilerine dayanmalarına veya daha çok tecrübeyi ve bilinç verilerini aşmalarına göre sınıflara ayırdık. Fakat hemen biraz sonra da gördük ki bu felsefî (mantıkî) ayırış değerlerin doğuşu ve işleyişinde yoktur. Orada teknikle sanat, bilgi ile ahlâk, teknik ve sanatla ahlâk bütün işleyişlerinde birbirine nüfuz etmiş haldedir.

Bu iç içe geçmiş durum veya bu karşılıklı tesir göz önüne alınmadıkça değerlerin nasıl doğduğu ve işlediğini anlamak imkânsızdır. Basit indirgeme ile mantıkçı bir görüş bu unsurlardan birini sebep, ötekilerini netice gibi görerek daha iyi bir açıklama yaptığını sanır. Halbuki bu aslında, değerlerin dinamizmini görmemeye varan bir tek görüşlülükten ibarettir: El işinin üstün rol oynadığı teknik değerde sebep rolü görmek kolaydır. Böyle düşününce bütün öteki değerler hemen netice haline getirilmiş ve sistem basitleştirilmiştir. Yahut bilgiyi ve onun rasyonel sistemleştirmesini başa koymada da kolaylık vardır. Çünkü başka hiçbir değer onun kadar açıklayıcı görünmez. O zaman –teknik de dâhil– bütün öteki değerler ondan doğmuş gibi görünecektir. Bu öncelik iddiasını veya basite indirgeme fikrini değerlerden her birine tatbik edersek birbirinden az çok farklı, fakat daima değerler kompleksinin dinamizmini anlamaya elverişsiz bir görüşe kapılmış oluruz. Buradan *homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo religiosis, homo economicus,* vb. şeklinde ifade edilmiş ve birçoklarını basite indirmenin cazibesine kaptıran bu görüşlerin 19. hattâ 20. yüzyıl içinde fikir tarihini doldurmuş olduklarını görürüz. Bu basitçi ve tektaraflı görüşlerin hatasından pedagoji de uzun müddet kurtulmuş değildi. Felsefede bilgi ve değer problemlerini ayrı ayrı ele almamak, değeri bilgiye veya bilgiyi değere indirgememek yüzünden meydana çıkan düşünce buhranı pedagojide eskiden beri hüküm süregelmiştir. İlkçağ'da *ratio* hüküm sürdüğü sırada bilgiye ait vasıflar değere yayılmış, değer bilgiyle açıklanmıştı. Ortaçağ'da *ratio*'nun hükümranlığı değerle atbaşı gitmeye başladı. Yeniçağ'da bilimsel düşünce inançlardan sıyrılmak için çabaladığı zaman değerler önce bir kenara bırakıldı. Bu ayırış skolastiğe, dogmatizme hücum, tabiat ve bilimin zaferi gibi görüldü. Son asırlarda yeniden de-

Hilmi Ziya Ülken 301

leri inanılır olmalıdır ki neticelerini kabul edebilelim. Bilgin için ahlâklılık zorunlu ise de, bu vasfın eksikliği teknik ve bilginin kontrol vasıtalarıyla meydana çıkabilir. Bunun için ahlâk bilginin işlemesinde yaptırıcı kuvvet görevini gördüğü gibi, bilgi de ahlâklı fiilin kontrolünde yaptırıcı kuvvet görevini görebilir. Değerleri daha çok tecrübeye ve bilinç verilerine dayanmalarına veya daha çok tecrübeyi ve bilinç verilerini aşmalarına göre sınıflara ayırdık. Fakat hemen biraz sonra da gördük ki bu felsefî (mantıkî) ayırış değerlerin doğuşu ve işleyişinde yoktur. Orada teknikle sanat, bilgi ile ahlâk, teknik ve sanatla ahlâk bütün işleyişlerinde birbirine nüfuz etmiş haldedir.

Bu iç içe geçmiş durum veya bu karşılıklı tesir göz önüne alınmadıkça değerlerin nasıl doğduğu ve işlediğini anlamak imkânsızdır. Basit indirgeme ile mantıkçı bir görüş bu unsurlardan birini sebep, ötekilerini netice gibi görerek daha iyi bir açıklama yaptığını sanır. Halbuki bu aslında, değerlerin dinamizmini görmemeye varan bir tek görüşlülükten ibarettir: El işinin üstün rol oynadığı teknik değerde sebep rolü görmek kolaydır. Böyle düşününce bütün öteki değerler hemen netice haline getirilmiş ve sistem basitleştirilmiştir. Yahut bilgiyi ve onun rasyonel sistemleştirmesini başa koymada da kolaylık vardır. Çünkü başka hiçbir değer onun kadar açıklayıcı görünmez. O zaman –teknik de dâhil– bütün öteki değerler ondan doğmuş gibi görünecektir. Bu öncelik iddiasını veya basite indirgeme fikrini değerlerden her birine tatbik edersek birbirinden az çok farklı, fakat daima değerler kompleksinin dinamizmini anlamaya elverişsiz bir görüşe kapılmış oluruz. Buradan *homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo religiosis, homo economicus,* vb. şeklinde ifade edilmiş ve birçoklarını basite indirmenin cazibesine kaptıran bu görüşlerin 19. hattâ 20. yüzyıl içinde fikir tarihini doldurmuş olduklarını görürüz. Bu basitçi ve tektaraflı görüşlerin hatasından pedagoji de uzun müddet kurtulmuş değildi. Felsefede bilgi ve değer problemlerini ayrı ayrı ele almamak, değeri bilgiye veya bilgiyi değere indirgememek yüzünden meydana çıkan düşünce buhranı pedagojide eskiden beri hüküm süregelmiştir. İlkçağ'da *ratio* hüküm sürdüğü sırada bilgiye ait vasıflar değere yayılmış, değer bilgiyle açıklanmıştı. Ortaçağ'da *ratio*'nun hükümranlığı değerle atbaşı gitmeye başladı. Yeniçağ'da bilimsel düşünce inançlardan sıyrılmak için çabaladığı zaman değerler önce bir kenara bırakıldı. Bu ayırış skolastiğe, dogmatizme hücum, tabiat ve bilimin zaferi gibi görüldü. Son asırlarda yeniden de-

Hilmi Ziya Ülken 301

leri inanılır olmalıdır ki neticelerini kabul edebilelim. Bilgin için ahlâklılık zorunlu ise de, bu vasfın eksikliği teknik ve bilginin kontrol vasıtalarıyla meydana çıkabilir. Bunun için ahlâk bilginin işlemesinde yaptırıcı kuvvet görevini gördüğü gibi, bilgi de ahlâklı fiilin kontrolünde yaptırıcı kuvvet görevini görebilir. Değerleri daha çok tecrübeye ve bilinç verilerine dayanmalarına veya daha çok tecrübeyi ve bilinç verilerini aşmalarına göre sınıflara ayırdık. Fakat hemen biraz sonra da gördük ki bu felsefî (mantıkî) ayırış değerlerin doğuşu ve işleyişinde yoktur. Orada teknikle sanat, bilgi ile ahlâk, teknik ve sanatla ahlâk bütün işleyişlerinde birbirine nüfuz etmiş haldedir.

Bu iç içe geçmiş durum veya bu karşılıklı tesir göz önüne alınmadıkça değerlerin nasıl doğduğu ve işlediğini anlamak imkânsızdır. Basit indirgeme ile mantıkçı bir görüş bu unsurlardan birini sebep, ötekilerini netice gibi görerek daha iyi bir açıklama yaptığını sanır. Halbuki bu aslında, değerlerin dinamizmini görmemeye varan bir tek görüşlülükten ibarettir: El işinin üstün rol oynadığı teknik değerde sebep rolü görmek kolaydır. Böyle düşününce bütün öteki değerler hemen netice haline getirilmiş ve sistem basitleştirilmiştir. Yahut bilgiyi ve onun rasyonel sistemleştirmesini başa koymada da kolaylık vardır. Çünkü başka hiçbir değer onun kadar açıklayıcı görünmez. O zaman –teknik de dâhil– bütün öteki değerler ondan doğmuş gibi görünecektir. Bu öncelik iddiasını veya basite indirgeme fikrini değerlerden her birine tatbik edersek birbirinden az çok farklı, fakat daima değerler kompleksinin dinamizmini anlamaya elverişsiz bir görüşe kapılmış oluruz. Buradan *homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo religiosis, homo economicus,* vb. şeklinde ifade edilmiş ve birçoklarını basite indirmenin cazibesine kaptıran bu görüşlerin 19. hattâ 20. yüzyıl içinde fikir tarihini doldurmuş olduklarını görürüz. Bu basitçi ve tektaraflı görüşlerin hatasından pedagoji de uzun müddet kurtulmuş değildi. Felsefede bilgi ve değer problemlerini ayrı ayrı ele almamak, değeri bilgiye veya bilgiyi değere indirgememek yüzünden meydana çıkan düşünce buhranı pedagojide eskiden beri hüküm süregelmiştir. İlkçağ'da *ratio* hüküm sürdüğü sırada bilgiye ait vasıflar değere yayılmış, değer bilgiyle açıklanmıştı. Ortaçağ'da *ratio*'nun hükümranlığı değerle atbaşı gitmeye başladı. Yeniçağ'da bilimsel düşünce inançlardan sıyrılmak için çabaladığı zaman değerler önce bir kenara bırakıldı. Bu ayırış skolastiğe, dogmatizme hücum, tabiat ve bilimin zaferi gibi görüldü. Son asırlarda yeniden de-

ğerler sahneye çıktı, icatlar, keşifler, ihtilâller yeni dünyanın bayrağı olan inan kuralları bilgiyi hükmü altına aldı. Fakat bugünün değer tahakkümünden doğan buhran da İlkçağ'ın ratio tahakkümünden doğan buhrandan aşağı değildir. Bilimcilik iddiasına rağmen, hakikatte sahnede yeni değerlerin bayrağı dolaşmaya başladı. İdeolojiler, beyannameler düşünceyi idare etmeye kalktı. Öteki veya bu, her iki şekilde de bilgi ve değer karakterini kaybediyor. Onları ayrı ayrı ele almak ve birbirleri üzerine tesirlerini ondan sonra incelemek lâzımdır. Bilginin rölatifliğini, değerin mutlaklığını, bilginin içkinliğini ve değerin aşkınlığını, bilginin gayri şahsiliğini, değerin şahsiliğini görmedikçe onları anlamaya ve birbirlerine olan tesirleri ve hakiki mânâsını anlamaya imkân yoktur.

Pedagojinin felsefeye paralel olan buhran çağlarını burada tekrara lüzum yoktur. Yalnız son çağda değerin bilgiyi hükmü altına almaya kalkması sırasında onun başına gelenleri görmek yeter. Bu karıştırma öğretim ve eğitim karıştırması şeklinde de gösterilebilir. Bunun ilk sorumlusu olarak Rousseau ele alınabilir. Büyük pedagog-filozof, çocuğu tabiata göre bütün sun'î tesirlerden uzak yetiştirmek isterken, kitaba, ezbere, disiplinli okula hücum ederken öğretimi, skolastik eğitim yerine yeni dünya eğitiminin hükmü altına koymak istiyordu. Okula hücum ederken aslında dogmatizme ve skolastiğe hücum ediyordu. Fakat onun yerine Fransız İhtilâli'nde ifadesini bulacak olan yeni bir eğitimin bayrağını açıyordu: Bu artık geleneklerin değil, hürriyetin-demokrasinin bayrağı idi.[6] Bütün değerler onun altında toplanmış olarak öğretim üzerinde baskı yapıyordu. Görünüşte "tam serbest" olan öğretim aslında demokratik bir değer eğitiminin hükmü altına girmişti. Fakat bu yeni bayrak henüz birbirinden ayrılmamış birçok renkleri taşıyordu: kendi dinamizmi ve karmaşıklığı vardı. Daha önceki fasılda gördüğümüz gibi bu karmaşıklık çözüldükçe zıt renkler ayrılmaya başladı. Basitçi görüşler meydana çıktı. Bugün bir "Sovyet" ve "Amerikan" eğitiminden bahsederken onların öğretim üzerindeki baskıları daha iyi görülüyor. Bilgiyi liberalizm idealine göre vermekle, sosyalizm idealine göre vermek arasında indirgemecilik ve basitçilik bakımından fark yoktur.

[6] J. J. Rousseau, *Emile*, çev. H. Z. Ülken, A. Ft. Ülgener, S. Güzey, Türkiye Yay. 1943.

302 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ğerler sahneye çıktı, icatlar, keşifler, ihtilâller yeni dünyanın bayrağı olan inan kuralları bilgiyi hükmü altına aldı. Fakat bugünün değer tahakkümünden doğan buhran da İlkçağ'ın ratio tahakkümünden doğan buhrandan aşağı değildir. Bilimcilik iddiasına rağmen, hakikatte sahnede yeni değerlerin bayrağı dolaşmaya başladı. İdeolojiler, beyannameler düşünceyi idare etmeye kalktı. Öteki veya bu, her iki şekilde de bilgi ve değer karakterini kaybediyor. Onları ayrı ayrı ele almak ve birbirleri üzerine tesirlerini ondan sonra incelemek lâzımdır. Bilginin rölatifliğini, değerin mutlaklığını, bilginin içkinliğini ve değerin aşkınlığını, bilginin gayri şahsiliğini, değerin şahsiliğini görmedikçe onları anlamaya ve birbirlerine olan tesirleri ve hakiki mânâsını anlamaya imkân yoktur.

Pedagojinin felsefeye paralel olan buhran çağlarını burada tekrara lüzum yoktur. Yalnız son çağda değerin bilgiyi hükmü altına almaya kalkması sırasında onun başına gelenleri görmek yeter. Bu karıştırma öğretim ve eğitim karıştırması şeklinde de gösterilebilir. Bunun ilk sorumlusu olarak Rousseau ele alınabilir. Büyük pedagog-filozof, çocuğu tabiata göre bütün sun'î tesirlerden uzak yetiştirmek isterken, kitaba, ezbere, disiplinli okula hücum ederken öğretimi, skolastik eğitim yerine yeni dünya eğitiminin hükmü altına koymak istiyordu. Okula hücum ederken aslında dogmatizme ve skolastiğe hücum ediyordu. Fakat onun yerine Fransız İhtilâli'nde ifadesini bulacak olan yeni bir eğitimin bayrağını açıyordu: Bu artık geleneklerin değil, hürriyetin-demokrasinin bayrağı idi.[6] Bütün değerler onun altında toplanmış olarak öğretim üzerinde baskı yapıyordu. Görünüşte "tam serbest" olan öğretim aslında demokratik bir değer eğitiminin hükmü altına girmişti. Fakat bu yeni bayrak henüz birbirinden ayrılmamış birçok renkleri taşıyordu: kendi dinamizmi ve karmaşıklığı vardı. Daha önceki fasılda gördüğümüz gibi bu karmaşıklık çözüldükçe zıt renkler ayrılmaya başladı. Basitçi görüşler meydana çıktı. Bugün bir "Sovyet" ve "Amerikan" eğitiminden bahsederken onların öğretim üzerindeki baskıları daha iyi görülüyor. Bilgiyi liberalizm idealine göre vermekle, sosyalizm idealine göre vermek arasında indirgemecilik ve basitçilik bakımından fark yoktur.

[6] J. J. Rousseau, *Emile*, çev. H. Z. Ülken, A. Ft. Ülgener, S. Güzey, Türkiye Yay. 1943.

302 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ğerler sahneye çıktı, icatlar, keşifler, ihtilâller yeni dünyanın bayrağı olan inan kuralları bilgiyi hükmü altına aldı. Fakat bugünün değer tahakkümünden doğan buhran da İlkçağ'ın ratio tahakkümünden doğan buhrandan aşağı değildir. Bilimcilik iddiasına rağmen, hakikatte sahnede yeni değerlerin bayrağı dolaşmaya başladı. İdeolojiler, beyannameler düşünceyi idare etmeye kalktı. Öteki veya bu, her iki şekilde de bilgi ve değer karakterini kaybediyor. Onları ayrı ayrı ele almak ve birbirleri üzerine tesirlerini ondan sonra incelemek lâzımdır. Bilginin rölatifliğini, değerin mutlaklığını, bilginin içkinliğini ve değerin aşkınlığını, bilginin gayri şahsiliğini, değerin şahsiliğini görmedikçe onları anlamaya ve birbirlerine olan tesirleri ve hakiki mânâsını anlamaya imkân yoktur.

Pedagojinin felsefeye paralel olan buhran çağlarını burada tekrara lüzum yoktur. Yalnız son çağda değerin bilgiyi hükmü altına almaya kalkması sırasında onun başına gelenleri görmek yeter. Bu karıştırma öğretim ve eğitim karıştırması şeklinde de gösterilebilir. Bunun ilk sorumlusu olarak Rousseau ele alınabilir. Büyük pedagog-filozof, çocuğu tabiata göre bütün sun'î tesirlerden uzak yetiştirmek isterken, kitaba, ezbere, disiplinli okula hücum ederken öğretimi, skolastik eğitim yerine yeni dünya eğitiminin hükmü altına koymak istiyordu. Okula hücum ederken aslında dogmatizme ve skolastiğe hücum ediyordu. Fakat onun yerine Fransız İhtilâli'nde ifadesini bulacak olan yeni bir eğitimin bayrağını açıyordu: Bu artık geleneklerin değil, hürriyetin-demokrasinin bayrağı idi.[6] Bütün değerler onun altında toplanmış olarak öğretim üzerinde baskı yapıyordu. Görünüşte "tam serbest" olan öğretim aslında demokratik bir değer eğitiminin hükmü altına girmişti. Fakat bu yeni bayrak henüz birbirinden ayrılmamış birçok renkleri taşıyordu: kendi dinamizmi ve karmaşıklığı vardı. Daha önceki fasılda gördüğümüz gibi bu karmaşıklık çözüldükçe zıt renkler ayrılmaya başladı. Basitçi görüşler meydana çıktı. Bugün bir "Sovyet" ve "Amerikan" eğitiminden bahsederken onların öğretim üzerindeki baskıları daha iyi görülüyor. Bilgiyi liberalizm idealine göre vermekle, sosyalizm idealine göre vermek arasında indirgemecilik ve basitçilik bakımından fark yoktur.

[6] J. J. Rousseau, *Emile*, çev. H. Z. Ülken, A. Ft. Ülgener, S. Güzey, Türkiye Yay. 1943.

Şimdilik ideolojileri bir yana bırakalım ve yalnız pedagoji teorilerindeki indirgemeciliğe bakalım. Almanya'da *Arbeitschule* diye doğan cereyana göre pedagogun görevi çocuğa el işi öğretmek, çıraklık eğitimi vermektir. Bununla mesele hallolur mu? El işi kafayı ve ruhu yetiştirmek için yeter mi? Hattâ ondan başlamak doğru mu? Çocuk "Eşya Dersleri"nin lüzumsuz bir yığın zahmetleri içinde bocaladığı halde zihnî egzersizi almayabiliyor, hattâ teknik bakımdan yaratıcı olmuyor. Layn'ın dediği gibi *Tatschule* şeklinde anlaşılan bir eğitimde yeter görünmüyor. Çünkü *action* veya eylem ne içindir? Kendi başına action çocuğu yetiştirecek prensip midir? Decroly'nin, Ad. Ferrière'in üzerinde ısrarla durdukları "faal okul" çocuğa ne vermek istiyor?[7] Hayatın dışında bir faaliyet çevresi yapmaya mı? Bu tamamen sun'î bir şey olacaktır. Hayatı taklit eden bir faaliyet olmayı mı? Bu da çocuğu bir kopya ve çıkartma haline getirecektir. Çocuk geniş çevreyi taklit ettikçe büyüklerin maymunu olmaktan yukarı çıkamaz ve böyle "yapma" faaliyetlerde yetişenler artık ne erişkin ne de çocuktur. Garip ve mevsimsiz koparılmış bir yemiş halinde kalacaktır. Bu çıkmaz yolların farkına varan J. Dewey ve arkadaşları haklı olarak "ilgi merkezi"nden bahsediyorlar. Çoğu toplumla, okulla birlikte bütün halinde ele almak lâzımdır, diyorlar.[8] Bunlar doğrudur, fakat bu "ilgi merkezi" neresi olacaktır? Daha doğrusu çocuk gördüğü şeyler arasında bir seçme yaparak hangilerini ilgi merkezi olarak alacak? Eğer bunu öğretmen, yani erişkin tayin edecekse o zaman çocuk yine pasif olarak bırakılmış olmuyor mu? Çocuğun kendi ilgi merkezini bulabilmesi için onu tayin eden bir prensibin kendisinde bulunması, yani eyleminin ilgi merkezine doğru kendisi tarafından çevrilmesi gerekir. Böyle bir iç saik olmadan çocuğun el-kol hareketleri, bedeni işletmesi; bir yığın dağınık fiillerden ibaret kalacaktır. "İlgi merkezi"ni tayin eden iç saik ilkelde, yaşlıda veya çocukta onun ilgilerini doğuran ihtiyaçtır.

Fakat ihtiyaç W. James'in dediği gibi sırf psikolojik, kapalı bir süreç değildir, ihtiyacın biyolojik, psikolojik yönleri olmakla beraber o bilinç alanını aşar, doğrudan doğruya obje'ye, varlığa yönelir. Bunun için ihtiyacı ontolojik bakımdan ele almalıdır. Pedagojiyi metafiziğin esaretinden kurtarmak isteyenler eski metafizik görüşlere hücum

[7] Adolphe Ferrière, *Ecole active*, Delachaux et Niestlé.
[8] J. Dewey, *Çocuk ve Mektep*, çev. Avni Başman, 1924.

Hilmi Ziya Ülken 303

Şimdilik ideolojileri bir yana bırakalım ve yalnız pedagoji teorilerindeki indirgemeciliğe bakalım. Almanya'da *Arbeitschule* diye doğan cereyana göre pedagogun görevi çocuğa el işi öğretmek, çıraklık eğitimi vermektir. Bununla mesele hallolur mu? El işi kafayı ve ruhu yetiştirmek için yeter mi? Hattâ ondan başlamak doğru mu? Çocuk "Eşya Dersleri"nin lüzumsuz bir yığın zahmetleri içinde bocaladığı halde zihnî egzersizi almayabiliyor, hattâ teknik bakımdan yaratıcı olmuyor. Layn'ın dediği gibi *Tatschule* şeklinde anlaşılan bir eğitimde yeter görünmüyor. Çünkü *action* veya eylem ne içindir? Kendi başına action çocuğu yetiştirecek prensip midir? Decroly'nin, Ad. Ferrière'in üzerinde ısrarla durdukları "faal okul" çocuğa ne vermek istiyor?[7] Hayatın dışında bir faaliyet çevresi yapmaya mı? Bu tamamen sun'î bir şey olacaktır. Hayatı taklit eden bir faaliyet olmayı mı? Bu da çocuğu bir kopya ve çıkartma haline getirecektir. Çocuk geniş çevreyi taklit ettikçe büyüklerin maymunu olmaktan yukarı çıkamaz ve böyle "yapma" faaliyetlerde yetişenler artık ne erişkin ne de çocuktur. Garip ve mevsimsiz koparılmış bir yemiş halinde kalacaktır. Bu çıkmaz yolların farkına varan J. Dewey ve arkadaşları haklı olarak "ilgi merkezi"nden bahsediyorlar. Çoğu toplumla, okulla birlikte bütün halinde ele almak lâzımdır, diyorlar.[8] Bunlar doğrudur, fakat bu "ilgi merkezi" neresi olacaktır? Daha doğrusu çocuk gördüğü şeyler arasında bir seçme yaparak hangilerini ilgi merkezi olarak alacak? Eğer bunu öğretmen, yani erişkin tayin edecekse o zaman çocuk yine pasif olarak bırakılmış olmuyor mu? Çocuğun kendi ilgi merkezini bulabilmesi için onu tayin eden bir prensibin kendisinde bulunması, yani eyleminin ilgi merkezine doğru kendisi tarafından çevrilmesi gerekir. Böyle bir iç saik olmadan çocuğun el-kol hareketleri, bedeni işletmesi; bir yığın dağınık fiillerden ibaret kalacaktır. "İlgi merkezi"ni tayin eden iç saik ilkelde, yaşlıda veya çocukta onun ilgilerini doğuran ihtiyaçtır.

Fakat ihtiyaç W. James'in dediği gibi sırf psikolojik, kapalı bir süreç değildir, ihtiyacın biyolojik, psikolojik yönleri olmakla beraber o bilinç alanını aşar, doğrudan doğruya obje'ye, varlığa yönelir. Bunun için ihtiyacı ontolojik bakımdan ele almalıdır. Pedagojiyi metafiziğin esaretinden kurtarmak isteyenler eski metafizik görüşlere hücum

[7] Adolphe Ferrière, *Ecole active*, Delachaux et Niestlé.
[8] J. Dewey, *Çocuk ve Mektep*, çev. Avni Başman, 1924.

Hilmi Ziya Ülken 303

Şimdilik ideolojileri bir yana bırakalım ve yalnız pedagoji teorilerindeki indirgemeciliğe bakalım. Almanya'da *Arbeitschule* diye doğan cereyana göre pedagogun görevi çocuğa el işi öğretmek, çıraklık eğitimi vermektir. Bununla mesele hallolur mu? El işi kafayı ve ruhu yetiştirmek için yeter mi? Hattâ ondan başlamak doğru mu? Çocuk "Eşya Dersleri"nin lüzumsuz bir yığın zahmetleri içinde bocaladığı halde zihnî egzersizi almayabiliyor, hattâ teknik bakımdan yaratıcı olmuyor. Layn'ın dediği gibi *Tatschule* şeklinde anlaşılan bir eğitimde yeter görünmüyor. Çünkü *action* veya eylem ne içindir? Kendi başına action çocuğu yetiştirecek prensip midir? Decroly'nin, Ad. Ferrière'in üzerinde ısrarla durdukları "faal okul" çocuğa ne vermek istiyor?[7] Hayatın dışında bir faaliyet çevresi yapmaya mı? Bu tamamen sun'î bir şey olacaktır. Hayatı taklit eden bir faaliyet olmayı mı? Bu da çocuğu bir kopya ve çıkartma haline getirecektir. Çocuk geniş çevreyi taklit ettikçe büyüklerin maymunu olmaktan yukarı çıkamaz ve böyle "yapma" faaliyetlerde yetişenler artık ne erişkin ne de çocuktur. Garip ve mevsimsiz koparılmış bir yemiş halinde kalacaktır. Bu çıkmaz yolların farkına varan J. Dewey ve arkadaşları haklı olarak "ilgi merkezi"nden bahsediyorlar. Çoğu toplumla, okulla birlikte bütün halinde ele almak lâzımdır, diyorlar.[8] Bunlar doğrudur, fakat bu "ilgi merkezi" neresi olacaktır? Daha doğrusu çocuk gördüğü şeyler arasında bir seçme yaparak hangilerini ilgi merkezi olarak alacak? Eğer bunu öğretmen, yani erişkin tayin edecekse o zaman çocuk yine pasif olarak bırakılmış olmuyor mu? Çocuğun kendi ilgi merkezini bulabilmesi için onu tayin eden bir prensibin kendisinde bulunması, yani eyleminin ilgi merkezine doğru kendisi tarafından çevrilmesi gerekir. Böyle bir iç saik olmadan çocuğun el-kol hareketleri, bedeni işletmesi; bir yığın dağınık fiillerden ibaret kalacaktır. "İlgi merkezi"ni tayin eden iç saik ilkelde, yaşlıda veya çocukta onun ilgilerini doğuran ihtiyaçtır.

Fakat ihtiyaç W. James'in dediği gibi sırf psikolojik, kapalı bir süreç değildir, ihtiyacın biyolojik, psikolojik yönleri olmakla beraber o bilinç alanını aşar, doğrudan doğruya obje'ye, varlığa yönelir. Bunun için ihtiyacı ontolojik bakımdan ele almalıdır. Pedagojiyi metafiziğin esaretinden kurtarmak isteyenler eski metafizik görüşlere hücum

[7] Adolphe Ferrière, *Ecole active*, Delachaux et Niestlé.
[8] J. Dewey, *Çocuk ve Mektep*, çev. Avni Başman, 1924.

ederken "psikolojik" tezi savunuyorlardı. Onlara (meselâ Claparède) göre pedagojinin işi çok basittir. Oraya felsefî görüşü karıştırmamalıdır. Psikoloji bütün güçlükleri çözebilir.[9] Bu noktada psikolojik ekollerin çatışmalarının hiçbir mahzuru olmadığını işaret eden Claparède, tatbikata giren ve bir teknik olan psikolojide ekol farklarının silindiğini söylüyor. Bunu söylemede bir dereceye kadar haklıdır, fakat "ihtiyaç"ı davranış psikolojisinin veya *réflexologie*'nin anlayışı ile içe bakış psikolojisinin anlayışı arasındaki farkın tatbikata tesir etmeyeceğini söylemeye imkân yoktur.[10] Birincilere göre ihtiyaç bir "cevap", ikincilere göre kapalı bir süreç olduğuna göre tatbikatta farklı şekiller alacaktır. Asıl mesele bu sürecin yalnız psikoloji ile çözülüp çözülmeyeceğini bilmektedir: İhtiyaç –her şeyden önce– kapalı bir süreç değildir. Çünkü o başka bilinç fiilleri (kasıtlı fiiller) gibi "bir şey"le kaimdir; yani "bir şeyin ihtiyacı"dır fakat öteki bilinç fiillerinden farklı olarak bu "bir şey" veya obje hazır bulunan bir obje değildir. O ne duyu verisi, ne hayal olarak hazır olmayandır, insan eksikliğinden dolayı huzursuzluk duyduğu hazır olmayan "herhangi bir şey"e karşı ihtiyaç duyar. Öyle ise ihtiyaç bilinç alanını aşan ve bulunmayan bir objeye yönelir. Fakat bu bulunmayışa yönelen bir yandan bilinç, bir yandan da onun şartı olan biyolojik hayattır. Açlık ve susuzluk, psikolojik ihtiyaç olmadan önce biyolojik bir süreçtirler. İhtiyacın sübjektif şartlarını biyolojik ve psikolojik olaylar teşkil etseler de, onu tamamen açıklayamazlar. Çünkü onda bedenin bir mahrumluğu görmesi, bilincin bu *bulunmayış* önündeki huzursuzluğu, bu mahrumluk veya bulunmayışla kaimdir. Bunun için soru ister istemez bu bilimlerin alanını aşan bir felsefe alanına çevrilir: *Değer*'lerin temeli ihtiyaçtır. Fakat ihtiyaç yalnız biyoloji veya psikoloji ile açıklanamaz demek lâzım gelir.[11]

[9] Claparède, *Education fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1944.
[10] H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara; Ülken Yayınları, 2001.
[11] Gabriel Marcel, *L'homme problématique*, Aubier, 1955; M. Heidegger, *L'être et le temps*, trad. p. Rudolf Bohem et A. de Waelhens, Gallimard, 1964.

304 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ederken "psikolojik" tezi savunuyorlardı. Onlara (meselâ Claparède) göre pedagojinin işi çok basittir. Oraya felsefî görüşü karıştırmamalıdır. Psikoloji bütün güçlükleri çözebilir.[9] Bu noktada psikolojik ekollerin çatışmalarının hiçbir mahzuru olmadığını işaret eden Claparède, tatbikata giren ve bir teknik olan psikolojide ekol farklarının silindiğini söylüyor. Bunu söylemede bir dereceye kadar haklıdır, fakat "ihtiyaç"ı davranış psikolojisinin veya *réflexologie*'nin anlayışı ile içe bakış psikolojisinin anlayışı arasındaki farkın tatbikata tesir etmeyeceğini söylemeye imkân yoktur.[10] Birincilere göre ihtiyaç bir "cevap", ikincilere göre kapalı bir süreç olduğuna göre tatbikatta farklı şekiller alacaktır. Asıl mesele bu sürecin yalnız psikoloji ile çözülüp çözülmeyeceğini bilmektedir: İhtiyaç –her şeyden önce– kapalı bir süreç değildir. Çünkü o başka bilinç fiilleri (kasıtlı fiiller) gibi "bir şey"le kaimdir; yani "bir şeyin ihtiyacı"dır fakat öteki bilinç fiillerinden farklı olarak bu "bir şey" veya obje hazır bulunan bir obje değildir. O ne duyu verisi, ne hayal olarak hazır olmayandır, insan eksikliğinden dolayı huzursuzluk duyduğu hazır olmayan "herhangi bir şey"e karşı ihtiyaç duyar. Öyle ise ihtiyaç bilinç alanını aşan ve bulunmayan bir objeye yönelir. Fakat bu bulunmayışa yönelen bir yandan bilinç, bir yandan da onun şartı olan biyolojik hayattır. Açlık ve susuzluk, psikolojik ihtiyaç olmadan önce biyolojik bir süreçtirler. İhtiyacın sübjektif şartlarını biyolojik ve psikolojik olaylar teşkil etseler de, onu tamamen açıklayamazlar. Çünkü onda bedenin bir mahrumluğu görmesi, bilincin bu *bulunmayış* önündeki huzursuzluğu, bu mahrumluk veya bulunmayışla kaimdir. Bunun için soru ister istemez bu bilimlerin alanını aşan bir felsefe alanına çevrilir: *Değer*'lerin temeli ihtiyaçtır. Fakat ihtiyaç yalnız biyoloji veya psikoloji ile açıklanamaz demek lâzım gelir.[11]

[9] Claparède, *Education fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1944.
[10] H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara; Ülken Yayınları, 2001.
[11] Gabriel Marcel, *L'homme problématique*, Aubier, 1955; M. Heidegger, *L'être et le temps*, trad. p. Rudolf Bohem et A. de Waelhens, Gallimard, 1964.

304 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ederken "psikolojik" tezi savunuyorlardı. Onlara (meselâ Claparède) göre pedagojinin işi çok basittir. Oraya felsefî görüşü karıştırmamalıdır. Psikoloji bütün güçlükleri çözebilir.[9] Bu noktada psikolojik ekollerin çatışmalarının hiçbir mahzuru olmadığını işaret eden Claparède, tatbikata giren ve bir teknik olan psikolojide ekol farklarının silindiğini söylüyor. Bunu söylemede bir dereceye kadar haklıdır, fakat "ihtiyaç"ı davranış psikolojisinin veya *réflexologie*'nin anlayışı ile içe bakış psikolojisinin anlayışı arasındaki farkın tatbikata tesir etmeyeceğini söylemeye imkân yoktur.[10] Birincilere göre ihtiyaç bir "cevap", ikincilere göre kapalı bir süreç olduğuna göre tatbikatta farklı şekiller alacaktır. Asıl mesele bu sürecin yalnız psikoloji ile çözülüp çözülmeyeceğini bilmektedir: İhtiyaç –her şeyden önce– kapalı bir süreç değildir. Çünkü o başka bilinç fiilleri (kasıtlı fiiller) gibi "bir şey"le kaimdir; yani "bir şeyin ihtiyacı"dır fakat öteki bilinç fiillerinden farklı olarak bu "bir şey" veya obje hazır bulunan bir obje değildir. O ne duyu verisi, ne hayal olarak hazır olmayandır, insan eksikliğinden dolayı huzursuzluk duyduğu hazır olmayan "herhangi bir şey"e karşı ihtiyaç duyar. Öyle ise ihtiyaç bilinç alanını aşan ve bulunmayan bir objeye yönelir. Fakat bu bulunmayışa yönelen bir yandan bilinç, bir yandan da onun şartı olan biyolojik hayattır. Açlık ve susuzluk, psikolojik ihtiyaç olmadan önce biyolojik bir süreçtirler. İhtiyacın sübjektif şartlarını biyolojik ve psikolojik olaylar teşkil etseler de, onu tamamen açıklayamazlar. Çünkü onda bedenin bir mahrumluğu görmesi, bilincin bu *bulunmayış* önündeki huzursuzluğu, bu mahrumluk veya bulunmayışla kaimdir. Bunun için soru ister istemez bu bilimlerin alanını aşan bir felsefe alanına çevrilir: *Değer*'lerin temeli ihtiyaçtır. Fakat ihtiyaç yalnız biyoloji veya psikoloji ile açıklanamaz demek lâzım gelir.[11]

[9] Claparède, *Education fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1944.
[10] H. Z. Ülken, *Bilgi ve Değer*, 1965, Ankara; Ülken Yayınları, 2001.
[11] Gabriel Marcel, *L'homme problématique*, Aubier, 1955; M. Heidegger, *L'être et le temps*, trad. p. Rudolf Bohem et A. de Waelhens, Gallimard, 1964.

Varoluş felsefesi bu "huzursuzluk" kavramı üzerinde çok durdu.[12] Fakat değerleri oradan çıkarmayı düşünmedi. İhtiyacın bir başka manzarası olan huzursuzluğu açlık ve susuzluktan, insanın yalnızlığına, "başkası" ile tamamlanmasına, duygularını ifade edememesine, maksatlarını bildirmesine kadar yayabiliriz. İhtiyacın yaşama şartlarına ait olan ilkel şeklinden ahlâki ve bedîî hayatını kurmasına kadar bütün manzaralarını bu kavramın derece derece yükselen şekilleri olarak görebiliriz. Fakat böyle bir felsefî açıklama söz konusu olunca acaba natüralist 19. asır biliminin anladığı mânâda genel biyoloji, psikoloji ve sosyoloji verilerini bir araya getirerek ihtiyacı anlayabilir miyiz? Daha önceki fasıllarda gördüğümüz gibi bu imkânsızdır. İnsanla hayvanın varlık alanları olmak bakımından farklarını incelemedikçe, yani felsefî antropolojiyi temel olarak almadıkça bu bilimlerin eski verilerini birleştirmeden bir neticeye varamayız. İnsanı "akıllı hayvan", "konuşan hayvan", "sosyal hayvan" şeklindeki tariflerin yetmezliğini gördük. Sinir sisteminin üstün gelişmesini, kafa ve elin ortak rollerini, ayakların yere basma görevini gördüğü ve dik duruşun başladığını bunlara kattık. Bütün bu özellikleri tamamlayan insanın "cenîn halinde doğuşu"nu da kattık. Doğumdan sonraki tamamlanma çabasının kültürün ve eğitimin meydana gelmesinde ne derecede etken olduğunu işaret ettik. Burada şunu da katalım ki insanda değer hayatının temeli olan ihtiyacın meydana çıkışında, yani onun huzursuzluk halinden doğuşunda bu eksik doğuştan sonraki tamamlanma çabası hâkim rol oynamaktadır. Öyle ise biyolojiyi, psikolojiyi, hattâ sosyolojiyi yeniden ele almak ve onları felsefî antropoloji ışığında gözden geçirerek değerlerin doğuşunda ve ihtiyaç sürecindeki hisselerini bu bakımdan hesaba katmak lâzımdır. Bunun için de eğitim felsefesinin temeli olarak alacağımız "ihtiyaç"ı felsefî antropoloji ışığında bilimlerin verilerine dayandırmak gerekir diyebiliriz.

Claparède de "ihtiyaç"ı eğitimin temeli olarak görüyor. Şu farkla ki o bu süreçte sırf psikolojik olayı buluyor. Bunun için de ihtiyacın sübjektif tarafında biyolojinin payını azaltıyor. Fakat objektif tarafını hiç hesaba katmıyor. "Çocukta oynama ihtiyacı vardır" diyor. Bu ihtiyacın nereden doğduğunu aramıyor. Onu Comenius veya Locke

[12] Cousinet, *La vie sociale des enfants,* édit. du Scarabée, 1950; *Recherche sur le petit groupe* (small group research) tendances actuelles de la recherche et bibliographie, Basil Blackwell, 1962, Current Sociology.

Hilmi Ziya Ülken 305

Varoluş felsefesi bu "huzursuzluk" kavramı üzerinde çok durdu.[12] Fakat değerleri oradan çıkarmayı düşünmedi. İhtiyacın bir başka manzarası olan huzursuzluğu açlık ve susuzluktan, insanın yalnızlığına, "başkası" ile tamamlanmasına, duygularını ifade edememesine, maksatlarını bildirmesine kadar yayabiliriz. İhtiyacın yaşama şartlarına ait olan ilkel şeklinden ahlâki ve bedîî hayatını kurmasına kadar bütün manzaralarını bu kavramın derece derece yükselen şekilleri olarak görebiliriz. Fakat böyle bir felsefî açıklama söz konusu olunca acaba natüralist 19. asır biliminin anladığı mânâda genel biyoloji, psikoloji ve sosyoloji verilerini bir araya getirerek ihtiyacı anlayabilir miyiz? Daha önceki fasıllarda gördüğümüz gibi bu imkânsızdır. İnsanla hayvanın varlık alanları olmak bakımından farklarını incelemedikçe, yani felsefî antropolojiyi temel olarak almadıkça bu bilimlerin eski verilerini birleştirmeden bir neticeye varamayız. İnsanı "akıllı hayvan", "konuşan hayvan", "sosyal hayvan" şeklindeki tariflerin yetmezliğini gördük. Sinir sisteminin üstün gelişmesini, kafa ve elin ortak rollerini, ayakların yere basma görevini gördüğü ve dik duruşun başladığını bunlara kattık. Bütün bu özellikleri tamamlayan insanın "cenîn halinde doğuşu"nu da kattık. Doğumdan sonraki tamamlanma çabasının kültürün ve eğitimin meydana gelmesinde ne derecede etken olduğunu işaret ettik. Burada şunu da katalım ki insanda değer hayatının temeli olan ihtiyacın meydana çıkışında, yani onun huzursuzluk halinden doğuşunda bu eksik doğuştan sonraki tamamlanma çabası hâkim rol oynamaktadır. Öyle ise biyolojiyi, psikolojiyi, hattâ sosyolojiyi yeniden ele almak ve onları felsefî antropoloji ışığında gözden geçirerek değerlerin doğuşunda ve ihtiyaç sürecindeki hisselerini bu bakımdan hesaba katmak lâzımdır. Bunun için de eğitim felsefesinin temeli olarak alacağımız "ihtiyaç"ı felsefî antropoloji ışığında bilimlerin verilerine dayandırmak gerekir diyebiliriz.

Claparède de "ihtiyaç"ı eğitimin temeli olarak görüyor. Şu farkla ki o bu süreçte sırf psikolojik olayı buluyor. Bunun için de ihtiyacın sübjektif tarafında biyolojinin payını azaltıyor. Fakat objektif tarafını hiç hesaba katmıyor. "Çocukta oynama ihtiyacı vardır" diyor. Bu ihtiyacın nereden doğduğunu aramıyor. Onu Comenius veya Locke

[12] Cousinet, *La vie sociale des enfants,* édit. du Scarabée, 1950; *Recherche sur le petit groupe* (small group research) tendances actuelles de la recherche et bibliographie, Basil Blackwell, 1962, Current Sociology.

Hilmi Ziya Ülken 305

Varoluş felsefesi bu "huzursuzluk" kavramı üzerinde çok durdu.[12] Fakat değerleri oradan çıkarmayı düşünmedi. İhtiyacın bir başka manzarası olan huzursuzluğu açlık ve susuzluktan, insanın yalnızlığına, "başkası" ile tamamlanmasına, duygularını ifade edememesine, maksatlarını bildirmesine kadar yayabiliriz. İhtiyacın yaşama şartlarına ait olan ilkel şeklinden ahlâki ve bedîî hayatını kurmasına kadar bütün manzaralarını bu kavramın derece derece yükselen şekilleri olarak görebiliriz. Fakat böyle bir felsefî açıklama söz konusu olunca acaba natüralist 19. asır biliminin anladığı mânâda genel biyoloji, psikoloji ve sosyoloji verilerini bir araya getirerek ihtiyacı anlayabilir miyiz? Daha önceki fasıllarda gördüğümüz gibi bu imkânsızdır. İnsanla hayvanın varlık alanları olmak bakımından farklarını incelemedikçe, yani felsefî antropolojiyi temel olarak almadıkça bu bilimlerin eski verilerini birleştirmeden bir neticeye varamayız. İnsanı "akıllı hayvan", "konuşan hayvan", "sosyal hayvan" şeklindeki tariflerin yetmezliğini gördük. Sinir sisteminin üstün gelişmesini, kafa ve elin ortak rollerini, ayakların yere basma görevini gördüğü ve dik duruşun başladığını bunlara kattık. Bütün bu özellikleri tamamlayan insanın "cenîn halinde doğuşu"nu da kattık. Doğumdan sonraki tamamlanma çabasının kültürün ve eğitimin meydana gelmesinde ne derecede etken olduğunu işaret ettik. Burada şunu da katalım ki insanda değer hayatının temeli olan ihtiyacın meydana çıkışında, yani onun huzursuzluk halinden doğuşunda bu eksik doğuştan sonraki tamamlanma çabası hâkim rol oynamaktadır. Öyle ise biyolojiyi, psikolojiyi, hattâ sosyolojiyi yeniden ele almak ve onları felsefî antropoloji ışığında gözden geçirerek değerlerin doğuşunda ve ihtiyaç sürecindeki hisselerini bu bakımdan hesaba katmak lâzımdır. Bunun için de eğitim felsefesinin temeli olarak alacağımız "ihtiyaç"ı felsefî antropoloji ışığında bilimlerin verilerine dayandırmak gerekir diyebiliriz.

Claparède de "ihtiyaç"ı eğitimin temeli olarak görüyor. Şu farkla ki o bu süreçte sırf psikolojik olayı buluyor. Bunun için de ihtiyacın sübjektif tarafında biyolojinin payını azaltıyor. Fakat objektif tarafını hiç hesaba katmıyor. "Çocukta oynama ihtiyacı vardır" diyor. Bu ihtiyacın nereden doğduğunu aramıyor. Onu Comenius veya Locke

[12] Cousinet, *La vie sociale des enfants,* édit. du Scarabée, 1950; *Recherche sur le petit groupe* (small group research) tendances actuelles de la recherche et bibliographie, Basil Blackwell, 1962, Current Sociology.

gibi bir iç tepisi (*poussée*) halinde bırakıyor. Bu bilinmeyen iç tepisi metafiziklerin "bilinmez"lerine bir yenisini katmaktan başka ne işe yarar? "Allah vergisi", "iç tepisi" veya "içgüdü" şeklindeki bütün ifadelerinde bu çözülmeyen kabiliyetler yumağı soruyu büsbütün karıştırıyor. Onun yerine insanın varlık özelliklerinden hareket etmek ve ihtiyaca temel olarak onu almak daha doğru olacak gibi görünüyor. Çocukta eğitimin ilk saiki olarak "oyun" ihtiyacını ve onun ilgi merkezi olduğunu söylemek de yetmez. Aynı zamanda çocuğun ilk huzursuzluğunu (bulunmayışı) kendi ayarlama denemeleriyle gidermeye çalıştığını, bu ayarlamanın "oyun"u doğurduğunu söylemek lâzımdır. Çocuğa bu ayarlama çabasının verdiği sevinç de oyunun sevinci oluyor. Burada hayvan yavrularındaki oyunla çocuk oyunları arasındaki bazı benzerlikleri işaret edelim. Onlarda da, kendi yavrularının makarayla oynaması gibi, bu ayarlama sevinci var. Şu farkla ki onlar bu safhadan daha çabuk geçiyor. İnsanın özelliği onda bu safhanın uzamasına ve eğitimin doğuşunda temel olmasına sebep oluyor. Çocuk 3 yaşında oynamaya başladığı halde bu süreç gittikçe gelişir, kolektifleşir. Akranlarla birlikte küçük zümreleri meydana getirir. Yuvada, çocuk bahçesinde, anaokulunda ve ilkokulda devam eder. Hattâ çalışmanın sistemleştiği ilköğretimde de kaybolmaz. Bir bakıma ömür boyunca çalışmanın yanısıra rolünü muhafaza eder. Bunun için insanda oyunun yerini hayvana kıyas etmek kabil değildir. Önceki bir bölümde gördüğümüz gibi o, çalışmayla birlikte ciddi hayatta yer alır ve insanı teşkil eder. Çünkü oyun Nietzsche'nin dediği gibi tehlikeye atılmanın, cüretin egzersizidir. Çabayı devamlı kılan başlıca etkendir. Sistemli çalışmanın henüz uyandıramadığı ilgileri uyandırma gücündedir. Fakat bizim için daha mühimi oyunun yaratıcı bir güç olmasıdır. O, gerek yalnız, gerek kolektif şekillerinde çocuğun hayal gücünü çalıştırır.[13] Yeni terkipler yapmasına, yeni hal yolları bulmasına yarar. Bunun için de teknik ve sanat değerlerine ait icatlar, yaratışların temelidir.

Ortaöğretim, oyundan çalışmaya doğru tam geçişin başlangıcıdır, ilkokulda birçok değerler (teknik, sanat, ahlâk) oyunla verilebildiği halde ortaöğretim sınıflarının yüklü programları buna imkân vermez. Artık insanî kültürün muhtevasını tanıtma işi öğretime düşerken

[13] Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Libr. J. Vrin, 1946 (ch. II; L'invention, p. 45-135).

306 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

gibi bir iç tepisi (*poussée*) halinde bırakıyor. Bu bilinmeyen iç tepisi metafiziklerin "bilinmez"lerine bir yenisini katmaktan başka ne işe yarar? "Allah vergisi", "iç tepisi" veya "içgüdü" şeklindeki bütün ifadelerinde bu çözülmeyen kabiliyetler yumağı soruyu büsbütün karıştırıyor. Onun yerine insanın varlık özelliklerinden hareket etmek ve ihtiyaca temel olarak onu almak daha doğru olacak gibi görünüyor. Çocukta eğitimin ilk saiki olarak "oyun" ihtiyacını ve onun ilgi merkezi olduğunu söylemek de yetmez. Aynı zamanda çocuğun ilk huzursuzluğunu (bulunmayışı) kendi ayarlama denemeleriyle gidermeye çalıştığını, bu ayarlamanın "oyun"u doğurduğunu söylemek lâzımdır. Çocuğa bu ayarlama çabasının verdiği sevinç de oyunun sevinci oluyor. Burada hayvan yavrularındaki oyunla çocuk oyunları arasındaki bazı benzerlikleri işaret edelim. Onlarda da, kendi yavrularının makarayla oynaması gibi, bu ayarlama sevinci var. Şu farkla ki onlar bu safhadan daha çabuk geçiyor. İnsanın özelliği onda bu safhanın uzamasına ve eğitimin doğuşunda temel olmasına sebep oluyor. Çocuk 3 yaşında oynamaya başladığı halde bu süreç gittikçe gelişir, kolektifleşir. Akranlarla birlikte küçük zümreleri meydana getirir. Yuvada, çocuk bahçesinde, anaokulunda ve ilkokulda devam eder. Hattâ çalışmanın sistemleştiği ilköğretimde de kaybolmaz. Bir bakıma ömür boyunca çalışmanın yanısıra rolünü muhafaza eder. Bunun için insanda oyunun yerini hayvana kıyas etmek kabil değildir. Önceki bir bölümde gördüğümüz gibi o, çalışmayla birlikte ciddi hayatta yer alır ve insanı teşkil eder. Çünkü oyun Nietzsche'nin dediği gibi tehlikeye atılmanın, cüretin egzersizidir. Çabayı devamlı kılan başlıca etkendir. Sistemli çalışmanın henüz uyandıramadığı ilgileri uyandırma gücündedir. Fakat bizim için daha mühimi oyunun yaratıcı bir güç olmasıdır. O, gerek yalnız, gerek kolektif şekillerinde çocuğun hayal gücünü çalıştırır.[13] Yeni terkipler yapmasına, yeni hal yolları bulmasına yarar. Bunun için de teknik ve sanat değerlerine ait icatlar, yaratışların temelidir.

Ortaöğretim, oyundan çalışmaya doğru tam geçişin başlangıcıdır, ilkokulda birçok değerler (teknik, sanat, ahlâk) oyunla verilebildiği halde ortaöğretim sınıflarının yüklü programları buna imkân vermez. Artık insanî kültürün muhtevasını tanıtma işi öğretime düşerken

[13] Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Libr. J. Vrin, 1946 (ch. II; L'invention, p. 45-135).

oyun onun yanında yalnız dinlendirici veya genişletici rol alır. Ruhî ritmin iki kavsinden biri olur. Fakat yine de bu sınıflarda oyunda ahlâki dayanışma duygusunu geliştirmek, sanat zevkini beslemek, hattâ teknik icatların merhalelerini yeniden yaşatmak yolları bulunabilir. Yüksek sınıflarda radyo, televizyon, sinema, konser, vb. gibi modern tekniklerle tamamlanan oyun çocukların eğitimini tamamlar. Şu şartla ki başka bir bölümde söylediğimiz gibi oyunu şaka ile, gevşeme ile, alayla asla karıştırmamalı, onun kendine mahsus bir disiplinli, kolektif bir ruhu olduğunu unutmamalı ve oyunları çocukların keyfî ve spontane hamlelerine bırakmayarak her oyunu kendi yarattığı düzen içinde ve ona uyarak tatbike dikkat etmelidir.

Lise tahsilinde bilgi ve değer alanları öğretim ve eğitim olarak iki pedagojik süreçle temin edilir: Öğretimin metotu tecrübî-rasyonel, eğitimin metotu ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metottur. Ne laboratuvar tecrübelerinde, gözlemlerde kullanılan tümevarım, ne matematik ve tarihteki zihin işlemleri faaliyet dışında değildir. Bunların bir kısmı bedenin, elin açıkça yardımı olan, bir kısmı onlara başvurmayan çeşitli faaliyet şekilleridir. Fakat bilgiyi kazandıran bu faaliyetlerin genel vasfı analitik olmalarıdır. Onlar bir şey yaratmaz, yeni bir şey meydana getirmez. Yalnız tabiatta veya toplumda *olan* şeyleri tahlil ederler. Bunun için öğretim analitiktir diyebiliriz. Teknik değerden ahlâki değere kadar bütün değerler alanında ise insan türlü dereceden değer konularını inşa halindedir. Burada ihtiyaç duyan süje ile ihtiyaç duyulan aşkın obje (veya bulunmayan şey) ve onları birbirine bağlayan duyu verileri, bilinç içeriği, tabiat elemanları arasında devamlı diyalektik bir ilişki vardır: Bulunmayış hali ihtiyaç süjesini harekete getirir; süje bulunmayış haline (aşkın objeye) yönelir; onu doldurmak için duyu verileri veya tabiat elemanlarını kullanır. Karşılıklı tesir üç kutup arasında sürekli olarak devam eder. İhtiyaç süjesinin aşkın objeye çevrilen faaliyeti bu ihtiyacı doyuran bazı bilinç verilerini mânâlandırır. Onlar artık tabiatın "şey"leri olmaktan çıkar; "değerli şeyler" olurlar. Kazma kürek gibi basit şekillerinden en ileri makinelere kadar teknik aletlerin icadı bu diyalektik işlemin eseridir. "Faydalılık" dediğimiz bu değer içinde icat edilen, terkip edilen, yaratılan değerli şeyler teknolojidir. Çocuk oyunlarının ritminden, ilkellerin danslarından başlayarak en ileri müzik, şiir ve plastik sanatlara kadar sanat eserlerinin yaratılması da aynı suretle bu diyalektik işlemin eseridir.

Hilmi Ziya Ülken 307

oyun onun yanında yalnız dinlendirici veya genişletici rol alır. Ruhî ritmin iki kavsinden biri olur. Fakat yine de bu sınıflarda oyunda ahlâki dayanışma duygusunu geliştirmek, sanat zevkini beslemek, hattâ teknik icatların merhalelerini yeniden yaşatmak yolları bulunabilir. Yüksek sınıflarda radyo, televizyon, sinema, konser, vb. gibi modern tekniklerle tamamlanan oyun çocukların eğitimini tamamlar. Şu şartla ki başka bir bölümde söylediğimiz gibi oyunu şaka ile, gevşeme ile, alayla asla karıştırmamalı, onun kendine mahsus bir disiplinli, kolektif bir ruhu olduğunu unutmamalı ve oyunları çocukların keyfî ve spontane hamlelerine bırakmayarak her oyunu kendi yarattığı düzen içinde ve ona uyarak tatbike dikkat etmelidir.

Lise tahsilinde bilgi ve değer alanları öğretim ve eğitim olarak iki pedagojik süreçle temin edilir: Öğretimin metotu tecrübî-rasyonel, eğitimin metotu ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metottur. Ne laboratuvar tecrübelerinde, gözlemlerde kullanılan tümevarım, ne matematik ve tarihteki zihin işlemleri faaliyet dışında değildir. Bunların bir kısmı bedenin, elin açıkça yardımı olan, bir kısmı onlara başvurmayan çeşitli faaliyet şekilleridir. Fakat bilgiyi kazandıran bu faaliyetlerin genel vasfı analitik olmalarıdır. Onlar bir şey yaratmaz, yeni bir şey meydana getirmez. Yalnız tabiatta veya toplumda *olan* şeyleri tahlil ederler. Bunun için öğretim analitiktir diyebiliriz. Teknik değerden ahlâki değere kadar bütün değerler alanında ise insan türlü dereceden değer konularını inşa halindedir. Burada ihtiyaç duyan süje ile ihtiyaç duyulan aşkın obje (veya bulunmayan şey) ve onları birbirine bağlayan duyu verileri, bilinç içeriği, tabiat elemanları arasında devamlı diyalektik bir ilişki vardır: Bulunmayış hali ihtiyaç süjesini harekete getirir; süje bulunmayış haline (aşkın objeye) yönelir; onu doldurmak için duyu verileri veya tabiat elemanlarını kullanır. Karşılıklı tesir üç kutup arasında sürekli olarak devam eder. İhtiyaç süjesinin aşkın objeye çevrilen faaliyeti bu ihtiyacı doyuran bazı bilinç verilerini mânâlandırır. Onlar artık tabiatın "şey"leri olmaktan çıkar; "değerli şeyler" olurlar. Kazma kürek gibi basit şekillerinden en ileri makinelere kadar teknik aletlerin icadı bu diyalektik işlemin eseridir. "Faydalılık" dediğimiz bu değer içinde icat edilen, terkip edilen, yaratılan değerli şeyler teknolojidir. Çocuk oyunlarının ritminden, ilkellerin danslarından başlayarak en ileri müzik, şiir ve plastik sanatlara kadar sanat eserlerinin yaratılması da aynı suretle bu diyalektik işlemin eseridir.

Hilmi Ziya Ülken 307

oyun onun yanında yalnız dinlendirici veya genişletici rol alır. Ruhî ritmin iki kavsinden biri olur. Fakat yine de bu sınıflarda oyunda ahlâki dayanışma duygusunu geliştirmek, sanat zevkini beslemek, hattâ teknik icatların merhalelerini yeniden yaşatmak yolları bulunabilir. Yüksek sınıflarda radyo, televizyon, sinema, konser, vb. gibi modern tekniklerle tamamlanan oyun çocukların eğitimini tamamlar. Şu şartla ki başka bir bölümde söylediğimiz gibi oyunu şaka ile, gevşeme ile, alayla asla karıştırmamalı, onun kendine mahsus bir disiplinli, kolektif bir ruhu olduğunu unutmamalı ve oyunları çocukların keyfî ve spontane hamlelerine bırakmayarak her oyunu kendi yarattığı düzen içinde ve ona uyarak tatbike dikkat etmelidir.

Lise tahsilinde bilgi ve değer alanları öğretim ve eğitim olarak iki pedagojik süreçle temin edilir: Öğretimin metotu tecrübî-rasyonel, eğitimin metotu ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metottur. Ne laboratuvar tecrübelerinde, gözlemlerde kullanılan tümevarım, ne matematik ve tarihteki zihin işlemleri faaliyet dışında değildir. Bunların bir kısmı bedenin, elin açıkça yardımı olan, bir kısmı onlara başvurmayan çeşitli faaliyet şekilleridir. Fakat bilgiyi kazandıran bu faaliyetlerin genel vasfı analitik olmalarıdır. Onlar bir şey yaratmaz, yeni bir şey meydana getirmez. Yalnız tabiatta veya toplumda *olan* şeyleri tahlil ederler. Bunun için öğretim analitiktir diyebiliriz. Teknik değerden ahlâki değere kadar bütün değerler alanında ise insan türlü dereceden değer konularını inşa halindedir. Burada ihtiyaç duyan süje ile ihtiyaç duyulan aşkın obje (veya bulunmayan şey) ve onları birbirine bağlayan duyu verileri, bilinç içeriği, tabiat elemanları arasında devamlı diyalektik bir ilişki vardır: Bulunmayış hali ihtiyaç süjesini harekete getirir; süje bulunmayış haline (aşkın objeye) yönelir; onu doldurmak için duyu verileri veya tabiat elemanlarını kullanır. Karşılıklı tesir üç kutup arasında sürekli olarak devam eder. İhtiyaç süjesinin aşkın objeye çevrilen faaliyeti bu ihtiyacı doyuran bazı bilinç verilerini mânâlandırır. Onlar artık tabiatın "şey"leri olmaktan çıkar; "değerli şeyler" olurlar. Kazma kürek gibi basit şekillerinden en ileri makinelere kadar teknik aletlerin icadı bu diyalektik işlemin eseridir. "Faydalılık" dediğimiz bu değer içinde icat edilen, terkip edilen, yaratılan değerli şeyler teknolojidir. Çocuk oyunlarının ritminden, ilkellerin danslarından başlayarak en ileri müzik, şiir ve plastik sanatlara kadar sanat eserlerinin yaratılması da aynı suretle bu diyalektik işlemin eseridir.

"Güzellik" dediğimiz bu değerde terkip edilen, yaratılan değerli şeyler güzel sanatlardır. Yine çocuk oyunlarından ve ileri yaşta çalışma hayatından başlayan, ilkellerde kolektif avcılık ve ziraat işlerinde, toplumlararası ilişkilerde (potlaç gibi rekabetli sözleşmelerde veya barış, evlenme gibi sözleşmelerde) meydana çıkan ve ileri toplumlarda doğruluk, iyilik, düzene uygunluk, âdillik, hürlük ve eşitlik şekillerinde insanlık hayatını bütün sarsıntıları içinde devam ettiren "manevi" gücün yaratılması da yine bu diyalektik işlemden meydana gelir. "Ahlâklılık" dediğimiz bu değerde terkip edilen değerli şeyler ahlâki örnekler ve eserlerdir.

Kültür tarihi boyunca doğuşunu ve gelişmesini gördüğümüz değerler dünyası her çocuğun ve delikanlının geçireceği tahsil yaşı boyunca da tekrar yaşanır. Bu tekrar yaşama gençlerin bireysel özelliklerine göre türlü şekillerde yeni yaratışlar gösterir. Hiçbir kültür çevresi mutlak olarak donmuş olmadığı için eğitim de mutlaka eski değerlere yenilerini katar. Bundan dolayı tahsil hayatı yalnız değerlerin yaşanması değil, aynı zamanda yaratılması demektir. Okul (ilkten üniversiteye kadar) toplumun içindedir ve onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır. Şu farkla ki hayatta türlü sosyal kurumların ve zümrelerin içine giren erişkin insan değer yaratışı işinde daha az teşkilâtlı bir haldedir. Meslek hayatını seçtikten sonra ömrünü belirli bir değer veya bilgi alanına vereceği için ötekilerle ilişiği zayıflar. Hayat insanları ayrı ayrı yönlerde işlediği için birbirinden ayırır. Okul gençlere kültürün bütününü yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânı verir. Bunun içindir ki lise tahsilinde genel kültürün yeri çok büyüktür deniyor. Lise öğrencisi bu değerleri yaşayan ve yaratan bir faaliyet içinde bulundukça bu genel kültür asla pasif bir ansiklopedik bilgi yığını, hattâ teorik bir zihin sentezi olmaz. Liselerin verdiği genel kültürün yüklülüğünden, gençleri yorduğundan şikâyet eden ve onları erkenden meslek hayatına atmak isteyenler genel kültürün bu yaratıcı vasfını görmemektedirler. Şu kadar ki, böyle bir genel kültürde mühim olan cihet onun verilme tarzıdır.

Eğer liseler öğretimin yanında ve onu tamamlayan bir değer hayatını yaşatmıyorlarsa, liseli genç aletlerin nasıl yapıldığını, teknolojinin gelişmesini kendi denemeleriyle görmüyorsa, disiplinli oyunlarda yarışma ve dayanışma tecrübelerinden ahlâki hayatın kurallarını çıkarmıyorsa, bugünkü vasıtalarla müzik, resim ve şiir, plastik sanatlar

308 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

"Güzellik" dediğimiz bu değerde terkip edilen, yaratılan değerli şeyler güzel sanatlardır. Yine çocuk oyunlarından ve ileri yaşta çalışma hayatından başlayan, ilkellerde kolektif avcılık ve ziraat işlerinde, toplumlararası ilişkilerde (potlaç gibi rekabetli sözleşmelerde veya barış, evlenme gibi sözleşmelerde) meydana çıkan ve ileri toplumlarda doğruluk, iyilik, düzene uygunluk, âdillik, hürlük ve eşitlik şekillerinde insanlık hayatını bütün sarsıntıları içinde devam ettiren "manevi" gücün yaratılması da yine bu diyalektik işlemden meydana gelir. "Ahlâklılık" dediğimiz bu değerde terkip edilen değerli şeyler ahlâki örnekler ve eserlerdir.

Kültür tarihi boyunca doğuşunu ve gelişmesini gördüğümüz değerler dünyası her çocuğun ve delikanlının geçireceği tahsil yaşı boyunca da tekrar yaşanır. Bu tekrar yaşama gençlerin bireysel özelliklerine göre türlü şekillerde yeni yaratışlar gösterir. Hiçbir kültür çevresi mutlak olarak donmuş olmadığı için eğitim de mutlaka eski değerlere yenilerini katar. Bundan dolayı tahsil hayatı yalnız değerlerin yaşanması değil, aynı zamanda yaratılması demektir. Okul (ilkten üniversiteye kadar) toplumun içindedir ve onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır. Şu farkla ki hayatta türlü sosyal kurumların ve zümrelerin içine giren erişkin insan değer yaratışı işinde daha az teşkilâtlı bir haldedir. Meslek hayatını seçtikten sonra ömrünü belirli bir değer veya bilgi alanına vereceği için ötekilerle ilişiği zayıflar. Hayat insanları ayrı ayrı yönlerde işlediği için birbirinden ayırır. Okul gençlere kültürün bütününü yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânı verir. Bunun içindir ki lise tahsilinde genel kültürün yeri çok büyüktür deniyor. Lise öğrencisi bu değerleri yaşayan ve yaratan bir faaliyet içinde bulundukça bu genel kültür asla pasif bir ansiklopedik bilgi yığını, hattâ teorik bir zihin sentezi olmaz. Liselerin verdiği genel kültürün yüklülüğünden, gençleri yorduğundan şikâyet eden ve onları erkenden meslek hayatına atmak isteyenler genel kültürün bu yaratıcı vasfını görmemektedirler. Şu kadar ki, böyle bir genel kültürde mühim olan cihet onun verilme tarzıdır.

Eğer liseler öğretimin yanında ve onu tamamlayan bir değer hayatını yaşatmıyorlarsa, liseli genç aletlerin nasıl yapıldığını, teknolojinin gelişmesini kendi denemeleriyle görmüyorsa, disiplinli oyunlarda yarışma ve dayanışma tecrübelerinden ahlâki hayatın kurallarını çıkarmıyorsa, bugünkü vasıtalarla müzik, resim ve şiir, plastik sanatlar

308 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

"Güzellik" dediğimiz bu değerde terkip edilen, yaratılan değerli şeyler güzel sanatlardır. Yine çocuk oyunlarından ve ileri yaşta çalışma hayatından başlayan, ilkellerde kolektif avcılık ve ziraat işlerinde, toplumlararası ilişkilerde (potlaç gibi rekabetli sözleşmelerde veya barış, evlenme gibi sözleşmelerde) meydana çıkan ve ileri toplumlarda doğruluk, iyilik, düzene uygunluk, âdillik, hürlük ve eşitlik şekillerinde insanlık hayatını bütün sarsıntıları içinde devam ettiren "manevi" gücün yaratılması da yine bu diyalektik işlemden meydana gelir. "Ahlâklılık" dediğimiz bu değerde terkip edilen değerli şeyler ahlâki örnekler ve eserlerdir.

Kültür tarihi boyunca doğuşunu ve gelişmesini gördüğümüz değerler dünyası her çocuğun ve delikanlının geçireceği tahsil yaşı boyunca da tekrar yaşanır. Bu tekrar yaşama gençlerin bireysel özelliklerine göre türlü şekillerde yeni yaratışlar gösterir. Hiçbir kültür çevresi mutlak olarak donmuş olmadığı için eğitim de mutlaka eski değerlere yenilerini katar. Bundan dolayı tahsil hayatı yalnız değerlerin yaşanması değil, aynı zamanda yaratılması demektir. Okul (ilkten üniversiteye kadar) toplumun içindedir ve onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır. Şu farkla ki hayatta türlü sosyal kurumların ve zümrelerin içine giren erişkin insan değer yaratışı işinde daha az teşkilâtlı bir haldedir. Meslek hayatını seçtikten sonra ömrünü belirli bir değer veya bilgi alanına vereceği için ötekilerle ilişiği zayıflar. Hayat insanları ayrı ayrı yönlerde işlediği için birbirinden ayırır. Okul gençlere kültürün bütününü yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânı verir. Bunun içindir ki lise tahsilinde genel kültürün yeri çok büyüktür deniyor. Lise öğrencisi bu değerleri yaşayan ve yaratan bir faaliyet içinde bulundukça bu genel kültür asla pasif bir ansiklopedik bilgi yığını, hattâ teorik bir zihin sentezi olmaz. Liselerin verdiği genel kültürün yüklülüğünden, gençleri yorduğundan şikâyet eden ve onları erkenden meslek hayatına atmak isteyenler genel kültürün bu yaratıcı vasfını görmemektedirler. Şu kadar ki, böyle bir genel kültürde mühim olan cihet onun verilme tarzıdır.

Eğer liseler öğretimin yanında ve onu tamamlayan bir değer hayatını yaşatmıyorlarsa, liseli genç aletlerin nasıl yapıldığını, teknolojinin gelişmesini kendi denemeleriyle görmüyorsa, disiplinli oyunlarda yarışma ve dayanışma tecrübelerinden ahlâki hayatın kurallarını çıkarmıyorsa, bugünkü vasıtalarla müzik, resim ve şiir, plastik sanatlar

eğimini (okul konserleri için plâklar, radyolar, öğrenci müzik ekipleri, resim için büyük ressamların reprodüksiyonları, heykel ve mimarlık için de klasiklerden zamanımıza kadar büyük eserlerin film veya camlarını kullanarak) almıyorsa, değerler yalnız kitaplarda isim yığınlarından ibaret kalıyorsa, gençler yaşadıkları toplumdan üstün bir kültür çevresine göre yetiştirilmiyorsa ve okulun yalnız öğretici pasif tesirlerini silecek derecede toplumun zayıf seviyedeki kültür tesirleri sokak, aile ve radyo yolu ile gençlerin kafasına ve ruhuna hükmediyorsa, onların gerçekten genel kültür vermedikleri veya genel kültür adı altında verilen ezberciliğin hiçbir işe yaramayacağı söylenebilir. Lisenin vazifesi genci yalnız meslek hayatına hazırlamak ve topluma intibaklı hale getirmek değil, toplumun seviyesini aşan üstün bir kültürü yaşatma ve yaratma gücü vermektir. Lise topluma uymakla değil, onu ileri götürmekle yükümlüdür.[14] İlköğretim en ileri kültür çevrelerinde dahi eski nesillerin bilgi ve değerlerini yeni nesillere nakletmekle kalmaz, ona daima bir şey katmayı sağlar.

Fakat geri kalmış toplumlarda ilerleme ritmini hızlandırma görevi başlıca ilköğretime düşer, ilköğretimde çocuk henüz ana-babasının tesiri altındadır. Ortaöğretimde bu tesir azalır. Delikanlılık psikolojisinin olumsuz vasıfları (garabetçilik, isyan ruhu, içe katlanma ve süjelendirme, vb.) değer yaratış faaliyeti içinde iyi kullanılacak olursa müspet vasıflar halini alır ve ortaöğretimin inkılâpçı rolünü başarı ile yapmasını sağlar. Çünkü vazifesini göremeyen, statik (katılaşmış) bir ortaöğretim sisteminde çok zararlı şekiller alan isyan ruhu bu yaratıcı değer hayatı içinde kendisine gelişme yatakları açar, normalleşir.* Gençlerdeki dinamizm ile okulun üstün değerleri yaşatma ve yaratma çabası aynı hedefte birleşir. Anadolu'nun en uzak köşelerinde dahi liselerde teknik aletleri vücuda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır; 1928'de Edda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır: 1928'de Edremit'in uzak bir köyünde-

[14] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile,* PUF, 1948.

* Delikanlı erişkin gibi makineyi kullanabiliyor, bundan dolayı yöneltici olabileceği kanaatini kazanıyor. Şoförlük, erkenden kendi başına hareket cesareti veriyor. Buradan, "isteğini yapabileceği"ni sanıyor, aşırı ve disiplinsiz bir hayat istiyor. Halbuki istediklerini kendi kazanmamakta ve üretmemektedir. Onları istemeye hakkı yoktur. "Yeni bir dünya" istediği zaman dahi toplum hayatının çaba ve disiplin olduğunu anlaması lâzımdır.

Hilmi Ziya Ülken 309

eğimini (okul konserleri için plâklar, radyolar, öğrenci müzik ekipleri, resim için büyük ressamların reprodüksiyonları, heykel ve mimarlık için de klasiklerden zamanımıza kadar büyük eserlerin film veya camlarını kullanarak) almıyorsa, değerler yalnız kitaplarda isim yığınlarından ibaret kalıyorsa, gençler yaşadıkları toplumdan üstün bir kültür çevresine göre yetiştirilmiyorsa ve okulun yalnız öğretici pasif tesirlerini silecek derecede toplumun zayıf seviyedeki kültür tesirleri sokak, aile ve radyo yolu ile gençlerin kafasına ve ruhuna hükmediyorsa, onların gerçekten genel kültür vermedikleri veya genel kültür adı altında verilen ezberciliğin hiçbir işe yaramayacağı söylenebilir. Lisenin vazifesi genci yalnız meslek hayatına hazırlamak ve topluma intibaklı hale getirmek değil, toplumun seviyesini aşan üstün bir kültürü yaşatma ve yaratma gücü vermektir. Lise topluma uymakla değil, onu ileri götürmekle yükümlüdür.[14] İlköğretim en ileri kültür çevrelerinde dahi eski nesillerin bilgi ve değerlerini yeni nesillere nakletmekle kalmaz, ona daima bir şey katmayı sağlar.

Fakat geri kalmış toplumlarda ilerleme ritmini hızlandırma görevi başlıca ilköğretime düşer, ilköğretimde çocuk henüz ana-babasının tesiri altındadır. Ortaöğretimde bu tesir azalır. Delikanlılık psikolojisinin olumsuz vasıfları (garabetçilik, isyan ruhu, içe katlanma ve süjelendirme, vb.) değer yaratış faaliyeti içinde iyi kullanılacak olursa müspet vasıflar halini alır ve ortaöğretimin inkılâpçı rolünü başarı ile yapmasını sağlar. Çünkü vazifesini göremeyen, statik (katılaşmış) bir ortaöğretim sisteminde çok zararlı şekiller alan isyan ruhu bu yaratıcı değer hayatı içinde kendisine gelişme yatakları açar, normalleşir.* Gençlerdeki dinamizm ile okulun üstün değerleri yaşatma ve yaratma çabası aynı hedefte birleşir. Anadolu'nun en uzak köşelerinde dahi liselerde teknik aletleri vücuda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır; 1928'de Edda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır: 1928'de Edremit'in uzak bir köyünde-

[14] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile,* PUF, 1948.

* Delikanlı erişkin gibi makineyi kullanabiliyor, bundan dolayı yöneltici olabileceği kanaatini kazanıyor. Şoförlük, erkenden kendi başına hareket cesareti veriyor. Buradan, "isteğini yapabileceği"ni sanıyor, aşırı ve disiplinsiz bir hayat istiyor. Halbuki istediklerini kendi kazanmamakta ve üretmemektedir. Onları istemeye hakkı yoktur. "Yeni bir dünya" istediği zaman dahi toplum hayatının çaba ve disiplin olduğunu anlaması lâzımdır.

Hilmi Ziya Ülken 309

eğimini (okul konserleri için plâklar, radyolar, öğrenci müzik ekipleri, resim için büyük ressamların reprodüksiyonları, heykel ve mimarlık için de klasiklerden zamanımıza kadar büyük eserlerin film veya camlarını kullanarak) almıyorsa, değerler yalnız kitaplarda isim yığınlarından ibaret kalıyorsa, gençler yaşadıkları toplumdan üstün bir kültür çevresine göre yetiştirilmiyorsa ve okulun yalnız öğretici pasif tesirlerini silecek derecede toplumun zayıf seviyedeki kültür tesirleri sokak, aile ve radyo yolu ile gençlerin kafasına ve ruhuna hükmediyorsa, onların gerçekten genel kültür vermedikleri veya genel kültür adı altında verilen ezberciliğin hiçbir işe yaramayacağı söylenebilir. Lisenin vazifesi genci yalnız meslek hayatına hazırlamak ve topluma intibaklı hale getirmek değil, toplumun seviyesini aşan üstün bir kültürü yaşatma ve yaratma gücü vermektir. Lise topluma uymakla değil, onu ileri götürmekle yükümlüdür.[14] İlköğretim en ileri kültür çevrelerinde dahi eski nesillerin bilgi ve değerlerini yeni nesillere nakletmekle kalmaz, ona daima bir şey katmayı sağlar.

Fakat geri kalmış toplumlarda ilerleme ritmini hızlandırma görevi başlıca ilköğretime düşer, ilköğretimde çocuk henüz ana-babasının tesiri altındadır. Ortaöğretimde bu tesir azalır. Delikanlılık psikolojisinin olumsuz vasıfları (garabetçilik, isyan ruhu, içe katlanma ve süjelendirme, vb.) değer yaratış faaliyeti içinde iyi kullanılacak olursa müspet vasıflar halini alır ve ortaöğretimin inkılâpçı rolünü başarı ile yapmasını sağlar. Çünkü vazifesini göremeyen, statik (katılaşmış) bir ortaöğretim sisteminde çok zararlı şekiller alan isyan ruhu bu yaratıcı değer hayatı içinde kendisine gelişme yatakları açar, normalleşir.* Gençlerdeki dinamizm ile okulun üstün değerleri yaşatma ve yaratma çabası aynı hedefte birleşir. Anadolu'nun en uzak köşelerinde dahi liselerde teknik aletleri vücuda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır; 1928'de Edda getirme çabasına yer verecek imkânlar hazırlanmalıdır: 1928'de Edremit'in uzak bir köyünde-

[14] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile,* PUF, 1948.

* Delikanlı erişkin gibi makineyi kullanabiliyor, bundan dolayı yöneltici olabileceği kanaatini kazanıyor. Şoförlük, erkenden kendi başına hareket cesareti veriyor. Buradan, "isteğini yapabileceği"ni sanıyor, aşırı ve disiplinsiz bir hayat istiyor. Halbuki istediklerini kendi kazanmamakta ve üretmemektedir. Onları istemeye hakkı yoktur. "Yeni bir dünya" istediği zaman dahi toplum hayatının çaba ve disiplin olduğunu anlaması lâzımdır.

ki bir ilkokul öğretmeninin öğrencilerle birlikte yaptığı müzeyi[15] ve 1951'de Malatya'nın bir köyünde bir ilköğretimde gençlerin yaptığı makineler ve aletlerden ibaret salonu gördüğüm zaman bunun mümkün olduğuna inandım. Yine bütün bu liselerdeki öğrencilerin Klasik Batı müziğinin büyük eserlerini plâklarla devamlı olarak dinleyebilir ve kendilerini çevrelerinden üstün seviyeye çıkaran bir müzik eğitimini, aynı vasıtalarla bir resim ve şiir eğitimini alabilirler. Buna karşı şöyle diyenler olabilir: "Daha laboratuvarları tam olmayan ve meslekten yetişmemiş tek bir hocayla birkaç dersi idare edilen birçok ilköğretim ve lise varken bu ideal eğitimden bahsetmeye imkân yoktur." Fakat biz bu kanaatte değiliz. Gerçi ilköğretimin bir batı memleketindeki seviyeye erişmesi için gereken birçok vasıtalarımız eksiktir.

Fakat öğretimdeki bu eksiklik eğitimini ihmâl etmek için bahane olamaz. Gençlerin ruhunda üstün değerleri yaşatacak bir eğitim büyük bütçeye muhtaç değildir. Bu iş her şeyden önce üstün bir kültür seviyesini bilen ve okul yolu ile o seviyeye doğru ilerletme ihtiyacını duyan iyi yetişmiş ortaokul ve lise müdürlerinin, hiç değilse her okulda bu seviyede bir öğretmenin yetiştirilmesine bağlıdır ki, bu bütün lise öğretim programını ve öğretmenlerini yükseltme ve yetiştirmeye göre daha kolaydır. Bu değer eğitiminin istediği vasıtalarsa öğretim laboratuvarlarından çok daha ucuzdur. Unesco'nun yayınladığı *Temel Eğitim Dergisi*'nde çıkan yazılar ve ona bağlı olarak yayınlanan bir seri kitap yayını, Batı'ya göre geri kalmış Yakın-ve Orta Doğu' nun eski medenî memleketlerinde değil, Orta Afrika ve Uzak Doğu' nun çok daha geri toplumlarında dahi bu eğitimin başarılı neticelerini göstermektedir.[16] Fakat böyle bir eğitime karşı cephe alan kimselerden biri şöyle bir itirazda da bulunabilir: "Her kültürün kendine

[15] Bu müzeden çekilmiş fotoğraf albümünü saklıyoruz. Bunu hazırlayan şimdi emekli İbrahim Üzer adında bir başöğretmen idi.

[16] M. David, *L'éducation des adultes en Yougoslavie,* Unesco, 1946; Turhan Oğuzkan, *L'éducation des adultes dans la république turque* (Etudes et doc. d'éduc., 1955); G. Raylould, H. Corbett, B.M. Woods, *Les Universités et l'éducation des adultes;* Asa Briggs, *L'éducation des travailleurs pour la compréhension internationale,* (Etudes et doc. d'éduc. 1954); *Education de base et éducation des adultes* dergisinde sayısız tetkikler ve yazılar.

310 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ki bir ilkokul öğretmeninin öğrencilerle birlikte yaptığı müzeyi[15] ve 1951'de Malatya'nın bir köyünde bir ilköğretimde gençlerin yaptığı makineler ve aletlerden ibaret salonu gördüğüm zaman bunun mümkün olduğuna inandım. Yine bütün bu liselerdeki öğrencilerin Klasik Batı müziğinin büyük eserlerini plâklarla devamlı olarak dinleyebilir ve kendilerini çevrelerinden üstün seviyeye çıkaran bir müzik eğitimini, aynı vasıtalarla bir resim ve şiir eğitimini alabilirler. Buna karşı şöyle diyenler olabilir: "Daha laboratuvarları tam olmayan ve meslekten yetişmemiş tek bir hocayla birkaç dersi idare edilen birçok ilköğretim ve lise varken bu ideal eğitimden bahsetmeye imkân yoktur." Fakat biz bu kanaatte değiliz. Gerçi ilköğretimin bir batı memleketindeki seviyeye erişmesi için gereken birçok vasıtalarımız eksiktir.

Fakat öğretimdeki bu eksiklik eğitimini ihmâl etmek için bahane olamaz. Gençlerin ruhunda üstün değerleri yaşatacak bir eğitim büyük bütçeye muhtaç değildir. Bu iş her şeyden önce üstün bir kültür seviyesini bilen ve okul yolu ile o seviyeye doğru ilerletme ihtiyacını duyan iyi yetişmiş ortaokul ve lise müdürlerinin, hiç değilse her okulda bu seviyede bir öğretmenin yetiştirilmesine bağlıdır ki, bu bütün lise öğretim programını ve öğretmenlerini yükseltme ve yetiştirmeye göre daha kolaydır. Bu değer eğitiminin istediği vasıtalarsa öğretim laboratuvarlarından çok daha ucuzdur. Unesco'nun yayınladığı *Temel Eğitim Dergisi*'nde çıkan yazılar ve ona bağlı olarak yayınlanan bir seri kitap yayını, Batı'ya göre geri kalmış Yakın-ve Orta Doğu' nun eski medenî memleketlerinde değil, Orta Afrika ve Uzak Doğu' nun çok daha geri toplumlarında dahi bu eğitimin başarılı neticelerini göstermektedir.[16] Fakat böyle bir eğitime karşı cephe alan kimselerden biri şöyle bir itirazda da bulunabilir: "Her kültürün kendine

[15] Bu müzeden çekilmiş fotoğraf albümünü saklıyoruz. Bunu hazırlayan şimdi emekli İbrahim Üzer adında bir başöğretmen idi.

[16] M. David, *L'éducation des adultes en Yougoslavie,* Unesco, 1946; Turhan Oğuzkan, *L'éducation des adultes dans la république turque* (Etudes et doc. d'éduc., 1955); G. Raylould, H. Corbett, B.M. Woods, *Les Universités et l'éducation des adultes;* Asa Briggs, *L'éducation des travailleurs pour la compréhension internationale,* (Etudes et doc. d'éduc. 1954); *Education de base et éducation des adultes* dergisinde sayısız tetkikler ve yazılar.

310 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

ki bir ilkokul öğretmeninin öğrencilerle birlikte yaptığı müzeyi[15] ve 1951'de Malatya'nın bir köyünde bir ilköğretimde gençlerin yaptığı makineler ve aletlerden ibaret salonu gördüğüm zaman bunun mümkün olduğuna inandım. Yine bütün bu liselerdeki öğrencilerin Klasik Batı müziğinin büyük eserlerini plâklarla devamlı olarak dinleyebilir ve kendilerini çevrelerinden üstün seviyeye çıkaran bir müzik eğitimini, aynı vasıtalarla bir resim ve şiir eğitimini alabilirler. Buna karşı şöyle diyenler olabilir: "Daha laboratuvarları tam olmayan ve meslekten yetişmemiş tek bir hocayla birkaç dersi idare edilen birçok ilköğretim ve lise varken bu ideal eğitimden bahsetmeye imkân yoktur." Fakat biz bu kanaatte değiliz. Gerçi ilköğretimin bir batı memleketindeki seviyeye erişmesi için gereken birçok vasıtalarımız eksiktir.

Fakat öğretimdeki bu eksiklik eğitimini ihmâl etmek için bahane olamaz. Gençlerin ruhunda üstün değerleri yaşatacak bir eğitim büyük bütçeye muhtaç değildir. Bu iş her şeyden önce üstün bir kültür seviyesini bilen ve okul yolu ile o seviyeye doğru ilerletme ihtiyacını duyan iyi yetişmiş ortaokul ve lise müdürlerinin, hiç değilse her okulda bu seviyede bir öğretmenin yetiştirilmesine bağlıdır ki, bu bütün lise öğretim programını ve öğretmenlerini yükseltme ve yetiştirmeye göre daha kolaydır. Bu değer eğitiminin istediği vasıtalarsa öğretim laboratuvarlarından çok daha ucuzdur. Unesco'nun yayınladığı *Temel Eğitim Dergisi*'nde çıkan yazılar ve ona bağlı olarak yayınlanan bir seri kitap yayını, Batı'ya göre geri kalmış Yakın-ve Orta Doğu' nun eski medenî memleketlerinde değil, Orta Afrika ve Uzak Doğu' nun çok daha geri toplumlarında dahi bu eğitimin başarılı neticelerini göstermektedir.[16] Fakat böyle bir eğitime karşı cephe alan kimselerden biri şöyle bir itirazda da bulunabilir: "Her kültürün kendine

[15] Bu müzeden çekilmiş fotoğraf albümünü saklıyoruz. Bunu hazırlayan şimdi emekli İbrahim Üzer adında bir başöğretmen idi.

[16] M. David, *L'éducation des adultes en Yougoslavie,* Unesco, 1946; Turhan Oğuzkan, *L'éducation des adultes dans la république turque* (Etudes et doc. d'éduc., 1955); G. Raylould, H. Corbett, B.M. Woods, *Les Universités et l'éducation des adultes;* Asa Briggs, *L'éducation des travailleurs pour la compréhension internationale,* (Etudes et doc. d'éduc. 1954); *Education de base et éducation des adultes* dergisinde sayısız tetkikler ve yazılar.

göre değerleri ve kendi orijinalliği vardır. Hiçbir kültür çevresi ötekiler için örnek olamaz. Bizim musikimiz, şiirimiz bize yeter. Biz yalnız Batı'nın bilgisini veren bir öğretimle yetiniriz, öte tarafına ihtiyacımız yoktur!" –Bizce bu itiraz tamamen yersizdir. Bir kültürü üstün seviyeye doğru çıkarmaya çalışmak onun orijinalliğini ortadan kaldırmak demek değildir. Böyle bir eğitim maymun yetiştirmek değil, kendi kültür çevresini üstün yaratıcılığa sevk etmek yolundadır. Şüphesiz her kültürün kendine göre orijinal vasıfları vardır. Fakat hiçbir kültür statik değildir. Kültürler için değişme bir kanundur. Yalnız bu değişmenin ritmi çok farklıdır ve yaratıcı olduğu kadar dağıtıcı, geriletici de olabilir. Okulun vazifesi bu ritmi ayarlamak, onu yaratıcı hale getirmeye yardım etmektir. Burada tartışmayı aydınlatmak için somut misaller üzerinde duralım. Tezgâhta kilim dokuyan bir memlekette makineyle kumaş dokunuşunu göstermek bir ilerlemedir. Birincisinin orijinal olduğu bahanesiyle bu ikinciden vazgeçilemez. Ortaçağ düşüncesinin hüküm sürdüğü bir yerde bilimsel metotların işleyişini göstermek bir ilerlemedir. Bunu ders kitaplarını aşarak tartışmalar, münazaralar ve misallerle vermelidir. Minyatürün unutulduğu ve resmin girmediği bir memlekette resim eğitimi vermek bir ilerlemedir. Bu resim yerli tesirlerle birleşerek orijinal yeni sentezler meydana getirebilir. Kolektif çalışma ve bundan doğan kendi kendine disiplin alışkanlıklarını almamış bir yerde bu çalışmaları oyundan başlayarak hazırlamak ve gençleri sözünde durmaya, yalan söylememeye, başkasının hakkını tanımaya, vazifeyi her şeyden üstün görmeye, gündelik hayatta kendi yarattığı bu disiplinden asla çıkmamaya alıştırmak büyük bir ilerlemedir. Bütün bunların önünde yaratma gücü azalmış ve çözülmeye başlamış bir kültürün "orijinalliği" bahanesiyle okulun büyük hizmetine karşı koymak tamamen yanlıştır.

Ortaöğretim programları bugün genellikle geçiş halinde sayılıyor. Hiçbir memleket kendi okul programından tam memnun görünmüyor. Yeni öğretim ve eğitim metotlarının ortaöğretime derece derece nüfuzuyla eski sistemlerin direnişi arasındaki sarsıntı hiçbir yerde ortadan kalkmış değildir. Ders planları, öğretilen disiplinleri, onların bölünüş tarzı ve saatlere ayrılışı birçok ortaöğretim kurumlarında ve türlü memleketlerde ayrı ayrı manzaralar göstermektedir. Hangi maddelerin okunması mecburî olmalı, hangilerini öğrencilerin seçmesine bırakmalı, imtihanlardaki başarıda derslerin emsali (*coéfficient*) arasında fark ne olmalı gibi sorulara verilen cevaplar da oldukça

Hilmi Ziya Ülken 311

göre değerleri ve kendi orijinalliği vardır. Hiçbir kültür çevresi ötekiler için örnek olamaz. Bizim musikimiz, şiirimiz bize yeter. Biz yalnız Batı'nın bilgisini veren bir öğretimle yetiniriz, öte tarafına ihtiyacımız yoktur!" –Bizce bu itiraz tamamen yersizdir. Bir kültürü üstün seviyeye doğru çıkarmaya çalışmak onun orijinalliğini ortadan kaldırmak demek değildir. Böyle bir eğitim maymun yetiştirmek değil, kendi kültür çevresini üstün yaratıcılığa sevk etmek yolundadır. Şüphesiz her kültürün kendine göre orijinal vasıfları vardır. Fakat hiçbir kültür statik değildir. Kültürler için değişme bir kanundur. Yalnız bu değişmenin ritmi çok farklıdır ve yaratıcı olduğu kadar dağıtıcı, geriletici de olabilir. Okulun vazifesi bu ritmi ayarlamak, onu yaratıcı hale getirmeye yardım etmektir. Burada tartışmayı aydınlatmak için somut misaller üzerinde duralım. Tezgâhta kilim dokuyan bir memlekette makineyle kumaş dokunuşunu göstermek bir ilerlemedir. Birincisinin orijinal olduğu bahanesiyle bu ikinciden vazgeçilemez. Ortaçağ düşüncesinin hüküm sürdüğü bir yerde bilimsel metotların işleyişini göstermek bir ilerlemedir. Bunu ders kitaplarını aşarak tartışmalar, münazaralar ve misallerle vermelidir. Minyatürün unutulduğu ve resmin girmediği bir memlekette resim eğitimi vermek bir ilerlemedir. Bu resim yerli tesirlerle birleşerek orijinal yeni sentezler meydana getirebilir. Kolektif çalışma ve bundan doğan kendi kendine disiplin alışkanlıklarını almamış bir yerde bu çalışmaları oyundan başlayarak hazırlamak ve gençleri sözünde durmaya, yalan söylememeye, başkasının hakkını tanımaya, vazifeyi her şeyden üstün görmeye, gündelik hayatta kendi yarattığı bu disiplinden asla çıkmamaya alıştırmak büyük bir ilerlemedir. Bütün bunların önünde yaratma gücü azalmış ve çözülmeye başlamış bir kültürün "orijinalliği" bahanesiyle okulun büyük hizmetine karşı koymak tamamen yanlıştır.

Ortaöğretim programları bugün genellikle geçiş halinde sayılıyor. Hiçbir memleket kendi okul programından tam memnun görünmüyor. Yeni öğretim ve eğitim metotlarının ortaöğretime derece derece nüfuzuyla eski sistemlerin direnişi arasındaki sarsıntı hiçbir yerde ortadan kalkmış değildir. Ders planları, öğretilen disiplinleri, onların bölünüş tarzı ve saatlere ayrılışı birçok ortaöğretim kurumlarında ve türlü memleketlerde ayrı ayrı manzaralar göstermektedir. Hangi maddelerin okunması mecburî olmalı, hangilerini öğrencilerin seçmesine bırakmalı, imtihanlardaki başarıda derslerin emsali (*coéfficient*) arasında fark ne olmalı gibi sorulara verilen cevaplar da oldukça

Hilmi Ziya Ülken 311

göre değerleri ve kendi orijinalliği vardır. Hiçbir kültür çevresi ötekiler için örnek olamaz. Bizim musikimiz, şiirimiz bize yeter. Biz yalnız Batı'nın bilgisini veren bir öğretimle yetiniriz, öte tarafına ihtiyacımız yoktur!" –Bizce bu itiraz tamamen yersizdir. Bir kültürü üstün seviyeye doğru çıkarmaya çalışmak onun orijinalliğini ortadan kaldırmak demek değildir. Böyle bir eğitim maymun yetiştirmek değil, kendi kültür çevresini üstün yaratıcılığa sevk etmek yolundadır. Şüphesiz her kültürün kendine göre orijinal vasıfları vardır. Fakat hiçbir kültür statik değildir. Kültürler için değişme bir kanundur. Yalnız bu değişmenin ritmi çok farklıdır ve yaratıcı olduğu kadar dağıtıcı, geriletici de olabilir. Okulun vazifesi bu ritmi ayarlamak, onu yaratıcı hale getirmeye yardım etmektir. Burada tartışmayı aydınlatmak için somut misaller üzerinde duralım. Tezgâhta kilim dokuyan bir memlekette makineyle kumaş dokunuşunu göstermek bir ilerlemedir. Birincisinin orijinal olduğu bahanesiyle bu ikinciden vazgeçilemez. Ortaçağ düşüncesinin hüküm sürdüğü bir yerde bilimsel metotların işleyişini göstermek bir ilerlemedir. Bunu ders kitaplarını aşarak tartışmalar, münazaralar ve misallerle vermelidir. Minyatürün unutulduğu ve resmin girmediği bir memlekette resim eğitimi vermek bir ilerlemedir. Bu resim yerli tesirlerle birleşerek orijinal yeni sentezler meydana getirebilir. Kolektif çalışma ve bundan doğan kendi kendine disiplin alışkanlıklarını almamış bir yerde bu çalışmaları oyundan başlayarak hazırlamak ve gençleri sözünde durmaya, yalan söylememeye, başkasının hakkını tanımaya, vazifeyi her şeyden üstün görmeye, gündelik hayatta kendi yarattığı bu disiplinden asla çıkmamaya alıştırmak büyük bir ilerlemedir. Bütün bunların önünde yaratma gücü azalmış ve çözülmeye başlamış bir kültürün "orijinalliği" bahanesiyle okulun büyük hizmetine karşı koymak tamamen yanlıştır.

Ortaöğretim programları bugün genellikle geçiş halinde sayılıyor. Hiçbir memleket kendi okul programından tam memnun görünmüyor. Yeni öğretim ve eğitim metotlarının ortaöğretime derece derece nüfuzuyla eski sistemlerin direnişi arasındaki sarsıntı hiçbir yerde ortadan kalkmış değildir. Ders planları, öğretilen disiplinleri, onların bölünüş tarzı ve saatlere ayrılışı birçok ortaöğretim kurumlarında ve türlü memleketlerde ayrı ayrı manzaralar göstermektedir. Hangi maddelerin okunması mecburî olmalı, hangilerini öğrencilerin seçmesine bırakmalı, imtihanlardaki başarıda derslerin emsali (*coéfficient*) arasında fark ne olmalı gibi sorulara verilen cevaplar da oldukça

Hilmi Ziya Ülken 311

göre değerleri ve kendi orijinalliği vardır. Hiçbir kültür çevresi ötekiler için örnek olamaz. Bizim musikimiz, şiirimiz bize yeter. Biz yalnız Batı'nın bilgisini veren bir öğretimle yetiniriz, öte tarafına ihtiyacımız yoktur!" –Bizce bu itiraz tamamen yersizdir. Bir kültürü üstün seviyeye doğru çıkarmaya çalışmak onun orijinalliğini ortadan kaldırmak demek değildir. Böyle bir eğitim maymun yetiştirmek değil, kendi kültür çevresini üstün yaratıcılığa sevk etmek yolundadır. Şüphesiz her kültürün kendine göre orijinal vasıfları vardır. Fakat hiçbir kültür statik değildir. Kültürler için değişme bir kanundur. Yalnız bu değişmenin ritmi çok farklıdır ve yaratıcı olduğu kadar dağıtıcı, geriletici de olabilir. Okulun vazifesi bu ritmi ayarlamak, onu yaratıcı hale getirmeye yardım etmektir. Burada tartışmayı aydınlatmak için somut misaller üzerinde duralım. Tezgâhta kilim dokuyan bir memlekette makineyle kumaş dokunuşunu göstermek bir ilerlemedir. Birincisinin orijinal olduğu bahanesiyle bu ikinciden vazgeçilemez. Ortaçağ düşüncesinin hüküm sürdüğü bir yerde bilimsel metotların işleyişini göstermek bir ilerlemedir. Bunu ders kitaplarını aşarak tartışmalar, münazaralar ve misallerle vermelidir. Minyatürün unutulduğu ve resmin girmediği bir memlekette resim eğitimi vermek bir ilerlemedir. Bu resim yerli tesirlerle birleşerek orijinal yeni sentezler meydana getirebilir. Kolektif çalışma ve bundan doğan kendi kendine disiplin alışkanlıklarını almamış bir yerde bu çalışmaları oyundan başlayarak hazırlamak ve gençleri sözünde durmaya, yalan söylememeye, başkasının hakkını tanımaya, vazifeyi her şeyden üstün görmeye, gündelik hayatta kendi yarattığı bu disiplinden asla çıkmamaya alıştırmak büyük bir ilerlemedir. Bütün bunların önünde yaratma gücü azalmış ve çözülmeye başlamış bir kültürün "orijinalliği" bahanesiyle okulun büyük hizmetine karşı koymak tamamen yanlıştır.

Ortaöğretim programları bugün genellikle geçiş halinde sayılıyor. Hiçbir memleket kendi okul programından tam memnun görünmüyor. Yeni öğretim ve eğitim metotlarının ortaöğretime derece derece nüfuzuyla eski sistemlerin direnişi arasındaki sarsıntı hiçbir yerde ortadan kalkmış değildir. Ders planları, öğretilen disiplinleri, onların bölünüş tarzı ve saatlere ayrılışı birçok ortaöğretim kurumlarında ve türlü memleketlerde ayrı ayrı manzaralar göstermektedir. Hangi maddelerin okunması mecburî olmalı, hangilerini öğrencilerin seçmesine bırakmalı, imtihanlardaki başarıda derslerin emsali (*coéfficient*) arasında fark ne olmalı gibi sorulara verilen cevaplar da oldukça

farklıdır. Biz bunlardan yalnız belli başlıları ve az çok birleşenleri işaret edeceğiz.

1) Derslerin içeriği ile derslerden her birine ayrılan saatlerin nispeti.

2) Bu derslerin karşılıklı hacimleri ve bütün program içerisinde her birinin aldığı yer;

3) Derslerin bütününün hacmi ve çocukların onu özümseme (temsil etme) gücü;

4) İlköğretime girme yaşından başlayarak öğrencilerin çeşitli derslerdeki zihnî seviye bakımından ilerleme farkları; bu farklı intibakları sarihleştirmek için seçilen kriterler;

5) Ansiklopedik bilgi yığınına götüren ve bunun neticesinde zihin yorgunluğunu doğuran programların hafifletilmesi teklifleri ve bunun doğuracağı mahzurlar;

6) Bu hafifletmenin, bilimlerin yeni keşifleri ve modern sosyal hayatın icapları yüzünden meydana gelen ilerlemelerle uzlaştırılması çareleri;

7) Bu tarzda hazırlanan programların sınırlayıcı, mecburî ve katî, seçmeli veya ihtiyarî olarak tatbik yolları ve bunlardan her birinin doğuracağı mahzurlar;

8) Öğretimin bütününde hâkim olan ve programların bir senteze ulaşmasını sağlayan zihniyetin verilmesi;

9) İmtihanlar bakımından onların birbirine bağlılığı ve dersleri gruplara ayırarak imtihanları hafifletme çarelerinin aranması;

10) Çeşitli disiplinler arasında programların ayarlanması;

11) Teorik tahsil ile pratik tatbikat arasındaki ilişkinin düzenlenmesi;

12) Bedenî, estetik, ahlâki ve medenî, iktisadî-siyasi, pratik ve teknik öğretimin hisseleri ve birbirleriyle ilişkileri;

13) Okul kitaplarının bu hedeflere göre hazırlanması.

İşte 1958 yılında Sèvres'de toplanan Unesco Avrupa Konferansı'nın tespit ettiği başlıca noktalar bunlardır.[17] Konferansta Avrupa milletlerinin delegeleri (bu arada Türkiye delegeleri de vardı) bu so-

[17] *Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe, Mémoires et documents scolaires* (Conférence européenne de L'Unesco, Rapports et exposés, Centre international d'êtudes pédagogiques, Sèvres-Avril 1958 (publication de l'institut pédagogique national, Paris.

312 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

farklıdır. Biz bunlardan yalnız belli başlıları ve az çok birleşenleri işaret edeceğiz.

1) Derslerin içeriği ile derslerden her birine ayrılan saatlerin nispeti.

2) Bu derslerin karşılıklı hacimleri ve bütün program içerisinde her birinin aldığı yer;

3) Derslerin bütününün hacmi ve çocukların onu özümseme (temsil etme) gücü;

4) İlköğretime girme yaşından başlayarak öğrencilerin çeşitli derslerdeki zihnî seviye bakımından ilerleme farkları; bu farklı intibakları sarihleştirmek için seçilen kriterler;

5) Ansiklopedik bilgi yığınına götüren ve bunun neticesinde zihin yorgunluğunu doğuran programların hafifletilmesi teklifleri ve bunun doğuracağı mahzurlar;

6) Bu hafifletmenin, bilimlerin yeni keşifleri ve modern sosyal hayatın icapları yüzünden meydana gelen ilerlemelerle uzlaştırılması çareleri;

7) Bu tarzda hazırlanan programların sınırlayıcı, mecburî ve katî, seçmeli veya ihtiyarî olarak tatbik yolları ve bunlardan her birinin doğuracağı mahzurlar;

8) Öğretimin bütününde hâkim olan ve programların bir senteze ulaşmasını sağlayan zihniyetin verilmesi;

9) İmtihanlar bakımından onların birbirine bağlılığı ve dersleri gruplara ayırarak imtihanları hafifletme çarelerinin aranması;

10) Çeşitli disiplinler arasında programların ayarlanması;

11) Teorik tahsil ile pratik tatbikat arasındaki ilişkinin düzenlenmesi;

12) Bedenî, estetik, ahlâki ve medenî, iktisadî-siyasi, pratik ve teknik öğretimin hisseleri ve birbirleriyle ilişkileri;

13) Okul kitaplarının bu hedeflere göre hazırlanması.

İşte 1958 yılında Sèvres'de toplanan Unesco Avrupa Konferansı'nın tespit ettiği başlıca noktalar bunlardır.[17] Konferansta Avrupa milletlerinin delegeleri (bu arada Türkiye delegeleri de vardı) bu so-

[17] *Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe, Mémoires et documents scolaires* (Conférence européenne de L'Unesco, Rapports et exposés, Centre international d'êtudes pédagogiques, Sèvres-Avril 1958 (publication de l'institut pédagogique national, Paris.

312 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

farklıdır. Biz bunlardan yalnız belli başlıları ve az çok birleşenleri işaret edeceğiz.

1) Derslerin içeriği ile derslerden her birine ayrılan saatlerin nispeti.

2) Bu derslerin karşılıklı hacimleri ve bütün program içerisinde her birinin aldığı yer;

3) Derslerin bütününün hacmi ve çocukların onu özümseme (temsil etme) gücü;

4) İlköğretime girme yaşından başlayarak öğrencilerin çeşitli derslerdeki zihnî seviye bakımından ilerleme farkları; bu farklı intibakları sarihleştirmek için seçilen kriterler;

5) Ansiklopedik bilgi yığınına götüren ve bunun neticesinde zihin yorgunluğunu doğuran programların hafifletilmesi teklifleri ve bunun doğuracağı mahzurlar;

6) Bu hafifletmenin, bilimlerin yeni keşifleri ve modern sosyal hayatın icapları yüzünden meydana gelen ilerlemelerle uzlaştırılması çareleri;

7) Bu tarzda hazırlanan programların sınırlayıcı, mecburî ve katî, seçmeli veya ihtiyarî olarak tatbik yolları ve bunlardan her birinin doğuracağı mahzurlar;

8) Öğretimin bütününde hâkim olan ve programların bir senteze ulaşmasını sağlayan zihniyetin verilmesi;

9) İmtihanlar bakımından onların birbirine bağlılığı ve dersleri gruplara ayırarak imtihanları hafifletme çarelerinin aranması;

10) Çeşitli disiplinler arasında programların ayarlanması;

11) Teorik tahsil ile pratik tatbikat arasındaki ilişkinin düzenlenmesi;

12) Bedenî, estetik, ahlâki ve medenî, iktisadî-siyasi, pratik ve teknik öğretimin hisseleri ve birbirleriyle ilişkileri;

13) Okul kitaplarının bu hedeflere göre hazırlanması.

İşte 1958 yılında Sèvres'de toplanan Unesco Avrupa Konferansı'nın tespit ettiği başlıca noktalar bunlardır.[17] Konferansta Avrupa milletlerinin delegeleri (bu arada Türkiye delegeleri de vardı) bu so-

[17] *Evolution et tendances des enseignements du second degré en Europe, Mémoires et documents scolaires* (Conférence européenne de L'Unesco, Rapports et exposés, Centre international d'êtudes pédagogiques, Sèvres-Avril 1958 (publication de l'institut pédagogique national, Paris.

rulara türlü şekillerde cevaplar verdiler ve kendi programlarının bugünkü durumundaki eksikleri ve gelecek için dilekleri ileri sürdüler. Benim de hazır bulunduğum bu konferans ortaöğretimin gayesi, derslerin sentezi ve programların ayarlanması hakkında ortak ve aydın bir neticeye varmış değildi. Konferansın aynı yıl basılan *Evolution et Tendances* adlı kitabında bu farklar ve eksikler görülüyor. Bizi bu kitabı yazmaya sevk eden de konferansın neticesinde varılan karışık (*chaotique*) manzaraya karşı tepki oldu.

Buraya kadar verdiğimiz eğitim felsefesinin ana hatları ve ilköğretim sisteminin temelleri hakkındaki düşüncelerimiz belirli şartlarda ileri bir Batı memleketi için değil, değişik şartlardaki birçok memleketler için geçerliği olan dinamik karakter taşımaktadır.

Ortaöğretim konusunda üzerinde durulacak son nokta *meslek yönetimi (Orientation professionnelle)* meselesidir. Uzun zamandan beri pedagogları uğraştıran, hiçbir yerde bir türlü tamamen tatbik alanına geçilememiş olan meslek yönetimi ortaöğretimle yüksek öğretim arasındaki uçurumu ortadan kaldıracak; ilköğretimler ve liselerin zanaatlara, pratik mesleklere veya bilimsel ihtisas mesleklerine göre hazırlanmış öğrenci yetiştirmelerini, liselerden üniversitelere yığın halinde hücumları, tesadüfî meslek seçimlerini, hayat boyunca bir daha tamir edilemeyen yanlış kararları, kabiliyetlerin yanlış yönlere çevrilmesi yüzünden körletilmesini önleyecek ve meslek okullarıyla üniversitelerin kendi vazifelerini hakkıyla görebilmeleri imkânını hazırlayacaktır.[18]

Ortaöğretim programlarının bugünkü durumunda ders saatlerinin birbiriyle ve bütünle ilişkisi bakımından iyi ayarlanmamış olması, derslerin yanlış bir öğretim metotu yüzünden birbiriyle lüzumsuz rekabet haline girmesi, bu suretle eskiden fizik-din dersleri arasında olduğu gibi hâlâ da matematik-edebiyat dersleri arasında zorla doğurulan gerginliğin öğrencilerin kabiliyeti hakkında yanlış hükümler verilmesine sebep olması, yüklü ve ezberletici programlarda kabiliyet ölçülerinin yanlış kullanılması meslek yönetiminden beklenen faydayı sıfıra indirebilir. Bir kısım hocaların "kabiliyetsiz" saydıkları bir öğrenci, iyi bir öğretim metotu ve sistemli bir program içinde "kabiliyetli" olabilir. Sınıf birincilerinin hayatta daima başarı kazanmadıkları hakkındaki yaygın bir kanaat de bu bakımdan kısmen doğrudur:

[18] Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, PUF, 1945.

Hilmi Ziya Ülken 313

rulara türlü şekillerde cevaplar verdiler ve kendi programlarının bugünkü durumundaki eksikleri ve gelecek için dilekleri ileri sürdüler. Benim de hazır bulunduğum bu konferans ortaöğretimin gayesi, derslerin sentezi ve programların ayarlanması hakkında ortak ve aydın bir neticeye varmış değildi. Konferansın aynı yıl basılan *Evolution et Tendances* adlı kitabında bu farklar ve eksikler görülüyor. Bizi bu kitabı yazmaya sevk eden de konferansın neticesinde varılan karışık (*chaotique*) manzaraya karşı tepki oldu.

Buraya kadar verdiğimiz eğitim felsefesinin ana hatları ve ilköğretim sisteminin temelleri hakkındaki düşüncelerimiz belirli şartlarda ileri bir Batı memleketi için değil, değişik şartlardaki birçok memleketler için geçerliği olan dinamik karakter taşımaktadır.

Ortaöğretim konusunda üzerinde durulacak son nokta *meslek yönetimi (Orientation professionnelle)* meselesidir. Uzun zamandan beri pedagogları uğraştıran, hiçbir yerde bir türlü tamamen tatbik alanına geçilememiş olan meslek yönetimi ortaöğretimle yüksek öğretim arasındaki uçurumu ortadan kaldıracak; ilköğretimler ve liselerin zanaatlara, pratik mesleklere veya bilimsel ihtisas mesleklerine göre hazırlanmış öğrenci yetiştirmelerini, liselerden üniversitelere yığın halinde hücumları, tesadüfî meslek seçimlerini, hayat boyunca bir daha tamir edilemeyen yanlış kararları, kabiliyetlerin yanlış yönlere çevrilmesi yüzünden körletilmesini önleyecek ve meslek okullarıyla üniversitelerin kendi vazifelerini hakkıyla görebilmeleri imkânını hazırlayacaktır.[18]

Ortaöğretim programlarının bugünkü durumunda ders saatlerinin birbiriyle ve bütünle ilişkisi bakımından iyi ayarlanmamış olması, derslerin yanlış bir öğretim metotu yüzünden birbiriyle lüzumsuz rekabet haline girmesi, bu suretle eskiden fizik-din dersleri arasında olduğu gibi hâlâ da matematik-edebiyat dersleri arasında zorla doğurulan gerginliğin öğrencilerin kabiliyeti hakkında yanlış hükümler verilmesine sebep olması, yüklü ve ezberletici programlarda kabiliyet ölçülerinin yanlış kullanılması meslek yönetiminden beklenen faydayı sıfıra indirebilir. Bir kısım hocaların "kabiliyetsiz" saydıkları bir öğrenci, iyi bir öğretim metotu ve sistemli bir program içinde "kabiliyetli" olabilir. Sınıf birincilerinin hayatta daima başarı kazanmadıkları hakkındaki yaygın bir kanaat de bu bakımdan kısmen doğrudur:

[18] Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, PUF, 1945.

Hilmi Ziya Ülken 313

rulara türlü şekillerde cevaplar verdiler ve kendi programlarının bugünkü durumundaki eksikleri ve gelecek için dilekleri ileri sürdüler. Benim de hazır bulunduğum bu konferans ortaöğretimin gayesi, derslerin sentezi ve programların ayarlanması hakkında ortak ve aydın bir neticeye varmış değildi. Konferansın aynı yıl basılan *Evolution et Tendances* adlı kitabında bu farklar ve eksikler görülüyor. Bizi bu kitabı yazmaya sevk eden de konferansın neticesinde varılan karışık (*chaotique*) manzaraya karşı tepki oldu.

Buraya kadar verdiğimiz eğitim felsefesinin ana hatları ve ilköğretim sisteminin temelleri hakkındaki düşüncelerimiz belirli şartlarda ileri bir Batı memleketi için değil, değişik şartlardaki birçok memleketler için geçerliği olan dinamik karakter taşımaktadır.

Ortaöğretim konusunda üzerinde durulacak son nokta *meslek yönetimi (Orientation professionnelle)* meselesidir. Uzun zamandan beri pedagogları uğraştıran, hiçbir yerde bir türlü tamamen tatbik alanına geçilememiş olan meslek yönetimi ortaöğretimle yüksek öğretim arasındaki uçurumu ortadan kaldıracak; ilköğretimler ve liselerin zanaatlara, pratik mesleklere veya bilimsel ihtisas mesleklerine göre hazırlanmış öğrenci yetiştirmelerini, liselerden üniversitelere yığın halinde hücumları, tesadüfî meslek seçimlerini, hayat boyunca bir daha tamir edilemeyen yanlış kararları, kabiliyetlerin yanlış yönlere çevrilmesi yüzünden körletilmesini önleyecek ve meslek okullarıyla üniversitelerin kendi vazifelerini hakkıyla görebilmeleri imkânını hazırlayacaktır.[18]

Ortaöğretim programlarının bugünkü durumunda ders saatlerinin birbiriyle ve bütünle ilişkisi bakımından iyi ayarlanmamış olması, derslerin yanlış bir öğretim metotu yüzünden birbiriyle lüzumsuz rekabet haline girmesi, bu suretle eskiden fizik-din dersleri arasında olduğu gibi hâlâ da matematik-edebiyat dersleri arasında zorla doğurulan gerginliğin öğrencilerin kabiliyeti hakkında yanlış hükümler verilmesine sebep olması, yüklü ve ezberletici programlarda kabiliyet ölçülerinin yanlış kullanılması meslek yönetiminden beklenen faydayı sıfıra indirebilir. Bir kısım hocaların "kabiliyetsiz" saydıkları bir öğrenci, iyi bir öğretim metotu ve sistemli bir program içinde "kabiliyetli" olabilir. Sınıf birincilerinin hayatta daima başarı kazanmadıkları hakkındaki yaygın bir kanaat de bu bakımdan kısmen doğrudur:

[18] Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, PUF, 1945.

Çünkü genç kafalarda yaratıcılığı öldüren, onları bir bilgi hamalı haline getiren bu programın kötü neticesi "birinci"lerin çoğu kere bu zararlı öğretimden en çok zedelenmiş olarak çıkmış olmalarıdır. Ancak bu hükmü hemen genellememelidir. Çünkü bazı gençler programlara rağmen okuldaki başarılarını hayatta da devam ettirmektedirler. Bu gösterir ki onlar kötü bir öğretime rağmen kendilerini yetiştirmişler ve okulun eksik bıraktığı genel kültürü kendileri almışlardır. Öte yandan "başarı" kelimesini de daha açık olarak kullanmalıdır. "Bu çocuk hayatta muvaffak oldu!" derken neyi kastediyoruz? Eğer bu, meslek hayatında üstün başarı gösterdi; yaratıcı bir hayat programı çizdi mânâsına ise doğrudur. Toplumun kötü şartlarına uymak için ahlâkından fedakârlık yaptı, para kazanmak için her kalıba girdi mânâsına ise yanlıştır. Bu ikincisi başarı değil başarısızlıktır.* Bunun meslek hayatında yaratıcı olan, ahlâki kişiliğinden hiçbir şey kaybetmeyen, hayata karşı cesur ve kötülüklerle mücadeleci olan bir genç çevrenin bazı kötü tesirleriyle savaşırken zarar gördüğü halde başarılıdır. Eğitim başarıyı bilgi alanında, meslek hayatında yükselme ve ihtisaslaşma gücü, değer alanında yaratıcılık, insanlık ve ahlâklılık gücünü kazanma olarak anlar.

Neye "ahlâki", neye "ahlâk dışı" denileceğinin tayini de ayrı bir sorudur. Aynı soruyu "güzel" hükmünde de koyabiliriz. Teknik ve bilginin kontrolü pratik olduğu için henüz orada böyle bir görelilik (*relativité*) söz konusu değildir. Bir makine işlemiyorsa ona tereddütsüz kötü deriz. Tabiat olaylarını açıklayan bir kanun aynı olaylarla çelişik bir duruma girerse ona yanlış deriz. Fakat hangi hareketlere iyi, hangi eserlere güzel diyeceğimiz hususunda ötekiler kadar kesin bir ölçümüz yoktur. Genel olarak ahlâk kuramları herkes için (yani hiç değilse bağlı bulunduğumuz toplum için) faydalı bir harekete *iyi*, zararlı bir harekete *kötü* derler. Şu halde bu kuramlar iyi ve kötü hükümlerini âdeta fayda-zarar hükümlerine bağlarlar; yalnız fayda ve zararı bütün topluma ait diye almaları bakımından âdi fayda ve zarardan ayırırlar. Mutlak bir ahlâki hükümde insanlık için faydalı olanın iyi olması lâzım geldiği için eğer bir hareket kendi toplumumuz

* Kazanç miktarını en üstün değer sayan bir toplumda gençler ister istemez bu "başarı" anlayışına doğru sürüklenirler. Ahlâki, fikrî ve bedîî değerler üstün sayılan bir toplumda kazanç bir gaye değil "vasıta" olduğu için, gençler bu türlü eğilimlere sürüklenmezler.

314 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

Çünkü genç kafalarda yaratıcılığı öldüren, onları bir bilgi hamalı haline getiren bu programın kötü neticesi "birinci"lerin çoğu kere bu zararlı öğretimden en çok zedelenmiş olarak çıkmış olmalarıdır. Ancak bu hükmü hemen genellememelidir. Çünkü bazı gençler programlara rağmen okuldaki başarılarını hayatta da devam ettirmektedirler. Bu gösterir ki onlar kötü bir öğretime rağmen kendilerini yetiştirmişler ve okulun eksik bıraktığı genel kültürü kendileri almışlardır. Öte yandan "başarı" kelimesini de daha açık olarak kullanmalıdır. "Bu çocuk hayatta muvaffak oldu!" derken neyi kastediyoruz? Eğer bu, meslek hayatında üstün başarı gösterdi; yaratıcı bir hayat programı çizdi mânâsına ise doğrudur. Toplumun kötü şartlarına uymak için ahlâkından fedakârlık yaptı, para kazanmak için her kalıba girdi mânâsına ise yanlıştır. Bu ikincisi başarı değil başarısızlıktır.* Bunun meslek hayatında yaratıcı olan, ahlâki kişiliğinden hiçbir şey kaybetmeyen, hayata karşı cesur ve kötülüklerle mücadeleci olan bir genç çevrenin bazı kötü tesirleriyle savaşırken zarar gördüğü halde başarılıdır. Eğitim başarıyı bilgi alanında, meslek hayatında yükselme ve ihtisaslaşma gücü, değer alanında yaratıcılık, insanlık ve ahlâklılık gücünü kazanma olarak anlar.

Neye "ahlâki", neye "ahlâk dışı" denileceğinin tayini de ayrı bir sorudur. Aynı soruyu "güzel" hükmünde de koyabiliriz. Teknik ve bilginin kontrolü pratik olduğu için henüz orada böyle bir görelilik (*relativité*) söz konusu değildir. Bir makine işlemiyorsa ona tereddütsüz kötü deriz. Tabiat olaylarını açıklayan bir kanun aynı olaylarla çelişik bir duruma girerse ona yanlış deriz. Fakat hangi hareketlere iyi, hangi eserlere güzel diyeceğimiz hususunda ötekiler kadar kesin bir ölçümüz yoktur. Genel olarak ahlâk kuramları herkes için (yani hiç değilse bağlı bulunduğumuz toplum için) faydalı bir harekete *iyi*, zararlı bir harekete *kötü* derler. Şu halde bu kuramlar iyi ve kötü hükümlerini âdeta fayda-zarar hükümlerine bağlarlar; yalnız fayda ve zararı bütün topluma ait diye almaları bakımından âdi fayda ve zarardan ayırırlar. Mutlak bir ahlâki hükümde insanlık için faydalı olanın iyi olması lâzım geldiği için eğer bir hareket kendi toplumumuz

* Kazanç miktarını en üstün değer sayan bir toplumda gençler ister istemez bu "başarı" anlayışına doğru sürüklenirler. Ahlâki, fikrî ve bedîî değerler üstün sayılan bir toplumda kazanç bir gaye değil "vasıta" olduğu için, gençler bu türlü eğilimlere sürüklenmezler.

314 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

Çünkü genç kafalarda yaratıcılığı öldüren, onları bir bilgi hamalı haline getiren bu programın kötü neticesi "birinci"lerin çoğu kere bu zararlı öğretimden en çok zedelenmiş olarak çıkmış olmalarıdır. Ancak bu hükmü hemen genellememelidir. Çünkü bazı gençler programlara rağmen okuldaki başarılarını hayatta da devam ettirmektedirler. Bu gösterir ki onlar kötü bir öğretime rağmen kendilerini yetiştirmişler ve okulun eksik bıraktığı genel kültürü kendileri almışlardır. Öte yandan "başarı" kelimesini de daha açık olarak kullanmalıdır. "Bu çocuk hayatta muvaffak oldu!" derken neyi kastediyoruz? Eğer bu, meslek hayatında üstün başarı gösterdi; yaratıcı bir hayat programı çizdi mânâsına ise doğrudur. Toplumun kötü şartlarına uymak için ahlâkından fedakârlık yaptı, para kazanmak için her kalıba girdi mânâsına ise yanlıştır. Bu ikincisi başarı değil başarısızlıktır.* Bunun meslek hayatında yaratıcı olan, ahlâki kişiliğinden hiçbir şey kaybetmeyen, hayata karşı cesur ve kötülüklerle mücadeleci olan bir genç çevrenin bazı kötü tesirleriyle savaşırken zarar gördüğü halde başarılıdır. Eğitim başarıyı bilgi alanında, meslek hayatında yükselme ve ihtisaslaşma gücü, değer alanında yaratıcılık, insanlık ve ahlâklılık gücünü kazanma olarak anlar.

Neye "ahlâki", neye "ahlâk dışı" denileceğinin tayini de ayrı bir sorudur. Aynı soruyu "güzel" hükmünde de koyabiliriz. Teknik ve bilginin kontrolü pratik olduğu için henüz orada böyle bir görelilik (*relativité*) söz konusu değildir. Bir makine işlemiyorsa ona tereddütsüz kötü deriz. Tabiat olaylarını açıklayan bir kanun aynı olaylarla çelişik bir duruma girerse ona yanlış deriz. Fakat hangi hareketlere iyi, hangi eserlere güzel diyeceğimiz hususunda ötekiler kadar kesin bir ölçümüz yoktur. Genel olarak ahlâk kuramları herkes için (yani hiç değilse bağlı bulunduğumuz toplum için) faydalı bir harekete *iyi*, zararlı bir harekete *kötü* derler. Şu halde bu kuramlar iyi ve kötü hükümlerini âdeta fayda-zarar hükümlerine bağlarlar; yalnız fayda ve zararı bütün topluma ait diye almaları bakımından âdi fayda ve zarardan ayırırlar. Mutlak bir ahlâki hükümde insanlık için faydalı olanın iyi olması lâzım geldiği için eğer bir hareket kendi toplumumuz

* Kazanç miktarını en üstün değer sayan bir toplumda gençler ister istemez bu "başarı" anlayışına doğru sürüklenirler. Ahlâki, fikrî ve bedîî değerler üstün sayılan bir toplumda kazanç bir gaye değil "vasıta" olduğu için, gençler bu türlü eğilimlere sürüklenmezler.

için faydalı, fakat insanlık için zararlı ise onun *iyi* olmaması gerekir. Bu fark bir köy, kasaba, şehir veya bütün memleket arasında da vardır. Köylü kendi köylüleri için faydalı, fakat şehir veya memleket bütünü için zararlı olan bir şeye iyilik derse bunu kabul etmeyiz. Fakat bir millet için faydalı, başka milletler için zararlı olan şeye *iyi* demede tereddüt etmeyiz. Öyle ise ahlâki hükümlerimizin göreliliği millet sınırında bitiyor. Ahlâki hükümler fiilen milli hükümler oluyor. Bununla beraber yaralılara yardımda, esirlere iyi muamelede, bir mahkemenin hükümlerinde, milletlerarası bir kararda bu milli hükmü aşıyoruz, insanlık için faydalı olana iyi diyoruz. Demek ki ahlâki hükümlerin milli sınırlarla çevrildiği hakkındaki kanaat de doğru değildir. Okul gençlere ahlâk eğitimi verdiği zaman bu farkı nasıl belirtecek? Milli varlığı tehlikeye düşürecek fiillerde yalnız bu varlıkla kuşatılmış halde iyi hükmünü verdirerek bütün insanlar için eşit fiillerde insanî ölçüyü kullanarak! Bu nazik durum çocuklara verilen ahlâk eğitiminin en önemli noktalarından biri olmalıdır. Fakat bunun dışında ahlâkın bütün toplumlar için değişmez bazı normları vardır. Doğru sözlülük bunlardan biridir. Yalan söylememek, sözü ve özü bir olmak, sözünde durmak bu temel faziletin neticeleridir. "Spartalı" misaline rağmen ilkel veya ileri hiçbir toplum yoktur ki orada yalancılık, sözünde durmamak fazilet sayılsın. Bu ahlâki değer de insanın aldığı eğitimle meydana gelir ve gelişir. İnsan "doğuştan doğru sözlüdür" denemez. Hattâ ilk gelişme çağında çocuğun eğilimleri ile toplumun baskısı arasındaki intibaksızlık çocukta bir hayalî kişiliğin doğmasına, bunun sonucu olarak "masal uydurma" denen bir safhanın, yani hayalî bir sahte kişiliğin belirmesine sebep olur.

Daha ileri yaşta toplumla çocuğun kaynaşması bu hali realizme ve doğruluğa götürür. Bazı anormal bünyelerde düzelme gecikirse mitomaniler meydana gelir. Çocuk marazî bilincinin bu görüntüleri de erginlik yaşının eğitiminde düzelebilir veya ömür boyunca yalancılık ve sahte hayat dediğimiz ahlâkdışı davranışları yahut gittikçe kökleşen marazî bilinci doğurur. Bütün bu durumlar gösterir ki ferdî özelliklere, anormal bünye istidatlarına göre az çok sapışlar olmakla beraber çocuğun ahlâki kişiliğinin gelişmesinde "doğru sözlülük" temel fazilet olarak durmaktadır. Bu noktada iki karşıt ahlâk görüşünü de gözden geçirelim. Bunlardan biri Hıristiyanlığın acıma ahlâkı, ikincisi Nietzsche'nin cüret ahlâkıdır. Birincisi âcize, sakata acımayı faziletin başı sayıyor: Bunun sosyal hayattaki neticeleri âcizlere yardım,

Hilmi Ziya Ülken 315

için faydalı, fakat insanlık için zararlı ise onun *iyi* olmaması gerekir. Bu fark bir köy, kasaba, şehir veya bütün memleket arasında da vardır. Köylü kendi köylüleri için faydalı, fakat şehir veya memleket bütünü için zararlı olan bir şeye iyilik derse bunu kabul etmeyiz. Fakat bir millet için faydalı, başka milletler için zararlı olan şeye *iyi* demede tereddüt etmeyiz. Öyle ise ahlâki hükümlerimizin göreliliği millet sınırında bitiyor. Ahlâki hükümler fiilen milli hükümler oluyor. Bununla beraber yaralılara yardımda, esirlere iyi muamelede, bir mahkemenin hükümlerinde, milletlerarası bir kararda bu milli hükmü aşıyoruz, insanlık için faydalı olana iyi diyoruz. Demek ki ahlâki hükümlerin milli sınırlarla çevrildiği hakkındaki kanaat de doğru değildir. Okul gençlere ahlâk eğitimi verdiği zaman bu farkı nasıl belirtecek? Milli varlığı tehlikeye düşürecek fiillerde yalnız bu varlıkla kuşatılmış halde iyi hükmünü verdirerek bütün insanlar için eşit fiillerde insanî ölçüyü kullanarak! Bu nazik durum çocuklara verilen ahlâk eğitiminin en önemli noktalarından biri olmalıdır. Fakat bunun dışında ahlâkın bütün toplumlar için değişmez bazı normları vardır. Doğru sözlülük bunlardan biridir. Yalan söylememek, sözü ve özü bir olmak, sözünde durmak bu temel faziletin neticeleridir. "Spartalı" misaline rağmen ilkel veya ileri hiçbir toplum yoktur ki orada yalancılık, sözünde durmamak fazilet sayılsın. Bu ahlâki değer de insanın aldığı eğitimle meydana gelir ve gelişir. İnsan "doğuştan doğru sözlüdür" denemez. Hattâ ilk gelişme çağında çocuğun eğilimleri ile toplumun baskısı arasındaki intibaksızlık çocukta bir hayalî kişiliğin doğmasına, bunun sonucu olarak "masal uydurma" denen bir safhanın, yani hayalî bir sahte kişiliğin belirmesine sebep olur.

Daha ileri yaşta toplumla çocuğun kaynaşması bu hali realizme ve doğruluğa götürür. Bazı anormal bünyelerde düzelme gecikirse mitomaniler meydana gelir. Çocuk marazî bilincinin bu görüntüleri de erginlik yaşının eğitiminde düzelebilir veya ömür boyunca yalancılık ve sahte hayat dediğimiz ahlâkdışı davranışları yahut gittikçe kökleşen marazî bilinci doğurur. Bütün bu durumlar gösterir ki ferdî özelliklere, anormal bünye istidatlarına göre az çok sapışlar olmakla beraber çocuğun ahlâki kişiliğinin gelişmesinde "doğru sözlülük" temel fazilet olarak durmaktadır. Bu noktada iki karşıt ahlâk görüşünü de gözden geçirelim. Bunlardan biri Hıristiyanlığın acıma ahlâkı, ikincisi Nietzsche'nin cüret ahlâkıdır. Birincisi âcize, sakata acımayı faziletin başı sayıyor: Bunun sosyal hayattaki neticeleri âcizlere yardım,

Hilmi Ziya Ülken 315

için faydalı, fakat insanlık için zararlı ise onun *iyi* olmaması gerekir. Bu fark bir köy, kasaba, şehir veya bütün memleket arasında da vardır. Köylü kendi köylüleri için faydalı, fakat şehir veya memleket bütünü için zararlı olan bir şeye iyilik derse bunu kabul etmeyiz. Fakat bir millet için faydalı, başka milletler için zararlı olan şeye *iyi* demede tereddüt etmeyiz. Öyle ise ahlâki hükümlerimizin göreliliği millet sınırında bitiyor. Ahlâki hükümler fiilen milli hükümler oluyor. Bununla beraber yaralılara yardımda, esirlere iyi muamelede, bir mahkemenin hükümlerinde, milletlerarası bir kararda bu milli hükmü aşıyoruz, insanlık için faydalı olana iyi diyoruz. Demek ki ahlâki hükümlerin milli sınırlarla çevrildiği hakkındaki kanaat de doğru değildir. Okul gençlere ahlâk eğitimi verdiği zaman bu farkı nasıl belirtecek? Milli varlığı tehlikeye düşürecek fiillerde yalnız bu varlıkla kuşatılmış halde iyi hükmünü verdirerek bütün insanlar için eşit fiillerde insanî ölçüyü kullanarak! Bu nazik durum çocuklara verilen ahlâk eğitiminin en önemli noktalarından biri olmalıdır. Fakat bunun dışında ahlâkın bütün toplumlar için değişmez bazı normları vardır. Doğru sözlülük bunlardan biridir. Yalan söylememek, sözü ve özü bir olmak, sözünde durmak bu temel faziletin neticeleridir. "Spartalı" misaline rağmen ilkel veya ileri hiçbir toplum yoktur ki orada yalancılık, sözünde durmamak fazilet sayılsın. Bu ahlâki değer de insanın aldığı eğitimle meydana gelir ve gelişir. İnsan "doğuştan doğru sözlüdür" denemez. Hattâ ilk gelişme çağında çocuğun eğilimleri ile toplumun baskısı arasındaki intibaksızlık çocukta bir hayalî kişiliğin doğmasına, bunun sonucu olarak "masal uydurma" denen bir safhanın, yani hayalî bir sahte kişiliğin belirmesine sebep olur.

Daha ileri yaşta toplumla çocuğun kaynaşması bu hali realizme ve doğruluğa götürür. Bazı anormal bünyelerde düzelme gecikirse mitomaniler meydana gelir. Çocuk marazî bilincinin bu görüntüleri de erginlik yaşının eğitiminde düzelebilir veya ömür boyunca yalancılık ve sahte hayat dediğimiz ahlâkdışı davranışları yahut gittikçe kökleşen marazî bilinci doğurur. Bütün bu durumlar gösterir ki ferdî özelliklere, anormal bünye istidatlarına göre az çok sapışlar olmakla beraber çocuğun ahlâki kişiliğinin gelişmesinde "doğru sözlülük" temel fazilet olarak durmaktadır. Bu noktada iki karşıt ahlâk görüşünü de gözden geçirelim. Bunlardan biri Hıristiyanlığın acıma ahlâkı, ikincisi Nietzsche'nin cüret ahlâkıdır. Birincisi âcize, sakata acımayı faziletin başı sayıyor: Bunun sosyal hayattaki neticeleri âcizlere yardım,

sadaka, şefkat kurumları oluyor. İkincisi mutlak olarak kudret iradesine değer verdiği için "acıma"nın insanlığı alçaltan bir kusur olduğunu, asıl meziyetin cüret ve cesarette aranması gerektiğini söylüyor. Bunun neticesi de hayat mücadelesinde cesurların üstünlük kazanması ve yalnız üstün insanların bağdaşabileceği bir ahlâklılık olduğudur. Birbirine taban tabana zıt olan iki görüşten hangisini eğitimde düstur olarak almalı? Çatışma Hıristiyanlık ile Nietzsche arasında değil, Schopenhauer ile Nietzsche arasında oldu ve ikincisi bu çatışmada dolayısıyla Hıristiyan ahlâkını itham etti. İki görüş "harfiyen" ele alınacak olursa aralarında hiçbir barışma noktası yoktur.[19] Fakat demek istedikleri tahlil edilirse yorumlama yoluyla onlarda birbirini tamamlayan hakikat payları olduğu görülebilir. Hıristiyanlık (ve umumiyetle göksel dinler) ahlâkı şefkat (*caritas*) üzerine dayanır. Şefkat sakata acımak değil, bütün insanlığa çevrilmiş sevgide bir insana ait sevgiyi bulmaktır. Hakiki şefkat dilenciliği korumaz. İnsanlık sevgisinde insanlarla dayanışmayı ister.

Böyle bir sevgide ona erişmeye engel olan bütün manialar önünde irkilmemeyi, cüret ve doğrululuğu gerektirir. Korkak bir adam şefkat sahibi olamaz. Nietzsche ahlâkının istediği cüret başkalarına zarar veren bir küstahlık değil, üstün değerler için tehlikeye atılma (*risk*) zevkidir. Bu ise dinlerin istediği doğruluk ve cüretten ayrılamaz.[20] Ahlâk görüşü neden bu derecede karşıt ifadeli olmuştur? Bunun sebebi ruhî oluşun ritminde tamamlayıcı iki kavsi temsil etmeleridir: İnsan gerilme halinde "benlik"i, yarışmayı, savaşma gücünü geliştirir. Genişleme kavsinde "biz"e, dayanışmaya, barış gücüne kuvvet verir. Bu iki güç birbirini tamamlar. İnsan aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme halinde olduğu için onda aynı zamanda ve nöbetleşe yarışma ve dayanışma, ben ve biz güçleri vardır. Ahlâki değer ruhun diyalektik bir terkibi olmakla beraber, ruhî hayatın bu ritmi dışında değildir. Bunun için her ahlâki fiilde "ben" ve "biz" aynı derecede rol oynar. Cüret olarak "ben", dayanışma olarak "biz" olur. Hıristiyanlık ve Nietzsche ahlâkının tek cepheliliği ve bu yüzden eksikliği insanı bütün olarak görmemelerinden ileri gelmektedir. Fakat yine de her iki ahlâkın ruha ait iki manzaradan birini fazla belirtme yüzünden düştükleri aşırı ve hatalı ifade, onların demek istediklerini

[19] F. Nietzsche, *Ecce homo; L'Antéchrist.*
[20] H. Z. Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931; YKY, 1999.

316 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

sadaka, şefkat kurumları oluyor. İkincisi mutlak olarak kudret iradesine değer verdiği için "acıma"nın insanlığı alçaltan bir kusur olduğunu, asıl meziyetin cüret ve cesarette aranması gerektiğini söylüyor. Bunun neticesi de hayat mücadelesinde cesurların üstünlük kazanması ve yalnız üstün insanların bağdaşabileceği bir ahlâklılık olduğudur. Birbirine taban tabana zıt olan iki görüşten hangisini eğitimde düstur olarak almalı? Çatışma Hıristiyanlık ile Nietzsche arasında değil, Schopenhauer ile Nietzsche arasında oldu ve ikincisi bu çatışmada dolayısıyla Hıristiyan ahlâkını itham etti. İki görüş "harfiyen" ele alınacak olursa aralarında hiçbir barışma noktası yoktur.[19] Fakat demek istedikleri tahlil edilirse yorumlama yoluyla onlarda birbirini tamamlayan hakikat payları olduğu görülebilir. Hıristiyanlık (ve umumiyetle göksel dinler) ahlâkı şefkat (*caritas*) üzerine dayanır. Şefkat sakata acımak değil, bütün insanlığa çevrilmiş sevgide bir insana ait sevgiyi bulmaktır. Hakiki şefkat dilenciliği korumaz. İnsanlık sevgisinde insanlarla dayanışmayı ister.

Böyle bir sevgide ona erişmeye engel olan bütün manialar önünde irkilmemeyi, cüret ve doğrululuğu gerektirir. Korkak bir adam şefkat sahibi olamaz. Nietzsche ahlâkının istediği cüret başkalarına zarar veren bir küstahlık değil, üstün değerler için tehlikeye atılma (*risk*) zevkidir. Bu ise dinlerin istediği doğruluk ve cüretten ayrılamaz.[20] Ahlâk görüşü neden bu derecede karşıt ifadeli olmuştur? Bunun sebebi ruhî oluşun ritminde tamamlayıcı iki kavsi temsil etmeleridir: İnsan gerilme halinde "benlik"i, yarışmayı, savaşma gücünü geliştirir. Genişleme kavsinde "biz"e, dayanışmaya, barış gücüne kuvvet verir. Bu iki güç birbirini tamamlar. İnsan aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme halinde olduğu için onda aynı zamanda ve nöbetleşe yarışma ve dayanışma, ben ve biz güçleri vardır. Ahlâki değer ruhun diyalektik bir terkibi olmakla beraber, ruhî hayatın bu ritmi dışında değildir. Bunun için her ahlâki fiilde "ben" ve "biz" aynı derecede rol oynar. Cüret olarak "ben", dayanışma olarak "biz" olur. Hıristiyanlık ve Nietzsche ahlâkının tek cepheliliği ve bu yüzden eksikliği insanı bütün olarak görmemelerinden ileri gelmektedir. Fakat yine de her iki ahlâkın ruha ait iki manzaradan birini fazla belirtme yüzünden düştükleri aşırı ve hatalı ifade, onların demek istediklerini

[19] F. Nietzsche, *Ecce homo; L'Antéchrist.*
[20] H. Z. Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931; YKY, 1999.

316 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

sadaka, şefkat kurumları oluyor. İkincisi mutlak olarak kudret iradesine değer verdiği için "acıma"nın insanlığı alçaltan bir kusur olduğunu, asıl meziyetin cüret ve cesarette aranması gerektiğini söylüyor. Bunun neticesi de hayat mücadelesinde cesurların üstünlük kazanması ve yalnız üstün insanların bağdaşabileceği bir ahlâklılık olduğudur. Birbirine taban tabana zıt olan iki görüşten hangisini eğitimde düstur olarak almalı? Çatışma Hıristiyanlık ile Nietzsche arasında değil, Schopenhauer ile Nietzsche arasında oldu ve ikincisi bu çatışmada dolayısıyla Hıristiyan ahlâkını itham etti. İki görüş "harfiyen" ele alınacak olursa aralarında hiçbir barışma noktası yoktur.[19] Fakat demek istedikleri tahlil edilirse yorumlama yoluyla onlarda birbirini tamamlayan hakikat payları olduğu görülebilir. Hıristiyanlık (ve umumiyetle göksel dinler) ahlâkı şefkat (*caritas*) üzerine dayanır. Şefkat sakata acımak değil, bütün insanlığa çevrilmiş sevgide bir insana ait sevgiyi bulmaktır. Hakiki şefkat dilenciliği korumaz. İnsanlık sevgisinde insanlarla dayanışmayı ister.

Böyle bir sevgide ona erişmeye engel olan bütün manialar önünde irkilmemeyi, cüret ve doğrululuğu gerektirir. Korkak bir adam şefkat sahibi olamaz. Nietzsche ahlâkının istediği cüret başkalarına zarar veren bir küstahlık değil, üstün değerler için tehlikeye atılma (*risk*) zevkidir. Bu ise dinlerin istediği doğruluk ve cüretten ayrılamaz.[20] Ahlâk görüşü neden bu derecede karşıt ifadeli olmuştur? Bunun sebebi ruhî oluşun ritminde tamamlayıcı iki kavsi temsil etmeleridir: İnsan gerilme halinde "benlik"i, yarışmayı, savaşma gücünü geliştirir. Genişleme kavsinde "biz"e, dayanışmaya, barış gücüne kuvvet verir. Bu iki güç birbirini tamamlar. İnsan aynı zamanda hem gerilme, hem genişleme halinde olduğu için onda aynı zamanda ve nöbetleşe yarışma ve dayanışma, ben ve biz güçleri vardır. Ahlâki değer ruhun diyalektik bir terkibi olmakla beraber, ruhî hayatın bu ritmi dışında değildir. Bunun için her ahlâki fiilde "ben" ve "biz" aynı derecede rol oynar. Cüret olarak "ben", dayanışma olarak "biz" olur. Hıristiyanlık ve Nietzsche ahlâkının tek cepheliliği ve bu yüzden eksikliği insanı bütün olarak görmemelerinden ileri gelmektedir. Fakat yine de her iki ahlâkın ruha ait iki manzaradan birini fazla belirtme yüzünden düştükleri aşırı ve hatalı ifade, onların demek istediklerini

[19] F. Nietzsche, *Ecce homo; L'Antéchrist.*
[20] H. Z. Ülken, *Aşk Ahlâkı,* 1931; YKY, 1999.

ahlâki bütün hakikat diye aldığımız zaman ortadan kalkar ve aralarındaki fark silinir. Delikanlılara verilecek ahlâk eğitimi insanlık sevgisi ve doğruluk için tehlikeye atılma şevki uyandırmaktır. Böyle bir ahlâk eğitimi objektif olarak insanlığın iyiliğini, sübjektif olarak mutlak vazifeye bağlılığı kendine düstur edinir. Birincisi Eflatun (Platon), ikincisi Kant tarafından ileri sürülmüş olan bu iki ahlâk prensibi aynı ahlâki fiilin iki manzarası halinde birleşir.

Fakat Durkheim'ın gösterdiği gibi yalnız toplumun baskısı eseri olarak değil, aynı zamanda hem toplum, hem ferde ait insanî faziletin iki manzarası olarak![21] Çünkü insan başkalarını sevmeyi öğrenirken toplum halini almaktadır. Toplum halini almak insanî gelişmenin bir manzarası ise, süjenin doğuşu, iç hayatın derinleşmesi de başka bir manzarasıdır. Bunlardan birini sebep, ötekini netice saymaya imkân yoktur. "Vazife, dışarıdan verilmiş kaidelerin alışkanlık halini aldıkça insanın içten kendi kendisine verdiği emir haline gelmesidir" diyemeyiz. Çünkü böyle bir emir otomatik bir boyun eğme olacak, vazifeden beklenen insanın kendi kendine hür iradeyle kaide koymasını açıklayamayacaktır. Halbuki arzularını durdurmak insani varlığın temel vasıflarındandır. İlkellerde bütün yasaklar bu temel vasıftan doğuyor. İnsanda bu vasıf olmadıkça yasak kimin tarafından konuyor, insanüstü ve insan dışı bir gerçekten mi? Toplum insanüstü ve insan dışı bir varlık alanı değildir ki o insana bu baskıyı koyabilsin. Çocuğun eğitiminde henüz eski nesillerin "yasak"ları kültür tarafından verilmeye başlamadan önce onda bir direnme, karşı koyma istidadı görülür. Bu istidat henüz "kendine rağmen" değildir. Fakat yemek isteyen çocuğun yememesi, oynamak isteyen çocuğun oynamaması kendine rağmendir. Yakın çevresiyle arasında doğan gerginlik bu arzularını durdurma halini meydana çıkarır ki, buna sosyal yasakların neticesi denemez, hattâ yasakların müphem belirtisine karşı bir direnme halinde doğan arzularını durdurma denebilir. Bu insanî vasıf sonraki yaşlarda kendini bazı şeylerden isteyerek ve bilerek mahrum bırakma halini alır. Sosyal hayat içinde alınan görevlere göre bu "vazife", fakat bir meslek veya iş alışkanlığı değil, insanın kendini mecbur gördüğü "mutlak vazife" olur. Böyle bir vazifede her türlü şartlılık ortadan kalkar. O artık otomatizm halini almış olan bekçinin veya işçinin vazifesi değil, bilinç ve iradenin en yüksek de-

[21] E. Durkheim, *Education morale*, çev. H. C. Yalçın.

Hilmi Ziya Ülken 317

ahlâki bütün hakikat diye aldığımız zaman ortadan kalkar ve aralarındaki fark silinir. Delikanlılara verilecek ahlâk eğitimi insanlık sevgisi ve doğruluk için tehlikeye atılma şevki uyandırmaktır. Böyle bir ahlâk eğitimi objektif olarak insanlığın iyiliğini, sübjektif olarak mutlak vazifeye bağlılığı kendine düstur edinir. Birincisi Eflatun (Platon), ikincisi Kant tarafından ileri sürülmüş olan bu iki ahlâk prensibi aynı ahlâki fiilin iki manzarası halinde birleşir.

Fakat Durkheim'ın gösterdiği gibi yalnız toplumun baskısı eseri olarak değil, aynı zamanda hem toplum, hem ferde ait insanî faziletin iki manzarası olarak![21] Çünkü insan başkalarını sevmeyi öğrenirken toplum halini almaktadır. Toplum halini almak insanî gelişmenin bir manzarası ise, süjenin doğuşu, iç hayatın derinleşmesi de başka bir manzarasıdır. Bunlardan birini sebep, ötekini netice saymaya imkân yoktur. "Vazife, dışarıdan verilmiş kaidelerin alışkanlık halini aldıkça insanın içten kendi kendisine verdiği emir haline gelmesidir" diyemeyiz. Çünkü böyle bir emir otomatik bir boyun eğme olacak, vazifeden beklenen insanın kendi kendine hür iradeyle kaide koymasını açıklayamayacaktır. Halbuki arzularını durdurmak insani varlığın temel vasıflarındandır. İlkellerde bütün yasaklar bu temel vasıftan doğuyor. İnsanda bu vasıf olmadıkça yasak kimin tarafından konuyor, insanüstü ve insan dışı bir gerçekten mi? Toplum insanüstü ve insan dışı bir varlık alanı değildir ki o insana bu baskıyı koyabilsin. Çocuğun eğitiminde henüz eski nesillerin "yasak"ları kültür tarafından verilmeye başlamadan önce onda bir direnme, karşı koyma istidadı görülür. Bu istidat henüz "kendine rağmen" değildir. Fakat yemek isteyen çocuğun yememesi, oynamak isteyen çocuğun oynamaması kendine rağmendir. Yakın çevresiyle arasında doğan gerginlik bu arzularını durdurma halini meydana çıkarır ki, buna sosyal yasakların neticesi denemez, hattâ yasakların müphem belirtisine karşı bir direnme halinde doğan arzularını durdurma denebilir. Bu insanî vasıf sonraki yaşlarda kendini bazı şeylerden isteyerek ve bilerek mahrum bırakma halini alır. Sosyal hayat içinde alınan görevlere göre bu "vazife", fakat bir meslek veya iş alışkanlığı değil, insanın kendini mecbur gördüğü "mutlak vazife" olur. Böyle bir vazifede her türlü şartlılık ortadan kalkar. O artık otomatizm halini almış olan bekçinin veya işçinin vazifesi değil, bilinç ve iradenin en yüksek de-

[21] E. Durkheim, *Education morale*, çev. H. C. Yalçın.

Hilmi Ziya Ülken 317

ahlâki bütün hakikat diye aldığımız zaman ortadan kalkar ve aralarındaki fark silinir. Delikanlılara verilecek ahlâk eğitimi insanlık sevgisi ve doğruluk için tehlikeye atılma şevki uyandırmaktır. Böyle bir ahlâk eğitimi objektif olarak insanlığın iyiliğini, sübjektif olarak mutlak vazifeye bağlılığı kendine düstur edinir. Birincisi Eflatun (Platon), ikincisi Kant tarafından ileri sürülmüş olan bu iki ahlâk prensibi aynı ahlâki fiilin iki manzarası halinde birleşir.

Fakat Durkheim'ın gösterdiği gibi yalnız toplumun baskısı eseri olarak değil, aynı zamanda hem toplum, hem ferde ait insanî faziletin iki manzarası olarak![21] Çünkü insan başkalarını sevmeyi öğrenirken toplum halini almaktadır. Toplum halini almak insanî gelişmenin bir manzarası ise, süjenin doğuşu, iç hayatın derinleşmesi de başka bir manzarasıdır. Bunlardan birini sebep, ötekini netice saymaya imkân yoktur. "Vazife, dışarıdan verilmiş kaidelerin alışkanlık halini aldıkça insanın içten kendi kendisine verdiği emir haline gelmesidir" diyemeyiz. Çünkü böyle bir emir otomatik bir boyun eğme olacak, vazifeden beklenen insanın kendi kendine hür iradeyle kaide koymasını açıklayamayacaktır. Halbuki arzularını durdurmak insani varlığın temel vasıflarındandır. İlkellerde bütün yasaklar bu temel vasıftan doğuyor. İnsanda bu vasıf olmadıkça yasak kimin tarafından konuyor, insanüstü ve insan dışı bir gerçekten mi? Toplum insanüstü ve insan dışı bir varlık alanı değildir ki o insana bu baskıyı koyabilsin. Çocuğun eğitiminde henüz eski nesillerin "yasak"ları kültür tarafından verilmeye başlamadan önce onda bir direnme, karşı koyma istidadı görülür. Bu istidat henüz "kendine rağmen" değildir. Fakat yemek isteyen çocuğun yememesi, oynamak isteyen çocuğun oynamaması kendine rağmendir. Yakın çevresiyle arasında doğan gerginlik bu arzularını durdurma halini meydana çıkarır ki, buna sosyal yasakların neticesi denemez, hattâ yasakların müphem belirtisine karşı bir direnme halinde doğan arzularını durdurma denebilir. Bu insanî vasıf sonraki yaşlarda kendini bazı şeylerden isteyerek ve bilerek mahrum bırakma halini alır. Sosyal hayat içinde alınan görevlere göre bu "vazife", fakat bir meslek veya iş alışkanlığı değil, insanın kendini mecbur gördüğü "mutlak vazife" olur. Böyle bir vazifede her türlü şartlılık ortadan kalkar. O artık otomatizm halini almış olan bekçinin veya işçinin vazifesi değil, bilinç ve iradenin en yüksek de-

[21] E. Durkheim, *Education morale*, çev. H. C. Yalçın.

recesinde insanın hür olarak kendini tâbi gördüğü *mutlak* emir mânâsındaki vazifedir. Böyle bir görev kavramında da zümreler arasındaki görelilik ortadan kalkar. Hattâ milletlerarası göreliliği de aşar. O insanî vazife halini alır. Hâkimin mahkemedeki vicdanında, öğretmenin öğrenci değerini takdir hususunda, bir hakem heyetinde, genel olarak insanlığın yüksek karar anlarında mutlak vazife duygusu kendini gösterir. Öğretimin telkin edeceği vazife bilinci budur. Milli hayatın tehlikeye düştüğü anda mutlak vazife bu hayatın kurtarılmasına çevrilir. Onun dışında milli hayatla insanî hayat arasında her türlü antinomi ortadan kalkar ve mutlak vazife insanî hedefe çevrilir.

Bu şartlara uyulmadıkça, yani eğitim bu tarzda verilmedikçe, öğretim tutarsız ve sistemsiz bir programa bağlı kaldıkça, öğretmenler ihtisas yapmamış tesadüfî kimselerden seçildikçe, meslek yönetimi tatbik edilemez. Denebilir ki, az çok bugünkü şartlara göre de bir meslek yönetimi yapmak faydalı olmaz mı? Bu her şeyden önce çocukların ilköğretimden beri zihnî ve ruhî gelişme durumlarını tespit eden birer dosya ile tetkik edilmiş olmalarına bağlıdır. Bu dosyalar çok iyi ve dikkatli tutulduğunu farz ettiğimiz takdirde ilköğretimden liseye geçecek gençler liseyi bitirdikleri zaman hangi zihnî ve ruhî kabiliyetlerle hayata atıldıkları hakkında doğruya yakın bir hükme ulaşılacaktır. Meslek yönetimi dosyaları gencin bilgi derecelerini, değerlere ait ayrı ayrı derecelerini tayin edecek, bilgide hangi dallara doğru eğilimlerinin gelişme istidadı gösterdiğini belirtecektir. İyi tutulmuş bir dosya yaklaşık olarak gencin hayatta alması gereken meslek yönünü tayine yarayacaktır. Böyle bir hazırlık şüphesiz tamamen tesadüfe bırakılmış olandan, bazen iktisadî sıkıntılar ve ana-baba baskısı veya hevesinden, bazen çocuğun arkadaş çevresinin telkininden, hattâ bazen de kararsız çocuğun son dakikadaki ilcaî bir hükmünden, nihayet istenilen yolların kapanması ile zorunlu olarak tutulan meslek hayatından çok üstündür. Meslek yönetimi daha ilköğretim sonunda bir kısım öğrencilerin el işindeki maharetini, zanaatlara çevrilen kabiliyetini meydana çıkarırsa onların boş yere lise sınıflarına devamına lüzum kalmaz. Meslek okullarına geçerler. Üniversite tahsiline girecek ve ilmî ihtisas mesleklerini seçecek olanlar da yollarını daha iyi seçerler. Ancak bugünkü şartlarda böyle bir meslek yönetiminin beklenen tam randımanı veremeyeceği de unutulmamalıdır.

Meslek yönetimi nasıl tatbik edilmelidir? Bu hususta karar verirken yine maarif sistemlerinin tâbi olduğu siyasi, sosyal rejimlerin rol

318 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

recesinde insanın hür olarak kendini tâbi gördüğü *mutlak* emir mânâsındaki vazifedir. Böyle bir görev kavramında da zümreler arasındaki görelilik ortadan kalkar. Hattâ milletlerarası göreliliği de aşar. O insanî vazife halini alır. Hâkimin mahkemedeki vicdanında, öğretmenin öğrenci değerini takdir hususunda, bir hakem heyetinde, genel olarak insanlığın yüksek karar anlarında mutlak vazife duygusu kendini gösterir. Öğretimin telkin edeceği vazife bilinci budur. Milli hayatın tehlikeye düştüğü anda mutlak vazife bu hayatın kurtarılmasına çevrilir. Onun dışında milli hayatla insanî hayat arasında her türlü antinomi ortadan kalkar ve mutlak vazife insanî hedefe çevrilir.

Bu şartlara uyulmadıkça, yani eğitim bu tarzda verilmedikçe, öğretim tutarsız ve sistemsiz bir programa bağlı kaldıkça, öğretmenler ihtisas yapmamış tesadüfî kimselerden seçildikçe, meslek yönetimi tatbik edilemez. Denebilir ki, az çok bugünkü şartlara göre de bir meslek yönetimi yapmak faydalı olmaz mı? Bu her şeyden önce çocukların ilköğretimden beri zihnî ve ruhî gelişme durumlarını tespit eden birer dosya ile tetkik edilmiş olmalarına bağlıdır. Bu dosyalar çok iyi ve dikkatli tutulduğunu farz ettiğimiz takdirde ilköğretimden liseye geçecek gençler liseyi bitirdikleri zaman hangi zihnî ve ruhî kabiliyetlerle hayata atıldıkları hakkında doğruya yakın bir hükme ulaşılacaktır. Meslek yönetimi dosyaları gencin bilgi derecelerini, değerlere ait ayrı ayrı derecelerini tayin edecek, bilgide hangi dallara doğru eğilimlerinin gelişme istidadı gösterdiğini belirtecektir. İyi tutulmuş bir dosya yaklaşık olarak gencin hayatta alması gereken meslek yönünü tayine yarayacaktır. Böyle bir hazırlık şüphesiz tamamen tesadüfe bırakılmış olandan, bazen iktisadî sıkıntılar ve ana-baba baskısı veya hevesinden, bazen çocuğun arkadaş çevresinin telkininden, hattâ bazen de kararsız çocuğun son dakikadaki ilcaî bir hükmünden, nihayet istenilen yolların kapanması ile zorunlu olarak tutulan meslek hayatından çok üstündür. Meslek yönetimi daha ilköğretim sonunda bir kısım öğrencilerin el işindeki maharetini, zanaatlara çevrilen kabiliyetini meydana çıkarırsa onların boş yere lise sınıflarına devamına lüzum kalmaz. Meslek okullarına geçerler. Üniversite tahsiline girecek ve ilmî ihtisas mesleklerini seçecek olanlar da yollarını daha iyi seçerler. Ancak bugünkü şartlarda böyle bir meslek yönetiminin beklenen tam randımanı veremeyeceği de unutulmamalıdır.

Meslek yönetimi nasıl tatbik edilmelidir? Bu hususta karar verirken yine maarif sistemlerinin tâbi olduğu siyasi, sosyal rejimlerin rol

318 *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi*

recesinde insanın hür olarak kendini tâbi gördüğü *mutlak* emir mânâsındaki vazifedir. Böyle bir görev kavramında da zümreler arasındaki görelilik ortadan kalkar. Hattâ milletlerarası göreliliği de aşar. O insanî vazife halini alır. Hâkimin mahkemedeki vicdanında, öğretmenin öğrenci değerini takdir hususunda, bir hakem heyetinde, genel olarak insanlığın yüksek karar anlarında mutlak vazife duygusu kendini gösterir. Öğretimin telkin edeceği vazife bilinci budur. Milli hayatın tehlikeye düştüğü anda mutlak vazife bu hayatın kurtarılmasına çevrilir. Onun dışında milli hayatla insanî hayat arasında her türlü antinomi ortadan kalkar ve mutlak vazife insanî hedefe çevrilir.

Bu şartlara uyulmadıkça, yani eğitim bu tarzda verilmedikçe, öğretim tutarsız ve sistemsiz bir programa bağlı kaldıkça, öğretmenler ihtisas yapmamış tesadüfî kimselerden seçildikçe, meslek yönetimi tatbik edilemez. Denebilir ki, az çok bugünkü şartlara göre de bir meslek yönetimi yapmak faydalı olmaz mı? Bu her şeyden önce çocukların ilköğretimden beri zihnî ve ruhî gelişme durumlarını tespit eden birer dosya ile tetkik edilmiş olmalarına bağlıdır. Bu dosyalar çok iyi ve dikkatli tutulduğunu farz ettiğimiz takdirde ilköğretimden liseye geçecek gençler liseyi bitirdikleri zaman hangi zihnî ve ruhî kabiliyetlerle hayata atıldıkları hakkında doğruya yakın bir hükme ulaşılacaktır. Meslek yönetimi dosyaları gencin bilgi derecelerini, değerlere ait ayrı ayrı derecelerini tayin edecek, bilgide hangi dallara doğru eğilimlerinin gelişme istidadı gösterdiğini belirtecektir. İyi tutulmuş bir dosya yaklaşık olarak gencin hayatta alması gereken meslek yönünü tayine yarayacaktır. Böyle bir hazırlık şüphesiz tamamen tesadüfe bırakılmış olandan, bazen iktisadî sıkıntılar ve ana-baba baskısı veya hevesinden, bazen çocuğun arkadaş çevresinin telkininden, hattâ bazen de kararsız çocuğun son dakikadaki ilcaî bir hükmünden, nihayet istenilen yolların kapanması ile zorunlu olarak tutulan meslek hayatından çok üstündür. Meslek yönetimi daha ilköğretim sonunda bir kısım öğrencilerin el işindeki maharetini, zanaatlara çevrilen kabiliyetini meydana çıkarırsa onların boş yere lise sınıflarına devamına lüzum kalmaz. Meslek okullarına geçerler. Üniversite tahsiline girecek ve ilmî ihtisas mesleklerini seçecek olanlar da yollarını daha iyi seçerler. Ancak bugünkü şartlarda böyle bir meslek yönetiminin beklenen tam randımanı veremeyeceği de unutulmamalıdır.

Meslek yönetimi nasıl tatbik edilmelidir? Bu hususta karar verirken yine maarif sistemlerinin tâbi olduğu siyasi, sosyal rejimlerin rol

oynadığını ve tavsiye edilen şekillerde ideolojik düşüncelerin birinci planda yer aldığını göz önüne almak lâzım gelir. Totaliter bir rejimdeki meslek yönetiminde gençleri rasyonel planlamaya göre belirli hedeflere sevk etme gayesi hâkimdir. Böyle bir maarif planlamasında psikolog ve pedagogların birinci çocukluk yaşından başlayarak yapacakları araştırmalar çocuğun hayatta alacağı rolü, yani kaderini tayin edecektir. Ayrıca ne çocuğun seçme gücünün, ne ailesinin tavsiyelerinin tesiri kalacaktır. Demokratik bir rejimde ise meslek yönetimi gençlerin ve yakın çevrelerinin iradelerini işlemez hale getirmez. Yalnız onların verecekleri kararlarda aydınlatıcı rol oynar. Birinci sistemde meslek yönetiminin rolü mutlak, ikincide sınırlıdır. Bizim takip ettiğimiz hürriyet ve disiplinin birleştirildiği bir eğitim sisteminde meslek yönetimi iki görüşü ne tarzda birleştirecektir? Öğretimde çocuklar yaratılmış kültürün mahsullerini öğrendikleri için bütünün parçalarından hangisinde gelişme imkânları daha çok olduğunu öğretim heyeti tayin edebilir. Delikanlının el becerilerinde, kafa egzersizinde, matematik soyutlamada, tarihî düşüncede, gözlem ve tecrübe alanında belirli bir kabiliyeti olduğu anlaşıldıktan sonra onu keyfî kararlara ve kaprislere bırakmak doğru değildir. Fakat eğitimde çocuklar yaratıcı kültürün faaliyetine katıldıkları için bütün tahsil boyunca hür iradelerini geliştirecekler ve yaratıcı güçlerini kazandıracaklardır. Böyle hür meslek seçmesine engel olmak doğru değildir. Çocuğun teknikte, fikir yarışmasında, sanatta, ahlâkta böyle bir seçme gücü vardır. Ancak bunların böyle bir durumda çocuğun bazı istidatlarını hatırlatmak doğru olsa da, onun meslek seçimiyle ilgili olanlarında genç, seçme hakkını her iki tarafta kullanır. Meselâ marangoz, makinist, dülger veya elektrikçi olacak bir çocuğun bu el becerilerini meslek yönetimi tayin etse dahi, bunlardan birini seçmede çocuğun zevki hâkim olur. Eğer çocuk ileride ressam, heykeltıraş veya müzisyen olacak özel bir kabiliyet gösterirse onu da kısmen kendisi tayin eder. Yalnız öğretime ait olan meslek yönetimi onun sanatla ilişkili bilgiler ve metotlardaki derecesini tayinde karar verebilir. Kısaca öğretim planlaması daha disiplinli, eğitim planlaması daha hür olacaktır. Çünkü birincisi yaratılmış kültüre, ikincisi yaratıcı kültüre aittir ve onlar birbirini tamamladığı zaman insan, nesillerin mirasına daima yeni şeyler katmak üzere kültürü ilerleten faal vatandaş ve insan olarak yetiştirilmiş olacaktır.

Hilmi Ziya Ülken 319

oynadığını ve tavsiye edilen şekillerde ideolojik düşüncelerin birinci planda yer aldığını göz önüne almak lâzım gelir. Totaliter bir rejimdeki meslek yönetiminde gençleri rasyonel planlamaya göre belirli hedeflere sevk etme gayesi hâkimdir. Böyle bir maarif planlamasında psikolog ve pedagogların birinci çocukluk yaşından başlayarak yapacakları araştırmalar çocuğun hayatta alacağı rolü, yani kaderini tayin edecektir. Ayrıca ne çocuğun seçme gücünün, ne ailesinin tavsiyelerinin tesiri kalacaktır. Demokratik bir rejimde ise meslek yönetimi gençlerin ve yakın çevrelerinin iradelerini işlemez hale getirmez. Yalnız onların verecekleri kararlarda aydınlatıcı rol oynar. Birinci sistemde meslek yönetiminin rolü mutlak, ikincide sınırlıdır. Bizim takip ettiğimiz hürriyet ve disiplinin birleştirildiği bir eğitim sisteminde meslek yönetimi iki görüşü ne tarzda birleştirecektir? Öğretimde çocuklar yaratılmış kültürün mahsullerini öğrendikleri için bütünün parçalarından hangisinde gelişme imkânları daha çok olduğunu öğretim heyeti tayin edebilir. Delikanlının el becerilerinde, kafa egzersizinde, matematik soyutlamada, tarihî düşüncede, gözlem ve tecrübe alanında belirli bir kabiliyeti olduğu anlaşıldıktan sonra onu keyfî kararlara ve kaprislere bırakmak doğru değildir. Fakat eğitimde çocuklar yaratıcı kültürün faaliyetine katıldıkları için bütün tahsil boyunca hür iradelerini geliştirecekler ve yaratıcı güçlerini kazandıracaklardır. Böyle hür meslek seçmesine engel olmak doğru değildir. Çocuğun teknikte, fikir yarışmasında, sanatta, ahlâkta böyle bir seçme gücü vardır. Ancak bunların böyle bir durumda çocuğun bazı istidatlarını hatırlatmak doğru olsa da, onun meslek seçimiyle ilgili olanlarında genç, seçme hakkını her iki tarafta kullanır. Meselâ marangoz, makinist, dülger veya elektrikçi olacak bir çocuğun bu el becerilerini meslek yönetimi tayin etse dahi, bunlardan birini seçmede çocuğun zevki hâkim olur. Eğer çocuk ileride ressam, heykeltıraş veya müzisyen olacak özel bir kabiliyet gösterirse onu da kısmen kendisi tayin eder. Yalnız öğretime ait olan meslek yönetimi onun sanatla ilişkili bilgiler ve metotlardaki derecesini tayinde karar verebilir. Kısaca öğretim planlaması daha disiplinli, eğitim planlaması daha hür olacaktır. Çünkü birincisi yaratılmış kültüre, ikincisi yaratıcı kültüre aittir ve onlar birbirini tamamladığı zaman insan, nesillerin mirasına daima yeni şeyler katmak üzere kültürü ilerleten faal vatandaş ve insan olarak yetiştirilmiş olacaktır.

Hilmi Ziya Ülken 319

oynadığını ve tavsiye edilen şekillerde ideolojik düşüncelerin birinci planda yer aldığını göz önüne almak lâzım gelir. Totaliter bir rejimdeki meslek yönetiminde gençleri rasyonel planlamaya göre belirli hedeflere sevk etme gayesi hâkimdir. Böyle bir maarif planlamasında psikolog ve pedagogların birinci çocukluk yaşından başlayarak yapacakları araştırmalar çocuğun hayatta alacağı rolü, yani kaderini tayin edecektir. Ayrıca ne çocuğun seçme gücünün, ne ailesinin tavsiyelerinin tesiri kalacaktır. Demokratik bir rejimde ise meslek yönetimi gençlerin ve yakın çevrelerinin iradelerini işlemez hale getirmez. Yalnız onların verecekleri kararlarda aydınlatıcı rol oynar. Birinci sistemde meslek yönetiminin rolü mutlak, ikincide sınırlıdır. Bizim takip ettiğimiz hürriyet ve disiplinin birleştirildiği bir eğitim sisteminde meslek yönetimi iki görüşü ne tarzda birleştirecektir? Öğretimde çocuklar yaratılmış kültürün mahsullerini öğrendikleri için bütünün parçalarından hangisinde gelişme imkânları daha çok olduğunu öğretim heyeti tayin edebilir. Delikanlının el becerilerinde, kafa egzersizinde, matematik soyutlamada, tarihî düşüncede, gözlem ve tecrübe alanında belirli bir kabiliyeti olduğu anlaşıldıktan sonra onu keyfî kararlara ve kaprislere bırakmak doğru değildir. Fakat eğitimde çocuklar yaratıcı kültürün faaliyetine katıldıkları için bütün tahsil boyunca hür iradelerini geliştirecekler ve yaratıcı güçlerini kazandıracaklardır. Böyle hür meslek seçmesine engel olmak doğru değildir. Çocuğun teknikte, fikir yarışmasında, sanatta, ahlâkta böyle bir seçme gücü vardır. Ancak bunların böyle bir durumda çocuğun bazı istidatlarını hatırlatmak doğru olsa da, onun meslek seçimiyle ilgili olanlarında genç, seçme hakkını her iki tarafta kullanır. Meselâ marangoz, makinist, dülger veya elektrikçi olacak bir çocuğun bu el becerilerini meslek yönetimi tayin etse dahi, bunlardan birini seçmede çocuğun zevki hâkim olur. Eğer çocuk ileride ressam, heykeltıraş veya müzisyen olacak özel bir kabiliyet gösterirse onu da kısmen kendisi tayin eder. Yalnız öğretime ait olan meslek yönetimi onun sanatla ilişkili bilgiler ve metotlardaki derecesini tayinde karar verebilir. Kısaca öğretim planlaması daha disiplinli, eğitim planlaması daha hür olacaktır. Çünkü birincisi yaratılmış kültüre, ikincisi yaratıcı kültüre aittir ve onlar birbirini tamamladığı zaman insan, nesillerin mirasına daima yeni şeyler katmak üzere kültürü ilerleten faal vatandaş ve insan olarak yetiştirilmiş olacaktır.

Hilmi Ziya Ülken 319

oynadığını ve tavsiye edilen şekillerde ideolojik düşüncelerin birinci planda yer aldığını göz önüne almak lâzım gelir. Totaliter bir rejimdeki meslek yönetiminde gençleri rasyonel planlamaya göre belirli hedeflere sevk etme gayesi hâkimdir. Böyle bir maarif planlamasında psikolog ve pedagogların birinci çocukluk yaşından başlayarak yapacakları araştırmalar çocuğun hayatta alacağı rolü, yani kaderini tayin edecektir. Ayrıca ne çocuğun seçme gücünün, ne ailesinin tavsiyelerinin tesiri kalacaktır. Demokratik bir rejimde ise meslek yönetimi gençlerin ve yakın çevrelerinin iradelerini işlemez hale getirmez. Yalnız onların verecekleri kararlarda aydınlatıcı rol oynar. Birinci sistemde meslek yönetiminin rolü mutlak, ikincide sınırlıdır. Bizim takip ettiğimiz hürriyet ve disiplinin birleştirildiği bir eğitim sisteminde meslek yönetimi iki görüşü ne tarzda birleştirecektir? Öğretimde çocuklar yaratılmış kültürün mahsullerini öğrendikleri için bütünün parçalarından hangisinde gelişme imkânları daha çok olduğunu öğretim heyeti tayin edebilir. Delikanlının el becerilerinde, kafa egzersizinde, matematik soyutlamada, tarihî düşüncede, gözlem ve tecrübe alanında belirli bir kabiliyeti olduğu anlaşıldıktan sonra onu keyfî kararlara ve kaprislere bırakmak doğru değildir. Fakat eğitimde çocuklar yaratıcı kültürün faaliyetine katıldıkları için bütün tahsil boyunca hür iradelerini geliştirecekler ve yaratıcı güçlerini kazandıracaklardır. Böyle hür meslek seçmesine engel olmak doğru değildir. Çocuğun teknikte, fikir yarışmasında, sanatta, ahlâkta böyle bir seçme gücü vardır. Ancak bunların böyle bir durumda çocuğun bazı istidatlarını hatırlatmak doğru olsa da, onun meslek seçimiyle ilgili olanlarında genç, seçme hakkını her iki tarafta kullanır. Meselâ marangoz, makinist, dülger veya elektrikçi olacak bir çocuğun bu el becerilerini meslek yönetimi tayin etse dahi, bunlardan birini seçmede çocuğun zevki hâkim olur. Eğer çocuk ileride ressam, heykeltıraş veya müzisyen olacak özel bir kabiliyet gösterirse onu da kısmen kendisi tayin eder. Yalnız öğretime ait olan meslek yönetimi onun sanatla ilişkili bilgiler ve metotlardaki derecesini tayinde karar verebilir. Kısaca öğretim planlaması daha disiplinli, eğitim planlaması daha hür olacaktır. Çünkü birincisi yaratılmış kültüre, ikincisi yaratıcı kültüre aittir ve onlar birbirini tamamladığı zaman insan, nesillerin mirasına daima yeni şeyler katmak üzere kültürü ilerleten faal vatandaş ve insan olarak yetiştirilmiş olacaktır.

İlkokuldan yüksekokulun sonuna kadar öğretim ve eğitim sisteminin göz önünde bulunduracağı önemli bir nokta düşünce mekanizmasının gelişme tarzına uygun bir yetiştirme tarzı tutmaktadır. Klasik eğitim sistemi düşünceyi duygu ve iradeden bağımsız ayrı bir yeti olarak göz önüne aldığı için eğitim sisteminde de düşünce mekanizmasının bu soyut görüşü hâkimdir. Halbuki psikoloji araştırmaları, a) Düşüncenin genetik tarzda tetkiki gerektiğini, b) Unsurcu veya çağrışımcı eski psikolojiden farklı olarak bütüncü bir görüşten hareket etmek lâzım geldiğini, c) Düşüncenin ilk şekillerinde duygusal ve harekî fiillerle karışık ve global olarak başladığı halde üstün şekillerinde onlardan ayrıldığını göstermektedir. Bu esaslara göre düşüncenin gelişme tarzı göz önüne alınmadıkça öğretim ve eğitimde uygun bir sistem kurulamaz, d) Buna bir de insanın ruhî hayatını kuşatan kültür hayatı ile, bilgiyi çevreleyen değerler dünyası ile ilişkisini katmalıdır.

Zekâ fiilleri önce başlangıç zihin davranışları, duygu ve eğilimlerden ayrılmamış olan zihnî ilgiler olarak başlar. Algılayan, düşünen, dikkat eden süje algılanan, düşünülen, dikkat edilen objeden henüz ayrılmamıştır. Fakat bu müphem ve bulanık (*ambigu*) durumda dahi bilincin ilk zihin fiilleri vardır. Kavranan şey, ilişkiler (*rapports*)dir; yoksa eşyanın statik resimleri, hayalleri değildir. Hayallerin cevherleştirilmesi artık savunulması imkânsız eski psikolojinin kalıntıları-

DÜŞÜNCE MEKANİZMASI EĞİTİM

İlkokuldan yüksekokulun sonuna kadar öğretim ve eğitim sisteminin göz önünde bulunduracağı önemli bir nokta düşünce mekanizmasının gelişme tarzına uygun bir yetiştirme tarzı tutmaktadır. Klasik eğitim sistemi düşünceyi duygu ve iradeden bağımsız ayrı bir yeti olarak göz önüne aldığı için eğitim sisteminde de düşünce mekanizmasının bu soyut görüşü hâkimdir. Halbuki psikoloji araştırmaları, a) Düşüncenin genetik tarzda tetkiki gerektiğini, b) Unsurcu veya çağrışımcı eski psikolojiden farklı olarak bütüncü bir görüşten hareket etmek lâzım geldiğini, c) Düşüncenin ilk şekillerinde duygusal ve harekî fiillerle karışık ve global olarak başladığı halde üstün şekillerinde onlardan ayrıldığını göstermektedir. Bu esaslara göre düşüncenin gelişme tarzı göz önüne alınmadıkça öğretim ve eğitimde uygun bir sistem kurulamaz, d) Buna bir de insanın ruhî hayatını kuşatan kültür hayatı ile, bilgiyi çevreleyen değerler dünyası ile ilişkisini katmalıdır.

Zekâ fiilleri önce başlangıç zihin davranışları, duygu ve eğilimlerden ayrılmamış olan zihnî ilgiler olarak başlar. Algılayan, düşünen, dikkat eden süje algılanan, düşünülen, dikkat edilen objeden henüz ayrılmamıştır. Fakat bu müphem ve bulanık (*ambigu*) durumda dahi bilincin ilk zihin fiilleri vardır. Kavranan şey, ilişkiler (*rapports*)dir; yoksa eşyanın statik resimleri, hayalleri değildir. Hayallerin cevherleştirilmesi artık savunulması imkânsız eski psikolojinin kalıntıları-

DÜŞÜNCE MEKANİZMASI EĞİTİM

İlkokuldan yüksekokulun sonuna kadar öğretim ve eğitim sisteminin göz önünde bulunduracağı önemli bir nokta düşünce mekanizmasının gelişme tarzına uygun bir yetiştirme tarzı tutmaktadır. Klasik eğitim sistemi düşünceyi duygu ve iradeden bağımsız ayrı bir yeti olarak göz önüne aldığı için eğitim sisteminde de düşünce mekanizmasının bu soyut görüşü hâkimdir. Halbuki psikoloji araştırmaları, a) Düşüncenin genetik tarzda tetkiki gerektiğini, b) Unsurcu veya çağrışımcı eski psikolojiden farklı olarak bütüncü bir görüşten hareket etmek lâzım geldiğini, c) Düşüncenin ilk şekillerinde duygusal ve harekî fiillerle karışık ve global olarak başladığı halde üstün şekillerinde onlardan ayrıldığını göstermektedir. Bu esaslara göre düşüncenin gelişme tarzı göz önüne alınmadıkça öğretim ve eğitimde uygun bir sistem kurulamaz, d) Buna bir de insanın ruhî hayatını kuşatan kültür hayatı ile, bilgiyi çevreleyen değerler dünyası ile ilişkisini katmalıdır.

Zekâ fiilleri önce başlangıç zihin davranışları, duygu ve eğilimlerden ayrılmamış olan zihnî ilgiler olarak başlar. Algılayan, düşünen, dikkat eden süje algılanan, düşünülen, dikkat edilen objeden henüz ayrılmamıştır. Fakat bu müphem ve bulanık (*ambigu*) durumda dahi bilincin ilk zihin fiilleri vardır. Kavranan şey, ilişkiler (*rapports*)dir; yoksa eşyanın statik resimleri, hayalleri değildir. Hayallerin cevherleştirilmesi artık savunulması imkânsız eski psikolojinin kalıntıları-

dır.[1] Onun yerine dinamik kavram ilişkilerini hareket noktası olarak alan yalnız felsefe değil, psikolojidir. Würzburg psikologlarından çok önce William James "nispet duygusu", "eğilim duygusu" dediği ve hayal olmayan iki türlü olgudan bahsediyor.[2] Bugün artık bilinçli tavırlar, ilişki bilinci, zihnî eğilim, vb. olayları geniş bir araştırma konusu haline gelmiştir. Kavranışın başlangıç şekilleri çocuk ve primitif bilincinde o kadar karmaşık bir manzara gösterir ki orada ilk bakışta tam zihnî (*cognitif*) bir olaydan bahsetmek güçtür. Çocuğun algı şeması iştahlarıyla, hareketleriyle, heyecanlarıyla karışıktır. İlkel insanda buna duygusal veya mantık öncesi bir manzara verir.[3] Çocuk ve ilkelin bu algı şemasının mantığa zıt olduğu söylenemez. Fakat oradaki global davranışta duygu-hareket bütünlüğü ile zihnî olayın aldığı manzara müphem bilinçte sarih (mantıkî) düşünce ile ilgisiz gibi görünür.

Zihin davranışlarının ikinci safhası onların değerler alanı (kültür çevresi) ile çatışmalarından, değer alanının algılar ve düşünce üzerindeki tesirinden doğan çözülme (yabancılaşma) veya ayrılma (*dissociation*) halidir. Algıda inancın rolü üzerinde eskiden beri durulmuştur.[4] Yakın zamanda *Mantık ve Algı* adlı kolektif bir eser içinde J. S. Bruner "algının teşkil edici faktörleri arasında değer ve ihtiyaç" konusu üzerinde durdu.[5] Fakat bu tetkikler algı ve düşünce üzerinde değerin parçalayıcı, ayırıcı tesirini hesaba katmıyor, halbuki her değer sistemi bir emirler ve yasaklar sistemidir. Dinî, ahlâki, hukukî, vb. şeklinde bütün değerler bir kısım fiilleri durdurur, bir kısmını icraya zorlar. Öyle ise değer alanı içinde eğilimler (ve bütün zihnî-duygusal tavırlar) bir nevi baskıya uğramıştır. Durdurulmuş, hedefinden saptırılmıştır. Bilinç fiilleriyle değerler baskısı arasındaki bu çatışma çocuğa ait "tabu"lar halinde ifade edilir: "Yapmayacaksın,

[1] H. Delacroix, "Les Opérations intellectuelles" (dans *Le traité de psychologie de Georges Dumas*, vol. ch. 3, p. 113).
[2] A. Menard, *Analyse et critique des principes de la psychologie de W. James*, F. Alcan, 1911.
[3] L. Lévy-Bruhl, *L'âme primitive*, 1925, F. Alcan.
[4] René Duret, *Les facteurs pratiques de la croyance dans la perception*, PUF.
[5] J. S. Bruner, "Le processus de préparation à la perception", (Dans *Logique et perception, études d'épistemologie génétique*, PUF).

dır.[1] Onun yerine dinamik kavram ilişkilerini hareket noktası olarak alan yalnız felsefe değil, psikolojidir. Würzburg psikologlarından çok önce William James "nispet duygusu", "eğilim duygusu" dediği ve hayal olmayan iki türlü olgudan bahsediyor.[2] Bugün artık bilinçli tavırlar, ilişki bilinci, zihnî eğilim, vb. olayları geniş bir araştırma konusu haline gelmiştir. Kavranışın başlangıç şekilleri çocuk ve primitif bilincinde o kadar karmaşık bir manzara gösterir ki orada ilk bakışta tam zihnî (*cognitif*) bir olaydan bahsetmek güçtür. Çocuğun algı şeması iştahlarıyla, hareketleriyle, heyecanlarıyla karışıktır. İlkel insanda buna duygusal veya mantık öncesi bir manzara verir.[3] Çocuk ve ilkelin bu algı şemasının mantığa zıt olduğu söylenemez. Fakat oradaki global davranışta duygu-hareket bütünlüğü ile zihnî olayın aldığı manzara müphem bilinçte sarih (mantıkî) düşünce ile ilgisiz gibi görünür.

Zihin davranışlarının ikinci safhası onların değerler alanı (kültür çevresi) ile çatışmalarından, değer alanının algılar ve düşünce üzerindeki tesirinden doğan çözülme (yabancılaşma) veya ayrılma (*dissociation*) halidir. Algıda inancın rolü üzerinde eskiden beri durulmuştur.[4] Yakın zamanda *Mantık ve Algı* adlı kolektif bir eser içinde J. S. Bruner "algının teşkil edici faktörleri arasında değer ve ihtiyaç" konusu üzerinde durdu.[5] Fakat bu tetkikler algı ve düşünce üzerinde değerin parçalayıcı, ayırıcı tesirini hesaba katmıyor, halbuki her değer sistemi bir emirler ve yasaklar sistemidir. Dinî, ahlâki, hukukî, vb. şeklinde bütün değerler bir kısım fiilleri durdurur, bir kısmını icraya zorlar. Öyle ise değer alanı içinde eğilimler (ve bütün zihnî-duygusal tavırlar) bir nevi baskıya uğramıştır. Durdurulmuş, hedefinden saptırılmıştır. Bilinç fiilleriyle değerler baskısı arasındaki bu çatışma çocuğa ait "tabu"lar halinde ifade edilir: "Yapmayacaksın,

[1] H. Delacroix, "Les Opérations intellectuelles" (dans *Le traité de psychologie de Georges Dumas*, vol. ch. 3, p. 113).
[2] A. Menard, *Analyse et critique des principes de la psychologie de W. James*, F. Alcan, 1911.
[3] L. Lévy-Bruhl, *L'âme primitive*, 1925, F. Alcan.
[4] René Duret, *Les facteurs pratiques de la croyance dans la perception*, PUF.
[5] J. S. Bruner, "Le processus de préparation à la perception", (Dans *Logique et perception, études d'épistemologie génétique*, PUF).

dokunmayacaksın, almayacaksın, gitmeyeceksin!"[6] Çocuk bu tabuların hazırladığı bir kaideler sistemine göre bir kısım fiillerini durdurma veya onlara formel bir intibak haline girme zorunda kalır. Bu çatışma insanlığın yaşı kadar eskidir. Fakat çocuğun bilincinde daima yenileşir; bir yanda öğretilmiş ve taklit edilmiş boş şemalar, değerleri taşıyan ilk kalıplar meydana gelir. Ötede bunlara karşı direnen ve fiile çıkmayan eğilimler, fiil bakımından durdurulmuş zihin-duygu tavırları doğar. Alexandre Bain daha geçen asırda düşüncenin eğilimleri durdurmadan doğduğunu, inanmanın bu eğilimlerin hareket halini almasından ileri geldiğini söylerken bu görüşü hazırlıyordu. Bu ayrılışta değerlerin şemalaştırdığı eğilimler bazı kelimelerle gösterilir, ilk zihin tavırlarında süjeyi objeden ayırmaya imkân yoktu. Burada ise değer-bilgi veya kültür-bilinç çatışmasının doğurduğu ayrılma süje ile objenin bağlarını çözmüştür. Obje değer alanına mahsus kelimelerle işaret edilmiştir. Fakat artık çözülmüş yeni alan yalnız tekrarlanmış, taklit edilmiş şemadan ibarettir. Gerçekle ilgisizdir, kendi başına kelime kalıbı olarak işlemektedir. Bunlar yaşanmamış kelimeler değil, ezberlenmiş kelimelerdir ve hiçbir gerçek zihin ve duygu tavrına karşılık değildirler. Öte yandan asıl zihin-duygu tavırları bu şemalarla ilgisiz olarak gelişir. Çözülme zihnî tavırların bir yanda *hareket* ötede *tasavvur* olarak ikiye ayrılmasını doğurur. Buna zihin faaliyetinin skolastik safhası diyebiliriz. Çocukta tam taklitçilik ve ezbercilikle, değer şemalarına ister istemez uyma zorunda kalmadan doğan bir görünüş intibakı meydana gelmiştir.

Zihin işleminin üçüncü safhası bu çözülüşten kurtulmak için bir senteze ulaşma çabasıdır. Çocuk ve ergin ile erişkin arasındaki uçurum bu safhada dolmaya başlar. Erişkinler çocuğa değişmez örnekler olarak görülür. Çocuk o örneklere göre hareketlerini düzenlemek zorundadır. Fakat erişkinlerin bu değişmez örneklerine kendini uydurma hali devam edemez. Erişkinlerin hakiki davranışlarıyla çocuklara yükledikleri "tabu"lar arasındaki tutarsızlık çocuklarda iç isyanını doğurur. Çocuk, kendisine dayatılan örneklerle büyüklerin yaşadığı hayat arasındaki farkı gördükçe örneklere karşı şüpheci tavır almaya başlar. Onları yeniden kurma çabasına girer. Bu çaba değerlerin yeniden yaşanması ve fiile geçmemiş bir iç hayatta değer dünyasının kurulması demektir. Buna erginliğin değerleri süjeleştirmesi

[6] Soilier, *La répression mentale*, Felix Alcan.

322 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

dokunmayacaksın, almayacaksın, gitmeyeceksin!"[6] Çocuk bu tabuların hazırladığı bir kaideler sistemine göre bir kısım fiillerini durdurma veya onlara formel bir intibak haline girme zorunda kalır. Bu çatışma insanlığın yaşı kadar eskidir. Fakat çocuğun bilincinde daima yenileşir; bir yanda öğretilmiş ve taklit edilmiş boş şemalar, değerleri taşıyan ilk kalıplar meydana gelir. Ötede bunlara karşı direnen ve fiile çıkmayan eğilimler, fiil bakımından durdurulmuş zihin-duygu tavırları doğar. Alexandre Bain daha geçen asırda düşüncenin eğilimleri durdurmadan doğduğunu, inanmanın bu eğilimlerin hareket halini almasından ileri geldiğini söylerken bu görüşü hazırlıyordu. Bu ayrılışta değerlerin şemalaştırdığı eğilimler bazı kelimelerle gösterilir, ilk zihin tavırlarında süjeyi objeden ayırmaya imkân yoktu. Burada ise değer-bilgi veya kültür-bilinç çatışmasının doğurduğu ayrılma süje ile objenin bağlarını çözmüştür. Obje değer alanına mahsus kelimelerle işaret edilmiştir. Fakat artık çözülmüş yeni alan yalnız tekrarlanmış, taklit edilmiş şemadan ibarettir. Gerçekle ilgisizdir, kendi başına kelime kalıbı olarak işlemektedir. Bunlar yaşanmamış kelimeler değil, ezberlenmiş kelimelerdir ve hiçbir gerçek zihin ve duygu tavrına karşılık değildirler. Öte yandan asıl zihin-duygu tavırları bu şemalarla ilgisiz olarak gelişir. Çözülme zihnî tavırların bir yanda *hareket* ötede *tasavvur* olarak ikiye ayrılmasını doğurur. Buna zihin faaliyetinin skolastik safhası diyebiliriz. Çocukta tam taklitçilik ve ezbercilikle, değer şemalarına ister istemez uyma zorunda kalmadan doğan bir görünüş intibakı meydana gelmiştir.

Zihin işleminin üçüncü safhası bu çözülüşten kurtulmak için bir senteze ulaşma çabasıdır. Çocuk ve ergin ile erişkin arasındaki uçurum bu safhada dolmaya başlar. Erişkinler çocuğa değişmez örnekler olarak görülür. Çocuk o örneklere göre hareketlerini düzenlemek zorundadır. Fakat erişkinlerin bu değişmez örneklerine kendini uydurma hali devam edemez. Erişkinlerin hakiki davranışlarıyla çocuklara yükledikleri "tabu"lar arasındaki tutarsızlık çocuklarda iç isyanını doğurur. Çocuk, kendisine dayatılan örneklerle büyüklerin yaşadığı hayat arasındaki farkı gördükçe örneklere karşı şüpheci tavır almaya başlar. Onları yeniden kurma çabasına girer. Bu çaba değerlerin yeniden yaşanması ve fiile geçmemiş bir iç hayatta değer dünyasının kurulması demektir. Buna erginliğin değerleri süjeleştirmesi

[6] Soilier, *La répression mentale*, Felix Alcan.

322 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

dokunmayacaksın, almayacaksın, gitmeyeceksin!"[6] Çocuk bu tabuların hazırladığı bir kaideler sistemine göre bir kısım fiillerini durdurma veya onlara formel bir intibak haline girme zorunda kalır. Bu çatışma insanlığın yaşı kadar eskidir. Fakat çocuğun bilincinde daima yenileşir; bir yanda öğretilmiş ve taklit edilmiş boş şemalar, değerleri taşıyan ilk kalıplar meydana gelir. Ötede bunlara karşı direnen ve fiile çıkmayan eğilimler, fiil bakımından durdurulmuş zihin-duygu tavırları doğar. Alexandre Bain daha geçen asırda düşüncenin eğilimleri durdurmadan doğduğunu, inanmanın bu eğilimlerin hareket halini almasından ileri geldiğini söylerken bu görüşü hazırlıyordu. Bu ayrılışta değerlerin şemalaştırdığı eğilimler bazı kelimelerle gösterilir, ilk zihin tavırlarında süjeyi objeden ayırmaya imkân yoktu. Burada ise değer-bilgi veya kültür-bilinç çatışmasının doğurduğu ayrılma süje ile objenin bağlarını çözmüştür. Obje değer alanına mahsus kelimelerle işaret edilmiştir. Fakat artık çözülmüş yeni alan yalnız tekrarlanmış, taklit edilmiş şemadan ibarettir. Gerçekle ilgisizdir, kendi başına kelime kalıbı olarak işlemektedir. Bunlar yaşanmamış kelimeler değil, ezberlenmiş kelimelerdir ve hiçbir gerçek zihin ve duygu tavrına karşılık değildirler. Öte yandan asıl zihin-duygu tavırları bu şemalarla ilgisiz olarak gelişir. Çözülme zihnî tavırların bir yanda *hareket* ötede *tasavvur* olarak ikiye ayrılmasını doğurur. Buna zihin faaliyetinin skolastik safhası diyebiliriz. Çocukta tam taklitçilik ve ezbercilikle, değer şemalarına ister istemez uyma zorunda kalmadan doğan bir görünüş intibakı meydana gelmiştir.

Zihin işleminin üçüncü safhası bu çözülüşten kurtulmak için bir senteze ulaşma çabasıdır. Çocuk ve ergin ile erişkin arasındaki uçurum bu safhada dolmaya başlar. Erişkinler çocuğa değişmez örnekler olarak görülür. Çocuk o örneklere göre hareketlerini düzenlemek zorundadır. Fakat erişkinlerin bu değişmez örneklerine kendini uydurma hali devam edemez. Erişkinlerin hakiki davranışlarıyla çocuklara yükledikleri "tabu"lar arasındaki tutarsızlık çocuklarda iç isyanını doğurur. Çocuk, kendisine dayatılan örneklerle büyüklerin yaşadığı hayat arasındaki farkı gördükçe örneklere karşı şüpheci tavır almaya başlar. Onları yeniden kurma çabasına girer. Bu çaba değerlerin yeniden yaşanması ve fiile geçmemiş bir iç hayatta değer dünyasının kurulması demektir. Buna erginliğin değerleri süjeleştirmesi

[6] Soilier, *La répression mentale*, Felix Alcan.

veya değerlere ait düşüncenin doğuşu diyebiliriz. Çocuğun burada değer alanı ile teması sürekli bir alışveriş halindedir. Çocuk ve insanlık ruhunun evriminde bu temas gerilme ve genişlemenin nöbetleşe işlemesiyle meydana çıkar; gerilme halinde eğilimler çaba ile beslenen bilinç, genişleme halinde taklit ve telkin ile tamamlanır. Zihin-duygu tavrı yöneliş, anlayış halinde gelişirken genişleme kavsinde kültür mirasından kelimeleri, jestleri, işaretleri anlamadan taklit eder, özümser. Anlayış fonksiyonunun ileriki gelişmeleri için malzemeyi hazırlar.[7] Fakat değer alanının verdikleri ile bilincin kendi işleyişi çocuğun ve insanlığın belirli merhalesinde birbirinden ayrı olarak kalır. Anlamadan taklit edilenlerle, ifade edilemeden anlaşılanların ayrı alanları insan ruhunun bu iğreti çözülüşünün başlıca karakteridir. Ancak ruhî ritminin iki kavsi, birbirini tamamlamadığı için her çözülüşü yeniden bağlanma takip eder; yalnız irsî patolojik istidatlar veya sosyal farkların doğurduğu derin çözülüşler yüzünden yeniden birliğin kurulması gecikir. Yahut hiç kurulmazsa bu hal marazî bilinç denen eğitim için aşılmaz duvarı meydana getirir.[8]

Bilincin değer alanına aktif olarak uymasından zihin işlemlerinin yaratıcı mekanizması doğar. Burada zihin işlemlerinin ortak duyu derecesinden akıl derecesine yükseliriz. Ortak duyu belirli bir devrede ve yerde ortaklaşa kabul edilen sanıların bütünüdür. Bu, İskoçya felsefesinin akıl ile karıştırdığı aşağı zihin derecesidir ki, aslında bu, Platon'un *doxa* dediği sanı derecesidir. Akıl, zihin işlemlerini tümel olarak idare eden formel ve objektif kavramlar ve ilkelerin bütünüdür. Birinci derece olan ortak duyuda zihin işlemleri doğrudan doğruya eyleme, pratiğe (*praxis*) bağlıdır. Bu derecede zihin işlemlerinin sentezi pratik bir gayeliliğe sahiptir. Bundan dolayı sentezinin bu derecesinde kaldıkça, bilginin yalnız pragmatik bir amacı olduğu sanılır. Pragmatizm denen felsefî ve pedagojik bilgiyi bu seviyeden gören ve üstün bilgi işlemlerini o seviyeye indirgeyen görüştür. John Dewey'in *Instrumentalisme*'i bu suretle bütün formel ve matematik düşünceyi eyleme, pratiğe, pratik faydaya indirgiyor. Halbuki bu açıklama yolu hakikati başarıda görmeden, ilmini bütün geçerliğini tek-

[7] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", 1931 (*Felsefe Yıllığı*, C. I.).
[8] John Dewey, *Terbiye ve Demokrasi*, çev. Avni Başman, 1928.

Hilmi Ziya Ülken 323

veya değerlere ait düşüncenin doğuşu diyebiliriz. Çocuğun burada değer alanı ile teması sürekli bir alışveriş halindedir. Çocuk ve insanlık ruhunun evriminde bu temas gerilme ve genişlemenin nöbetleşe işlemesiyle meydana çıkar; gerilme halinde eğilimler çaba ile beslenen bilinç, genişleme halinde taklit ve telkin ile tamamlanır. Zihin-duygu tavrı yöneliş, anlayış halinde gelişirken genişleme kavsinde kültür mirasından kelimeleri, jestleri, işaretleri anlamadan taklit eder, özümser. Anlayış fonksiyonunun ileriki gelişmeleri için malzemeyi hazırlar.[7] Fakat değer alanının verdikleri ile bilincin kendi işleyişi çocuğun ve insanlığın belirli merhalesinde birbirinden ayrı olarak kalır. Anlamadan taklit edilenlerle, ifade edilemeden anlaşılanların ayrı alanları insan ruhunun bu iğreti çözülüşünün başlıca karakteridir. Ancak ruhî ritminin iki kavsi, birbirini tamamlamadığı için her çözülüşü yeniden bağlanma takip eder; yalnız irsî patolojik istidatlar veya sosyal farkların doğurduğu derin çözülüşler yüzünden yeniden birliğin kurulması gecikir. Yahut hiç kurulmazsa bu hal marazî bilinç denen eğitim için aşılmaz duvarı meydana getirir.[8]

Bilincin değer alanına aktif olarak uymasından zihin işlemlerinin yaratıcı mekanizması doğar. Burada zihin işlemlerinin ortak duyu derecesinden akıl derecesine yükseliriz. Ortak duyu belirli bir devrede ve yerde ortaklaşa kabul edilen sanıların bütünüdür. Bu, İskoçya felsefesinin akıl ile karıştırdığı aşağı zihin derecesidir ki, aslında bu, Platon'un *doxa* dediği sanı derecesidir. Akıl, zihin işlemlerini tümel olarak idare eden formel ve objektif kavramlar ve ilkelerin bütünüdür. Birinci derece olan ortak duyuda zihin işlemleri doğrudan doğruya eyleme, pratiğe (*praxis*) bağlıdır. Bu derecede zihin işlemlerinin sentezi pratik bir gayeliliğe sahiptir. Bundan dolayı sentezinin bu derecesinde kaldıkça, bilginin yalnız pragmatik bir amacı olduğu sanılır. Pragmatizm denen felsefî ve pedagojik bilgiyi bu seviyeden gören ve üstün bilgi işlemlerini o seviyeye indirgeyen görüştür. John Dewey'in *Instrumentalisme*'i bu suretle bütün formel ve matematik düşünceyi eyleme, pratiğe, pratik faydaya indirgiyor. Halbuki bu açıklama yolu hakikati başarıda görmeden, ilmini bütün geçerliğini tek-

[7] H. Z. Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", 1931 (*Felsefe Yıllığı*, C. I.).
[8] John Dewey, *Terbiye ve Demokrasi*, çev. Avni Başman, 1928.

nik başarıya indirmeden ibaretti."[9] Teknik ve pratik düşünce ile bütün düşünceyi, başlıca formel düşünceyi açıklamaya imkân yoktur. Çünkü formel düşünce hiçbir pratik gayeye yaramaksızın, hattâ olgulara uyması bile hesaba alınmaksızın doğruluğunu sırf kendi tutarlılığından ve sonuçluluğundan alan düşüncedir. Bu derecede düşünce artık pratik bir hedefe ulaşınca sona eren kapalı bir sistem değil, sonsuzca uzayıp giden açık bir sistem teşkil eder. Fakat hemen şunu katalım: formel düşünceyi bir bilim sentaksı sayan lojik ampirizme ve onun aşırı savunucusu Wittgenstein'a göre "bilimsel önerme dilin soyut beyanlarından ibarettir."[10] O zaman onların olgularla hiçbir ilişiği olmaması gerekir. Böyle bir görüş, bilimi belagat sanatı haline getiren sofistlerin görüşüne varır. Bilimin kendine mahsus bir sembolizmi, bir dili olduğu muhakkaktır. Fakat bu dil belagat diline indirgenemez.[11] Kant, algıların objesiyle bilimin "düşünülmüş" objesini aynı sayıyordu. Wittgenstein'ın zıttı kutuptaki bu görüşe de katılmaya imkân yok. Bilim dili basit dilden farklıdır. Basit dilin algılara ait müphem objesiyle bilimin sembolik ve formel objesini ve bu objeye ait sembolik dilini ayırmak lâzımdır. Sofistler (Platon'un *Gorgias* diyaloğunda söylediği gibi), "bütün sanatlar eyleme ve el işine aittirler. Yalnız hitabet sanatı el işi ile ilgisizdir." diyorlardı.[12] Bu söz doğrudur ve zaten onun için de bilimin sembolik dili ile hitabet dilinin ilişkisi yoktur. Çünkü bilim dili bir yandan formel bir sembolizme, öte yandan el işine (manüel fiillere) dayanır. Lojistikçilerin iddia ettikleri gibi bir sentax olarak kalamaz, aynı zamanda bir semantik olmaya mecburdur. Yalnız sembolizm olarak kalamaz, aynı zamanda sembolleştirdiği olgular üzerinde devamlı bir araştırma ve kontrol olma zorundadır. Bunun için bilimsel düşünce bir yandan sonuçlayış (*déduction*), öte yandan tümevarış (*induction*) ile kurulur.

Sonuçlayış ve tümevarış Mill zamanından beri söylendiği ve genel olarak kabul edildiği gibi birbirini tamamlayan iki karşıt zihin işlemi

[9] Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*, trad. Pierre Kolssowski, introd. de B. Russell, Gallimard, 1961.
[10] Gilles-Gaston Granger, *Pensée formelle et sciences de l'homme,* Aubier, 1960, p. 33.
[11] Platon, *Gorgias* (diyalog).
[12] Bu nokta üzerinde *Bilgi ve Değer*'de durduk.

324 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

nik başarıya indirmeden ibaretti."[9] Teknik ve pratik düşünce ile bütün düşünceyi, başlıca formel düşünceyi açıklamaya imkân yoktur. Çünkü formel düşünce hiçbir pratik gayeye yaramaksızın, hattâ olgulara uyması bile hesaba alınmaksızın doğruluğunu sırf kendi tutarlılığından ve sonuçluluğundan alan düşüncedir. Bu derecede düşünce artık pratik bir hedefe ulaşınca sona eren kapalı bir sistem değil, sonsuzca uzayıp giden açık bir sistem teşkil eder. Fakat hemen şunu katalım: formel düşünceyi bir bilim sentaksı sayan lojik ampirizme ve onun aşırı savunucusu Wittgenstein'a göre "bilimsel önerme dilin soyut beyanlarından ibarettir."[10] O zaman onların olgularla hiçbir ilişiği olmaması gerekir. Böyle bir görüş, bilimi belagat sanatı haline getiren sofistlerin görüşüne varır. Bilimin kendine mahsus bir sembolizmi, bir dili olduğu muhakkaktır. Fakat bu dil belagat diline indirgenemez.[11] Kant, algıların objesiyle bilimin "düşünülmüş" objesini aynı sayıyordu. Wittgenstein'ın zıttı kutuptaki bu görüşe de katılmaya imkân yok. Bilim dili basit dilden farklıdır. Basit dilin algılara ait müphem objesiyle bilimin sembolik ve formel objesini ve bu objeye ait sembolik dilini ayırmak lâzımdır. Sofistler (Platon'un *Gorgias* diyaloğunda söylediği gibi), "bütün sanatlar eyleme ve el işine aittirler. Yalnız hitabet sanatı el işi ile ilgisizdir." diyorlardı.[12] Bu söz doğrudur ve zaten onun için de bilimin sembolik dili ile hitabet dilinin ilişkisi yoktur. Çünkü bilim dili bir yandan formel bir sembolizme, öte yandan el işine (manüel fiillere) dayanır. Lojistikçilerin iddia ettikleri gibi bir sentax olarak kalamaz, aynı zamanda bir semantik olmaya mecburdur. Yalnız sembolizm olarak kalamaz, aynı zamanda sembolleştirdiği olgular üzerinde devamlı bir araştırma ve kontrol olma zorundadır. Bunun için bilimsel düşünce bir yandan sonuçlayış (*déduction*), öte yandan tümevarış (*induction*) ile kurulur.

Sonuçlayış ve tümevarış Mill zamanından beri söylendiği ve genel olarak kabul edildiği gibi birbirini tamamlayan iki karşıt zihin işlemi

[9] Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*, trad. Pierre Kolssowski, introd. de B. Russell, Gallimard, 1961.
[10] Gilles-Gaston Granger, *Pensée formelle et sciences de l'homme,* Aubier, 1960, p. 33.
[11] Platon, *Gorgias* (diyalog).
[12] Bu nokta üzerinde *Bilgi ve Değer*'de durduk.

324 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

nik başarıya indirmeden ibaretti."[9] Teknik ve pratik düşünce ile bütün düşünceyi, başlıca formel düşünceyi açıklamaya imkân yoktur. Çünkü formel düşünce hiçbir pratik gayeye yaramaksızın, hattâ olgulara uyması bile hesaba alınmaksızın doğruluğunu sırf kendi tutarlılığından ve sonuçluluğundan alan düşüncedir. Bu derecede düşünce artık pratik bir hedefe ulaşınca sona eren kapalı bir sistem değil, sonsuzca uzayıp giden açık bir sistem teşkil eder. Fakat hemen şunu katalım: formel düşünceyi bir bilim sentaksı sayan lojik ampirizme ve onun aşırı savunucusu Wittgenstein'a göre "bilimsel önerme dilin soyut beyanlarından ibarettir."[10] O zaman onların olgularla hiçbir ilişiği olmaması gerekir. Böyle bir görüş, bilimi belagat sanatı haline getiren sofistlerin görüşüne varır. Bilimin kendine mahsus bir sembolizmi, bir dili olduğu muhakkaktır. Fakat bu dil belagat diline indirgenemez.[11] Kant, algıların objesiyle bilimin "düşünülmüş" objesini aynı sayıyordu. Wittgenstein'ın zıttı kutuptaki bu görüşe de katılmaya imkân yok. Bilim dili basit dilden farklıdır. Basit dilin algılara ait müphem objesiyle bilimin sembolik ve formel objesini ve bu objeye ait sembolik dilini ayırmak lâzımdır. Sofistler (Platon'un *Gorgias* diyaloğunda söylediği gibi), "bütün sanatlar eyleme ve el işine aittirler. Yalnız hitabet sanatı el işi ile ilgisizdir." diyorlardı.[12] Bu söz doğrudur ve zaten onun için de bilimin sembolik dili ile hitabet dilinin ilişkisi yoktur. Çünkü bilim dili bir yandan formel bir sembolizme, öte yandan el işine (manüel fiillere) dayanır. Lojistikçilerin iddia ettikleri gibi bir sentax olarak kalamaz, aynı zamanda bir semantik olmaya mecburdur. Yalnız sembolizm olarak kalamaz, aynı zamanda sembolleştirdiği olgular üzerinde devamlı bir araştırma ve kontrol olma zorundadır. Bunun için bilimsel düşünce bir yandan sonuçlayış (*déduction*), öte yandan tümevarış (*induction*) ile kurulur.

Sonuçlayış ve tümevarış Mill zamanından beri söylendiği ve genel olarak kabul edildiği gibi birbirini tamamlayan iki karşıt zihin işlemi

[9] Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*, trad. Pierre Kolssowski, introd. de B. Russell, Gallimard, 1961.
[10] Gilles-Gaston Granger, *Pensée formelle et sciences de l'homme,* Aubier, 1960, p. 33.
[11] Platon, *Gorgias* (diyalog).
[12] Bu nokta üzerinde *Bilgi ve Değer*'de durduk.

sanılmaktadır. Klasik mantık kitaplarında sonuçlayış tümelden tikele doğru işleyen bir akıl yürütme, tümevarış da –tersine– tikelden genele veya tümele doğru yükselen bir akıl yürütme diye tanımlanır.* Böyle olunca her sonuçlayışın bir tümevarışla veya her tümevarışın bir sonuçlayışla tamamlanması gerekir. Bu görüş onları aritmetikteki bölüm ve çarpım işlemleri, yahut genel olarak analiz ve sentez işlemleri arasındaki ilişkiye indirgemekten ileri geliyor. Bu tarzda bir düşünce hem tümevarışı, hem sonuçlayışı yanlış anlamaya varır.[13] Sonuçlayış yalnız tümelden tikele doğru inen bir akıl yürütme değildir. O herhangi bir kavramlar sisteminde kavramlar arasındaki bir sonuçluluk (*conséquence*) ilişkisidir ki, burada sistemi teşkil eden kavramlar arasında hiçbir çatışma olmaması, yani onların birimiyle tutarlı (*cohérent*) olmaları doğru olmaları için yeter. Böyle bir sistemde tikelden tikeli çıkarabileceğimiz gibi (*inférence*), tümelden tümeli (*identité*) veya tümelden tikeli çıkarabiliriz. Yeter ki bu çıkarma işlemlerinde hiçbir çelişme bulunmasın. Nitekim onların doğruluğu vakalarla ilgili değildir. Euklides'ci geometrideki doğruluk ile Euklides'ci olmayan geometrilerdeki doğruluk sonuçluluk bakımından farksızdır. Çünkü onların gerçeğe uygun olup olmamaları söz konusu olamaz. Buna karşılık tümevarışta zihin vakalara ait bir araştırmadan genel bir hüküm çıkarmaya çalışıyor. Burada esas olan vakalarla, olaylarla ilişkimizdir. Araştırma daima bir teknikle, yani aletlerle yapılır, alet bizimle tabiat arasında ilişkinin kurulmasını sağlar. Bizim tabiata doğru uzantımız olması dolayısıyla "insanî" ve "biyolojik"tir. Başka deyişle insanın pratik ihtiyacını sağlayacak vasıtadır ve insana mahsus vasıflar taşır: kazma, kürek, maşa, ok, saban, vb. insan uzuvlarının tabiata doğru uzantıları olduğu gibi bu uzuvlara ait adlarla adlanırlar ve onun işlemlerini taklit ederler. Bu bakımdan pragmatik görüşün haklı olduğu zannı uyanır.

Fakat aynı alet öte yandan tabiata, onun zorunlu ilişkilerine uyma zorundadır. Aletin işlemesi demek tabiatın mekanizmine uyması demektir. Saban yalnız onu kullanan ele değil, aynı zamanda sürülen toprağın tabiatına bağlıdır. Alet tabiatın mekanik zorunluluğunu meydana çıkardıkça mükemmelleşir: makine ve laboratuvar cihazı

* Bunun için, 1941 Felsefe sözlüklerinde déduction "tümdengelim" diye çevrilmişken, 1952 sözlüğünde "dedüksiyon" kelimesi aynen alınmıştır.

[13] Gonseth, *Les mathématiques et la réalité,* Felix Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 325

sanılmaktadır. Klasik mantık kitaplarında sonuçlayış tümelden tikele doğru işleyen bir akıl yürütme, tümevarış da –tersine– tikelden genele veya tümele doğru yükselen bir akıl yürütme diye tanımlanır.* Böyle olunca her sonuçlayışın bir tümevarışla veya her tümevarışın bir sonuçlayışla tamamlanması gerekir. Bu görüş onları aritmetikteki bölüm ve çarpım işlemleri, yahut genel olarak analiz ve sentez işlemleri arasındaki ilişkiye indirgemekten ileri geliyor. Bu tarzda bir düşünce hem tümevarışı, hem sonuçlayışı yanlış anlamaya varır.[13] Sonuçlayış yalnız tümelden tikele doğru inen bir akıl yürütme değildir. O herhangi bir kavramlar sisteminde kavramlar arasındaki bir sonuçluluk (*conséquence*) ilişkisidir ki, burada sistemi teşkil eden kavramlar arasında hiçbir çatışma olmaması, yani onların birimiyle tutarlı (*cohérent*) olmaları doğru olmaları için yeter. Böyle bir sistemde tikelden tikeli çıkarabileceğimiz gibi (*inférence*), tümelden tümeli (*identité*) veya tümelden tikeli çıkarabiliriz. Yeter ki bu çıkarma işlemlerinde hiçbir çelişme bulunmasın. Nitekim onların doğruluğu vakalarla ilgili değildir. Euklides'ci geometrideki doğruluk ile Euklides'ci olmayan geometrilerdeki doğruluk sonuçluluk bakımından farksızdır. Çünkü onların gerçeğe uygun olup olmamaları söz konusu olamaz. Buna karşılık tümevarışta zihin vakalara ait bir araştırmadan genel bir hüküm çıkarmaya çalışıyor. Burada esas olan vakalarla, olaylarla ilişkimizdir. Araştırma daima bir teknikle, yani aletlerle yapılır, alet bizimle tabiat arasında ilişkinin kurulmasını sağlar. Bizim tabiata doğru uzantımız olması dolayısıyla "insanî" ve "biyolojik"tir. Başka deyişle insanın pratik ihtiyacını sağlayacak vasıtadır ve insana mahsus vasıflar taşır: kazma, kürek, maşa, ok, saban, vb. insan uzuvlarının tabiata doğru uzantıları olduğu gibi bu uzuvlara ait adlarla adlanırlar ve onun işlemlerini taklit ederler. Bu bakımdan pragmatik görüşün haklı olduğu zannı uyanır.

Fakat aynı alet öte yandan tabiata, onun zorunlu ilişkilerine uyma zorundadır. Aletin işlemesi demek tabiatın mekanizmine uyması demektir. Saban yalnız onu kullanan ele değil, aynı zamanda sürülen toprağın tabiatına bağlıdır. Alet tabiatın mekanik zorunluluğunu meydana çıkardıkça mükemmelleşir: makine ve laboratuvar cihazı

* Bunun için, 1941 Felsefe sözlüklerinde déduction "tümdengelim" diye çevrilmişken, 1952 sözlüğünde "dedüksiyon" kelimesi aynen alınmıştır.

[13] Gonseth, *Les mathématiques et la réalité,* Felix Alcan.

Hilmi Ziya Ülken 325

sanılmaktadır. Klasik mantık kitaplarında sonuçlayış tümelden tikele doğru işleyen bir akıl yürütme, tümevarış da –tersine– tikelden genele veya tümele doğru yükselen bir akıl yürütme diye tanımlanır.* Böyle olunca her sonuçlayışın bir tümevarışla veya her tümevarışın bir sonuçlayışla tamamlanması gerekir. Bu görüş onları aritmetikteki bölüm ve çarpım işlemleri, yahut genel olarak analiz ve sentez işlemleri arasındaki ilişkiye indirgemekten ileri geliyor. Bu tarzda bir düşünce hem tümevarışı, hem sonuçlayışı yanlış anlamaya varır.[13] Sonuçlayış yalnız tümelden tikele doğru inen bir akıl yürütme değildir. O herhangi bir kavramlar sisteminde kavramlar arasındaki bir sonuçluluk (*conséquence*) ilişkisidir ki, burada sistemi teşkil eden kavramlar arasında hiçbir çatışma olmaması, yani onların birimiyle tutarlı (*cohérent*) olmaları doğru olmaları için yeter. Böyle bir sistemde tikelden tikeli çıkarabileceğimiz gibi (*inférence*), tümelden tümeli (*identité*) veya tümelden tikeli çıkarabiliriz. Yeter ki bu çıkarma işlemlerinde hiçbir çelişme bulunmasın. Nitekim onların doğruluğu vakalarla ilgili değildir. Euklides'ci geometrideki doğruluk ile Euklides'ci olmayan geometrilerdeki doğruluk sonuçluluk bakımından farksızdır. Çünkü onların gerçeğe uygun olup olmamaları söz konusu olamaz. Buna karşılık tümevarışta zihin vakalara ait bir araştırmadan genel bir hüküm çıkarmaya çalışıyor. Burada esas olan vakalarla, olaylarla ilişkimizdir. Araştırma daima bir teknikle, yani aletlerle yapılır, alet bizimle tabiat arasında ilişkinin kurulmasını sağlar. Bizim tabiata doğru uzantımız olması dolayısıyla "insanî" ve "biyolojik"tir. Başka deyişle insanın pratik ihtiyacını sağlayacak vasıtadır ve insana mahsus vasıflar taşır: kazma, kürek, maşa, ok, saban, vb. insan uzuvlarının tabiata doğru uzantıları olduğu gibi bu uzuvlara ait adlarla adlanırlar ve onun işlemlerini taklit ederler. Bu bakımdan pragmatik görüşün haklı olduğu zannı uyanır.

Fakat aynı alet öte yandan tabiata, onun zorunlu ilişkilerine uyma zorundadır. Aletin işlemesi demek tabiatın mekanizmine uyması demektir. Saban yalnız onu kullanan ele değil, aynı zamanda sürülen toprağın tabiatına bağlıdır. Alet tabiatın mekanik zorunluluğunu meydana çıkardıkça mükemmelleşir: makine ve laboratuvar cihazı

* Bunun için, 1941 Felsefe sözlüklerinde déduction "tümdengelim" diye çevrilmişken, 1952 sözlüğünde "dedüksiyon" kelimesi aynen alınmıştır.

[13] Gonseth, *Les mathématiques et la réalité,* Felix Alcan.

olur. Bilim araştırıcısı için laboratuvar cihazı pratik faydası bir yana bırakılmış bir tümevarış aletidir. Fakat bahçıvanın veya çiftçinin iptidaî aletinde de bu pratik fayda yanında tabiat mekanizmine uyma zorunluluğundan doğan ikinci vasıf vardır. Bunun için onlar da ilkel dereceden tümevarış vasıtalarıdır. Pragmatistler "slim Praxis'ten doğar" derlerken insanın homo faber vasfı üzerinde dururlar. Ancak "alet yapıcılık"ta yalnız insandan tabiata doğru uzanan vasfı görürler; tabiattan insana doğru uzanan, aletin tabiata uymak zorunda oluşunu görmezler. Tümevarışı bu tarzda anlayınca onu "pratik fayda" gayesine bağlamaya imkân kalmaz. Hattâ tersine, pratik fayda derecesinde dahi insanla tabiat arasında alet vasıtasıyla kurulan bir karşılıklı tesir ilişkisinin bulunduğunu ve öğrendiğimiz şeyin yalnız bizim sübjektif eğilimlerimizi tatmin eden değil, aynı zamanda bize kendi zorunluluğunu kabul ettiren olduğunu söylemek lâzım gelir.

Soyutlama insanın yalnız pratik ihtiyacının neticesi olmadığı gibi, fakirleşmiş bir tecrübe tortusu da değildir. Soyutlamayı pragmatizm birinci şekilde, Berkeley ve Hume, İngiliz ampirizmi ikinci şekilde anlıyordu. Bu anlayışa göre soyutlama zihnin üstün bir gücü ve tecrübelerin bütününü kavramaya yetkili, fakat tecrübe üstü bir işlemi değildir. O tecrübelerin tortusu olduğu için isimden ibarettir: Adalet yoktur, şu veya bu şekilde adil olan insanlar vardır. Üçgen yoktur, dik açılı, dar açılı, kenarları eşit, vb. üçgenler vardır. Eğer böyle ise bütün genel fikirler, soyut kavramlar tecrübelerin zengin muhtevası (içeriği) boşaltılmış olan fakir ve boş kelimelerden ibaret sayılmalıdır. Bundan dolayı da soyut kavramlarla uğraşan mantık, matematik, ahlâk, vb. gibi bilimlerin muhtevasız, boş kelimelere ait bilimler sayılması gerekir. Soyutlamanın bu eski görülüşü bugün de ayrı cephelerden pragmatizm ve lojistik felsefe tarafından tekrar ediliyor. Lojistik-ampirizme göre olaylara ait bilgimiz yalnız münferit (tek başına) tespitlerde kalan "protocolaire önermeler"dir. Mantık ise bilimin sentaksıdır. Doğruluğunun vakalarla ilişiği yoktur. Fakat her iki açıdan zorunlu ve kesin bilgiye ulaşılamaz. Bilim sözden yani farazî-sonuçlayıcı önermeler sisteminden ibaret kalır. Halbuki tümevarış geleceğe ait hükümler verdiği, öndeyişleri (*prédiction*) gerçekleştirdiği için (yüksek bir olasılık derecesinde dahi olsa) tabiî determinizmi meydana çıkarmaktadır. Sonuçlayış ise gerçeği ifade eden soyut kavramlarla ifade edilmektedir. Soyutlama Husserl'in gösterdiği gibi zihnin tecrübeden bağımsız mahiyetleri kavramasıdır. Matematik

326 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

olur. Bilim araştırıcısı için laboratuvar cihazı pratik faydası bir yana bırakılmış bir tümevarış aletidir. Fakat bahçıvanın veya çiftçinin iptidaî aletinde de bu pratik fayda yanında tabiat mekanizmine uyma zorunluluğundan doğan ikinci vasıf vardır. Bunun için onlar da ilkel dereceden tümevarış vasıtalarıdır. Pragmatistler "slim Praxis'ten doğar" derlerken insanın homo faber vasfı üzerinde dururlar. Ancak "alet yapıcılık"ta yalnız insandan tabiata doğru uzanan vasfı görürler; tabiattan insana doğru uzanan, aletin tabiata uymak zorunda oluşunu görmezler. Tümevarışı bu tarzda anlayınca onu "pratik fayda" gayesine bağlamaya imkân kalmaz. Hattâ tersine, pratik fayda derecesinde dahi insanla tabiat arasında alet vasıtasıyla kurulan bir karşılıklı tesir ilişkisinin bulunduğunu ve öğrendiğimiz şeyin yalnız bizim sübjektif eğilimlerimizi tatmin eden değil, aynı zamanda bize kendi zorunluluğunu kabul ettiren olduğunu söylemek lâzım gelir.

Soyutlama insanın yalnız pratik ihtiyacının neticesi olmadığı gibi, fakirleşmiş bir tecrübe tortusu da değildir. Soyutlamayı pragmatizm birinci şekilde, Berkeley ve Hume, İngiliz ampirizmi ikinci şekilde anlıyordu. Bu anlayışa göre soyutlama zihnin üstün bir gücü ve tecrübelerin bütününü kavramaya yetkili, fakat tecrübe üstü bir işlemi değildir. O tecrübelerin tortusu olduğu için isimden ibarettir: Adalet yoktur, şu veya bu şekilde adil olan insanlar vardır. Üçgen yoktur, dik açılı, dar açılı, kenarları eşit, vb. üçgenler vardır. Eğer böyle ise bütün genel fikirler, soyut kavramlar tecrübelerin zengin muhtevası (içeriği) boşaltılmış olan fakir ve boş kelimelerden ibaret sayılmalıdır. Bundan dolayı da soyut kavramlarla uğraşan mantık, matematik, ahlâk, vb. gibi bilimlerin muhtevasız, boş kelimelere ait bilimler sayılması gerekir. Soyutlamanın bu eski görülüşü bugün de ayrı cephelerden pragmatizm ve lojistik felsefe tarafından tekrar ediliyor. Lojistik-ampirizme göre olaylara ait bilgimiz yalnız münferit (tek başına) tespitlerde kalan "protocolaire önermeler"dir. Mantık ise bilimin sentaksıdır. Doğruluğunun vakalarla ilişiği yoktur. Fakat her iki açıdan zorunlu ve kesin bilgiye ulaşılamaz. Bilim sözden yani farazî-sonuçlayıcı önermeler sisteminden ibaret kalır. Halbuki tümevarış geleceğe ait hükümler verdiği, öndeyişleri (*prédiction*) gerçekleştirdiği için (yüksek bir olasılık derecesinde dahi olsa) tabiî determinizmi meydana çıkarmaktadır. Sonuçlayış ise gerçeği ifade eden soyut kavramlarla ifade edilmektedir. Soyutlama Husserl'in gösterdiği gibi zihnin tecrübeden bağımsız mahiyetleri kavramasıdır. Matematik

326 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

olur. Bilim araştırıcısı için laboratuvar cihazı pratik faydası bir yana bırakılmış bir tümevarış aletidir. Fakat bahçıvanın veya çiftçinin iptidaî aletinde de bu pratik fayda yanında tabiat mekanizmine uyma zorunluluğundan doğan ikinci vasıf vardır. Bunun için onlar da ilkel dereceden tümevarış vasıtalarıdır. Pragmatistler "slim Praxis'ten doğar" derlerken insanın homo faber vasfı üzerinde dururlar. Ancak "alet yapıcılık"ta yalnız insandan tabiata doğru uzanan vasfı görürler; tabiattan insana doğru uzanan, aletin tabiata uymak zorunda oluşunu görmezler. Tümevarışı bu tarzda anlayınca onu "pratik fayda" gayesine bağlamaya imkân kalmaz. Hattâ tersine, pratik fayda derecesinde dahi insanla tabiat arasında alet vasıtasıyla kurulan bir karşılıklı tesir ilişkisinin bulunduğunu ve öğrendiğimiz şeyin yalnız bizim sübjektif eğilimlerimizi tatmin eden değil, aynı zamanda bize kendi zorunluluğunu kabul ettiren olduğunu söylemek lâzım gelir.

Soyutlama insanın yalnız pratik ihtiyacının neticesi olmadığı gibi, fakirleşmiş bir tecrübe tortusu da değildir. Soyutlamayı pragmatizm birinci şekilde, Berkeley ve Hume, İngiliz ampirizmi ikinci şekilde anlıyordu. Bu anlayışa göre soyutlama zihnin üstün bir gücü ve tecrübelerin bütününü kavramaya yetkili, fakat tecrübe üstü bir işlemi değildir. O tecrübelerin tortusu olduğu için isimden ibarettir: Adalet yoktur, şu veya bu şekilde adil olan insanlar vardır. Üçgen yoktur, dik açılı, dar açılı, kenarları eşit, vb. üçgenler vardır. Eğer böyle ise bütün genel fikirler, soyut kavramlar tecrübelerin zengin muhtevası (içeriği) boşaltılmış olan fakir ve boş kelimelerden ibaret sayılmalıdır. Bundan dolayı da soyut kavramlarla uğraşan mantık, matematik, ahlâk, vb. gibi bilimlerin muhtevasız, boş kelimelere ait bilimler sayılması gerekir. Soyutlamanın bu eski görülüşü bugün de ayrı cephelerden pragmatizm ve lojistik felsefe tarafından tekrar ediliyor. Lojistik-ampirizme göre olaylara ait bilgimiz yalnız münferit (tek başına) tespitlerde kalan "protocolaire önermeler"dir. Mantık ise bilimin sentaksıdır. Doğruluğunun vakalarla ilişiği yoktur. Fakat her iki açıdan zorunlu ve kesin bilgiye ulaşılamaz. Bilim sözden yani farazî-sonuçlayıcı önermeler sisteminden ibaret kalır. Halbuki tümevarış geleceğe ait hükümler verdiği, öndeyişleri (*prédiction*) gerçekleştirdiği için (yüksek bir olasılık derecesinde dahi olsa) tabiî determinizmi meydana çıkarmaktadır. Sonuçlayış ise gerçeği ifade eden soyut kavramlarla ifade edilmektedir. Soyutlama Husserl'in gösterdiği gibi zihnin tecrübeden bağımsız mahiyetleri kavramasıdır. Matematik

mahiyetler tecrübeden boşaltılmış fakir tortular değildir; ilişkiler, şekiller, doğrudan doğruya kavranmış niceliğe ait özlerdir. Dikkat bu ilişkiler üzerine çevrildiği zaman zihin içeriği değil, onları kavrar.

Bu görüş zamanımızda iki psikoloji cereyanı tarafından da desteklenmektedir ki bunlar Gestalt ve eğilim psikolojileridir.* Birincisine göre biz algıda duyum unsurlarını terkip etmiyoruz, doğrudan doğruya eşyanın "şekil"lerini, "bünye"lerini kavrıyoruz. İkincisine göre (ki Würgburg ekolü diye tanındı) düşünme hayalden önce gelir. Biz hayalleri terkip etmek suretiyle düşünmüyoruz. Fakat düşünme ve anlama hayal unsurlarından önce bir eğilim halinde başlıyor. Her iki psikoloji cereyanının araştırmaları da unsurcu, duyumcu veya çağrışımcı eski psikoloji görüşüne karşıdır ve her ikisi de soyutlama hakkında Husserl ve onu takip edenlerin savunduğu görüşü kısmen desteklemektedir. Düşüncenin her dikkat fiilinde yaptığı bir soyutlamadır ve her yetikazanma bu soyut şekil veya bünyeye doğru yükselişin egzersizini verir. Biz Husserl'den biraz ayrılarak ve Gonseth gibi düşünerek diyebiliriz ki soyutlamayı yapan yalnız dikkat değildir, aynı zamanda dikkat edilen "şey"in, kavranan "ilişki"nin bize tesiridir. Matematik soyutlama insanla tabiat arasındaki bir diyalogdan doğar ve gittikçe tabiatla olan bağları gevşeyerek boşlukta işlemeye başlar.[14] Euklides geometrisi bu diyalogun birinci adımı idi. Fakat bugünkü geometrilerde soyutlama artık tabiat dayanağına ihtiyacı kalmadan kendi kendine işlemektedir. Aynı şeyi Gaston Bachelard'ın dediği gibi bütün formel bilimler için söyleyebiliriz. Aristoteles mantığı karşısında non-Aristotélicien mantık, Archimedes hesabı karşısında non-Archimédien hesap, Descartes bilgisi teorisi karşısında non-Cartésien bilgi teorisi böyledir.*

İlişki (*rapport*) bilinci ruhî ritmin dinamik bir lahzasıdır. Her ilişki bir tesir (etki)dir. Tesir etmek bir obje ile ilişkiye girmektir: Yukarı-aşağı, sağ-sol, ön-arka, ileri-geri, vb. ilişkilerine ait her anlam böyle bir karşılıklı tesirden doğar. İlişki eşyaya ait objektif bir bağlantı kurmaktır. Sabit ve düzenli ilişkilerden ibaret böyle bir bağlantıya

* A. Burloud, *Principes d'une psychologie des tendances*, PUF, 1938.

[14] Esther Bussman, *Le transfert dans l'intelligence pratique chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948, Neuchatel.

* Gaston Bachelard, *Nouvel esprit scientifique*, F. Alcan, 1931; G. Bachelard, *La philosophie du non*, PUF, 1940.

Hilmi Ziya Ülken 327

mahiyetler tecrübeden boşaltılmış fakir tortular değildir; ilişkiler, şekiller, doğrudan doğruya kavranmış niceliğe ait özlerdir. Dikkat bu ilişkiler üzerine çevrildiği zaman zihin içeriği değil, onları kavrar.

Bu görüş zamanımızda iki psikoloji cereyanı tarafından da desteklenmektedir ki bunlar Gestalt ve eğilim psikolojileridir.* Birincisine göre biz algıda duyum unsurlarını terkip etmiyoruz, doğrudan doğruya eşyanın "şekil"lerini, "bünye"lerini kavrıyoruz. İkincisine göre (ki Würgburg ekolü diye tanındı) düşünme hayalden önce gelir. Biz hayalleri terkip etmek suretiyle düşünmüyoruz. Fakat düşünme ve anlama hayal unsurlarından önce bir eğilim halinde başlıyor. Her iki psikoloji cereyanının araştırmaları da unsurcu, duyumcu veya çağrışımcı eski psikoloji görüşüne karşıdır ve her ikisi de soyutlama hakkında Husserl ve onu takip edenlerin savunduğu görüşü kısmen desteklemektedir. Düşüncenin her dikkat fiilinde yaptığı bir soyutlamadır ve her yetikazanma bu soyut şekil veya bünyeye doğru yükselişin egzersizini verir. Biz Husserl'den biraz ayrılarak ve Gonseth gibi düşünerek diyebiliriz ki soyutlamayı yapan yalnız dikkat değildir, aynı zamanda dikkat edilen "şey"in, kavranan "ilişki"nin bize tesiridir. Matematik soyutlama insanla tabiat arasındaki bir diyalogdan doğar ve gittikçe tabiatla olan bağları gevşeyerek boşlukta işlemeye başlar.[14] Euklides geometrisi bu diyalogun birinci adımı idi. Fakat bugünkü geometrilerde soyutlama artık tabiat dayanağına ihtiyacı kalmadan kendi kendine işlemektedir. Aynı şeyi Gaston Bachelard'ın dediği gibi bütün formel bilimler için söyleyebiliriz. Aristoteles mantığı karşısında non-Aristotélicien mantık, Archimedes hesabı karşısında non-Archimédien hesap, Descartes bilgisi teorisi karşısında non-Cartésien bilgi teorisi böyledir.*

İlişki (*rapport*) bilinci ruhî ritmin dinamik bir lahzasıdır. Her ilişki bir tesir (etki)dir. Tesir etmek bir obje ile ilişkiye girmektir: Yukarı-aşağı, sağ-sol, ön-arka, ileri-geri, vb. ilişkilerine ait her anlam böyle bir karşılıklı tesirden doğar. İlişki eşyaya ait objektif bir bağlantı kurmaktır. Sabit ve düzenli ilişkilerden ibaret böyle bir bağlantıya

* A. Burloud, *Principes d'une psychologie des tendances*, PUF, 1938.

[14] Esther Bussman, *Le transfert dans l'intelligence pratique chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948, Neuchatel.

* Gaston Bachelard, *Nouvel esprit scientifique*, F. Alcan, 1931; G. Bachelard, *La philosophie du non*, PUF, 1940.

biz "kanun" diyoruz. Şu halde zihnin ilerleyici işleminde son halka kanun hükümlerine ulaşmaktır. İlkçağ düşüncesi "kanun" fikrinin dinamik karakterini göremiyordu. Platon'a göre zihnin ulaştığı en yüksek ilişki *Idée*, Aristoteles'e göre *Forme* idi. Her iki filozof için de zihnin ulaştığı tümel ilişki statik bir kavramdır. Bunun için İlkçağ felsefesi statik olduğu gibi bilimi de statiktir. Bilimler yalnız tümel kavramlar (beştümel) arasında kurulmuş "sınıflama"lar ve "tanım" lar yapıyordu. Çağdaş bilim ise her şeyden önce dinamiktir. Idée veya form'un yerine "kanun" fikrini koymuştur. Tümevarış bilginin temeli olmuş, sonuçlayış (başlıca matematik sonuçlayış) ona kesin ifadesini vermiştir, İlkçağ biliminin statik olmasının sebebi soyut düşünce ile teknik düşüncenin birleşmesiydi. Gerçi bu felsefe ve bilim anlayışı dışında teknik araştırma olmuş, hattâ buhar makinesi icat edilmiş olduğu halde bu teknik buluşlar felsefe ve bilimle birleşmeden kalmıştı. Aristoteles *Politika*'nın birinci bölümünde şöyle diyor: "Her ne kadar makineler varsa da onların kullanılmasına lüzum yoktur. Çünkü esirler o zaman ne işe yarardı." Rönesans'ta hürriyet fikri doğduktan sonra makine insan emeğinin yerini aldı. Descartes'la başlayan çağdaş bilim ve felsefe matematik düşünceyle tabiat düşüncesini birbirine bağlayacak aleti yani koordinatları icat etti. O vakte kadar birbiriyle ilgisiz duran iki matematik dalı, aritmetik ve geometri birbirine tercüme edilecek hale geldi. Hareketi aritmetik veya cebir dili ile yani tam matematik kesinlikle ifade mümkün oldu. J. Dewey'in dediği gibi bugüne kadar süren sınıf farkının devamı, düşünebilen "boş zaman" adamı ile düşünemeyen "çalışma" adamının ayrı kalmasından dolayı zihinle pratiğin ayrı kalmasına sebep olmuş değildir. Çünkü esirlik ve serf'likten sonra doğan burjuvaziişçi sınıflarında işçiler teşkilâtlandılar, sendikalar kurdular, ideolojiler ileri sürdüler. Bunun için zamanımız dinamik sınıflarıyla İlkçağ'daki statik toplum düzenini aynı tarzda görmek ve onların aynı düşünce neticelerini doğurduğunu söylemek yanlış olur. Onun istediği demokrasi ideali aynı zamanda hem hürriyet, hem eşitliğe dayandığı için bu, fiilde ya hürriyetin veya eşitliğin üstünlüğü halinde iki cemiyet şeklinde gerçekleşmektedir. Kabiliyet, zekâ, başarı eşitsizliğini körükleyen bir hürriyet rejiminde onun istediği düşünce zamanına sahip işadamları yetişmediği gibi, hürriyeti kaldıran bir rejimde de düşünce zamanından (*loisir*) mahrum pek çok insan vardır.

328 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

biz "kanun" diyoruz. Şu halde zihnin ilerleyici işleminde son halka kanun hükümlerine ulaşmaktır. İlkçağ düşüncesi "kanun" fikrinin dinamik karakterini göremiyordu. Platon'a göre zihnin ulaştığı en yüksek ilişki *Idée*, Aristoteles'e göre *Forme* idi. Her iki filozof için de zihnin ulaştığı tümel ilişki statik bir kavramdır. Bunun için İlkçağ felsefesi statik olduğu gibi bilimi de statiktir. Bilimler yalnız tümel kavramlar (beştümel) arasında kurulmuş "sınıflama"lar ve "tanım" lar yapıyordu. Çağdaş bilim ise her şeyden önce dinamiktir. Idée veya form'un yerine "kanun" fikrini koymuştur. Tümevarış bilginin temeli olmuş, sonuçlayış (başlıca matematik sonuçlayış) ona kesin ifadesini vermiştir, İlkçağ biliminin statik olmasının sebebi soyut düşünce ile teknik düşüncenin birleşmesiydi. Gerçi bu felsefe ve bilim anlayışı dışında teknik araştırma olmuş, hattâ buhar makinesi icat edilmiş olduğu halde bu teknik buluşlar felsefe ve bilimle birleşmeden kalmıştı. Aristoteles *Politika*'nın birinci bölümünde şöyle diyor: "Her ne kadar makineler varsa da onların kullanılmasına lüzum yoktur. Çünkü esirler o zaman ne işe yarardı." Rönesans'ta hürriyet fikri doğduktan sonra makine insan emeğinin yerini aldı. Descartes'la başlayan çağdaş bilim ve felsefe matematik düşünceyle tabiat düşüncesini birbirine bağlayacak aleti yani koordinatları icat etti. O vakte kadar birbiriyle ilgisiz duran iki matematik dalı, aritmetik ve geometri birbirine tercüme edilecek hale geldi. Hareketi aritmetik veya cebir dili ile yani tam matematik kesinlikle ifade mümkün oldu. J. Dewey'in dediği gibi bugüne kadar süren sınıf farkının devamı, düşünebilen "boş zaman" adamı ile düşünemeyen "çalışma" adamının ayrı kalmasından dolayı zihinle pratiğin ayrı kalmasına sebep olmuş değildir. Çünkü esirlik ve serf'likten sonra doğan burjuvaziişçi sınıflarında işçiler teşkilâtlandılar, sendikalar kurdular, ideolojiler ileri sürdüler. Bunun için zamanımız dinamik sınıflarıyla İlkçağ'daki statik toplum düzenini aynı tarzda görmek ve onların aynı düşünce neticelerini doğurduğunu söylemek yanlış olur. Onun istediği demokrasi ideali aynı zamanda hem hürriyet, hem eşitliğe dayandığı için bu, fiilde ya hürriyetin veya eşitliğin üstünlüğü halinde iki cemiyet şeklinde gerçekleşmektedir. Kabiliyet, zekâ, başarı eşitsizliğini körükleyen bir hürriyet rejiminde onun istediği düşünce zamanına sahip işadamları yetişmediği gibi, hürriyeti kaldıran bir rejimde de düşünce zamanından (*loisir*) mahrum pek çok insan vardır.

328 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

biz "kanun" diyoruz. Şu halde zihnin ilerleyici işleminde son halka kanun hükümlerine ulaşmaktır. İlkçağ düşüncesi "kanun" fikrinin dinamik karakterini göremiyordu. Platon'a göre zihnin ulaştığı en yüksek ilişki *Idée*, Aristoteles'e göre *Forme* idi. Her iki filozof için de zihnin ulaştığı tümel ilişki statik bir kavramdır. Bunun için İlkçağ felsefesi statik olduğu gibi bilimi de statiktir. Bilimler yalnız tümel kavramlar (beştümel) arasında kurulmuş "sınıflama"lar ve "tanım" lar yapıyordu. Çağdaş bilim ise her şeyden önce dinamiktir. Idée veya form'un yerine "kanun" fikrini koymuştur. Tümevarış bilginin temeli olmuş, sonuçlayış (başlıca matematik sonuçlayış) ona kesin ifadesini vermiştir, İlkçağ biliminin statik olmasının sebebi soyut düşünce ile teknik düşüncenin birleşmesiydi. Gerçi bu felsefe ve bilim anlayışı dışında teknik araştırma olmuş, hattâ buhar makinesi icat edilmiş olduğu halde bu teknik buluşlar felsefe ve bilimle birleşmeden kalmıştı. Aristoteles *Politika*'nın birinci bölümünde şöyle diyor: "Her ne kadar makineler varsa da onların kullanılmasına lüzum yoktur. Çünkü esirler o zaman ne işe yarardı." Rönesans'ta hürriyet fikri doğduktan sonra makine insan emeğinin yerini aldı. Descartes'la başlayan çağdaş bilim ve felsefe matematik düşünceyle tabiat düşüncesini birbirine bağlayacak aleti yani koordinatları icat etti. O vakte kadar birbiriyle ilgisiz duran iki matematik dalı, aritmetik ve geometri birbirine tercüme edilecek hale geldi. Hareketi aritmetik veya cebir dili ile yani tam matematik kesinlikle ifade mümkün oldu. J. Dewey'in dediği gibi bugüne kadar süren sınıf farkının devamı, düşünebilen "boş zaman" adamı ile düşünemeyen "çalışma" adamının ayrı kalmasından dolayı zihinle pratiğin ayrı kalmasına sebep olmuş değildir. Çünkü esirlik ve serf'likten sonra doğan burjuvaziişçi sınıflarında işçiler teşkilâtlandılar, sendikalar kurdular, ideolojiler ileri sürdüler. Bunun için zamanımız dinamik sınıflarıyla İlkçağ'daki statik toplum düzenini aynı tarzda görmek ve onların aynı düşünce neticelerini doğurduğunu söylemek yanlış olur. Onun istediği demokrasi ideali aynı zamanda hem hürriyet, hem eşitliğe dayandığı için bu, fiilde ya hürriyetin veya eşitliğin üstünlüğü halinde iki cemiyet şeklinde gerçekleşmektedir. Kabiliyet, zekâ, başarı eşitsizliğini körükleyen bir hürriyet rejiminde onun istediği düşünce zamanına sahip işadamları yetişmediği gibi, hürriyeti kaldıran bir rejimde de düşünce zamanından (*loisir*) mahrum pek çok insan vardır.

İlişki bilincinin ikinci adımı hükümdür. Hüküm kavramlar arasındaki bir bağlantı olduğu gibi, kendisi de yeni kavramlar doğurur. Kavramlardan hükme ulaşıldığı gibi, hükümden de kavramlar çıkarılır. Kavram bir ilişki kurmadır. Nitekim her ilişki kurmadan hükme ulaşılır. Kavramlı düşünce bu ilişkilerin bütünüdür. Kavramdan kavrama yükselerek işleyen zihnin en bariz vasfı soyutlamadır. Soyut fikir, tekrar edelim, hayallerin bir tortusu değildir, bir ilişki ve bir hükümdür. Soyut olan şey, muhtevası fakirleşmiş boş bir kelime değil, kelime ve hayal muhtevasıyla türlü tarzlarda ifade edilmeye elverişli zihnin kurduğu bir "ilişki"dir. Soyutlama ile elde edilen kavramlar düşünce şemalarıdır. Düşüncenin bu işlemine "şema kurma" diyebiliriz. Pragmatizm düşüncenin işleyişinde her hükmün bir inanca dayandığını veya inanca ulaştığını söylüyordu. Bu görüş James'e, Renouvier'den geçmiştir: O, "hüküm vermek karar vermek demektir. Karar verdiğimiz şeye inanırız" diyor. Gerçi bir yolculuğa çıkmak veya çıkmamak, bir piyango bileti almak veya almamak, denize girmek veya girmemek arasından birine karar verdiğimiz zaman aynı zamanda zımnî bir hüküm veriyoruz. Fakat bunlarda bir şeye inanmıyoruz, ancak bir şeyin olmasını bekliyoruz: Beklediğimiz şey büyük bir ihtimalle olması mümkün olan şeydir. Bazen kararlarımız menfî bir hükümle de birleşebilir. Onlardan inanmadan hiç bahsedemeyiz. Düşüncenin verdiği hükümler ya tamamen soyut ve formeldir: matematikte olduğu gibi; yahut tecrübîdir: tabiat olaylarında olduğu gibi. Her ikisini ayrı tarzlarda kontrol edebiliriz. Halbuki dinî, ahlâki, estetik hükümlerimizde aynı kontrolü kullanamayız. Onlara mutlak olarak inanırız. Bundan dolayı düşünceyi inanmaya dayandıramayız. Yalnızca düşüncenin verdiği iç huzurunun bir çeşit bilgi inancı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu sebepten değil, neticedir.

Düşüncemizin yaptığı en mühim iki işlem tahlil ve terkiptir. Her soyutlamaya karşılık bir tahlil, her genellemeye karşılık bir terkip işlemi yaparız, üstün bir şekle ulaşınca unsur olarak giren daha aşağı şekilleri oradan analiz yoluyla çıkarmış; bu unsurları birleştirmek üzere üstün şekli de sentez yolu ile bulmuş oluyoruz. Analiz ve sentez karşılıklı birbirlerini içerirler. Soyutlama daha üstün bir şekli kavramak üzere ilişki kurmak olduğu gibi, genelleme de daha müphem fikirden daha açık fikre geçmek, soyutun kurucu ilişkisini meydana çıkarmak demektir. Böyle bir işlem üstün ve aşağı (tâbi olan ve tâbi olunan) şekiller arasındaki objektif bağlantıları kurarak elde

Hilmi Ziya Ülken 329

İlişki bilincinin ikinci adımı hükümdür. Hüküm kavramlar arasındaki bir bağlantı olduğu gibi, kendisi de yeni kavramlar doğurur. Kavramlardan hükme ulaşıldığı gibi, hükümden de kavramlar çıkarılır. Kavram bir ilişki kurmadır. Nitekim her ilişki kurmadan hükme ulaşılır. Kavramlı düşünce bu ilişkilerin bütünüdür. Kavramdan kavrama yükselerek işleyen zihnin en bariz vasfı soyutlamadır. Soyut fikir, tekrar edelim, hayallerin bir tortusu değildir, bir ilişki ve bir hükümdür. Soyut olan şey, muhtevası fakirleşmiş boş bir kelime değil, kelime ve hayal muhtevasıyla türlü tarzlarda ifade edilmeye elverişli zihnin kurduğu bir "ilişki"dir. Soyutlama ile elde edilen kavramlar düşünce şemalarıdır. Düşüncenin bu işlemine "şema kurma" diyebiliriz. Pragmatizm düşüncenin işleyişinde her hükmün bir inanca dayandığını veya inanca ulaştığını söylüyordu. Bu görüş James'e, Renouvier'den geçmiştir: O, "hüküm vermek karar vermek demektir. Karar verdiğimiz şeye inanırız" diyor. Gerçi bir yolculuğa çıkmak veya çıkmamak, bir piyango bileti almak veya almamak, denize girmek veya girmemek arasından birine karar verdiğimiz zaman aynı zamanda zımnî bir hüküm veriyoruz. Fakat bunlarda bir şeye inanmıyoruz, ancak bir şeyin olmasını bekliyoruz: Beklediğimiz şey büyük bir ihtimalle olması mümkün olan şeydir. Bazen kararlarımız menfî bir hükümle de birleşebilir. Onlardan inanmadan hiç bahsedemeyiz. Düşüncenin verdiği hükümler ya tamamen soyut ve formeldir: matematikte olduğu gibi; yahut tecrübîdir: tabiat olaylarında olduğu gibi. Her ikisini ayrı tarzlarda kontrol edebiliriz. Halbuki dinî, ahlâki, estetik hükümlerimizde aynı kontrolü kullanamayız. Onlara mutlak olarak inanırız. Bundan dolayı düşünceyi inanmaya dayandıramayız. Yalnızca düşüncenin verdiği iç huzurunun bir çeşit bilgi inancı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu sebepten değil, neticedir.

Düşüncemizin yaptığı en mühim iki işlem tahlil ve terkiptir. Her soyutlamaya karşılık bir tahlil, her genellemeye karşılık bir terkip işlemi yaparız, üstün bir şekle ulaşınca unsur olarak giren daha aşağı şekilleri oradan analiz yoluyla çıkarmış; bu unsurları birleştirmek üzere üstün şekli de sentez yolu ile bulmuş oluyoruz. Analiz ve sentez karşılıklı birbirlerini içerirler. Soyutlama daha üstün bir şekli kavramak üzere ilişki kurmak olduğu gibi, genelleme de daha müphem fikirden daha açık fikre geçmek, soyutun kurucu ilişkisini meydana çıkarmak demektir. Böyle bir işlem üstün ve aşağı (tâbi olan ve tâbi olunan) şekiller arasındaki objektif bağlantıları kurarak elde

Hilmi Ziya Ülken 329

İlişki bilincinin ikinci adımı hükümdür. Hüküm kavramlar arasındaki bir bağlantı olduğu gibi, kendisi de yeni kavramlar doğurur. Kavramlardan hükme ulaşıldığı gibi, hükümden de kavramlar çıkarılır. Kavram bir ilişki kurmadır. Nitekim her ilişki kurmadan hükme ulaşılır. Kavramlı düşünce bu ilişkilerin bütünüdür. Kavramdan kavrama yükselerek işleyen zihnin en bariz vasfı soyutlamadır. Soyut fikir, tekrar edelim, hayallerin bir tortusu değildir, bir ilişki ve bir hükümdür. Soyut olan şey, muhtevası fakirleşmiş boş bir kelime değil, kelime ve hayal muhtevasıyla türlü tarzlarda ifade edilmeye elverişli zihnin kurduğu bir "ilişki"dir. Soyutlama ile elde edilen kavramlar düşünce şemalarıdır. Düşüncenin bu işlemine "şema kurma" diyebiliriz. Pragmatizm düşüncenin işleyişinde her hükmün bir inanca dayandığını veya inanca ulaştığını söylüyordu. Bu görüş James'e, Renouvier'den geçmiştir: O, "hüküm vermek karar vermek demektir. Karar verdiğimiz şeye inanırız" diyor. Gerçi bir yolculuğa çıkmak veya çıkmamak, bir piyango bileti almak veya almamak, denize girmek veya girmemek arasından birine karar verdiğimiz zaman aynı zamanda zımnî bir hüküm veriyoruz. Fakat bunlarda bir şeye inanmıyoruz, ancak bir şeyin olmasını bekliyoruz: Beklediğimiz şey büyük bir ihtimalle olması mümkün olan şeydir. Bazen kararlarımız menfî bir hükümle de birleşebilir. Onlardan inanmadan hiç bahsedemeyiz. Düşüncenin verdiği hükümler ya tamamen soyut ve formeldir: matematikte olduğu gibi; yahut tecrübîdir: tabiat olaylarında olduğu gibi. Her ikisini ayrı tarzlarda kontrol edebiliriz. Halbuki dinî, ahlâki, estetik hükümlerimizde aynı kontrolü kullanamayız. Onlara mutlak olarak inanırız. Bundan dolayı düşünceyi inanmaya dayandıramayız. Yalnızca düşüncenin verdiği iç huzurunun bir çeşit bilgi inancı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu sebepten değil, neticedir.

Düşüncemizin yaptığı en mühim iki işlem tahlil ve terkiptir. Her soyutlamaya karşılık bir tahlil, her genellemeye karşılık bir terkip işlemi yaparız, üstün bir şekle ulaşınca unsur olarak giren daha aşağı şekilleri oradan analiz yoluyla çıkarmış; bu unsurları birleştirmek üzere üstün şekli de sentez yolu ile bulmuş oluyoruz. Analiz ve sentez karşılıklı birbirlerini içerirler. Soyutlama daha üstün bir şekli kavramak üzere ilişki kurmak olduğu gibi, genelleme de daha müphem fikirden daha açık fikre geçmek, soyutun kurucu ilişkisini meydana çıkarmak demektir. Böyle bir işlem üstün ve aşağı (tâbi olan ve tâbi olunan) şekiller arasındaki objektif bağlantıları kurarak elde

Hilmi Ziya Ülken 329

İlişki bilincinin ikinci adımı hükümdür. Hüküm kavramlar arasındaki bir bağlantı olduğu gibi, kendisi de yeni kavramlar doğurur. Kavramlardan hükme ulaşıldığı gibi, hükümden de kavramlar çıkarılır. Kavram bir ilişki kurmadır. Nitekim her ilişki kurmadan hükme ulaşılır. Kavramlı düşünce bu ilişkilerin bütünüdür. Kavramdan kavrama yükselerek işleyen zihnin en bariz vasfı soyutlamadır. Soyut fikir, tekrar edelim, hayallerin bir tortusu değildir, bir ilişki ve bir hükümdür. Soyut olan şey, muhtevası fakirleşmiş boş bir kelime değil, kelime ve hayal muhtevasıyla türlü tarzlarda ifade edilmeye elverişli zihnin kurduğu bir "ilişki"dir. Soyutlama ile elde edilen kavramlar düşünce şemalarıdır. Düşüncenin bu işlemine "şema kurma" diyebiliriz. Pragmatizm düşüncenin işleyişinde her hükmün bir inanca dayandığını veya inanca ulaştığını söylüyordu. Bu görüş James'e, Renouvier'den geçmiştir: O, "hüküm vermek karar vermek demektir. Karar verdiğimiz şeye inanırız" diyor. Gerçi bir yolculuğa çıkmak veya çıkmamak, bir piyango bileti almak veya almamak, denize girmek veya girmemek arasından birine karar verdiğimiz zaman aynı zamanda zımnî bir hüküm veriyoruz. Fakat bunlarda bir şeye inanmıyoruz, ancak bir şeyin olmasını bekliyoruz: Beklediğimiz şey büyük bir ihtimalle olması mümkün olan şeydir. Bazen kararlarımız menfî bir hükümle de birleşebilir. Onlardan inanmadan hiç bahsedemeyiz. Düşüncenin verdiği hükümler ya tamamen soyut ve formeldir: matematikte olduğu gibi; yahut tecrübîdir: tabiat olaylarında olduğu gibi. Her ikisini ayrı tarzlarda kontrol edebiliriz. Halbuki dinî, ahlâki, estetik hükümlerimizde aynı kontrolü kullanamayız. Onlara mutlak olarak inanırız. Bundan dolayı düşünceyi inanmaya dayandıramayız. Yalnızca düşüncenin verdiği iç huzurunun bir çeşit bilgi inancı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat bu sebepten değil, neticedir.

Düşüncemizin yaptığı en mühim iki işlem tahlil ve terkiptir. Her soyutlamaya karşılık bir tahlil, her genellemeye karşılık bir terkip işlemi yaparız, üstün bir şekle ulaşınca unsur olarak giren daha aşağı şekilleri oradan analiz yoluyla çıkarmış; bu unsurları birleştirmek üzere üstün şekli de sentez yolu ile bulmuş oluyoruz. Analiz ve sentez karşılıklı birbirlerini içerirler. Soyutlama daha üstün bir şekli kavramak üzere ilişki kurmak olduğu gibi, genelleme de daha müphem fikirden daha açık fikre geçmek, soyutun kurucu ilişkisini meydana çıkarmak demektir. Böyle bir işlem üstün ve aşağı (tâbi olan ve tâbi olunan) şekiller arasındaki objektif bağlantıları kurarak elde

edilir. Bu tarzda bir bağlantı da soyutlama ve genellemeleri yapmaya yarayan iki yardımcı işlem "sınıflama" ve "tanımlama"dır. Soyutlama ve genelleme gibi sınıflama ve tanımlama da birbirine karşılıklı bağlı iki zihin işlemidir. Yalnız soyutlama genelleme ve statik ve dinamik bütün ilişkileri ifadeye yaradığı halde, sınıflama ve tanımlama daha ziyade statik ilişkileri ifade eder.

Çocuk okul öncesi yaşta genelleme ve soyutlama yapamaz. Bunlara hazırlık vazifesini gören nakil (*transfert*) ve *catathymique* hayal kurma işlemleri vardır. "Nakil"de çocuk somut bir hayalden başka bir somut hayale geçer. O görünüşü bakımından genellemeye benzer. Fakat "nakil"de çocuk henüz süjeyi objeden ayırmamıştır. "Nakil" egosantriktir ve çocuğun heyecanları ve eğilimlerine bağlıdır. Genellemede ise obje süjeden ayrılmıştır: dikkat doğrudan doğruya objeye çevrilmiştir. O uyum ve farklaştırma olduğu kadar, birleştirme ve düzenlemedir. Bu bakımdan genelleme ve nakil birbirine karşıt hattâ zıt iki işlemdir. Birincide süje eşyayı kendi faaliyetinden ayıramaz. İkincide çocuk eşyaya objektif değerini verir ve onları kendi benliğinden ayırır.[15] Katatimik hayallerin kurulması ise tamamen rüya bilincine aittir. Burada âdi hayal gücü gerçekte mevcut olmayan yeni şeyler imal eder. Fakat bunlar soyutlamaya kıyas edilemez. Soyutlama özel hallerden sıyrılmış sırf "ilişki"lerin kavranması olduğu halde, katatimik hayaller, özel hayaller veya objelerin yapıştırılmasından meydana gelmiştir. Burada da benzeyiş çok sathîdir. Birincide süje objeyi kendi dışında ve kendinden bağımsız olarak koymaktadır. İkincisi ise egosantriktir: Obje, süjeye indirgenmiştir.

Bununla beraber çocuk "nakil" tecrübelerinden geçerek "genelleme"ye, "katatimik hayal" tecrübelerinden geçerek "soyutlama"ya yükselir. Fakat bir defa genelleme ve soyutlamayı yapmaya başladıktan, yani objeleştirme gücünü kazandıktan sonra "nakil" ve "katatimik hayal" yine süjeleştirme gücü halinde devam eder. Birincileri bilincin gerilme kavsine, ikincileri genişleme kavsine aittir. Ergin ve erişkin yaşta en tam genelleme ve soyutlamaları yapan insan aynı zamanda onlarla ilgisiz olarak rüya veya hayal gücünün faaliyeti halinde nakil ve catathymique hayaller kurmada devam edebilir. Hattâ

[15] E. Kretschmer, *Manuel de psychologie médicale*, Payot, 1927, (duygusal hayatın evrimi: catathymie).

330 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

edilir. Bu tarzda bir bağlantı da soyutlama ve genellemeleri yapmaya yarayan iki yardımcı işlem "sınıflama" ve "tanımlama"dır. Soyutlama ve genelleme gibi sınıflama ve tanımlama da birbirine karşılıklı bağlı iki zihin işlemidir. Yalnız soyutlama genelleme ve statik ve dinamik bütün ilişkileri ifadeye yaradığı halde, sınıflama ve tanımlama daha ziyade statik ilişkileri ifade eder.

Çocuk okul öncesi yaşta genelleme ve soyutlama yapamaz. Bunlara hazırlık vazifesini gören nakil (*transfert*) ve *catathymique* hayal kurma işlemleri vardır. "Nakil"de çocuk somut bir hayalden başka bir somut hayale geçer. O görünüşü bakımından genellemeye benzer. Fakat "nakil"de çocuk henüz süjeyi objeden ayırmamıştır. "Nakil" egosantriktir ve çocuğun heyecanları ve eğilimlerine bağlıdır. Genellemede ise obje süjeden ayrılmıştır: dikkat doğrudan doğruya objeye çevrilmiştir. O uyum ve farklaştırma olduğu kadar, birleştirme ve düzenlemedir. Bu bakımdan genelleme ve nakil birbirine karşıt hattâ zıt iki işlemdir. Birincide süje eşyayı kendi faaliyetinden ayıramaz. İkincide çocuk eşyaya objektif değerini verir ve onları kendi benliğinden ayırır.[15] Katatimik hayallerin kurulması ise tamamen rüya bilincine aittir. Burada âdi hayal gücü gerçekte mevcut olmayan yeni şeyler imal eder. Fakat bunlar soyutlamaya kıyas edilemez. Soyutlama özel hallerden sıyrılmış sırf "ilişki"lerin kavranması olduğu halde, katatimik hayaller, özel hayaller veya objelerin yapıştırılmasından meydana gelmiştir. Burada da benzeyiş çok sathîdir. Birincide süje objeyi kendi dışında ve kendinden bağımsız olarak koymaktadır. İkincisi ise egosantriktir: Obje, süjeye indirgenmiştir.

Bununla beraber çocuk "nakil" tecrübelerinden geçerek "genelleme"ye, "katatimik hayal" tecrübelerinden geçerek "soyutlama"ya yükselir. Fakat bir defa genelleme ve soyutlamayı yapmaya başladıktan, yani objeleştirme gücünü kazandıktan sonra "nakil" ve "katatimik hayal" yine süjeleştirme gücü halinde devam eder. Birincileri bilincin gerilme kavsine, ikincileri genişleme kavsine aittir. Ergin ve erişkin yaşta en tam genelleme ve soyutlamaları yapan insan aynı zamanda onlarla ilgisiz olarak rüya veya hayal gücünün faaliyeti halinde nakil ve catathymique hayaller kurmada devam edebilir. Hattâ

[15] E. Kretschmer, *Manuel de psychologie médicale*, Payot, 1927, (duygusal hayatın evrimi: catathymie).

330 *Düşünce Mekanizması Eğitim*

edilir. Bu tarzda bir bağlantı da soyutlama ve genellemeleri yapmaya yarayan iki yardımcı işlem "sınıflama" ve "tanımlama"dır. Soyutlama ve genelleme gibi sınıflama ve tanımlama da birbirine karşılıklı bağlı iki zihin işlemidir. Yalnız soyutlama genelleme ve statik ve dinamik bütün ilişkileri ifadeye yaradığı halde, sınıflama ve tanımlama daha ziyade statik ilişkileri ifade eder.

Çocuk okul öncesi yaşta genelleme ve soyutlama yapamaz. Bunlara hazırlık vazifesini gören nakil (*transfert*) ve *catathymique* hayal kurma işlemleri vardır. "Nakil"de çocuk somut bir hayalden başka bir somut hayale geçer. O görünüşü bakımından genellemeye benzer. Fakat "nakil"de çocuk henüz süjeyi objeden ayırmamıştır. "Nakil" egosantriktir ve çocuğun heyecanları ve eğilimlerine bağlıdır. Genellemede ise obje süjeden ayrılmıştır: dikkat doğrudan doğruya objeye çevrilmiştir. O uyum ve farklaştırma olduğu kadar, birleştirme ve düzenlemedir. Bu bakımdan genelleme ve nakil birbirine karşıt hattâ zıt iki işlemdir. Birincide süje eşyayı kendi faaliyetinden ayıramaz. İkincide çocuk eşyaya objektif değerini verir ve onları kendi benliğinden ayırır.[15] Katatimik hayallerin kurulması ise tamamen rüya bilincine aittir. Burada âdi hayal gücü gerçekte mevcut olmayan yeni şeyler imal eder. Fakat bunlar soyutlamaya kıyas edilemez. Soyutlama özel hallerden sıyrılmış sırf "ilişki"lerin kavranması olduğu halde, katatimik hayaller, özel hayaller veya objelerin yapıştırılmasından meydana gelmiştir. Burada da benzeyiş çok sathîdir. Birincide süje objeyi kendi dışında ve kendinden bağımsız olarak koymaktadır. İkincisi ise egosantriktir: Obje, süjeye indirgenmiştir.

Bununla beraber çocuk "nakil" tecrübelerinden geçerek "genelleme"ye, "katatimik hayal" tecrübelerinden geçerek "soyutlama"ya yükselir. Fakat bir defa genelleme ve soyutlamayı yapmaya başladıktan, yani objeleştirme gücünü kazandıktan sonra "nakil" ve "katatimik hayal" yine süjeleştirme gücü halinde devam eder. Birincileri bilincin gerilme kavsine, ikincileri genişleme kavsine aittir. Ergin ve erişkin yaşta en tam genelleme ve soyutlamaları yapan insan aynı zamanda onlarla ilgisiz olarak rüya veya hayal gücünün faaliyeti halinde nakil ve catathymique hayaller kurmada devam edebilir. Hattâ

[15] E. Kretschmer, *Manuel de psychologie médicale*, Payot, 1927, (duygusal hayatın evrimi: catathymie).

insanın sanat ve fantezi gücü bu iki yetiyi ötekilerden (yani soyutlama ve genellemeden) ayırmasını gerektirir.

Çocukta objeleştirme çevrenin mukavemetleri yüzünden seçkinleşmemiş süje-obje fiilinde fiilî (*actuel*) objenin kesintili hayaller halindeki potansiyel objeler ve bilgi sürecinin geleceğine ait *mümkün* objelerle tamamlanması suretiyle *virtuel* (yani kuvve halinde) objenin inşası demektir. Gündelik hayat ve daha çok sistemli eğitim çocuğun *inşa edilmiş obje*'yi meydana getirmesini sağlar. Objeleştirmeye daha önceki bir süjeleştirme, yani bilincin geçmişine ait potansiyel yardım eder. Nitekim bilincin alt bilincinde birikmiş kesintili hayaller arasındaki boşlukların objeleştirme, yani kavramlar ve akılyürütme vasıtasıyla doldurulması, bilinç potansiyelinin canlandırılması da hafızayı, geçmişi yeniden kurar. Bir kelime ile süjeleştirmeyi meydana getirir. Demek ki objeleştirme ve süjeleştirme karşılıklı ve nöbetleşe birbirlerinin kuruluşunu hazırlarlar. Objeleştirme kuvve halinde objenin, bilimin konusu olan inşa edilmiş objenin meydana gelmesi olduğu gibi, süjeleştirme'de alt bilince inen kesintili hayallerin objektif bilincin yardımı ile yeniden inşası ve fiile çıkarılması, hayal unsurlarından hafızanın yeniden yaratılması (*recréation*) olduğu için objeleştirme ve süjeleştirme, başka bir bakımdan kuvveleştirme ve fiilleştirme (*virtualisation-actualisation*)dir. Çocuktan erişkine kadar bu ruhî evrim bir yandan "genel bilinç" ve "objektif düşünce"nin, öte yandan "şahsî bilinç" ve "hafıza"nın, bir yandan *mekân*'ın, öteden *zaman*'ın teşekkülü demektir.

Hilmi Ziya Ülken 331

insanın sanat ve fantezi gücü bu iki yetiyi ötekilerden (yani soyutlama ve genellemeden) ayırmasını gerektirir.

Çocukta objeleştirme çevrenin mukavemetleri yüzünden seçkinleşmemiş süje-obje fiilinde fiilî (*actuel*) objenin kesintili hayaller halindeki potansiyel objeler ve bilgi sürecinin geleceğine ait *mümkün* objelerle tamamlanması suretiyle *virtuel* (yani kuvve halinde) objenin inşası demektir. Gündelik hayat ve daha çok sistemli eğitim çocuğun *inşa edilmiş obje*'yi meydana getirmesini sağlar. Objeleştirmeye daha önceki bir süjeleştirme, yani bilincin geçmişine ait potansiyel yardım eder. Nitekim bilincin alt bilincinde birikmiş kesintili hayaller arasındaki boşlukların objeleştirme, yani kavramlar ve akılyürütme vasıtasıyla doldurulması, bilinç potansiyelinin canlandırılması da hafızayı, geçmişi yeniden kurar. Bir kelime ile süjeleştirmeyi meydana getirir. Demek ki objeleştirme ve süjeleştirme karşılıklı ve nöbetleşe birbirlerinin kuruluşunu hazırlarlar. Objeleştirme kuvve halinde objenin, bilimin konusu olan inşa edilmiş objenin meydana gelmesi olduğu gibi, süjeleştirme'de alt bilince inen kesintili hayallerin objektif bilincin yardımı ile yeniden inşası ve fiile çıkarılması, hayal unsurlarından hafızanın yeniden yaratılması (*recréation*) olduğu için objeleştirme ve süjeleştirme, başka bir bakımdan kuvveleştirme ve fiilleştirme (*virtualisation-actualisation*)dir. Çocuktan erişkine kadar bu ruhî evrim bir yandan "genel bilinç" ve "objektif düşünce"nin, öte yandan "şahsî bilinç" ve "hafıza"nın, bir yandan *mekân*'ın, öteden *zaman*'ın teşekkülü demektir.

Hilmi Ziya Ülken 331

insanın sanat ve fantezi gücü bu iki yetiyi ötekilerden (yani soyutlama ve genellemeden) ayırmasını gerektirir.

Çocukta objeleştirme çevrenin mukavemetleri yüzünden seçkinleşmemiş süje-obje fiilinde fiilî (*actuel*) objenin kesintili hayaller halindeki potansiyel objeler ve bilgi sürecinin geleceğine ait *mümkün* objelerle tamamlanması suretiyle *virtuel* (yani kuvve halinde) objenin inşası demektir. Gündelik hayat ve daha çok sistemli eğitim çocuğun *inşa edilmiş obje*'yi meydana getirmesini sağlar. Objeleştirmeye daha önceki bir süjeleştirme, yani bilincin geçmişine ait potansiyel yardım eder. Nitekim bilincin alt bilincinde birikmiş kesintili hayaller arasındaki boşlukların objeleştirme, yani kavramlar ve akılyürütme vasıtasıyla doldurulması, bilinç potansiyelinin canlandırılması da hafızayı, geçmişi yeniden kurar. Bir kelime ile süjeleştirmeyi meydana getirir. Demek ki objeleştirme ve süjeleştirme karşılıklı ve nöbetleşe birbirlerinin kuruluşunu hazırlarlar. Objeleştirme kuvve halinde objenin, bilimin konusu olan inşa edilmiş objenin meydana gelmesi olduğu gibi, süjeleştirme'de alt bilince inen kesintili hayallerin objektif bilincin yardımı ile yeniden inşası ve fiile çıkarılması, hayal unsurlarından hafızanın yeniden yaratılması (*recréation*) olduğu için objeleştirme ve süjeleştirme, başka bir bakımdan kuvveleştirme ve fiilleştirme (*virtualisation-actualisation*)dir. Çocuktan erişkine kadar bu ruhî evrim bir yandan "genel bilinç" ve "objektif düşünce"nin, öte yandan "şahsî bilinç" ve "hafıza"nın, bir yandan *mekân*'ın, öteden *zaman*'ın teşekkülü demektir.

Eğitimin bütünlüğünü görebilmek için çocuğu ve büyüğü ruh ve beden bütünlüğü halinde ele almak lâzımdır. Ruh ve kafa eğitiminden ayrı bir beden eğitimi yoktur. Beden eğitimi insan bütününün bir manzarası olduğu için kafa eğitimi ile birlikte düşünülmelidir. Zamanımızda insan biyolojisi, antropoloji, yeni psikoloji cereyanları bu görüşü kuvvetlendiren deliller vermektedirler.[1] İnsan bütünlüğü halinde anlaşılan bu ruh-beden birliği üzerinde durmak için önce eskiden beri alışılmış görüşleri gözden geçirelim:

1) İlkçağda ruh bedenin içinde, onu idare eden bir pilot gibi görülüyordu: Platon, ruhu ten kafesinde duran can kuşu gibi anlıyor.[2] Aristoteles'e göre nefs (*anima*) bitkiyi, hayvanı ve insanı idare eden prensiptir, insan derecesinde öncekilerin vasıflarına sahip olmakla beraber ayrıca akıllı nefs (nef-i natıka) olma vasfı vardır.[3] Bedenden ayrı olan ruhlar da böyle mertebelenerek daha üstün derecelere doğ-

[1] Yeni biyolojide Adolf Portmann'ın *Zoologie und das neue Bild des Menschen*'ini (Rowohlt, 1926 Verlag, Basel), yeni antropolojide Arnold Gehlen'in *Anthropogische Forschung*'unu (Rowohlt, 1961) yeni psikolojide F. L. Mueller'in *La psychologie contemporaine*'ini (Petite bibl. de Payot, 1926) zikredebiliriz.

[2] Platon, *Apologie de Socrate; Phédon ou de l'âme*, trad. par Léon Robin, Emile Bréhier.)

[3] Aristote, *Oe l'Ame (De Anima)*, trad. par J. Tricot, J. Vrin, Paris,1947.

BEDEN EĞİTİMİ

Eğitimin bütünlüğünü görebilmek için çocuğu ve büyüğü ruh ve beden bütünlüğü halinde ele almak lâzımdır. Ruh ve kafa eğitiminden ayrı bir beden eğitimi yoktur. Beden eğitimi insan bütününün bir manzarası olduğu için kafa eğitimi ile birlikte düşünülmelidir. Zamanımızda insan biyolojisi, antropoloji, yeni psikoloji cereyanları bu görüşü kuvvetlendiren deliller vermektedirler.[1] İnsan bütünlüğü halinde anlaşılan bu ruh-beden birliği üzerinde durmak için önce eskiden beri alışılmış görüşleri gözden geçirelim:

1) İlkçağda ruh bedenin içinde, onu idare eden bir pilot gibi görülüyordu: Platon, ruhu ten kafesinde duran can kuşu gibi anlıyor.[2] Aristoteles'e göre nefs (*anima*) bitkiyi, hayvanı ve insanı idare eden prensiptir, insan derecesinde öncekilerin vasıflarına sahip olmakla beraber ayrıca akıllı nefs (nef-i natıka) olma vasfı vardır.[3] Bedenden ayrı olan ruhlar da böyle mertebelenerek daha üstün derecelere doğ-

[1] Yeni biyolojide Adolf Portmann'ın *Zoologie und das neue Bild des Menschen*'ini (Rowohlt, 1926 Verlag, Basel), yeni antropolojide Arnold Gehlen'in *Anthropogische Forschung*'unu (Rowohlt, 1961) yeni psikolojide F. L. Mueller'in *La psychologie contemporaine*'ini (Petite bibl. de Payot, 1926) zikredebiliriz.

[2] Platon, *Apologie de Socrate; Phédon ou de l'âme*, trad. par Léon Robin, Emile Bréhier.)

[3] Aristote, *Oe l'Ame (De Anima)*, trad. par J. Tricot, J. Vrin, Paris,1947.

BEDEN EĞİTİMİ

Eğitimin bütünlüğünü görebilmek için çocuğu ve büyüğü ruh ve beden bütünlüğü halinde ele almak lâzımdır. Ruh ve kafa eğitiminden ayrı bir beden eğitimi yoktur. Beden eğitimi insan bütününün bir manzarası olduğu için kafa eğitimi ile birlikte düşünülmelidir. Zamanımızda insan biyolojisi, antropoloji, yeni psikoloji cereyanları bu görüşü kuvvetlendiren deliller vermektedirler.[1] İnsan bütünlüğü halinde anlaşılan bu ruh-beden birliği üzerinde durmak için önce eskiden beri alışılmış görüşleri gözden geçirelim:

1) İlkçağda ruh bedenin içinde, onu idare eden bir pilot gibi görülüyordu: Platon, ruhu ten kafesinde duran can kuşu gibi anlıyor.[2] Aristoteles'e göre nefs (*anima*) bitkiyi, hayvanı ve insanı idare eden prensiptir, insan derecesinde öncekilerin vasıflarına sahip olmakla beraber ayrıca akıllı nefs (nef-i natıka) olma vasfı vardır.[3] Bedenden ayrı olan ruhlar da böyle mertebelenerek daha üstün derecelere doğ-

[1] Yeni biyolojide Adolf Portmann'ın *Zoologie und das neue Bild des Menschen*'ini (Rowohlt, 1926 Verlag, Basel), yeni antropolojide Arnold Gehlen'in *Anthropogische Forschung*'unu (Rowohlt, 1961) yeni psikolojide F. L. Mueller'in *La psychologie contemporaine*'ini (Petite bibl. de Payot, 1926) zikredebiliriz.

[2] Platon, *Apologie de Socrate; Phédon ou de l'âme*, trad. par Léon Robin, Emile Bréhier.)

[3] Aristote, *Oe l'Ame (De Anima)*, trad. par J. Tricot, J. Vrin, Paris,1947.

BEDEN EĞİTİMİ

Eğitimin bütünlüğünü görebilmek için çocuğu ve büyüğü ruh ve beden bütünlüğü halinde ele almak lâzımdır. Ruh ve kafa eğitiminden ayrı bir beden eğitimi yoktur. Beden eğitimi insan bütününün bir manzarası olduğu için kafa eğitimi ile birlikte düşünülmelidir. Zamanımızda insan biyolojisi, antropoloji, yeni psikoloji cereyanları bu görüşü kuvvetlendiren deliller vermektedirler.[1] İnsan bütünlüğü halinde anlaşılan bu ruh-beden birliği üzerinde durmak için önce eskiden beri alışılmış görüşleri gözden geçirelim:

1) İlkçağda ruh bedenin içinde, onu idare eden bir pilot gibi görülüyordu: Platon, ruhu ten kafesinde duran can kuşu gibi anlıyor.[2] Aristoteles'e göre nefs (*anima*) bitkiyi, hayvanı ve insanı idare eden prensiptir, insan derecesinde öncekilerin vasıflarına sahip olmakla beraber ayrıca akıllı nefs (nef-i natıka) olma vasfı vardır.[3] Bedenden ayrı olan ruhlar da böyle mertebelenerek daha üstün derecelere doğ-

[1] Yeni biyolojide Adolf Portmann'ın *Zoologie und das neue Bild des Menschen*'ini (Rowohlt, 1926 Verlag, Basel), yeni antropolojide Arnold Gehlen'in *Anthropogische Forschung*'unu (Rowohlt, 1961) yeni psikolojide F. L. Mueller'in *La psychologie contemporaine*'ini (Petite bibl. de Payot, 1926) zikredebiliriz.

[2] Platon, *Apologie de Socrate; Phédon ou de l'âme*, trad. par Léon Robin, Emile Bréhier.)

[3] Aristote, *Oe l'Ame (De Anima)*, trad. par J. Tricot, J. Vrin, Paris,1947.

ru çıkar, ama bedenden ayrı kalırlar. Bu görüş bütün Ortaçağ'da hüküm sürdü. Fakat nefisten daha derin, bedene ondan daha az bağlı bir cevher olan ruh (*esprit*) fikri onun yerini aldı. Ruhla bedenin ilişkisi artık yalnız bir evle misafirin[4] veya bir gemiyle pilotun ilişkisi değil, birbirine düşman iki kuvvetin, âdeta melekle şeytanın ilişkisiydi.[5] Beden arzuları ile ruhu yoldan çıkarmaya çalışır, ruh onunla savaşarak yüceliğini ve bağımsızlığını kazanır.[6]

2) Descartes'la başlayan çağdaş düşünce bu ikiliği devam ettirdi, ancak farklı bir şekilde! Ona göre bu ayrılık fikirlerin aydın, seçik, basit olmalarından ileri geliyordu. Bilinçten ve düşünceden ibaret olan ruh (*cogitans*) bu vasıflara sahip olmak için bağımsız bir cevher olmalıdır. Descartes, "bedenin tecrübesi benimkidir" derken (*6. Méditations*), Aristoteles'in görüşünden ayrılıyordu.[7] Yine de ruh-beden arasında gördüğü kesin ayrılık onların ilişkisini açıklamada filozofu büyük güçlüğe düşürüyordu. Bundan dolayı ruhun bedene ve bedenin ruha tesirini daima görmekte olan sağduyusunun tecrübelerini izah için *parallélisme* dediği bir varsayıma başvurmak zorunda kaldı.[8] Fakat bu bir doktrin değil sadece bir faraziye idi.

3) Gölge olaycılık (*épiphénoménisme*) hemen ondan sonra paralelciliği bir doktrin haline getirdi: Mademki ruhla beden arasında devamlı bir paralellik vardır, bu paralelliği Allah'ın müdahalesi ile anlamak psikoloji ve bilim metotları dışına çıkmak demektir, öyle ise ruhî olaylar beden olaylarının gölgeleridir demek lâzım gelecektir. Artık *cartésianisme* basit bir mekanizm veya materyalizm şekline giriyordu. Böyle bir görüşte ruh veya bilinç gölgeden ibarettir. Asıl fenomen bedendir.[9] Böyle olunca yalnız gerçek olarak bedenin eği-

[4] 3'le aynı.
[5] Bu misal Plotinos tarafından verilmektedir. (Plotinos, *Ennéades*, vol. 1, trad. de Emile Bréhier).
[6] "Ruh" kelimesi Kur'an'da geçer, fakat agnostik bir tarzda anlamına nüfuz edemeyeceğimiz söylenir (Ve yes'eluneke an-ir-ruh-i, kul-ir-ruh-i min emri Rabbî). Tasavvufta gelişmiştir. İslâm filozofları "nefs" kavramını "ruh"a tercih ederler.
[7] Descartes, *Méditations, objections et réponses:* 6ème Méditations.
[8] Descartes, *Traité des passions.*
[9] Psycho-physique, psycho-physiologie mécaniste veya matérialiste psikolojiler bu zümreye girer.

Hilmi Ziya Ülken 333

ru çıkar, ama bedenden ayrı kalırlar. Bu görüş bütün Ortaçağ'da hüküm sürdü. Fakat nefisten daha derin, bedene ondan daha az bağlı bir cevher olan ruh (*esprit*) fikri onun yerini aldı. Ruhla bedenin ilişkisi artık yalnız bir evle misafirin[4] veya bir gemiyle pilotun ilişkisi değil, birbirine düşman iki kuvvetin, âdeta melekle şeytanın ilişkisiydi.[5] Beden arzuları ile ruhu yoldan çıkarmaya çalışır, ruh onunla savaşarak yüceliğini ve bağımsızlığını kazanır.[6]

2) Descartes'la başlayan çağdaş düşünce bu ikiliği devam ettirdi, ancak farklı bir şekilde! Ona göre bu ayrılık fikirlerin aydın, seçik, basit olmalarından ileri geliyordu. Bilinçten ve düşünceden ibaret olan ruh (*cogitans*) bu vasıflara sahip olmak için bağımsız bir cevher olmalıdır. Descartes, "bedenin tecrübesi benimkidir" derken (*6. Méditations*), Aristoteles'in görüşünden ayrılıyordu.[7] Yine de ruh-beden arasında gördüğü kesin ayrılık onların ilişkisini açıklamada filozofu büyük güçlüğe düşürüyordu. Bundan dolayı ruhun bedene ve bedenin ruha tesirini daima görmekte olan sağduyusunun tecrübelerini izah için *parallélisme* dediği bir varsayıma başvurmak zorunda kaldı.[8] Fakat bu bir doktrin değil sadece bir faraziye idi.

3) Gölge olaycılık (*épiphénoménisme*) hemen ondan sonra paralelciliği bir doktrin haline getirdi: Mademki ruhla beden arasında devamlı bir paralellik vardır, bu paralelliği Allah'ın müdahalesi ile anlamak psikoloji ve bilim metotları dışına çıkmak demektir, öyle ise ruhî olaylar beden olaylarının gölgeleridir demek lâzım gelecektir. Artık *cartésianisme* basit bir mekanizm veya materyalizm şekline giriyordu. Böyle bir görüşte ruh veya bilinç gölgeden ibarettir. Asıl fenomen bedendir.[9] Böyle olunca yalnız gerçek olarak bedenin eği-

[4] 3'le aynı.
[5] Bu misal Plotinos tarafından verilmektedir. (Plotinos, *Ennéades*, vol. 1, trad. de Emile Bréhier).
[6] "Ruh" kelimesi Kur'an'da geçer, fakat agnostik bir tarzda anlamına nüfuz edemeyeceğimiz söylenir (Ve yes'eluneke an-ir-ruh-i, kul-ir-ruh-i min emri Rabbî). Tasavvufta gelişmiştir. İslâm filozofları "nefs" kavramını "ruh"a tercih ederler.
[7] Descartes, *Méditations, objections et réponses:* 6ème Méditations.
[8] Descartes, *Traité des passions.*
[9] Psycho-physique, psycho-physiologie mécaniste veya matérialiste psikolojiler bu zümreye girer.

Hilmi Ziya Ülken 333

ru çıkar, ama bedenden ayrı kalırlar. Bu görüş bütün Ortaçağ'da hüküm sürdü. Fakat nefisten daha derin, bedene ondan daha az bağlı bir cevher olan ruh (*esprit*) fikri onun yerini aldı. Ruhla bedenin ilişkisi artık yalnız bir evle misafirin[4] veya bir gemiyle pilotun ilişkisi değil, birbirine düşman iki kuvvetin, âdeta melekle şeytanın ilişkisiydi.[5] Beden arzuları ile ruhu yoldan çıkarmaya çalışır, ruh onunla savaşarak yüceliğini ve bağımsızlığını kazanır.[6]

2) Descartes'la başlayan çağdaş düşünce bu ikiliği devam ettirdi, ancak farklı bir şekilde! Ona göre bu ayrılık fikirlerin aydın, seçik, basit olmalarından ileri geliyordu. Bilinçten ve düşünceden ibaret olan ruh (*cogitans*) bu vasıflara sahip olmak için bağımsız bir cevher olmalıdır. Descartes, "bedenin tecrübesi benimkidir" derken (*6. Méditations*), Aristoteles'in görüşünden ayrılıyordu.[7] Yine de ruh-beden arasında gördüğü kesin ayrılık onların ilişkisini açıklamada filozofu büyük güçlüğe düşürüyordu. Bundan dolayı ruhun bedene ve bedenin ruha tesirini daima görmekte olan sağduyusunun tecrübelerini izah için *parallélisme* dediği bir varsayıma başvurmak zorunda kaldı.[8] Fakat bu bir doktrin değil sadece bir faraziye idi.

3) Gölge olaycılık (*épiphénoménisme*) hemen ondan sonra paralelciliği bir doktrin haline getirdi: Mademki ruhla beden arasında devamlı bir paralellik vardır, bu paralelliği Allah'ın müdahalesi ile anlamak psikoloji ve bilim metotları dışına çıkmak demektir, öyle ise ruhî olaylar beden olaylarının gölgeleridir demek lâzım gelecektir. Artık *cartésianisme* basit bir mekanizm veya materyalizm şekline giriyordu. Böyle bir görüşte ruh veya bilinç gölgeden ibarettir. Asıl fenomen bedendir.[9] Böyle olunca yalnız gerçek olarak bedenin eği-

[4] 3'le aynı.
[5] Bu misal Plotinos tarafından verilmektedir. (Plotinos, *Ennéades*, vol. 1, trad. de Emile Bréhier).
[6] "Ruh" kelimesi Kur'an'da geçer, fakat agnostik bir tarzda anlamına nüfuz edemeyeceğimiz söylenir (Ve yes'eluneke an-ir-ruh-i, kul-ir-ruh-i min emri Rabbî). Tasavvufta gelişmiştir. İslâm filozofları "nefs" kavramını "ruh"a tercih ederler.
[7] Descartes, *Méditations, objections et réponses:* 6ème Méditations.
[8] Descartes, *Traité des passions.*
[9] Psycho-physique, psycho-physiologie mécaniste veya matérialiste psikolojiler bu zümreye girer.

timinden bahsedilebilir. Ruh ve kafa eğitimi ona tâbi ve onun neticesi olacaktır.

4) Bu görüşün tam karşıtı düalist bir ruhçuluk görüşüdür ki Maine de Biran ve Bergson tarafından savunuldu.[10] Buna göre ruh, dinamizmi ve derinliği ile bedeni her bakımdan aşmaktadır. Kökleri hayat hamlesinden gelen ruhun beden üzerindeki rolü yaratıcı olmaktır. Beyin, zekâ halinde işleyen ve maddeye hâkim olan ruhun aletidir.[11]

İlkçağ'ın ruh-beden ikiliği görüşü ahenk ve ölçü arıyordu: Bunun için ruh eğitimi ile beden eğitimi arasında tam ahenk olması gerekirdi. Platon ve Aristoteles'in anladıkları beden eğitimi bunun için kafa eğitimi ile dengeli bir eğitim idi.[12] Ortaçağ'da okul ruh eğitimi etrafında bütün bilgileri sistemleştiriyor, beden eğitimini ikinci planda bırakıyordu. Ne skolastik eğitimde, ne tekke eğitiminde bedenin hakkı verilmiyordu. Ortaçağ okul dışında orduda, sarayda, konakta, halkta beden eğitimini geliştirme yollarını bulmuştur: Pehlivanlık, cirit oyunu, ok atıcılık ve koşuculukla kuvvetli yetiştirilen insana değer veriliyordu. Fakat kafa eğitimini alan insanla, beden eğitimini alan insan ayrı ayrı kaldıkları için toplumda da kafa adamı ile kuvvet adamı ayrılıyor, toplumun idaresinde kafa rol oynayamıyor, yahut ancak tâbi olarak ikinci derecede rolü oluyordu.

Rönesans'tan beri hürriyet isteyenlerin yolu Rousseau'da en olgun şeklini alınca beden eğitimi tekrar yerini buldu. "Tabiata dönelim" sözü eski çağların baskısından eğitimi kurtaralım demek istiyordu. Yeni okul bu suretle gittikçe artmak üzere kafanın yanında bedene, onun gelişmesine önem vermeye başladı. Spencer "Sağlam kafa sağlam bedende bulunur" derken yeniden kurulması istenen bu dengeyi düşünüyordu. Fakat bütün bu yeni dileklerde eksik olan esaslı bir nokta vardı: O da ruhla bedeni tamamen ayrı iki cevher olarak düşünmeden henüz çıkılmamış olması idi.

Yeni okulda beden eğitimine verilen yer gittikçe artmakla beraber, hiçbir zaman kafayla, ruhla ilişkisi göz önüne alınamıyordu. Yeni pedagoji cereyanları beden eğitimi olmadan bu eğitimin tamam olmayacağını söylüyorlar, fakat bunun nasıl verileceğini gösteremiyor-

[10] Maine de Biran, *Les fondements de la psychologie*, Felix Alcan.
[11] H. Bergson, *Matiére et mémoire*, Felix Alcan
[12] Robin, *La pensée grecque*; Gomperz, *Les penseurs de la Grèce.*

334 *Beden Eğitimi*

timinden bahsedilebilir. Ruh ve kafa eğitimi ona tâbi ve onun neticesi olacaktır.

4) Bu görüşün tam karşıtı düalist bir ruhçuluk görüşüdür ki Maine de Biran ve Bergson tarafından savunuldu.[10] Buna göre ruh, dinamizmi ve derinliği ile bedeni her bakımdan aşmaktadır. Kökleri hayat hamlesinden gelen ruhun beden üzerindeki rolü yaratıcı olmaktır. Beyin, zekâ halinde işleyen ve maddeye hâkim olan ruhun aletidir.[11]

İlkçağ'ın ruh-beden ikiliği görüşü ahenk ve ölçü arıyordu: Bunun için ruh eğitimi ile beden eğitimi arasında tam ahenk olması gerekirdi. Platon ve Aristoteles'in anladıkları beden eğitimi bunun için kafa eğitimi ile dengeli bir eğitim idi.[12] Ortaçağ'da okul ruh eğitimi etrafında bütün bilgileri sistemleştiriyor, beden eğitimini ikinci planda bırakıyordu. Ne skolastik eğitimde, ne tekke eğitiminde bedenin hakkı verilmiyordu. Ortaçağ okul dışında orduda, sarayda, konakta, halkta beden eğitimini geliştirme yollarını bulmuştur: Pehlivanlık, cirit oyunu, ok atıcılık ve koşuculukla kuvvetli yetiştirilen insana değer veriliyordu. Fakat kafa eğitimini alan insanla, beden eğitimini alan insan ayrı ayrı kaldıkları için toplumda da kafa adamı ile kuvvet adamı ayrılıyor, toplumun idaresinde kafa rol oynayamıyor, yahut ancak tâbi olarak ikinci derecede rolü oluyordu.

Rönesans'tan beri hürriyet isteyenlerin yolu Rousseau'da en olgun şeklini alınca beden eğitimi tekrar yerini buldu. "Tabiata dönelim" sözü eski çağların baskısından eğitimi kurtaralım demek istiyordu. Yeni okul bu suretle gittikçe artmak üzere kafanın yanında bedene, onun gelişmesine önem vermeye başladı. Spencer "Sağlam kafa sağlam bedende bulunur" derken yeniden kurulması istenen bu dengeyi düşünüyordu. Fakat bütün bu yeni dileklerde eksik olan esaslı bir nokta vardı: O da ruhla bedeni tamamen ayrı iki cevher olarak düşünmeden henüz çıkılmamış olması idi.

Yeni okulda beden eğitimine verilen yer gittikçe artmakla beraber, hiçbir zaman kafayla, ruhla ilişkisi göz önüne alınamıyordu. Yeni pedagoji cereyanları beden eğitimi olmadan bu eğitimin tamam olmayacağını söylüyorlar, fakat bunun nasıl verileceğini gösteremiyor-

[10] Maine de Biran, *Les fondements de la psychologie*, Felix Alcan.
[11] H. Bergson, *Matiére et mémoire*, Felix Alcan
[12] Robin, *La pensée grecque*; Gomperz, *Les penseurs de la Grèce.*

334 *Beden Eğitimi*

timinden bahsedilebilir. Ruh ve kafa eğitimi ona tâbi ve onun neticesi olacaktır.

4) Bu görüşün tam karşıtı düalist bir ruhçuluk görüşüdür ki Maine de Biran ve Bergson tarafından savunuldu.[10] Buna göre ruh, dinamizmi ve derinliği ile bedeni her bakımdan aşmaktadır. Kökleri hayat hamlesinden gelen ruhun beden üzerindeki rolü yaratıcı olmaktır. Beyin, zekâ halinde işleyen ve maddeye hâkim olan ruhun aletidir.[11]

İlkçağ'ın ruh-beden ikiliği görüşü ahenk ve ölçü arıyordu: Bunun için ruh eğitimi ile beden eğitimi arasında tam ahenk olması gerekirdi. Platon ve Aristoteles'in anladıkları beden eğitimi bunun için kafa eğitimi ile dengeli bir eğitim idi.[12] Ortaçağ'da okul ruh eğitimi etrafında bütün bilgileri sistemleştiriyor, beden eğitimini ikinci planda bırakıyordu. Ne skolastik eğitimde, ne tekke eğitiminde bedenin hakkı verilmiyordu. Ortaçağ okul dışında orduda, sarayda, konakta, halkta beden eğitimini geliştirme yollarını bulmuştur: Pehlivanlık, cirit oyunu, ok atıcılık ve koşuculukla kuvvetli yetiştirilen insana değer veriliyordu. Fakat kafa eğitimini alan insanla, beden eğitimini alan insan ayrı ayrı kaldıkları için toplumda da kafa adamı ile kuvvet adamı ayrılıyor, toplumun idaresinde kafa rol oynayamıyor, yahut ancak tâbi olarak ikinci derecede rolü oluyordu.

Rönesans'tan beri hürriyet isteyenlerin yolu Rousseau'da en olgun şeklini alınca beden eğitimi tekrar yerini buldu. "Tabiata dönelim" sözü eski çağların baskısından eğitimi kurtaralım demek istiyordu. Yeni okul bu suretle gittikçe artmak üzere kafanın yanında bedene, onun gelişmesine önem vermeye başladı. Spencer "Sağlam kafa sağlam bedende bulunur" derken yeniden kurulması istenen bu dengeyi düşünüyordu. Fakat bütün bu yeni dileklerde eksik olan esaslı bir nokta vardı: O da ruhla bedeni tamamen ayrı iki cevher olarak düşünmeden henüz çıkılmamış olması idi.

Yeni okulda beden eğitimine verilen yer gittikçe artmakla beraber, hiçbir zaman kafayla, ruhla ilişkisi göz önüne alınamıyordu. Yeni pedagoji cereyanları beden eğitimi olmadan bu eğitimin tamam olmayacağını söylüyorlar, fakat bunun nasıl verileceğini gösteremiyor-

[10] Maine de Biran, *Les fondements de la psychologie*, Felix Alcan.
[11] H. Bergson, *Matiére et mémoire*, Felix Alcan
[12] Robin, *La pensée grecque*; Gomperz, *Les penseurs de la Grèce.*

lardı. Bunun için her memleket kendi geleneğine veya şartlarına göre yerleşmiş olan öğretim ve eğitim sistemi içine ayrı bir parça halinde beden eğitimini sokuyordu. Hattâ bu, bazı memleketlerde okul dışında, toplumun görevi olarak kalıyor, bazılarında dersler arasında küçük bir yer alıyordu.[13] Bir zaman kuvvetli adam yetiştirmek için akrobatlık şeklinde dersler verenler oldu. İsveç jimnastiği daha ölçülü ve bedenin gelişme şartlarına uygun ve disiplinli olarak onun yerini aldı. İngiliz okulları bu işi çeşitli sporlara gördürdüler.* Herhalde kafanın yetiştirilmesi ile bedenin egzersizleri ve sağlığı ayrı ayrı şeylermiş gibi düşünüldü. Bu yamalı görüşten bir dereceye kadar kurtulan boy-scout teşkilâtı oldu: çünkü orada gençlerin kendi işlerini başarmaları, "izcilik" yapmaları istenirken bütün vücut faaliyetleriyle beraber dikkatleri, hafızaları, hayal güçleri, muhakemeleri de işlemekte idi.* (Fakat boy-scout teşkilâtı okulun dışında kalıyor ve asıl öğretim ve eğitimle birleşemiyordu. Bu teşkilâta önem verilirse çocuğun kafa yetiştirilmesi işi zayıflayacak, yahut bu teşkilât tatil aylarına bırakılarak asıl okul hayatında ruh-beden bütünlüğü sağlanmış olmayacaktı.

Ruh ve beden ayrılığı fikrinin devamı bir yandan psikolojinin içe bakış metotuyla, hattâ tecrübeyle kendi başına gelişmesi, öte yandan biyolojinin insana mahsus vasıfları hesaba katmadan hayvanla insan arasındaki ortak bir bilim olarak kurulmasından ileri geliyordu. Biyoloji yalnız bünyeleri ve fonksiyonlarını ele alıyor, psikoloji düşünce, hayaller, hisler dünyasını inceliyordu. Nitekim sosyolojinin (başlıca Fransız sosyolojisinin) gelişmeleri de buna yardım ediyordu. Toplum kolektif tasavvurlar ve değerlerden ibaret olunca toplumun verdiği eğitim bunun üstünde "manevi" bir âlem vücuda getirmekte idi. Bütün bu çalışmalar "hayatî" ile "manevi"nin, hattâ "ruhî" ile "manevi"nin ayrılmasına varıyordu. Max Scheler yeni insan anlayışında büyük hizmeti olduğu halde "hayatî" ile "manevi"nin kesin ayırışında

[13] *La place du sport dans l'éducation* (étude comparative), Unesco, Paris, 1956.

* B. Guillemain, *Le sport et l'éducation*, PUF, 1955 (ch. III. spor psikolojisi ve beden eğitimi, s. 81-111, yazar burada ruh-beden bütünlüğü fikrine dayanıyor).

* Joubrel, *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, PUF, col. Paideia.

Hilmi Ziya Ülken 335

lardı. Bunun için her memleket kendi geleneğine veya şartlarına göre yerleşmiş olan öğretim ve eğitim sistemi içine ayrı bir parça halinde beden eğitimini sokuyordu. Hattâ bu, bazı memleketlerde okul dışında, toplumun görevi olarak kalıyor, bazılarında dersler arasında küçük bir yer alıyordu.[13] Bir zaman kuvvetli adam yetiştirmek için akrobatlık şeklinde dersler verenler oldu. İsveç jimnastiği daha ölçülü ve bedenin gelişme şartlarına uygun ve disiplinli olarak onun yerini aldı. İngiliz okulları bu işi çeşitli sporlara gördürdüler.* Herhalde kafanın yetiştirilmesi ile bedenin egzersizleri ve sağlığı ayrı ayrı şeylermiş gibi düşünüldü. Bu yamalı görüşten bir dereceye kadar kurtulan boy-scout teşkilâtı oldu: çünkü orada gençlerin kendi işlerini başarmaları, "izcilik" yapmaları istenirken bütün vücut faaliyetleriyle beraber dikkatleri, hafızaları, hayal güçleri, muhakemeleri de işlemekte idi.* (Fakat boy-scout teşkilâtı okulun dışında kalıyor ve asıl öğretim ve eğitimle birleşemiyordu. Bu teşkilâta önem verilirse çocuğun kafa yetiştirilmesi işi zayıflayacak, yahut bu teşkilât tatil aylarına bırakılarak asıl okul hayatında ruh-beden bütünlüğü sağlanmış olmayacaktı.

Ruh ve beden ayrılığı fikrinin devamı bir yandan psikolojinin içe bakış metotuyla, hattâ tecrübeyle kendi başına gelişmesi, öte yandan biyolojinin insana mahsus vasıfları hesaba katmadan hayvanla insan arasındaki ortak bir bilim olarak kurulmasından ileri geliyordu. Biyoloji yalnız bünyeleri ve fonksiyonlarını ele alıyor, psikoloji düşünce, hayaller, hisler dünyasını inceliyordu. Nitekim sosyolojinin (başlıca Fransız sosyolojisinin) gelişmeleri de buna yardım ediyordu. Toplum kolektif tasavvurlar ve değerlerden ibaret olunca toplumun verdiği eğitim bunun üstünde "manevi" bir âlem vücuda getirmekte idi. Bütün bu çalışmalar "hayatî" ile "manevi"nin, hattâ "ruhî" ile "manevi"nin ayrılmasına varıyordu. Max Scheler yeni insan anlayışında büyük hizmeti olduğu halde "hayatî" ile "manevi"nin kesin ayırışında

[13] *La place du sport dans l'éducation* (étude comparative), Unesco, Paris, 1956.

* B. Guillemain, *Le sport et l'éducation*, PUF, 1955 (ch. III. spor psikolojisi ve beden eğitimi, s. 81-111, yazar burada ruh-beden bütünlüğü fikrine dayanıyor).

* Joubrel, *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, PUF, col. Paideia.

ötekilerden farksızdı.[14] Cassirer'in haklı olarak dediği gibi, "manevi" eğer "hayatî"nin üzerinde daha üstün, fakat kudretsiz bir derece ise hayata karşı mukavemet etmede ona "zahitlik" verme gücünü nereden kazanıyordu.[15] Cassirer mücadeleyi hayatî ile manevi arasında değil, "manevi"nin içinde görüyordu. Fakat Kurt Goldstein'ın dediği gibi bu suretle ikilik çözülmüyor, iş büsbütün güçleşiyordu. Bütün mesele insanda ayrı tabakalar düşünmek, onda hayvanın devam ettiğini, ona sonradan bir şey katıldığını kabul etmek yanlışlığından ileri geliyor.[16] Halbuki hayvanla insan arasında önceden ısrarla durduğumuz gibi varlık ve bünye farkı vardır: İnsan hayvanlar arasında *tek* olan yeni bir nevi, başka bir varlıktır. Onu her türlü görünüşleriyle birlikte bütün olarak ele almalıdır: "ruhî" ve "bedenî" diye ayırdığımız şeyler, bu birliğin ve bütünlüğün iki manzarasıdır.

Önce Pavlov, şartlı reflekslere ait tetkikinde bu birliği düşünme yoluna girdi: Fakat refleksleri atomik olarak aldığı için insan bütünüyle ilişkisini göremedi.[17] Köpekler üzerinde yaptığı şartlı refleks tecrübeleriyle insan bilimlerinin de açıklanabileceğini zannetti. Motiflerle action arasındaki ilişkiyi düşünmesi haklı idi. Fakat bu ilişki insanda hayvandakinden farklı bir şekilde meydana geliyordu. Çünkü insanın bünyesi hayvandan çok ileri olarak parçalarla bütün arasındaki ilişkiyle düzenleyici olan bilinç kontrolüne sahipti, Cannon Amerika'da başka yolda tecrübelere girdi: "Bedenin Hikmeti" (*The Wisdom of the body*) adlı kitabında "humeur" ile "hazırlık" (préparation) arasındaki ilişkiyi aradı:[18] Bir uçurumdan yuvarlanan otomobil kazadan kurtulunca şoförün geçirdiği hal bu idi. Cannon kendi başından geçen bu vakayı başka misallerle kontrol etti. Motif ve ac-

[14] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (Çev. Takiyettin Mengüşoğlu, 1948, İstanbul).

[15] Cassirer, "Geist" und "Lebenin der *Philosophie der Gegenvart*: Die neue Rundschau, Fischer, Berlin, t. XLI.

[16] Kurt Goldstein, *La structure de l'organisme*, trad. de l'all. par E. Burkhardt et Jean Kuntz, Gallimard, 1951, p. 374-387.

[17] Pavlov, *Les réflexes conditionnels* (Bu eserin ruh-beden bütünlüğü bakımından tenkidi Thure von Uexküll'un *La médecine psycho-somatique*'inde yapılmıştır. Gallimard, 1963, trad. de Rémi Laureillard, p. 218-220) M. Merleau-Ponty, *La structure de comportement*'da (PUF, 1942), *Réflexoiogie* ve *behaviorism*'e ait tenkitler veriyor.

[18] W. B. Cannon, *The Wisdom of the Body*, New York, 1939.

336 *Beden Eğitimi*

ötekilerden farksızdı.[14] Cassirer'in haklı olarak dediği gibi, "manevi" eğer "hayatî"nin üzerinde daha üstün, fakat kudretsiz bir derece ise hayata karşı mukavemet etmede ona "zahitlik" verme gücünü nereden kazanıyordu.[15] Cassirer mücadeleyi hayatî ile manevi arasında değil, "manevi"nin içinde görüyordu. Fakat Kurt Goldstein'ın dediği gibi bu suretle ikilik çözülmüyor, iş büsbütün güçleşiyordu. Bütün mesele insanda ayrı tabakalar düşünmek, onda hayvanın devam ettiğini, ona sonradan bir şey katıldığını kabul etmek yanlışlığından ileri geliyor.[16] Halbuki hayvanla insan arasında önceden ısrarla durduğumuz gibi varlık ve bünye farkı vardır: İnsan hayvanlar arasında *tek* olan yeni bir nevi, başka bir varlıktır. Onu her türlü görünüşleriyle birlikte bütün olarak ele almalıdır: "ruhî" ve "bedenî" diye ayırdığımız şeyler, bu birliğin ve bütünlüğün iki manzarasıdır.

Önce Pavlov, şartlı reflekslere ait tetkikinde bu birliği düşünme yoluna girdi: Fakat refleksleri atomik olarak aldığı için insan bütünüyle ilişkisini göremedi.[17] Köpekler üzerinde yaptığı şartlı refleks tecrübeleriyle insan bilimlerinin de açıklanabileceğini zannetti. Motiflerle action arasındaki ilişkiyi düşünmesi haklı idi. Fakat bu ilişki insanda hayvandakinden farklı bir şekilde meydana geliyordu. Çünkü insanın bünyesi hayvandan çok ileri olarak parçalarla bütün arasındaki ilişkiyle düzenleyici olan bilinç kontrolüne sahipti, Cannon Amerika'da başka yolda tecrübelere girdi: "Bedenin Hikmeti" (*The Wisdom of the body*) adlı kitabında "humeur" ile "hazırlık" (préparation) arasındaki ilişkiyi aradı:[18] Bir uçurumdan yuvarlanan otomobil kazadan kurtulunca şoförün geçirdiği hal bu idi. Cannon kendi başından geçen bu vakayı başka misallerle kontrol etti. Motif ve ac-

[14] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (Çev. Takiyettin Mengüşoğlu, 1948, İstanbul).

[15] Cassirer, "Geist" und "Lebenin der *Philosophie der Gegenvart*: Die neue Rundschau, Fischer, Berlin, t. XLI.

[16] Kurt Goldstein, *La structure de l'organisme*, trad. de l'all. par E. Burkhardt et Jean Kuntz, Gallimard, 1951, p. 374-387.

[17] Pavlov, *Les réflexes conditionnels* (Bu eserin ruh-beden bütünlüğü bakımından tenkidi Thure von Uexküll'un *La médecine psycho-somatique*'inde yapılmıştır. Gallimard, 1963, trad. de Rémi Laureillard, p. 218-220) M. Merleau-Ponty, *La structure de comportement*'da (PUF, 1942), *Réflexoiogie* ve *behaviorism*'e ait tenkitler veriyor.

[18] W. B. Cannon, *The Wisdom of the Body*, New York, 1939.

336 *Beden Eğitimi*

ötekilerden farksızdı.[14] Cassirer'in haklı olarak dediği gibi, "manevi" eğer "hayatî"nin üzerinde daha üstün, fakat kudretsiz bir derece ise hayata karşı mukavemet etmede ona "zahitlik" verme gücünü nereden kazanıyordu.[15] Cassirer mücadeleyi hayatî ile manevi arasında değil, "manevi"nin içinde görüyordu. Fakat Kurt Goldstein'ın dediği gibi bu suretle ikilik çözülmüyor, iş büsbütün güçleşiyordu. Bütün mesele insanda ayrı tabakalar düşünmek, onda hayvanın devam ettiğini, ona sonradan bir şey katıldığını kabul etmek yanlışlığından ileri geliyor.[16] Halbuki hayvanla insan arasında önceden ısrarla durduğumuz gibi varlık ve bünye farkı vardır: İnsan hayvanlar arasında *tek* olan yeni bir nevi, başka bir varlıktır. Onu her türlü görünüşleriyle birlikte bütün olarak ele almalıdır: "ruhî" ve "bedenî" diye ayırdığımız şeyler, bu birliğin ve bütünlüğün iki manzarasıdır.

Önce Pavlov, şartlı reflekslere ait tetkikinde bu birliği düşünme yoluna girdi: Fakat refleksleri atomik olarak aldığı için insan bütünüyle ilişkisini göremedi.[17] Köpekler üzerinde yaptığı şartlı refleks tecrübeleriyle insan bilimlerinin de açıklanabileceğini zannetti. Motiflerle action arasındaki ilişkiyi düşünmesi haklı idi. Fakat bu ilişki insanda hayvandakinden farklı bir şekilde meydana geliyordu. Çünkü insanın bünyesi hayvandan çok ileri olarak parçalarla bütün arasındaki ilişkiyle düzenleyici olan bilinç kontrolüne sahipti, Cannon Amerika'da başka yolda tecrübelere girdi: "Bedenin Hikmeti" (*The Wisdom of the body*) adlı kitabında "humeur" ile "hazırlık" (préparation) arasındaki ilişkiyi aradı:[18] Bir uçurumdan yuvarlanan otomobil kazadan kurtulunca şoförün geçirdiği hal bu idi. Cannon kendi başından geçen bu vakayı başka misallerle kontrol etti. Motif ve ac-

[14] Max Scheler, *İnsanın Kâinatta Yeri* (Çev. Takiyettin Mengüşoğlu, 1948, İstanbul).

[15] Cassirer, "Geist" und "Lebenin der *Philosophie der Gegenvart*: Die neue Rundschau, Fischer, Berlin, t. XLI.

[16] Kurt Goldstein, *La structure de l'organisme*, trad. de l'all. par E. Burkhardt et Jean Kuntz, Gallimard, 1951, p. 374-387.

[17] Pavlov, *Les réflexes conditionnels* (Bu eserin ruh-beden bütünlüğü bakımından tenkidi Thure von Uexküll'un *La médecine psycho-somatique*'inde yapılmıştır. Gallimard, 1963, trad. de Rémi Laureillard, p. 218-220) M. Merleau-Ponty, *La structure de comportement*'da (PUF, 1942), *Réflexoiogie* ve *behaviorism*'e ait tenkitler veriyor.

[18] W. B. Cannon, *The Wisdom of the Body*, New York, 1939.

tion ilişkisi ile "humeur" ve "hazırlık" ilişkisi birbirine bağlıdırlar. Onlarda aynı zamanda hem bedenî, hem ruhî olan bir olay meydana geliyor. Başka türlü söyleyelim; bu olaylar bu manzaralarıyla beden, öteki manzaralarıyla ruh olaylarıdır.[19] Artık onlar arasından paralellik, ne karşıtlık ne de materyalistlerin düşündüğü gibi beden olayına indirgemeyi düşünmeye imkân vardır. *Humeur* de motif gibi psikosomatik esaslı bir kavramdır. Yani onlarda "ruhî" olayla, "fizyolojik" olayı ayırmak tamamen sun'î ve sakatlayıcıdır. Jacob v. Uexküll bu açıklamayı destekleyecek, insanla çevresi arasındaki aktif ilişkinin bulunduğuna ve insanın çevresine tâbi olan hayvandan bu suretle ayrıldığına dair tecrübeler yaptı.[20] Goldstein ruhla bedenin bütünlüğünü insanın total davranışı ile parçalı davranışları arasındaki farka dayanarak etraflı olarak gösterdi.[21] Zamanımızda Psikosomatik tıp bu bütünlük fikri üzerinde kurulmuş bulunuyordu.[22] Şüphesiz bu gelişmede Psikanaliz ve telkin araştırmalarının da büyük rolü oldu. Freud "derinlik psikolojisi"nde, dış bilince ait komplekste bilincin anahtarını bulurken köklerini eğilimlerden alıyordu ki, onlar aynı zamanda hem beden, hem ruh olaylarıdır.[23] Artık eski bünyeciler gibi bir yanda bedenin katı bünyelerini, öte yandan bu bünyeler üzerinde at oynatan, fakat onların kaderine bağlı ruhî hayatı görmüyordu. Jung'un *Introverti* ve *Extraverti* tipleri eski bünyeler gibi yalnızca bedene ait sınıflamalar değildir: Ruh-beden bütünlüğünün iki yöndeki gelişmeleridir.

Psikosomatik tıp, ruh-beden ayrılığının hastalıklardan doğduğunu, yani hastanın dikkatini, anormal işleyen bir beden parçasına çevirmek suretiyle onu sanki "kendisinden ayrı imiş gibi" düşünmesini ileri sürdü.[24] Gerçi bir uzvumuz ağrıdığı zaman dikkatimiz yalnız

[19] Thure V. Uexküll, *aynı eser.*
[20] Jacob von Uexküll, *Streifzüge*, vd.
[21] K. Goldstein, *aynı eser.*
[22] Edward Weiss et P. Spurgen English, *Médecine psychosomatique*, trad. par D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; F. Alexander, *La méd. Psychosomatique* trad. p.T. Benedek, Payot, 1952; başlıca Thure von Uexküll'ün yukarıda zikredilen eseri, M. Merleau-Ponty, zikredilen eser; ch. IV, *Les relations de l'âme et du corps* (p. 251).
[23] A. Farau, et H. Schaffer, *La psychologie des profondeurs*, Payot.
[24] Thure V. Uexküll, *Médecine psychosomatique;* IV, *La scission corps et âme,* p. 163.

Hilmi Ziya Ülken 337

tion ilişkisi ile "humeur" ve "hazırlık" ilişkisi birbirine bağlıdırlar. Onlarda aynı zamanda hem bedenî, hem ruhî olan bir olay meydana geliyor. Başka türlü söyleyelim; bu olaylar bu manzaralarıyla beden, öteki manzaralarıyla ruh olaylarıdır.[19] Artık onlar arasından paralellik, ne karşıtlık ne de materyalistlerin düşündüğü gibi beden olayına indirgemeyi düşünmeye imkân vardır. *Humeur* de motif gibi psikosomatik esaslı bir kavramdır. Yani onlarda "ruhî" olayla, "fizyolojik" olayı ayırmak tamamen sun'î ve sakatlayıcıdır. Jacob v. Uexküll bu açıklamayı destekleyecek, insanla çevresi arasındaki aktif ilişkinin bulunduğuna ve insanın çevresine tâbi olan hayvandan bu suretle ayrıldığına dair tecrübeler yaptı.[20] Goldstein ruhla bedenin bütünlüğünü insanın total davranışı ile parçalı davranışları arasındaki farka dayanarak etraflı olarak gösterdi.[21] Zamanımızda Psikosomatik tıp bu bütünlük fikri üzerinde kurulmuş bulunuyordu.[22] Şüphesiz bu gelişmede Psikanaliz ve telkin araştırmalarının da büyük rolü oldu. Freud "derinlik psikolojisi"nde, dış bilince ait komplekste bilincin anahtarını bulurken köklerini eğilimlerden alıyordu ki, onlar aynı zamanda hem beden, hem ruh olaylarıdır.[23] Artık eski bünyeciler gibi bir yanda bedenin katı bünyelerini, öte yandan bu bünyeler üzerinde at oynatan, fakat onların kaderine bağlı ruhî hayatı görmüyordu. Jung'un *Introverti* ve *Extraverti* tipleri eski bünyeler gibi yalnızca bedene ait sınıflamalar değildir: Ruh-beden bütünlüğünün iki yöndeki gelişmeleridir.

Psikosomatik tıp, ruh-beden ayrılığının hastalıklardan doğduğunu, yani hastanın dikkatini, anormal işleyen bir beden parçasına çevirmek suretiyle onu sanki "kendisinden ayrı imiş gibi" düşünmesini ileri sürdü.[24] Gerçi bir uzvumuz ağrıdığı zaman dikkatimiz yalnız

[19] Thure V. Uexküll, *aynı eser.*
[20] Jacob von Uexküll, *Streifzüge*, vd.
[21] K. Goldstein, *aynı eser.*
[22] Edward Weiss et P. Spurgen English, *Médecine psychosomatique*, trad. par D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; F. Alexander, *La méd. Psychosomatique* trad. p.T. Benedek, Payot, 1952; başlıca Thure von Uexküll'ün yukarıda zikredilen eseri, M. Merleau-Ponty, zikredilen eser; ch. IV, *Les relations de l'âme et du corps* (p. 251).
[23] A. Farau, et H. Schaffer, *La psychologie des profondeurs*, Payot.
[24] Thure V. Uexküll, *Médecine psychosomatique;* IV, *La scission corps et âme,* p. 163.

Hilmi Ziya Ülken 337

tion ilişkisi ile "humeur" ve "hazırlık" ilişkisi birbirine bağlıdırlar. Onlarda aynı zamanda hem bedenî, hem ruhî olan bir olay meydana geliyor. Başka türlü söyleyelim; bu olaylar bu manzaralarıyla beden, öteki manzaralarıyla ruh olaylarıdır.[19] Artık onlar arasından paralellik, ne karşıtlık ne de materyalistlerin düşündüğü gibi beden olayına indirgemeyi düşünmeye imkân vardır. *Humeur* de motif gibi psikosomatik esaslı bir kavramdır. Yani onlarda "ruhî" olayla, "fizyolojik" olayı ayırmak tamamen sun'î ve sakatlayıcıdır. Jacob v. Uexküll bu açıklamayı destekleyecek, insanla çevresi arasındaki aktif ilişkinin bulunduğuna ve insanın çevresine tâbi olan hayvandan bu suretle ayrıldığına dair tecrübeler yaptı.[20] Goldstein ruhla bedenin bütünlüğünü insanın total davranışı ile parçalı davranışları arasındaki farka dayanarak etraflı olarak gösterdi.[21] Zamanımızda Psikosomatik tıp bu bütünlük fikri üzerinde kurulmuş bulunuyordu.[22] Şüphesiz bu gelişmede Psikanaliz ve telkin araştırmalarının da büyük rolü oldu. Freud "derinlik psikolojisi"nde, dış bilince ait komplekste bilincin anahtarını bulurken köklerini eğilimlerden alıyordu ki, onlar aynı zamanda hem beden, hem ruh olaylarıdır.[23] Artık eski bünyeciler gibi bir yanda bedenin katı bünyelerini, öte yandan bu bünyeler üzerinde at oynatan, fakat onların kaderine bağlı ruhî hayatı görmüyordu. Jung'un *Introverti* ve *Extraverti* tipleri eski bünyeler gibi yalnızca bedene ait sınıflamalar değildir: Ruh-beden bütünlüğünün iki yöndeki gelişmeleridir.

Psikosomatik tıp, ruh-beden ayrılığının hastalıklardan doğduğunu, yani hastanın dikkatini, anormal işleyen bir beden parçasına çevirmek suretiyle onu sanki "kendisinden ayrı imiş gibi" düşünmesini ileri sürdü.[24] Gerçi bir uzvumuz ağrıdığı zaman dikkatimiz yalnız

[19] Thure V. Uexküll, *aynı eser.*
[20] Jacob von Uexküll, *Streifzüge*, vd.
[21] K. Goldstein, *aynı eser.*
[22] Edward Weiss et P. Spurgen English, *Médecine psychosomatique*, trad. par D. Bourquin, Delachaux et Niestlé, 1952, Neuchatel; F. Alexander, *La méd. Psychosomatique* trad. p.T. Benedek, Payot, 1952; başlıca Thure von Uexküll'ün yukarıda zikredilen eseri, M. Merleau-Ponty, zikredilen eser; ch. IV, *Les relations de l'âme et du corps* (p. 251).
[23] A. Farau, et H. Schaffer, *La psychologie des profondeurs*, Payot.
[24] Thure V. Uexküll, *Médecine psychosomatique;* IV, *La scission corps et âme,* p. 163.

ona çevrilir ve onu "ruhî" varlığımızın dışında görmeye başlarız. Bunun en iyi örneği *cœnesthépathie* olaylarıdır. Hasta orada iç organlarının varlığını duyar, çünkü onlardan marazî duyumlar almaktadır. Fakat bu patojen* ayrılma etkeninin yanında ondan az mühim olmayan bir de normal amili göstermek lâzımdır. Bu da toplum baskısı ve kültürün tesiridir. Kültür aslında, bedenle ruhun tam birlik halinde ifadesidir. Çünkü çocuk doğduğu andan, hattâ ana karnından beri kültür tarafından yoğrulmaya başlar. Kundaklama, emzirme, beşikte sallama, yemek yeme, oturma, giyim kuşam şekilleri ile insana yalnız düşünceler, hisler halinde değil, motifler, hareketler ve davranışlar halinde damgasını vurur. Bunun için Marcel Mauss bu türlü olaylara *sociaux-totaux* olaylar diyor.[25] Bir şarklı yorulunca yerde çömelerek dinlenir. En rahat oturuşu bağdaş kurmadır. Bir garplı ise yorulunca uzanır ve en rahat hali kanepede ayak ayak üstüne atmaktır. Buna mutfağı (yani bütün gıda tarzını, yatma, kalkma zamanlarını, mecburî perhizleri, içki türlerini, çocukluktan beri alınan hareket ve davranış tarzlarını katmalıdır. Kültürün teşkil ettiği insan ruh-beden bütünlüğüne toplum faktörünü katar. Yani onu toplumun (veya kültürün) motifleriyle yoğurur. Öyle ise toplum aslında ruh-beden bütünlüğünü tamamlar ve hangi kültür şeklinde olursa olsun onun çocuğu teşkil etmesi demek aynı zamanda hem ruh, hem beden eğitimini vermesi demektir.

Fakat öte yandan aynı toplum veya kültür teşkil edici ve yoğurucu bir kuvvet olması bakımından kendine yeni giren aday üzerinde devamlı bir baskıdır. Bu baskı yalnız çocukta otomatizmleri teşkil etmeden ibaret kalmaz, aynı zamanda onun ruh-beden bütünlüğü halindeki eğilimlerine şekil verir, eğer büker. Çünkü her toplum, bir emirler ve yasaklar sistemidir. Çocuk bazen korkarak, bazen isyan ederek uyduğu bu hoş görmeler ve yasaklara (*tabu*) kolay intibak edemez. Daha pek küçük yaşta toplumla arasında mesafenin açılmasına, içe katlanmasına, aşağı olma kompleksinin doğmasına, daha sonra erotik komplekslerin uyanmasına, dışbilinç ile arasındaki gerginlikten meydana çıkmasına bu mukavemetler sebep olur. Freud'un

* Pathogène (müvellid-ül-maraz).

[25] Marcel Mauss, "Les Techniques du corps" (dans *Sociologie et anthropologie* par M. Mauss, partie VI, p. 365-386, extrait de journal de psych. XXX), 1950; Mikel Dufrenne, *Personnalité de base*, PUF, 1950.

338 *Beden Eğitimi*

ona çevrilir ve onu "ruhî" varlığımızın dışında görmeye başlarız. Bunun en iyi örneği *cœnesthépathie* olaylarıdır. Hasta orada iç organlarının varlığını duyar, çünkü onlardan marazî duyumlar almaktadır. Fakat bu patojen* ayrılma etkeninin yanında ondan az mühim olmayan bir de normal amili göstermek lâzımdır. Bu da toplum baskısı ve kültürün tesiridir. Kültür aslında, bedenle ruhun tam birlik halinde ifadesidir. Çünkü çocuk doğduğu andan, hattâ ana karnından beri kültür tarafından yoğrulmaya başlar. Kundaklama, emzirme, beşikte sallama, yemek yeme, oturma, giyim kuşam şekilleri ile insana yalnız düşünceler, hisler halinde değil, motifler, hareketler ve davranışlar halinde damgasını vurur. Bunun için Marcel Mauss bu türlü olaylara *sociaux-totaux* olaylar diyor.[25] Bir şarklı yorulunca yerde çömelerek dinlenir. En rahat oturuşu bağdaş kurmadır. Bir garplı ise yorulunca uzanır ve en rahat hali kanepede ayak ayak üstüne atmaktır. Buna mutfağı (yani bütün gıda tarzını, yatma, kalkma zamanlarını, mecburî perhizleri, içki türlerini, çocukluktan beri alınan hareket ve davranış tarzlarını katmalıdır. Kültürün teşkil ettiği insan ruh-beden bütünlüğüne toplum faktörünü katar. Yani onu toplumun (veya kültürün) motifleriyle yoğurur. Öyle ise toplum aslında ruh-beden bütünlüğünü tamamlar ve hangi kültür şeklinde olursa olsun onun çocuğu teşkil etmesi demek aynı zamanda hem ruh, hem beden eğitimini vermesi demektir.

Fakat öte yandan aynı toplum veya kültür teşkil edici ve yoğurucu bir kuvvet olması bakımından kendine yeni giren aday üzerinde devamlı bir baskıdır. Bu baskı yalnız çocukta otomatizmleri teşkil etmeden ibaret kalmaz, aynı zamanda onun ruh-beden bütünlüğü halindeki eğilimlerine şekil verir, eğer büker. Çünkü her toplum, bir emirler ve yasaklar sistemidir. Çocuk bazen korkarak, bazen isyan ederek uyduğu bu hoş görmeler ve yasaklara (*tabu*) kolay intibak edemez. Daha pek küçük yaşta toplumla arasında mesafenin açılmasına, içe katlanmasına, aşağı olma kompleksinin doğmasına, daha sonra erotik komplekslerin uyanmasına, dışbilinç ile arasındaki gerginlikten meydana çıkmasına bu mukavemetler sebep olur. Freud'un

* Pathogène (müvellid-ül-maraz).

[25] Marcel Mauss, "Les Techniques du corps" (dans *Sociologie et anthropologie* par M. Mauss, partie VI, p. 365-386, extrait de journal de psych. XXX), 1950; Mikel Dufrenne, *Personnalité de base*, PUF, 1950.

338 *Beden Eğitimi*

ona çevrilir ve onu "ruhî" varlığımızın dışında görmeye başlarız. Bunun en iyi örneği *cœnesthépathie* olaylarıdır. Hasta orada iç organlarının varlığını duyar, çünkü onlardan marazî duyumlar almaktadır. Fakat bu patojen* ayrılma etkeninin yanında ondan az mühim olmayan bir de normal amili göstermek lâzımdır. Bu da toplum baskısı ve kültürün tesiridir. Kültür aslında, bedenle ruhun tam birlik halinde ifadesidir. Çünkü çocuk doğduğu andan, hattâ ana karnından beri kültür tarafından yoğrulmaya başlar. Kundaklama, emzirme, beşikte sallama, yemek yeme, oturma, giyim kuşam şekilleri ile insana yalnız düşünceler, hisler halinde değil, motifler, hareketler ve davranışlar halinde damgasını vurur. Bunun için Marcel Mauss bu türlü olaylara *sociaux-totaux* olaylar diyor.[25] Bir şarklı yorulunca yerde çömelerek dinlenir. En rahat oturuşu bağdaş kurmadır. Bir garplı ise yorulunca uzanır ve en rahat hali kanepede ayak ayak üstüne atmaktır. Buna mutfağı (yani bütün gıda tarzını, yatma, kalkma zamanlarını, mecburî perhizleri, içki türlerini, çocukluktan beri alınan hareket ve davranış tarzlarını katmalıdır. Kültürün teşkil ettiği insan ruh-beden bütünlüğüne toplum faktörünü katar. Yani onu toplumun (veya kültürün) motifleriyle yoğurur. Öyle ise toplum aslında ruh-beden bütünlüğünü tamamlar ve hangi kültür şeklinde olursa olsun onun çocuğu teşkil etmesi demek aynı zamanda hem ruh, hem beden eğitimini vermesi demektir.

Fakat öte yandan aynı toplum veya kültür teşkil edici ve yoğurucu bir kuvvet olması bakımından kendine yeni giren aday üzerinde devamlı bir baskıdır. Bu baskı yalnız çocukta otomatizmleri teşkil etmeden ibaret kalmaz, aynı zamanda onun ruh-beden bütünlüğü halindeki eğilimlerine şekil verir, eğer büker. Çünkü her toplum, bir emirler ve yasaklar sistemidir. Çocuk bazen korkarak, bazen isyan ederek uyduğu bu hoş görmeler ve yasaklara (*tabu*) kolay intibak edemez. Daha pek küçük yaşta toplumla arasında mesafenin açılmasına, içe katlanmasına, aşağı olma kompleksinin doğmasına, daha sonra erotik komplekslerin uyanmasına, dışbilinç ile arasındaki gerginlikten meydana çıkmasına bu mukavemetler sebep olur. Freud'un

* Pathogène (müvellid-ül-maraz).

[25] Marcel Mauss, "Les Techniques du corps" (dans *Sociologie et anthropologie* par M. Mauss, partie VI, p. 365-386, extrait de journal de psych. XXX), 1950; Mikel Dufrenne, *Personnalité de base*, PUF, 1950.

"itilme" dediği olay aslında toplum baskısı ile çocuğun eğilimleri arasındaki çatışmadan doğmaktadır.[26] Bunun neticesi bir yanda fiile geçemeyen eğilimler ve arzuların, öte yandan tasavvur halini alamayan fiillerin ayrılmasıdır. Çocuğun gelişmesinde tasavvur hayatı ile fiil hayatı arasındaki bu ayrılığın bir çözülüş (*aliénation*) olduğunu görmüştük. Fakat bu çözülüş, marazî gibi görünse de, aslında "ruhî" ile "bedenî"nin sun'î ayrılışıdır. Çocuk gelişme çağında birkaç defa böyle çözülme ve tekrar bütünleşme (*intégration*) safhalarından geçer. Bu geçmelerden her birine bir dönüş (*conversion*) diyoruz. Kültür şartlarına ve çocuğun ferdî özelliklerine göre bu dönüşler çok çeşitli olsa da, başlıca içe dönüş (*introversion*) ve dışa dönüş (*extraversion*) şekillerini alır. Erginlikte içe dönüş şeklindeki buhran çağı en kuvvetlisi olduğu için eğitim hayatında da en büyük rolü oynar. Fakat bu safhanın aşılması kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir. Öyle şartlar vardır ki buhran erkenden aşılmıştır. Öyle şartlar da vardır ki bu iç-dış veya ruh-beden ayrılığı müesseseleşmiş, ömür boyu sürecek hale gelmiştir. İşte yukarıda gördüğümüz tarihî çağların eğitim buhranları buradan geliyor.

Psikosomatik tıbbın gösterdiği ruh-beden bütünlüğü hastalıkların meydana çıkışında ve tedavisinde türlü şekillerde ele alınmaktadır. Heyecanlarla karaciğer ve kalp sistemi, aşırı çaba ile göğüs ve solunum sistemi, esaslı yüksek tansiyon ile birçok ruhî görünüşler, sindirim cihazı ile yine birçok ruhî olaylar, iç gudde sistemi ile bünye gelişmesi, mizaç, karakterler, cinsiyet sistemi ile hafıza ve başka ruhî yetiler, solunum sistemi ile karakter ve dışbilinç olayları, vb. arasında yalnız "bedenden ruha" değil, aynı derecede "ruhtan bedene" doğru karşılıklı tesirler vardır.[27] Bu tırnak içinde kelimeleri eski ruh-beden ayırışının kalıntısı olarak kullanıyoruz. Aslında bunlara aynı insan bütünlüğünde meydana gelen *motivation*'lar ve *humeur*'lerin iki manzarası gözüyle bakmak ve aynı olayların iki manzarası olarak görmek lâzım gelir. Tıp bu suretle insana ait tedaviyi "bütün" olarak ele aldığı gibi eğitim de çocuğun yetiştirilmesini ruh-beden bütünü olarak ele alacaktır. Eğitimde hâkim olması gereken bu bütüncü görüş çocukların beden ve ruh yapıları üzerinde işlerken onları yetiştirmeyle

[26] Hilmi Ziya Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931, İstanbul).

[27] Ed. Weiss et O. S. English, *Médecine psychosomatique*, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 339

"itilme" dediği olay aslında toplum baskısı ile çocuğun eğilimleri arasındaki çatışmadan doğmaktadır.[26] Bunun neticesi bir yanda fiile geçemeyen eğilimler ve arzuların, öte yandan tasavvur halini alamayan fiillerin ayrılmasıdır. Çocuğun gelişmesinde tasavvur hayatı ile fiil hayatı arasındaki bu ayrılığın bir çözülüş (*aliénation*) olduğunu görmüştük. Fakat bu çözülüş, marazî gibi görünse de, aslında "ruhî" ile "bedenî"nin sun'î ayrılışıdır. Çocuk gelişme çağında birkaç defa böyle çözülme ve tekrar bütünleşme (*intégration*) safhalarından geçer. Bu geçmelerden her birine bir dönüş (*conversion*) diyoruz. Kültür şartlarına ve çocuğun ferdî özelliklerine göre bu dönüşler çok çeşitli olsa da, başlıca içe dönüş (*introversion*) ve dışa dönüş (*extraversion*) şekillerini alır. Erginlikte içe dönüş şeklindeki buhran çağı en kuvvetlisi olduğu için eğitim hayatında da en büyük rolü oynar. Fakat bu safhanın aşılması kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir. Öyle şartlar vardır ki buhran erkenden aşılmıştır. Öyle şartlar da vardır ki bu iç-dış veya ruh-beden ayrılığı müesseseleşmiş, ömür boyu sürecek hale gelmiştir. İşte yukarıda gördüğümüz tarihî çağların eğitim buhranları buradan geliyor.

Psikosomatik tıbbın gösterdiği ruh-beden bütünlüğü hastalıkların meydana çıkışında ve tedavisinde türlü şekillerde ele alınmaktadır. Heyecanlarla karaciğer ve kalp sistemi, aşırı çaba ile göğüs ve solunum sistemi, esaslı yüksek tansiyon ile birçok ruhî görünüşler, sindirim cihazı ile yine birçok ruhî olaylar, iç gudde sistemi ile bünye gelişmesi, mizaç, karakterler, cinsiyet sistemi ile hafıza ve başka ruhî yetiler, solunum sistemi ile karakter ve dışbilinç olayları, vb. arasında yalnız "bedenden ruha" değil, aynı derecede "ruhtan bedene" doğru karşılıklı tesirler vardır.[27] Bu tırnak içinde kelimeleri eski ruh-beden ayırışının kalıntısı olarak kullanıyoruz. Aslında bunlara aynı insan bütünlüğünde meydana gelen *motivation*'lar ve *humeur*'lerin iki manzarası gözüyle bakmak ve aynı olayların iki manzarası olarak görmek lâzım gelir. Tıp bu suretle insana ait tedaviyi "bütün" olarak ele aldığı gibi eğitim de çocuğun yetiştirilmesini ruh-beden bütünü olarak ele alacaktır. Eğitimde hâkim olması gereken bu bütüncü görüş çocukların beden ve ruh yapıları üzerinde işlerken onları yetiştirmeyle

[26] Hilmi Ziya Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931, İstanbul).

[27] Ed. Weiss et O. S. English, *Médecine psychosomatique*, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 339

"itilme" dediği olay aslında toplum baskısı ile çocuğun eğilimleri arasındaki çatışmadan doğmaktadır.[26] Bunun neticesi bir yanda fiile geçemeyen eğilimler ve arzuların, öte yandan tasavvur halini alamayan fiillerin ayrılmasıdır. Çocuğun gelişmesinde tasavvur hayatı ile fiil hayatı arasındaki bu ayrılığın bir çözülüş (*aliénation*) olduğunu görmüştük. Fakat bu çözülüş, marazî gibi görünse de, aslında "ruhî" ile "bedenî"nin sun'î ayrılışıdır. Çocuk gelişme çağında birkaç defa böyle çözülme ve tekrar bütünleşme (*intégration*) safhalarından geçer. Bu geçmelerden her birine bir dönüş (*conversion*) diyoruz. Kültür şartlarına ve çocuğun ferdî özelliklerine göre bu dönüşler çok çeşitli olsa da, başlıca içe dönüş (*introversion*) ve dışa dönüş (*extraversion*) şekillerini alır. Erginlikte içe dönüş şeklindeki buhran çağı en kuvvetlisi olduğu için eğitim hayatında da en büyük rolü oynar. Fakat bu safhanın aşılması kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir. Öyle şartlar vardır ki buhran erkenden aşılmıştır. Öyle şartlar da vardır ki bu iç-dış veya ruh-beden ayrılığı müesseseleşmiş, ömür boyu sürecek hale gelmiştir. İşte yukarıda gördüğümüz tarihî çağların eğitim buhranları buradan geliyor.

Psikosomatik tıbbın gösterdiği ruh-beden bütünlüğü hastalıkların meydana çıkışında ve tedavisinde türlü şekillerde ele alınmaktadır. Heyecanlarla karaciğer ve kalp sistemi, aşırı çaba ile göğüs ve solunum sistemi, esaslı yüksek tansiyon ile birçok ruhî görünüşler, sindirim cihazı ile yine birçok ruhî olaylar, iç gudde sistemi ile bünye gelişmesi, mizaç, karakterler, cinsiyet sistemi ile hafıza ve başka ruhî yetiler, solunum sistemi ile karakter ve dışbilinç olayları, vb. arasında yalnız "bedenden ruha" değil, aynı derecede "ruhtan bedene" doğru karşılıklı tesirler vardır.[27] Bu tırnak içinde kelimeleri eski ruh-beden ayırışının kalıntısı olarak kullanıyoruz. Aslında bunlara aynı insan bütünlüğünde meydana gelen *motivation*'lar ve *humeur*'lerin iki manzarası gözüyle bakmak ve aynı olayların iki manzarası olarak görmek lâzım gelir. Tıp bu suretle insana ait tedaviyi "bütün" olarak ele aldığı gibi eğitim de çocuğun yetiştirilmesini ruh-beden bütünü olarak ele alacaktır. Eğitimde hâkim olması gereken bu bütüncü görüş çocukların beden ve ruh yapıları üzerinde işlerken onları yetiştirmeyle

[26] Hilmi Ziya Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931, İstanbul).

[27] Ed. Weiss et O. S. English, *Médecine psychosomatique*, 1952.

Hilmi Ziya Ülken 339

"itilme" dediği olay aslında toplum baskısı ile çocuğun eğilimleri arasındaki çatışmadan doğmaktadır.[26] Bunun neticesi bir yanda fiile geçemeyen eğilimler ve arzuların, öte yandan tasavvur halini alamayan fiillerin ayrılmasıdır. Çocuğun gelişmesinde tasavvur hayatı ile fiil hayatı arasındaki bu ayrılığın bir çözülüş (*aliénation*) olduğunu görmüştük. Fakat bu çözülüş, marazî gibi görünse de, aslında "ruhî" ile "bedenî"nin sun'î ayrılışıdır. Çocuk gelişme çağında birkaç defa böyle çözülme ve tekrar bütünleşme (*intégration*) safhalarından geçer. Bu geçmelerden her birine bir dönüş (*conversion*) diyoruz. Kültür şartlarına ve çocuğun ferdî özelliklerine göre bu dönüşler çok çeşitli olsa da, başlıca içe dönüş (*introversion*) ve dışa dönüş (*extraversion*) şekillerini alır. Erginlikte içe dönüş şeklindeki buhran çağı en kuvvetlisi olduğu için eğitim hayatında da en büyük rolü oynar. Fakat bu safhanın aşılması kültür çevrelerine ve tarihî çağlara göre değişir. Öyle şartlar vardır ki buhran erkenden aşılmıştır. Öyle şartlar da vardır ki bu iç-dış veya ruh-beden ayrılığı müesseseleşmiş, ömür boyu sürecek hale gelmiştir. İşte yukarıda gördüğümüz tarihî çağların eğitim buhranları buradan geliyor.

Psikosomatik tıbbın gösterdiği ruh-beden bütünlüğü hastalıkların meydana çıkışında ve tedavisinde türlü şekillerde ele alınmaktadır. Heyecanlarla karaciğer ve kalp sistemi, aşırı çaba ile göğüs ve solunum sistemi, esaslı yüksek tansiyon ile birçok ruhî görünüşler, sindirim cihazı ile yine birçok ruhî olaylar, iç gudde sistemi ile bünye gelişmesi, mizaç, karakterler, cinsiyet sistemi ile hafıza ve başka ruhî yetiler, solunum sistemi ile karakter ve dışbilinç olayları, vb. arasında yalnız "bedenden ruha" değil, aynı derecede "ruhtan bedene" doğru karşılıklı tesirler vardır.[27] Bu tırnak içinde kelimeleri eski ruh-beden ayırışının kalıntısı olarak kullanıyoruz. Aslında bunlara aynı insan bütünlüğünde meydana gelen *motivation*'lar ve *humeur*'lerin iki manzarası gözüyle bakmak ve aynı olayların iki manzarası olarak görmek lâzım gelir. Tıp bu suretle insana ait tedaviyi "bütün" olarak ele aldığı gibi eğitim de çocuğun yetiştirilmesini ruh-beden bütünü olarak ele alacaktır. Eğitimde hâkim olması gereken bu bütüncü görüş çocukların beden ve ruh yapıları üzerinde işlerken onları yetiştirmeyle

[26] Hilmi Ziya Ülken, "Cemiyet ve Marazî Şuur", (*Felsefe Yıllığı*, I, 1931, İstanbul).

[27] Ed. Weiss et O. S. English, *Médecine psychosomatique*, 1952.

sorumlu olan ana-babanın ve öğretmenlerin beden-ruh yapıları üzerinde işlemek zorunlu olduğunu, yani çocuklar üzerine tesir eden ve onlarda birçok komplekslerin doğmasına sebep olan ilk yakın toplum olarak aile ile ruh-beden bütünlüğünün birlikte göz önüne alınması gibi, çocukları yetiştirme görevini üzerine alan eğitmenlerin karakterlerinin (yani ruh-beden bütünlüğünün) hesaba katılması da, hakiki bir eğitimin vazgeçilmez şartları olacaktır.* Sinirli, duygulu veya öfkeli eğitmenlerin başarı ve başarısızlık nispetleri onların humeur' lerine bağlıdır. Sinirlilerde *humeur* değişiktir: Başkalarını hayrete düşürmek ve dikkati üzerlerine çekmek isterler. Objektifliğe karşı ilgisizdirler; gerçeği güzelleştirmek isterler: Bu, gösterişten "şairane" uydurmaya kadar varır. Garip, korkunç şeylere karşı bariz bir zevkleri vardır ve genelde "menfi"dirler. İntizamsız çalışırlar ve yalnız hoşlarına gideni yaparlar. Faaliyetsizlik ve can sıkıntısından kurtulmak için uyarımlara ihtiyaçları vardır. Duygululuklarında kararsızdırlar, çabuk kapılır ve çabuk teselli olunurlar. Fakat öğretmenlerdeki bu huy ve yapıların çocukların beden eğitimi ile uğraşırken başarılı ve başarısız tarafları vardır.[28] Öfkeli iyi kalpli, canlı ve taşkındırlar, iyimser ve genellikle iyi huyludurlar. Çoğu kere ölçüleri yoktur. Faaliyetleri şiddetli ve hummalıdır. Siyasetle ilgilenir ve halkı severler, hatiplik kabiliyetleri vardır, insanları sürüklerler. Hâkim vasıfları eylemdir. Onların da çocukların beden eğitiminde başarılı ve başarısız tarafları vardır, iyi bir eğitmen yalnız öğrencilerinin ruh ve beden yapısını değil, kendi ruh ve beden yapısını da tetkik etmeli, kendisini devamlı bir otokritikten geçirerek, öğrencilerini yetiştirirken kendini de yetiştirmelidir. "Yaş ağaç bükülür!" dememeli, her yaşta insanın değişebileceğini unutmamalıdır.

Çocukta kafa yetişmesi ve karakterin kurulması yalnız ruh eğitimine bağlı değildir. Ruh-beden bütünlüğüne ait eğitim bu yetişme işini ele alacaktır. Bu anlamda beden eğitimi artık ne İsveç jimnastiği, ne pehlivanlık, ne de İngiltere sporu olabilir. Şüphesiz jimnastik, çeşitli spor şekilleri ve başlıca oyun beden eğitiminin içinde yer alırlar. Fakat onun, tıpkı ruh eğitimi gibi, çocuğun bütün hayatını kap-

* Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs*, PUF, 1963.

[28] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs,* PUF, 1963, pp. 47-57, Yves Lagrée 2, *La technique et l'humain* (dans *Progrès et Incertitudes de l'éducation nouv.*, p. 59).

340 *Beden Eğitimi*

sorumlu olan ana-babanın ve öğretmenlerin beden-ruh yapıları üzerinde işlemek zorunlu olduğunu, yani çocuklar üzerine tesir eden ve onlarda birçok komplekslerin doğmasına sebep olan ilk yakın toplum olarak aile ile ruh-beden bütünlüğünün birlikte göz önüne alınması gibi, çocukları yetiştirme görevini üzerine alan eğitmenlerin karakterlerinin (yani ruh-beden bütünlüğünün) hesaba katılması da, hakiki bir eğitimin vazgeçilmez şartları olacaktır.* Sinirli, duygulu veya öfkeli eğitmenlerin başarı ve başarısızlık nispetleri onların humeur' lerine bağlıdır. Sinirlilerde *humeur* değişiktir: Başkalarını hayrete düşürmek ve dikkati üzerlerine çekmek isterler. Objektifliğe karşı ilgisizdirler; gerçeği güzelleştirmek isterler: Bu, gösterişten "şairane" uydurmaya kadar varır. Garip, korkunç şeylere karşı bariz bir zevkleri vardır ve genelde "menfi"dirler. İntizamsız çalışırlar ve yalnız hoşlarına gideni yaparlar. Faaliyetsizlik ve can sıkıntısından kurtulmak için uyarımlara ihtiyaçları vardır. Duygululuklarında kararsızdırlar, çabuk kapılır ve çabuk teselli olunurlar. Fakat öğretmenlerdeki bu huy ve yapıların çocukların beden eğitimi ile uğraşırken başarılı ve başarısız tarafları vardır.[28] Öfkeli iyi kalpli, canlı ve taşkındırlar, iyimser ve genellikle iyi huyludurlar. Çoğu kere ölçüleri yoktur. Faaliyetleri şiddetli ve hummalıdır. Siyasetle ilgilenir ve halkı severler, hatiplik kabiliyetleri vardır, insanları sürüklerler. Hâkim vasıfları eylemdir. Onların da çocukların beden eğitiminde başarılı ve başarısız tarafları vardır, iyi bir eğitmen yalnız öğrencilerinin ruh ve beden yapısını değil, kendi ruh ve beden yapısını da tetkik etmeli, kendisini devamlı bir otokritikten geçirerek, öğrencilerini yetiştirirken kendini de yetiştirmelidir. "Yaş ağaç bükülür!" dememeli, her yaşta insanın değişebileceğini unutmamalıdır.

Çocukta kafa yetişmesi ve karakterin kurulması yalnız ruh eğitimine bağlı değildir. Ruh-beden bütünlüğüne ait eğitim bu yetişme işini ele alacaktır. Bu anlamda beden eğitimi artık ne İsveç jimnastiği, ne pehlivanlık, ne de İngiltere sporu olabilir. Şüphesiz jimnastik, çeşitli spor şekilleri ve başlıca oyun beden eğitiminin içinde yer alırlar. Fakat onun, tıpkı ruh eğitimi gibi, çocuğun bütün hayatını kap-

* Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs*, PUF, 1963.

[28] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs,* PUF, 1963, pp. 47-57, Yves Lagrée 2, *La technique et l'humain* (dans *Progrès et Incertitudes de l'éducation nouv.*, p. 59).

ladığını düşünmelidir. Okul-öncesi hayatında çocuğun ruh-beden eğitiminden ana-baba ve dolayısıyla bütün toplum sorumludur. Bu, bilmeksizin iyi veya kötü şekillerde kültür çevresi tarafından verilmektedir. Anasının sırtına bağlı kundakla tarlaya gittiği zamandan beri çocuk tabiatla doğrudan doğruya temastadır. Fakat hastalıklara da aynı derecede maruzdur. Gıda rejimi ile ayarlanmamıştır. Mücadeleli bir hayat zayıfları ortadan kaldırmaya, kuvvetlilerin devamına elverişlidir. Şehir çocuğu nispeten daha iyi şartlarda yetişir. Fakat tabiattan uzak kalır. Sosyal tabakalara göre değişen ihtimam kolaylıkları zayıfların da yaşamasını sağlar. Bu suretle bir bünye ve humeur çeşitliliği doğar. Farklı eğitim ve geçim şartlarında yetişen çocuklar okulda az çok eşit şartlar içinde yetişmeye başlarlar. Okulun verdiği eğitim, eğer iyi ayarlanırsa, çocukların ruh-beden yapılarının gelişmesine hizmet eder.

Eskiden bünyeler ve karakterlerin doğuştan ve değişmez bir halde insanın kaderi olduğu kabul edilirdi. Hipokrat'ın tanınmış sınıflamasından beri insanlar, elma, armut nevileri gibi tabiatın takdir ettiği mizaç ve karakter sınıflarından birine boyun eğerlerdi.[29] Fakat zamanımızda ruh-beden bütünlüğü fikriyle birlikte gelişen karakter bilim tetkikleri onların müdahalelerle, toplum şartlarıyla veya âni tesirlerle değiştiğini gösterdi.[30] Meselâ *colchicine* kromozomları sayısını arttırır ve dev tiplerini geliştirir. Elverişsiz şartlarda yetişen bir bitki kurur ve söner.[31] Tarih boyunca bütün toplumlarda eğitim disiplinle, şiddetle, alıştırma ile egzersizle, telkinle yeni huylar kazandırmakta ve insanlara toplumun istediği yetişme şeklini vermektedir. Spartalı eğitmenin, nasıl çocukları sert bir eğitim içinde hayata karşı mücadeleci disiplinli ve savaşçı yetiştirdiğini, Roma'nın son devrindeki eğitimin onları gevşekliğe, rahatlığa ve hedonizme götürdüğünü herkes bilir. Doğuştan istidatlar üzerindeki bu işleme kültürün insanı yoğurma gücünü gösterir. Bunlar yalnız öğretim ve eğitimin yerleş-

[29] Jean Toulemonde, *La Caractérologie*, Payot, 1961, p. 15-16.

[30] Kretchmer, *Beden Yapısı ve Karakter*, Türk. çev. Mümtaz Turhan, 1945, İstanbul, Boven, *La Science du caractère,* essai de caractérologie générale, Delachaux et Niestlé, 1931, Neuchatel; René Le Senne, *Traité de caractérologie.*

[31] J. Toulemonde, aynı eser, s. 199 *(Mutation des caractères sous l'influence de l'éducation).*

Hilmi Ziya Ülken 341

ladığını düşünmelidir. Okul-öncesi hayatında çocuğun ruh-beden eğitiminden ana-baba ve dolayısıyla bütün toplum sorumludur. Bu, bilmeksizin iyi veya kötü şekillerde kültür çevresi tarafından verilmektedir. Anasının sırtına bağlı kundakla tarlaya gittiği zamandan beri çocuk tabiatla doğrudan doğruya temastadır. Fakat hastalıklara da aynı derecede maruzdur. Gıda rejimi ile ayarlanmamıştır. Mücadeleli bir hayat zayıfları ortadan kaldırmaya, kuvvetlilerin devamına elverişlidir. Şehir çocuğu nispeten daha iyi şartlarda yetişir. Fakat tabiattan uzak kalır. Sosyal tabakalara göre değişen ihtimam kolaylıkları zayıfların da yaşamasını sağlar. Bu suretle bir bünye ve humeur çeşitliliği doğar. Farklı eğitim ve geçim şartlarında yetişen çocuklar okulda az çok eşit şartlar içinde yetişmeye başlarlar. Okulun verdiği eğitim, eğer iyi ayarlanırsa, çocukların ruh-beden yapılarının gelişmesine hizmet eder.

Eskiden bünyeler ve karakterlerin doğuştan ve değişmez bir halde insanın kaderi olduğu kabul edilirdi. Hipokrat'ın tanınmış sınıflamasından beri insanlar, elma, armut nevileri gibi tabiatın takdir ettiği mizaç ve karakter sınıflarından birine boyun eğerlerdi.[29] Fakat zamanımızda ruh-beden bütünlüğü fikriyle birlikte gelişen karakter bilim tetkikleri onların müdahalelerle, toplum şartlarıyla veya âni tesirlerle değiştiğini gösterdi.[30] Meselâ *colchicine* kromozomları sayısını arttırır ve dev tiplerini geliştirir. Elverişsiz şartlarda yetişen bir bitki kurur ve söner.[31] Tarih boyunca bütün toplumlarda eğitim disiplinle, şiddetle, alıştırma ile egzersizle, telkinle yeni huylar kazandırmakta ve insanlara toplumun istediği yetişme şeklini vermektedir. Spartalı eğitmenin, nasıl çocukları sert bir eğitim içinde hayata karşı mücadeleci disiplinli ve savaşçı yetiştirdiğini, Roma'nın son devrindeki eğitimin onları gevşekliğe, rahatlığa ve hedonizme götürdüğünü herkes bilir. Doğuştan istidatlar üzerindeki bu işleme kültürün insanı yoğurma gücünü gösterir. Bunlar yalnız öğretim ve eğitimin yerleş-

[29] Jean Toulemonde, *La Caractérologie*, Payot, 1961, p. 15-16.

[30] Kretchmer, *Beden Yapısı ve Karakter*, Türk. çev. Mümtaz Turhan, 1945, İstanbul, Boven, *La Science du caractère,* essai de caractérologie générale, Delachaux et Niestlé, 1931, Neuchatel; René Le Senne, *Traité de caractérologie.*

[31] J. Toulemonde, aynı eser, s. 199 *(Mutation des caractères sous l'influence de l'éducation).*

tirdiği fikirler değil, onlardan ayrı olmamak üzere verilen alışkanlıklar, küçük ve intizamlı egzersizlerle kazandırılan huylardır.

İlkellerde geçiş âyinleri (*rites du passage*) bu huy ve karakter değişmelerinde en önemli rolü oynar.[32] Bunlar çocuğun kutsal dünyaya girmesi, onda yüksek derecede heyecanlılık (*émotivité*) gücünün uyanması, sonraki mücadeleli hayata karşı mukavemete hazırlanmak için kırbaçlanması, derilerinin soyulması, yağmur altında ve aç bırakılması, vb. gibi vahşi ve şiddetli egzersizlerdir.[33] Bu âyinlerin kalıntısı toplumlarımızda kalmış ve ötekiler daha üstün toplumlarda dayak cezası halinde devam etmiştir.[34] İç gudde salgılarının azalması veya çoğalması genelde huy ve karakter değişmelerine tesir eder. Bu salgılar ise bir yandan yenen gıdalarla, bir yandan toplum tesiriyle ilgilidir: Böbreküstü guddelerde adrenalin salgısının azalması solunum sistemini bozar, astım krizleri doğurur. Fakat hiç değilse bu sistem astenik denen bünye şekline tesir eder. Sosyal şartların ve genel olarak rejimin değişmesi için guddelerin faaliyetine tesir ederek bünyelerde değişiklik yapar: Bu değişiklik aynı zamanda hem ruhî, hem bedenî hayatı değiştirir.[35] Giovanni ve Pende'nin araştırmaları pnömo-gastrik sinir sistemi ile ilgili bir bünye ve sempatik sinir sistemi ile ilgili başka bir bünyenin bulunduğunu gösterdi: Birincilere vagotonikler, ikincilere sempatikler deniyor.[36] Bu bünyeler nasıl ruhî hayatın şu veya bu şekilde gelişmesine sebep oluyorsa toplum şartlarında ve ruhî hayattaki (eğitim yolu ile doğrulan değişmeler) de bu sistemlerde ve onun neticesi olarak bünyelerde değişiklik yapmaktadır.

Mutlak âni değişme, âni tam dönüş nadirdir; fakat düzelmeler ve bir tip içinde şekil değiştirmeler çoktur.[37] Ana-babalar, hattâ eğitmenlerin çoğu çocukların "kader"i saydıkları huy ve karakterlerine boyun eğerler, onlara tesire çalışmazlar. Bir kısmı da eğitimle onlara istenen şekilleri verebileceklerini sanırlar. Gerçek bu iki aşırı nokta-

[32] Van Gennep, *Les rites du passage*, études en Madagascar, 1923.
[33] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912 (Türk. çev. *Dinî Hayatın İptidaî Şekilleri*, Hüseyin Cahit Yalçın, 1925, Oğlumun Kütüphanesi).
[34] E. Durkheim, *Education morale*, (çev. Hüseyin Cahit, *Ahlâk Terbiyesi*).
[35] E. Weiss et P.S. English, *aynı eser.*
[36] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 48-52.
[37] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 202 (sens de la correction).

342 *Beden Eğitimi*

tirdiği fikirler değil, onlardan ayrı olmamak üzere verilen alışkanlıklar, küçük ve intizamlı egzersizlerle kazandırılan huylardır.

İlkellerde geçiş âyinleri (*rites du passage*) bu huy ve karakter değişmelerinde en önemli rolü oynar.[32] Bunlar çocuğun kutsal dünyaya girmesi, onda yüksek derecede heyecanlılık (*émotivité*) gücünün uyanması, sonraki mücadeleli hayata karşı mukavemete hazırlanmak için kırbaçlanması, derilerinin soyulması, yağmur altında ve aç bırakılması, vb. gibi vahşi ve şiddetli egzersizlerdir.[33] Bu âyinlerin kalıntısı toplumlarımızda kalmış ve ötekiler daha üstün toplumlarda dayak cezası halinde devam etmiştir.[34] İç gudde salgılarının azalması veya çoğalması genelde huy ve karakter değişmelerine tesir eder. Bu salgılar ise bir yandan yenen gıdalarla, bir yandan toplum tesiriyle ilgilidir: Böbreküstü guddelerde adrenalin salgısının azalması solunum sistemini bozar, astım krizleri doğurur. Fakat hiç değilse bu sistem astenik denen bünye şekline tesir eder. Sosyal şartların ve genel olarak rejimin değişmesi için guddelerin faaliyetine tesir ederek bünyelerde değişiklik yapar: Bu değişiklik aynı zamanda hem ruhî, hem bedenî hayatı değiştirir.[35] Giovanni ve Pende'nin araştırmaları pnömo-gastrik sinir sistemi ile ilgili bir bünye ve sempatik sinir sistemi ile ilgili başka bir bünyenin bulunduğunu gösterdi: Birincilere vagotonikler, ikincilere sempatikler deniyor.[36] Bu bünyeler nasıl ruhî hayatın şu veya bu şekilde gelişmesine sebep oluyorsa toplum şartlarında ve ruhî hayattaki (eğitim yolu ile doğrulan değişmeler) de bu sistemlerde ve onun neticesi olarak bünyelerde değişiklik yapmaktadır.

Mutlak âni değişme, âni tam dönüş nadirdir; fakat düzelmeler ve bir tip içinde şekil değiştirmeler çoktur.[37] Ana-babalar, hattâ eğitmenlerin çoğu çocukların "kader"i saydıkları huy ve karakterlerine boyun eğerler, onlara tesire çalışmazlar. Bir kısmı da eğitimle onlara istenen şekilleri verebileceklerini sanırlar. Gerçek bu iki aşırı nokta-

[32] Van Gennep, *Les rites du passage*, études en Madagascar, 1923.
[33] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912 (Türk. çev. *Dinî Hayatın İptidaî Şekilleri*, Hüseyin Cahit Yalçın, 1925, Oğlumun Kütüphanesi).
[34] E. Durkheim, *Education morale*, (çev. Hüseyin Cahit, *Ahlâk Terbiyesi*).
[35] E. Weiss et P.S. English, *aynı eser.*
[36] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 48-52.
[37] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 202 (sens de la correction).

342 *Beden Eğitimi*

tirdiği fikirler değil, onlardan ayrı olmamak üzere verilen alışkanlıklar, küçük ve intizamlı egzersizlerle kazandırılan huylardır.

İlkellerde geçiş âyinleri (*rites du passage*) bu huy ve karakter değişmelerinde en önemli rolü oynar.[32] Bunlar çocuğun kutsal dünyaya girmesi, onda yüksek derecede heyecanlılık (*émotivité*) gücünün uyanması, sonraki mücadeleli hayata karşı mukavemete hazırlanmak için kırbaçlanması, derilerinin soyulması, yağmur altında ve aç bırakılması, vb. gibi vahşi ve şiddetli egzersizlerdir.[33] Bu âyinlerin kalıntısı toplumlarımızda kalmış ve ötekiler daha üstün toplumlarda dayak cezası halinde devam etmiştir.[34] İç gudde salgılarının azalması veya çoğalması genelde huy ve karakter değişmelerine tesir eder. Bu salgılar ise bir yandan yenen gıdalarla, bir yandan toplum tesiriyle ilgilidir: Böbreküstü guddelerde adrenalin salgısının azalması solunum sistemini bozar, astım krizleri doğurur. Fakat hiç değilse bu sistem astenik denen bünye şekline tesir eder. Sosyal şartların ve genel olarak rejimin değişmesi için guddelerin faaliyetine tesir ederek bünyelerde değişiklik yapar: Bu değişiklik aynı zamanda hem ruhî, hem bedenî hayatı değiştirir.[35] Giovanni ve Pende'nin araştırmaları pnömo-gastrik sinir sistemi ile ilgili bir bünye ve sempatik sinir sistemi ile ilgili başka bir bünyenin bulunduğunu gösterdi: Birincilere vagotonikler, ikincilere sempatikler deniyor.[36] Bu bünyeler nasıl ruhî hayatın şu veya bu şekilde gelişmesine sebep oluyorsa toplum şartlarında ve ruhî hayattaki (eğitim yolu ile doğrulan değişmeler) de bu sistemlerde ve onun neticesi olarak bünyelerde değişiklik yapmaktadır.

Mutlak âni değişme, âni tam dönüş nadirdir; fakat düzelmeler ve bir tip içinde şekil değiştirmeler çoktur.[37] Ana-babalar, hattâ eğitmenlerin çoğu çocukların "kader"i saydıkları huy ve karakterlerine boyun eğerler, onlara tesire çalışmazlar. Bir kısmı da eğitimle onlara istenen şekilleri verebileceklerini sanırlar. Gerçek bu iki aşırı nokta-

[32] Van Gennep, *Les rites du passage*, études en Madagascar, 1923.
[33] E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912 (Türk. çev. *Dinî Hayatın İptidaî Şekilleri*, Hüseyin Cahit Yalçın, 1925, Oğlumun Kütüphanesi).
[34] E. Durkheim, *Education morale*, (çev. Hüseyin Cahit, *Ahlâk Terbiyesi*).
[35] E. Weiss et P.S. English, *aynı eser.*
[36] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 48-52.
[37] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 202 (sens de la correction).

nın ortasındadır. Çocuğu "boş levha" (*tabula rasa*) saymak yanlıştır. Fakat onun sert bir kaya değil, birçok şekilleri almaya elverişli bir lüleci hamuru olduğunu bilmelidir. Öğretmen maharet derecesine göre çocuğun irade ve karakter yetişmesine yardım edecektir. Pestalozzi'nin yaptığı gibi tabiata karşı koyarak değil, onun kanunlarına uyarak bu kıvrak ilk maddeye istenen şekil verilebilir.[38] Astenik karakterlerde kuruntuya, huzursuzluğa meyil hâkimdir. Daha ilkokul yaşında böyle çocuklar göze çarpar çarpmaz öğretmen onlara yalnız kendine güvenme, gerçeği görme fikirlerini aşılamayacak, onları astenik, yani dermansız bünyeden kurtaracak bir beden eğitimi ile tamamlayacaktır. Piknik (yani kan dolaşımı açık, yuvarlak) bir tiple, astenik bir tipi İsveç jimnastiğinde yan yana aynı egzersizleri yapmaya zorlamak başarıyı azaltır, hattâ menfî sonuç verebilir. Bunun için beden eğitiminde W. Stern'in dediği gibi ferdî farkları hesaba katmak ve her bünyeye kendi alabileceği veya değişebileceği yönde egzersiz yaptırmak lâzımdır. Pek çok öğrenci ile uğraşan bir öğretmene gerçi bu teklif edilemez. O çoğunluğun hesabına, nadir tipleri feda etmeye razı olur. Fakat hiç değilse öğrencilerini tiplere göre zümrelere ayırarak daha baştan onlara verilecek beden eğitimini de sınıflaması kabildir. Huzursuz çocuğa verilecek beden eğitiminde onu sıkılganlık, mizantropluk, kendine güvensizlikten kurtararak cesaretini arttıracak, nefis güveni verecek, alaylara karşı alıngan olmayacak tarzda küçük zümre ilişkilerine sokmak; solunum egzersizlerini, gıda rejimini, oyunları ve arkadaş seçmelerini kontrol etmek lâzım gelir. Aynı şartlara öfkeli veya değişen (*picnique*) çocuklarda da dikkat etmelidir. Onlara karşı soğukkanlılıkla neticeyi hatırlatma, devamlı iyi karşılama başlıca tedbirdir. Çocuk "izzet-i nefs"ine hitap eden iyi öğütlere karşı ilgisiz kalırsa fasılalı yaptırıcı güçlere başvurmalıdır.

Fakat onlarda da asıl önemli nokta bünye üzerine tesir edecek egzersizler, küçük zümre ilişkileri, gıda rejimi ve sınıfta yer ve arkadaş tespitidir. Bütün tipler ve mizaçlar için aynı şeyler söylenebilir. Sıkılganlığın eğitimi –ortalama tipe yaklaştırma bakımından– belki en önemlisidir. Sıkılganlık içedönük tipin ruhî görünüşüdür. Sıkılgan huzursuz, kendine karşı son derece emniyetsiz, başarısızlık korkusu

[38] Dr. Halil Fikret, *Pestallozi,* 1931, Devlet Matbaası.

Hilmi Ziya Ülken 343

nın ortasındadır. Çocuğu "boş levha" (*tabula rasa*) saymak yanlıştır. Fakat onun sert bir kaya değil, birçok şekilleri almaya elverişli bir lüleci hamuru olduğunu bilmelidir. Öğretmen maharet derecesine göre çocuğun irade ve karakter yetişmesine yardım edecektir. Pestalozzi'nin yaptığı gibi tabiata karşı koyarak değil, onun kanunlarına uyarak bu kıvrak ilk maddeye istenen şekil verilebilir.[38] Astenik karakterlerde kuruntuya, huzursuzluğa meyil hâkimdir. Daha ilkokul yaşında böyle çocuklar göze çarpar çarpmaz öğretmen onlara yalnız kendine güvenme, gerçeği görme fikirlerini aşılamayacak, onları astenik, yani dermansız bünyeden kurtaracak bir beden eğitimi ile tamamlayacaktır. Piknik (yani kan dolaşımı açık, yuvarlak) bir tiple, astenik bir tipi İsveç jimnastiğinde yan yana aynı egzersizleri yapmaya zorlamak başarıyı azaltır, hattâ menfî sonuç verebilir. Bunun için beden eğitiminde W. Stern'in dediği gibi ferdî farkları hesaba katmak ve her bünyeye kendi alabileceği veya değişebileceği yönde egzersiz yaptırmak lâzımdır. Pek çok öğrenci ile uğraşan bir öğretmene gerçi bu teklif edilemez. O çoğunluğun hesabına, nadir tipleri feda etmeye razı olur. Fakat hiç değilse öğrencilerini tiplere göre zümrelere ayırarak daha baştan onlara verilecek beden eğitimini de sınıflaması kabildir. Huzursuz çocuğa verilecek beden eğitiminde onu sıkılganlık, mizantropluk, kendine güvensizlikten kurtararak cesaretini arttıracak, nefis güveni verecek, alaylara karşı alıngan olmayacak tarzda küçük zümre ilişkilerine sokmak; solunum egzersizlerini, gıda rejimini, oyunları ve arkadaş seçmelerini kontrol etmek lâzım gelir. Aynı şartlara öfkeli veya değişen (*picnique*) çocuklarda da dikkat etmelidir. Onlara karşı soğukkanlılıkla neticeyi hatırlatma, devamlı iyi karşılama başlıca tedbirdir. Çocuk "izzet-i nefs"ine hitap eden iyi öğütlere karşı ilgisiz kalırsa fasılalı yaptırıcı güçlere başvurmalıdır.

Fakat onlarda da asıl önemli nokta bünye üzerine tesir edecek egzersizler, küçük zümre ilişkileri, gıda rejimi ve sınıfta yer ve arkadaş tespitidir. Bütün tipler ve mizaçlar için aynı şeyler söylenebilir. Sıkılganlığın eğitimi –ortalama tipe yaklaştırma bakımından– belki en önemlisidir. Sıkılganlık içedönük tipin ruhî görünüşüdür. Sıkılgan huzursuz, kendine karşı son derece emniyetsiz, başarısızlık korkusu

[38] Dr. Halil Fikret, *Pestallozi,* 1931, Devlet Matbaası.

Hilmi Ziya Ülken 343

nın ortasındadır. Çocuğu "boş levha" (*tabula rasa*) saymak yanlıştır. Fakat onun sert bir kaya değil, birçok şekilleri almaya elverişli bir lüleci hamuru olduğunu bilmelidir. Öğretmen maharet derecesine göre çocuğun irade ve karakter yetişmesine yardım edecektir. Pestalozzi'nin yaptığı gibi tabiata karşı koyarak değil, onun kanunlarına uyarak bu kıvrak ilk maddeye istenen şekil verilebilir.[38] Astenik karakterlerde kuruntuya, huzursuzluğa meyil hâkimdir. Daha ilkokul yaşında böyle çocuklar göze çarpar çarpmaz öğretmen onlara yalnız kendine güvenme, gerçeği görme fikirlerini aşılamayacak, onları astenik, yani dermansız bünyeden kurtaracak bir beden eğitimi ile tamamlayacaktır. Piknik (yani kan dolaşımı açık, yuvarlak) bir tiple, astenik bir tipi İsveç jimnastiğinde yan yana aynı egzersizleri yapmaya zorlamak başarıyı azaltır, hattâ menfî sonuç verebilir. Bunun için beden eğitiminde W. Stern'in dediği gibi ferdî farkları hesaba katmak ve her bünyeye kendi alabileceği veya değişebileceği yönde egzersiz yaptırmak lâzımdır. Pek çok öğrenci ile uğraşan bir öğretmene gerçi bu teklif edilemez. O çoğunluğun hesabına, nadir tipleri feda etmeye razı olur. Fakat hiç değilse öğrencilerini tiplere göre zümrelere ayırarak daha baştan onlara verilecek beden eğitimini de sınıflaması kabildir. Huzursuz çocuğa verilecek beden eğitiminde onu sıkılganlık, mizantropluk, kendine güvensizlikten kurtararak cesaretini arttıracak, nefis güveni verecek, alaylara karşı alıngan olmayacak tarzda küçük zümre ilişkilerine sokmak; solunum egzersizlerini, gıda rejimini, oyunları ve arkadaş seçmelerini kontrol etmek lâzım gelir. Aynı şartlara öfkeli veya değişen (*picnique*) çocuklarda da dikkat etmelidir. Onlara karşı soğukkanlılıkla neticeyi hatırlatma, devamlı iyi karşılama başlıca tedbirdir. Çocuk "izzet-i nefs"ine hitap eden iyi öğütlere karşı ilgisiz kalırsa fasılalı yaptırıcı güçlere başvurmalıdır.

Fakat onlarda da asıl önemli nokta bünye üzerine tesir edecek egzersizler, küçük zümre ilişkileri, gıda rejimi ve sınıfta yer ve arkadaş tespitidir. Bütün tipler ve mizaçlar için aynı şeyler söylenebilir. Sıkılganlığın eğitimi –ortalama tipe yaklaştırma bakımından– belki en önemlisidir. Sıkılganlık içedönük tipin ruhî görünüşüdür. Sıkılgan huzursuz, kendine karşı son derece emniyetsiz, başarısızlık korkusu

[38] Dr. Halil Fikret, *Pestallozi,* 1931, Devlet Matbaası.

içindedir.[39] Çevre baskısı onu âdeta felce uğratır: o bir yandan beğenilmek ister, öte yandan arkadaşlarının alayından kurtulmaya çalışır. Yakınlarının ve öğretmenin ona yapacağı ilk telkin cesaret antrenmanı vermektir. Bu onda, belki kendisinin de bilmediği bir "Allah vergisi"nin, bir gizli istidadın keşfi ile başlar. Onun değerlendirilmesi çocuğu geleceğine karşı daha ümitli, hayata karşı daha mukavemetli yapar. Bu "istidat"ın işlenmesi aynı çocukta başka işlere karşı başarı talihini de arttırır. Bu yetiştirmede bir yandan telkin yoluyla çocuğun dış bilincine ve otomatizmlerine, bir yandan da egzersizler yolu ile beden üzerine tesir edilecektir. Sıkılganlar heyecanlılığın doğurduğu şiddetli uyarım (*éréthisme*)dan rahatsız olurlar. Onlarda birdenbire şifa bulmak değil, ancak ağır düzelme olabilir.[40] Eğer çocuğun "ruhî" cephesi kendine telkinle hazırlanmış değilse beden egzersizlerinin faydası olmaz. Arkadaş zümrelerine sokmak, kolektif oyunlar, yüzme egzersizi cesaret antrenmanını hazırlar. Küçük kardeş nevrozu, başarılı çocuklara karşı uyanan kıskançlık, sıkılganlığı arttıran etkenlerdir. Fakat Moreno'nun *sociométrie*'de kullandığı arkadaşlık ilişkileri çocukların *kendiliğinden* seçmelerine bırakacak yerde,[41] iyi tetkik edilmiş bir karakterolojik disipline tâbi tutulacak olursa cesaret atrenmanlarından beklenen neticeler elde edilebilir.

Cesaret antrenmanlarında en önemli rolü oyun alır. Oyunda başarı nispetini bazı zümre as'larında toplayacak yerde bütün oyuna katılanlara dağıtmak ve sıkılganın da "başarabileceği" telkinini yapmak onda çaba gücünü arttırır. Çaba, mukavemetleri aşma gücüdür. Şu halde toplum veya tabiat çevresiyle çocuk arasındaki diyalektik bir etkinliğin esiridir. Çaba gücü çocukların *humeur*'lerine göre değişir. Fakat çocukla mukavemet etkenleri arasındaki çatışmada, çocuğa farkına varmadan başarı sağlayacak surette yardım etmek, ileriki hamleleri için gereken egzersizi kazandırır. Koşma, yüzme, atlama, top oyunu, vb. egzersizlerinde sıkılgana ve korkağa verilecek cesaret antrenmanı yanında fazla atılgan ve küstah çocuğa verilecek ölçülü hareket antrenmanı karakterler arasındaki keskin farkları yonta-

[39] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. F. Alcan, 1921.
[40] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 213-222 (Cure de la timidité).
[41] J.-L. Moreno, *Fondements de la sociometrie*, PUF, trad. de l'angl. par H. Lesage et P.H. Maucorps, 1954.

344 *Beden Eğitimi*

içindedir.[39] Çevre baskısı onu âdeta felce uğratır: o bir yandan beğenilmek ister, öte yandan arkadaşlarının alayından kurtulmaya çalışır. Yakınlarının ve öğretmenin ona yapacağı ilk telkin cesaret antrenmanı vermektir. Bu onda, belki kendisinin de bilmediği bir "Allah vergisi"nin, bir gizli istidadın keşfi ile başlar. Onun değerlendirilmesi çocuğu geleceğine karşı daha ümitli, hayata karşı daha mukavemetli yapar. Bu "istidat"ın işlenmesi aynı çocukta başka işlere karşı başarı talihini de arttırır. Bu yetiştirmede bir yandan telkin yoluyla çocuğun dış bilincine ve otomatizmlerine, bir yandan da egzersizler yolu ile beden üzerine tesir edilecektir. Sıkılganlar heyecanlılığın doğurduğu şiddetli uyarım (*éréthisme*)dan rahatsız olurlar. Onlarda birdenbire şifa bulmak değil, ancak ağır düzelme olabilir.[40] Eğer çocuğun "ruhî" cephesi kendine telkinle hazırlanmış değilse beden egzersizlerinin faydası olmaz. Arkadaş zümrelerine sokmak, kolektif oyunlar, yüzme egzersizi cesaret antrenmanını hazırlar. Küçük kardeş nevrozu, başarılı çocuklara karşı uyanan kıskançlık, sıkılganlığı arttıran etkenlerdir. Fakat Moreno'nun *sociométrie*'de kullandığı arkadaşlık ilişkileri çocukların *kendiliğinden* seçmelerine bırakacak yerde,[41] iyi tetkik edilmiş bir karakterolojik disipline tâbi tutulacak olursa cesaret atrenmanlarından beklenen neticeler elde edilebilir.

Cesaret antrenmanlarında en önemli rolü oyun alır. Oyunda başarı nispetini bazı zümre as'larında toplayacak yerde bütün oyuna katılanlara dağıtmak ve sıkılganın da "başarabileceği" telkinini yapmak onda çaba gücünü arttırır. Çaba, mukavemetleri aşma gücüdür. Şu halde toplum veya tabiat çevresiyle çocuk arasındaki diyalektik bir etkinliğin esiridir. Çaba gücü çocukların *humeur*'lerine göre değişir. Fakat çocukla mukavemet etkenleri arasındaki çatışmada, çocuğa farkına varmadan başarı sağlayacak surette yardım etmek, ileriki hamleleri için gereken egzersizi kazandırır. Koşma, yüzme, atlama, top oyunu, vb. egzersizlerinde sıkılgana ve korkağa verilecek cesaret antrenmanı yanında fazla atılgan ve küstah çocuğa verilecek ölçülü hareket antrenmanı karakterler arasındaki keskin farkları yonta-

[39] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. F. Alcan, 1921.
[40] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 213-222 (Cure de la timidité).
[41] J.-L. Moreno, *Fondements de la sociometrie*, PUF, trad. de l'angl. par H. Lesage et P.H. Maucorps, 1954.

344 *Beden Eğitimi*

içindedir.[39] Çevre baskısı onu âdeta felce uğratır: o bir yandan beğenilmek ister, öte yandan arkadaşlarının alayından kurtulmaya çalışır. Yakınlarının ve öğretmenin ona yapacağı ilk telkin cesaret antrenmanı vermektir. Bu onda, belki kendisinin de bilmediği bir "Allah vergisi"nin, bir gizli istidadın keşfi ile başlar. Onun değerlendirilmesi çocuğu geleceğine karşı daha ümitli, hayata karşı daha mukavemetli yapar. Bu "istidat"ın işlenmesi aynı çocukta başka işlere karşı başarı talihini de arttırır. Bu yetiştirmede bir yandan telkin yoluyla çocuğun dış bilincine ve otomatizmlerine, bir yandan da egzersizler yolu ile beden üzerine tesir edilecektir. Sıkılganlar heyecanlılığın doğurduğu şiddetli uyarım (*éréthisme*)dan rahatsız olurlar. Onlarda birdenbire şifa bulmak değil, ancak ağır düzelme olabilir.[40] Eğer çocuğun "ruhî" cephesi kendine telkinle hazırlanmış değilse beden egzersizlerinin faydası olmaz. Arkadaş zümrelerine sokmak, kolektif oyunlar, yüzme egzersizi cesaret antrenmanını hazırlar. Küçük kardeş nevrozu, başarılı çocuklara karşı uyanan kıskançlık, sıkılganlığı arttıran etkenlerdir. Fakat Moreno'nun *sociométrie*'de kullandığı arkadaşlık ilişkileri çocukların *kendiliğinden* seçmelerine bırakacak yerde,[41] iyi tetkik edilmiş bir karakterolojik disipline tâbi tutulacak olursa cesaret atrenmanlarından beklenen neticeler elde edilebilir.

Cesaret antrenmanlarında en önemli rolü oyun alır. Oyunda başarı nispetini bazı zümre as'larında toplayacak yerde bütün oyuna katılanlara dağıtmak ve sıkılganın da "başarabileceği" telkinini yapmak onda çaba gücünü arttırır. Çaba, mukavemetleri aşma gücüdür. Şu halde toplum veya tabiat çevresiyle çocuk arasındaki diyalektik bir etkinliğin esiridir. Çaba gücü çocukların *humeur*'lerine göre değişir. Fakat çocukla mukavemet etkenleri arasındaki çatışmada, çocuğa farkına varmadan başarı sağlayacak surette yardım etmek, ileriki hamleleri için gereken egzersizi kazandırır. Koşma, yüzme, atlama, top oyunu, vb. egzersizlerinde sıkılgana ve korkağa verilecek cesaret antrenmanı yanında fazla atılgan ve küstah çocuğa verilecek ölçülü hareket antrenmanı karakterler arasındaki keskin farkları yonta-

[39] L. Dugas, *La timidité, étude psychologique et morale,* 7ème édit. F. Alcan, 1921.
[40] J. Toulemonde, *aynı eser*, s. 213-222 (Cure de la timidité).
[41] J.-L. Moreno, *Fondements de la sociometrie*, PUF, trad. de l'angl. par H. Lesage et P.H. Maucorps, 1954.

rak onları aynı öğretim ve eğitimden faydalanacak hale getirir. Bunun için Paul Souriau'nun dediği gibi ilgiyi uyandırma, izzet-i nefs'i uyandırma, ödev sevgisini uyandırma, gönlü uyandırma başlıca yollar olmalıdır.[42]

Beden eğitimi programdan ayrılan sınırlı birkaç saatte verilemez. Bütün okul hayatını kaplamalıdır, çünkü ruh ve kafa eğitimi ile aynı zamanda ve onun başka bir manzarası olarak verilecektir, insanın hayat ritmi (gerilme ve genişleme kavsi olarak) bu beden eğitiminin temelini teşkil eder. O nöbetleşe gerilme kavsi olarak çabaya, egzersize, otomatizmleri ve yüksek zihnî güçleri kazanmaya hazırlanacak, sonra genişleme kavsi olarak kendini bırakmaya (*contention*), spontane fiilleri geliştirmeye, dinlenme ve yeniden yaratılmaya hazırlanacaktır. Hayat ritminin bu iki kavsi –söylediğimiz gibi– askerlikte "Hazır ol! – Yerinde rahat!" emirleriyle ayrılır. Bütün hayat boyunca uyanıklık ve uyku kavislerini yapar. Çocuğun hayatında –gittikçe yaratıcılığı artmak üzere– çalışma ve oyun kavisleri haline gelir. Her ikisi de insanî varlıkta ruh ve beden eğitimini sağlar. Hastalık denen normalden sapışlar bir yana bırakılırsa bu eğitimin görevi bu kavislerin işleyişini sağlamak ve yaratıcılıklarını arttırmaktır. Beden eğitimi çalışmada tam bir kas ve sinir gerginliği, çabadan optimum verimi alacak derecede bir gerginlik yaratacak; oyunda bunu dinlendirecek bir gevşeme, kendiliğindenlik haline imkân verecektir. Fakat oyunun da kendi disiplini, kendi yarışmaları, kendi ahlâkı olduğunu unutmamak şartıyla! Çocuğa uykuda, dinlenmede ve bir kısım oyunlarda verilecek beden hali kasal gerilmeye karşı bir gevşeme (*relaxation*)dir.[43] Bu gevşemeyi aşırı çabanın doğurduğu yorgunluğun gevşemesinden tamamen ayırmalıdır. İkincisinde çocuk kendini marazî tiplere yaklaştıran bir nevi çöküntü başlangıcında bulur. Beden eğitiminin başlıca görevlerinden biri çocuğu gerilme ve genişleme yerine taşkınlık (*excitation*) ve çöküntü hallerinden kurtarmaktır.

Bunun için de bütün okul hayatında olduğu kadar jimnastikler ve sporlarda, "izci" tatbikatında kasal bitkinlik ve böyle bir çöküntünün

[42] Paul Souriau, *L'entrainement au courage*, F. Alcan, 1926.

[43] J. H. Schultz, *Le training autogène, méthode de rélaxation par auto-décontraction concentrique, essai pratique et clinique*, trad. par R. Durand de Bousingen et Y. Becker, PUF, 1958 (la rélaxation progressive d'Edmond Jacobson).

Hilmi Ziya Ülken 345

rak onları aynı öğretim ve eğitimden faydalanacak hale getirir. Bunun için Paul Souriau'nun dediği gibi ilgiyi uyandırma, izzet-i nefs'i uyandırma, ödev sevgisini uyandırma, gönlü uyandırma başlıca yollar olmalıdır.[42]

Beden eğitimi programdan ayrılan sınırlı birkaç saatte verilemez. Bütün okul hayatını kaplamalıdır, çünkü ruh ve kafa eğitimi ile aynı zamanda ve onun başka bir manzarası olarak verilecektir, insanın hayat ritmi (gerilme ve genişleme kavsi olarak) bu beden eğitiminin temelini teşkil eder. O nöbetleşe gerilme kavsi olarak çabaya, egzersize, otomatizmleri ve yüksek zihnî güçleri kazanmaya hazırlanacak, sonra genişleme kavsi olarak kendini bırakmaya (*contention*), spontane fiilleri geliştirmeye, dinlenme ve yeniden yaratılmaya hazırlanacaktır. Hayat ritminin bu iki kavsi –söylediğimiz gibi– askerlikte "Hazır ol! – Yerinde rahat!" emirleriyle ayrılır. Bütün hayat boyunca uyanıklık ve uyku kavislerini yapar. Çocuğun hayatında –gittikçe yaratıcılığı artmak üzere– çalışma ve oyun kavisleri haline gelir. Her ikisi de insanî varlıkta ruh ve beden eğitimini sağlar. Hastalık denen normalden sapışlar bir yana bırakılırsa bu eğitimin görevi bu kavislerin işleyişini sağlamak ve yaratıcılıklarını arttırmaktır. Beden eğitimi çalışmada tam bir kas ve sinir gerginliği, çabadan optimum verimi alacak derecede bir gerginlik yaratacak; oyunda bunu dinlendirecek bir gevşeme, kendiliğindenlik haline imkân verecektir. Fakat oyunun da kendi disiplini, kendi yarışmaları, kendi ahlâkı olduğunu unutmamak şartıyla! Çocuğa uykuda, dinlenmede ve bir kısım oyunlarda verilecek beden hali kasal gerilmeye karşı bir gevşeme (*relaxation*)dir.[43] Bu gevşemeyi aşırı çabanın doğurduğu yorgunluğun gevşemesinden tamamen ayırmalıdır. İkincisinde çocuk kendini marazî tiplere yaklaştıran bir nevi çöküntü başlangıcında bulur. Beden eğitiminin başlıca görevlerinden biri çocuğu gerilme ve genişleme yerine taşkınlık (*excitation*) ve çöküntü hallerinden kurtarmaktır.

Bunun için de bütün okul hayatında olduğu kadar jimnastikler ve sporlarda, "izci" tatbikatında kasal bitkinlik ve böyle bir çöküntünün

[42] Paul Souriau, *L'entrainement au courage*, F. Alcan, 1926.

[43] J. H. Schultz, *Le training autogène, méthode de rélaxation par auto-décontraction concentrique, essai pratique et clinique*, trad. par R. Durand de Bousingen et Y. Becker, PUF, 1958 (la rélaxation progressive d'Edmond Jacobson).

doğmasından dikkatle kaçınacak tarzda bir beden eğitimi disiplini kurmak lâzımdır. Çocuğun fasılalı olarak gireceği "gevşeme" hali ona yapılacak en faydalı telkinlerin temel şartıdır. Çünkü o kasal çabadan ne kadar uzaklaşırsa bir fikri kendine o kadar telkin edebilir ve fikir beyin ve sinir sistemi vasıtasıyla bütün bedenine o kadar yayılabilir. Yani dışbilinç yolu ile hareketler halini alabilir. Bu yol aynı zamanda düzenli bir hayat rejimi ile küçük alışkanlıkların kazanılması yoludur. Çocuğun kendi eşyasını muntazam yerlere koyması, defterlerini temiz tutması, aynı saatte yatıp kalkması, dinlenme, oynama ve çalışma zamanlarını tamamen ayırması, çalışma zamanının verimliliğini gittikçe artıracağı gibi çocuğu dikkatli, sabırlı ve azimli yapmaya götürür. Ruh-beden bütünlüğünde beden cephesine ait olan bu eğitimin kazançlarını başka hiçbir şey, hiçbir nasihat veya azarlama, hiçbir sağlık öğretimi veremez. Böyle bir beden eğitimi ile yetişen çocuğa verilecek sağlık koruma dersinin şüphesiz tamamlayıcı ve aydınlatıcı rolü vardır. Fakat onunla yetişmemiş bir çocuk için sağlık koruma bilgisi davranışlarında hiçbir değişiklik yapmayan kuru sözlerden ibaret kalır. Aynı sözleri çocuğun bütün ahlâki hayatı ve kabiliyetleri için de söyleyebiliriz.

Medenî (veya gelişmiş) toplumların büyük kusurlarından biri bütün insanî kabiliyetlerin kullanılmasını gerektiren bilgi ilerlemesini yalnız bazı imtiyazlı çocuklardan (ileri zekâlıların) almaları, buna karşılık birçoklarının (ağır gelişmeleri yüzünden) 12 yaşındaki zihnî seviyede kalmalarıdır.[44] İnsanı hayvanlardan, (başlıca maymundan) ayıran fark maymunda erişkinliğin çok erken kazanıldığı halde, insanda doğuştan davranışların fakirliği ve erişkinliğin çok geç kazanılmasıdır. Medeniyetin ilerlemesi kafa ve beden kabiliyetlerini kazandırmak içindir. Eğer toplum (evle, sokakla ve okulla) bu kafa ve beden eğitimini bütün insanlara vermeyecek olursa onlardan bir kısmına, hem de önemli bir kısmına karşı haksızlık yapmış olacaktır. Beden ve kafa eğitiminde demokratlaşmanın esaslı ideali bu hürriyet ve eşitliği kazandırmak olmalıdır.

[44] W. H. Sheldon, *Les variétés de la constitution physique de l'homme,* trad. par A. Ombredane, p. 204: *Les problèmes de l'éducation différentielle des enfants,* 1950.

346 *Beden Eğitimi*

doğmasından dikkatle kaçınacak tarzda bir beden eğitimi disiplini kurmak lâzımdır. Çocuğun fasılalı olarak gireceği "gevşeme" hali ona yapılacak en faydalı telkinlerin temel şartıdır. Çünkü o kasal çabadan ne kadar uzaklaşırsa bir fikri kendine o kadar telkin edebilir ve fikir beyin ve sinir sistemi vasıtasıyla bütün bedenine o kadar yayılabilir. Yani dışbilinç yolu ile hareketler halini alabilir. Bu yol aynı zamanda düzenli bir hayat rejimi ile küçük alışkanlıkların kazanılması yoludur. Çocuğun kendi eşyasını muntazam yerlere koyması, defterlerini temiz tutması, aynı saatte yatıp kalkması, dinlenme, oynama ve çalışma zamanlarını tamamen ayırması, çalışma zamanının verimliliğini gittikçe artıracağı gibi çocuğu dikkatli, sabırlı ve azimli yapmaya götürür. Ruh-beden bütünlüğünde beden cephesine ait olan bu eğitimin kazançlarını başka hiçbir şey, hiçbir nasihat veya azarlama, hiçbir sağlık öğretimi veremez. Böyle bir beden eğitimi ile yetişen çocuğa verilecek sağlık koruma dersinin şüphesiz tamamlayıcı ve aydınlatıcı rolü vardır. Fakat onunla yetişmemiş bir çocuk için sağlık koruma bilgisi davranışlarında hiçbir değişiklik yapmayan kuru sözlerden ibaret kalır. Aynı sözleri çocuğun bütün ahlâki hayatı ve kabiliyetleri için de söyleyebiliriz.

Medenî (veya gelişmiş) toplumların büyük kusurlarından biri bütün insanî kabiliyetlerin kullanılmasını gerektiren bilgi ilerlemesini yalnız bazı imtiyazlı çocuklardan (ileri zekâlıların) almaları, buna karşılık birçoklarının (ağır gelişmeleri yüzünden) 12 yaşındaki zihnî seviyede kalmalarıdır.[44] İnsanı hayvanlardan, (başlıca maymundan) ayıran fark maymunda erişkinliğin çok erken kazanıldığı halde, insanda doğuştan davranışların fakirliği ve erişkinliğin çok geç kazanılmasıdır. Medeniyetin ilerlemesi kafa ve beden kabiliyetlerini kazandırmak içindir. Eğer toplum (evle, sokakla ve okulla) bu kafa ve beden eğitimini bütün insanlara vermeyecek olursa onlardan bir kısmına, hem de önemli bir kısmına karşı haksızlık yapmış olacaktır. Beden ve kafa eğitiminde demokratlaşmanın esaslı ideali bu hürriyet ve eşitliği kazandırmak olmalıdır.

[44] W. H. Sheldon, *Les variétés de la constitution physique de l'homme,* trad. par A. Ombredane, p. 204: *Les problèmes de l'éducation différentielle des enfants,* 1950.

346 *Beden Eğitimi*

doğmasından dikkatle kaçınacak tarzda bir beden eğitimi disiplini kurmak lâzımdır. Çocuğun fasılalı olarak gireceği "gevşeme" hali ona yapılacak en faydalı telkinlerin temel şartıdır. Çünkü o kasal çabadan ne kadar uzaklaşırsa bir fikri kendine o kadar telkin edebilir ve fikir beyin ve sinir sistemi vasıtasıyla bütün bedenine o kadar yayılabilir. Yani dışbilinç yolu ile hareketler halini alabilir. Bu yol aynı zamanda düzenli bir hayat rejimi ile küçük alışkanlıkların kazanılması yoludur. Çocuğun kendi eşyasını muntazam yerlere koyması, defterlerini temiz tutması, aynı saatte yatıp kalkması, dinlenme, oynama ve çalışma zamanlarını tamamen ayırması, çalışma zamanının verimliliğini gittikçe artıracağı gibi çocuğu dikkatli, sabırlı ve azimli yapmaya götürür. Ruh-beden bütünlüğünde beden cephesine ait olan bu eğitimin kazançlarını başka hiçbir şey, hiçbir nasihat veya azarlama, hiçbir sağlık öğretimi veremez. Böyle bir beden eğitimi ile yetişen çocuğa verilecek sağlık koruma dersinin şüphesiz tamamlayıcı ve aydınlatıcı rolü vardır. Fakat onunla yetişmemiş bir çocuk için sağlık koruma bilgisi davranışlarında hiçbir değişiklik yapmayan kuru sözlerden ibaret kalır. Aynı sözleri çocuğun bütün ahlâki hayatı ve kabiliyetleri için de söyleyebiliriz.

Medenî (veya gelişmiş) toplumların büyük kusurlarından biri bütün insanî kabiliyetlerin kullanılmasını gerektiren bilgi ilerlemesini yalnız bazı imtiyazlı çocuklardan (ileri zekâlıların) almaları, buna karşılık birçoklarının (ağır gelişmeleri yüzünden) 12 yaşındaki zihnî seviyede kalmalarıdır.[44] İnsanı hayvanlardan, (başlıca maymundan) ayıran fark maymunda erişkinliğin çok erken kazanıldığı halde, insanda doğuştan davranışların fakirliği ve erişkinliğin çok geç kazanılmasıdır. Medeniyetin ilerlemesi kafa ve beden kabiliyetlerini kazandırmak içindir. Eğer toplum (evle, sokakla ve okulla) bu kafa ve beden eğitimini bütün insanlara vermeyecek olursa onlardan bir kısmına, hem de önemli bir kısmına karşı haksızlık yapmış olacaktır. Beden ve kafa eğitiminde demokratlaşmanın esaslı ideali bu hürriyet ve eşitliği kazandırmak olmalıdır.

[44] W. H. Sheldon, *Les variétés de la constitution physique de l'homme,* trad. par A. Ombredane, p. 204: *Les problèmes de l'éducation différentielle des enfants,* 1950.

346 *Beden Eğitimi*

doğmasından dikkatle kaçınacak tarzda bir beden eğitimi disiplini kurmak lâzımdır. Çocuğun fasılalı olarak gireceği "gevşeme" hali ona yapılacak en faydalı telkinlerin temel şartıdır. Çünkü o kasal çabadan ne kadar uzaklaşırsa bir fikri kendine o kadar telkin edebilir ve fikir beyin ve sinir sistemi vasıtasıyla bütün bedenine o kadar yayılabilir. Yani dışbilinç yolu ile hareketler halini alabilir. Bu yol aynı zamanda düzenli bir hayat rejimi ile küçük alışkanlıkların kazanılması yoludur. Çocuğun kendi eşyasını muntazam yerlere koyması, defterlerini temiz tutması, aynı saatte yatıp kalkması, dinlenme, oynama ve çalışma zamanlarını tamamen ayırması, çalışma zamanının verimliliğini gittikçe artıracağı gibi çocuğu dikkatli, sabırlı ve azimli yapmaya götürür. Ruh-beden bütünlüğünde beden cephesine ait olan bu eğitimin kazançlarını başka hiçbir şey, hiçbir nasihat veya azarlama, hiçbir sağlık öğretimi veremez. Böyle bir beden eğitimi ile yetişen çocuğa verilecek sağlık koruma dersinin şüphesiz tamamlayıcı ve aydınlatıcı rolü vardır. Fakat onunla yetişmemiş bir çocuk için sağlık koruma bilgisi davranışlarında hiçbir değişiklik yapmayan kuru sözlerden ibaret kalır. Aynı sözleri çocuğun bütün ahlâki hayatı ve kabiliyetleri için de söyleyebiliriz.

Medenî (veya gelişmiş) toplumların büyük kusurlarından biri bütün insanî kabiliyetlerin kullanılmasını gerektiren bilgi ilerlemesini yalnız bazı imtiyazlı çocuklardan (ileri zekâlıların) almaları, buna karşılık birçoklarının (ağır gelişmeleri yüzünden) 12 yaşındaki zihnî seviyede kalmalarıdır.[44] İnsanı hayvanlardan, (başlıca maymundan) ayıran fark maymunda erişkinliğin çok erken kazanıldığı halde, insanda doğuştan davranışların fakirliği ve erişkinliğin çok geç kazanılmasıdır. Medeniyetin ilerlemesi kafa ve beden kabiliyetlerini kazandırmak içindir. Eğer toplum (evle, sokakla ve okulla) bu kafa ve beden eğitimini bütün insanlara vermeyecek olursa onlardan bir kısmına, hem de önemli bir kısmına karşı haksızlık yapmış olacaktır. Beden ve kafa eğitiminde demokratlaşmanın esaslı ideali bu hürriyet ve eşitliği kazandırmak olmalıdır.

[44] W. H. Sheldon, *Les variétés de la constitution physique de l'homme,* trad. par A. Ombredane, p. 204: *Les problèmes de l'éducation différentielle des enfants,* 1950.

Çocuklar farklı bünyelere sahip oldukları için, herhalde mümkün olduğu kadar farklı eğitimlere tâbi olmalıdırlar. Fakat bu bakımdan iki eğitim felsefesi çatışma halindedir:

1) Birisine göre eğitim, bireyi normalleştirmek ve sosyalleştirmek için bir çaba gibi görülmelidir. Okulun başlıca görevi çocuğu iyi bir yurttaş yapmak ve hayata hazırlamaktır.

2) İkinciye göre eğitim toplumsal değerin hâkim vasıflarını az çok ihmal ederek bireyde özel potansiyel güçleri keşfetmeli ve geliştirmelidir. Bu görüşlere göre hayatta hedef sosyal intibak ve uygunluk (*conformisme*) değildir, fakat en yüksek ferdî gelişmedir. Pedagoglar bu iki görüşe göre ayrılıyorlar, yahut ikisini türlü şekillerde uzlaştırmaya çalışıyorlardı.[45] Fakat aslında bu nazariyelerin doğurduğu dilemmaya lüzum yoktur. Çünkü gelişme bakımından sıkı bir disipline muhtaç olan çocuklar olduğu gibi, yalnızca teşvik edilmeleri yeten çocuklar da vardır. Öyle ise bütün çocuklara aynı kafa ve beden disiplinini tatbik etmek doğru olmaz. Evin özel ihtimamından ayrılan çocuklar için okulda bu ayrı disiplinleri tatbik şüphesiz çok güçtür. Fakat vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde yarışma hürlüğü prensibinden hareket eden bir okulda bu iki şekilli eğitim tatbik edilebilir. Hayata hazırlama bakımından çocuklara eşit bir disiplin tatbik edilir: Okul kooperatifi, kantin, disiplin cezaları (belirli bir dereceye kadar), sınıf idareciliği, okul-aile birlikleri yardımıyla çocuk giyimi hususunda çocukların kendi kendilerine tatbik edecekleri "self government" şeklinde eşitlik disiplini onlarda ortalamadan sapan bünyeleri düzeltmede büyük rol oynar; yalnız idarenin disiplini ve disiplin kurulu değil, çocukları kendi disiplini ile kendi cezalarını ve yükümlülüklerini tayine alıştırdılar.[46] Buna karşılık bireysel kabiliyetleri geliştirme bakımından çocuklarda hür bir yarışma sistemi kullanılır: Onlarda farklı yönlerde gelişecek sanat kabiliyetleri, el becerileri, el sanatlarına ilgi geliştirilir. Tartışma ve serbest konuşma yarışmaları yaptırılır. Yardımlaşma, cesaret, doğru sözlülük ve "tam zamanında" iş yapmak, gerçeğe uygunluk egzersizleri ve yarışmaları yaptırılır. Bu sanat, fikir ve ahlâk yarışmaları çocuklarda soyut olarak değer eğitimi ile değil, ruh-beden bütünlüğü halinde anlaşılan beden eğitimi ile

[45] W. H. Sheldon, aynı eser. Paul Chauchard, *Précis de Biologie humaine,* PUF, 1957, ch. IV, *La commande psychosomatique.*

[46] *Journal de l'Ecole des Roches* (publication de Science Sociale, 194).

Hilmi Ziya Ülken 347

Çocuklar farklı bünyelere sahip oldukları için, herhalde mümkün olduğu kadar farklı eğitimlere tâbi olmalıdırlar. Fakat bu bakımdan iki eğitim felsefesi çatışma halindedir:

1) Birisine göre eğitim, bireyi normalleştirmek ve sosyalleştirmek için bir çaba gibi görülmelidir. Okulun başlıca görevi çocuğu iyi bir yurttaş yapmak ve hayata hazırlamaktır.

2) İkinciye göre eğitim toplumsal değerin hâkim vasıflarını az çok ihmal ederek bireyde özel potansiyel güçleri keşfetmeli ve geliştirmelidir. Bu görüşlere göre hayatta hedef sosyal intibak ve uygunluk (*conformisme*) değildir, fakat en yüksek ferdî gelişmedir. Pedagoglar bu iki görüşe göre ayrılıyorlar, yahut ikisini türlü şekillerde uzlaştırmaya çalışıyorlardı.[45] Fakat aslında bu nazariyelerin doğurduğu dilemmaya lüzum yoktur. Çünkü gelişme bakımından sıkı bir disipline muhtaç olan çocuklar olduğu gibi, yalnızca teşvik edilmeleri yeten çocuklar da vardır. Öyle ise bütün çocuklara aynı kafa ve beden disiplinini tatbik etmek doğru olmaz. Evin özel ihtimamından ayrılan çocuklar için okulda bu ayrı disiplinleri tatbik şüphesiz çok güçtür. Fakat vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde yarışma hürlüğü prensibinden hareket eden bir okulda bu iki şekilli eğitim tatbik edilebilir. Hayata hazırlama bakımından çocuklara eşit bir disiplin tatbik edilir: Okul kooperatifi, kantin, disiplin cezaları (belirli bir dereceye kadar), sınıf idareciliği, okul-aile birlikleri yardımıyla çocuk giyimi hususunda çocukların kendi kendilerine tatbik edecekleri "self government" şeklinde eşitlik disiplini onlarda ortalamadan sapan bünyeleri düzeltmede büyük rol oynar; yalnız idarenin disiplini ve disiplin kurulu değil, çocukları kendi disiplini ile kendi cezalarını ve yükümlülüklerini tayine alıştırdılar.[46] Buna karşılık bireysel kabiliyetleri geliştirme bakımından çocuklarda hür bir yarışma sistemi kullanılır: Onlarda farklı yönlerde gelişecek sanat kabiliyetleri, el becerileri, el sanatlarına ilgi geliştirilir. Tartışma ve serbest konuşma yarışmaları yaptırılır. Yardımlaşma, cesaret, doğru sözlülük ve "tam zamanında" iş yapmak, gerçeğe uygunluk egzersizleri ve yarışmaları yaptırılır. Bu sanat, fikir ve ahlâk yarışmaları çocuklarda soyut olarak değer eğitimi ile değil, ruh-beden bütünlüğü halinde anlaşılan beden eğitimi ile

[45] W. H. Sheldon, aynı eser. Paul Chauchard, *Précis de Biologie humaine,* PUF, 1957, ch. IV, *La commande psychosomatique.*

[46] *Journal de l'Ecole des Roches* (publication de Science Sociale, 194).

verilir. Vasıta-değerlerle, gaye-değerlerin beden eğitimi sırasında ayrılışı hem çocukları bir toplum reformuna göre hazırlar hem de onların hiç değilse bir kısmında sivrilen bünye farklarını yontarak ortalama bünye farklarına göre ayarlanmış bir eğitim verilmesini sağlar.

Sarsılmış bir toplum düzeninde okulun ve beden eğitiminin görevi büsbütün güçleşir. Bir ihtilâlden veya büyük bir savaştan sonra umumiyetle toplum hayatı değerleri, normları, sarsılmıştır: Eskileri fonksiyonunu kaybetmiş, yenileri henüz işlemeye başlamıştır. Toplum sarsıntısı insanlarda (bu arada çocuklarda) yaşayan değerlere karşı güveni sarsmıştır. Ana-babayla çocuk, öğretmenle aile, öğretmenle öğrenci ilişkilerini bozmuştur. Sarsılmış toplum tesirindeki çocuklarda "çıkarına bakmak" veya "isyan" başlıca alâmetlerdir. Birinci hal hiçbir değere inanmamak yüzünden çocuğu oppurtuniste olmaya götürür, ikinci hal âsi çocukta bazı siyasi veya ideolojik slogan'lara körü körüne saplanma şeklindeki fanatizmi doğurur. Her ikisi de çocuğun ileri yaşları için tehlikelidir. Böyle bir durum İkinci Dünya Savaşı'nda Batı memleketlerinin çoğunda tecrübe edilmişti. Görülüyor ki çocukların çalışma karşısında tavrı, engeller önündeki davranışı bir "çıkarına bakma" halindedir.[47] Ahlâki hükümleri de aynı şekilde sarsılmış ve günümüzün derdi olan "âsi gençlik" tipini meydana getirmiştir. Bundan ne aile, ne okul, hattâ ne de genç sorumludur. O savaş ve ihtilâlin doğurduğu zorunlu bir buhrandır. Fakat bu sarsıntıyı bir "emr-i vaki" gibi kabul etmemelidir. Burada aileye, okula ve devlete düşen esaslı görevler vardır. Çıkarcılar ve âsiler birdenbire ne "nasihat"la ne de tehditle düzelirler. Çünkü bu hal okul dışında moda halinde kolaylıkla yayılabilir, hattâ garabetçilik ve yeni bir hayat ve sanat anlayışı ifadelerine bürünebilir.* Fakat okul, ruh-beden bütünlüğü halindeki eğitimini bu düzeltme işinde başarı

[47] E. Jouhy et V. Shentoub, *L'évolution de la mentalié de l'enfant pendant la guerre*, Delachaux et Niestlé, 1949, ch. II, l'attitude en face du travail, compertement devant les obstacles, p. 31 (la débrouillardise); Gérard Viatte, "L'appel de la nature" (dans *Progrès et Incertitudes de l'éducation nouvelle*, PUF, 1953, p. 195).

* Bunu besleyen erişkin yaştakilerin İkinci Dünya Savaşı'ndan doğmuş, nihilist dünya görüşlerini, yarı felsefelerini de hesaba katmalıdır. Bu arada Albert Camus'nün *Le Mythe de Sisyphe*'i ile *L'homme révolté*'sini, J. P. Sartre'ın *L'être et le néant*'ını zikredelim.

348 *Beden Eğitimi*

verilir. Vasıta-değerlerle, gaye-değerlerin beden eğitimi sırasında ayrılışı hem çocukları bir toplum reformuna göre hazırlar hem de onların hiç değilse bir kısmında sivrilen bünye farklarını yontarak ortalama bünye farklarına göre ayarlanmış bir eğitim verilmesini sağlar.

Sarsılmış bir toplum düzeninde okulun ve beden eğitiminin görevi büsbütün güçleşir. Bir ihtilâlden veya büyük bir savaştan sonra umumiyetle toplum hayatı değerleri, normları, sarsılmıştır: Eskileri fonksiyonunu kaybetmiş, yenileri henüz işlemeye başlamıştır. Toplum sarsıntısı insanlarda (bu arada çocuklarda) yaşayan değerlere karşı güveni sarsmıştır. Ana-babayla çocuk, öğretmenle aile, öğretmenle öğrenci ilişkilerini bozmuştur. Sarsılmış toplum tesirindeki çocuklarda "çıkarına bakmak" veya "isyan" başlıca alâmetlerdir. Birinci hal hiçbir değere inanmamak yüzünden çocuğu oppurtuniste olmaya götürür, ikinci hal âsi çocukta bazı siyasi veya ideolojik slogan'lara körü körüne saplanma şeklindeki fanatizmi doğurur. Her ikisi de çocuğun ileri yaşları için tehlikelidir. Böyle bir durum İkinci Dünya Savaşı'nda Batı memleketlerinin çoğunda tecrübe edilmişti. Görülüyor ki çocukların çalışma karşısında tavrı, engeller önündeki davranışı bir "çıkarına bakma" halindedir.[47] Ahlâki hükümleri de aynı şekilde sarsılmış ve günümüzün derdi olan "âsi gençlik" tipini meydana getirmiştir. Bundan ne aile, ne okul, hattâ ne de genç sorumludur. O savaş ve ihtilâlin doğurduğu zorunlu bir buhrandır. Fakat bu sarsıntıyı bir "emr-i vaki" gibi kabul etmemelidir. Burada aileye, okula ve devlete düşen esaslı görevler vardır. Çıkarcılar ve âsiler birdenbire ne "nasihat"la ne de tehditle düzelirler. Çünkü bu hal okul dışında moda halinde kolaylıkla yayılabilir, hattâ garabetçilik ve yeni bir hayat ve sanat anlayışı ifadelerine bürünebilir.* Fakat okul, ruh-beden bütünlüğü halindeki eğitimini bu düzeltme işinde başarı

[47] E. Jouhy et V. Shentoub, *L'évolution de la mentalié de l'enfant pendant la guerre*, Delachaux et Niestlé, 1949, ch. II, l'attitude en face du travail, compertement devant les obstacles, p. 31 (la débrouillardise); Gérard Viatte, "L'appel de la nature" (dans *Progrès et Incertitudes de l'éducation nouvelle*, PUF, 1953, p. 195).

* Bunu besleyen erişkin yaştakilerin İkinci Dünya Savaşı'ndan doğmuş, nihilist dünya görüşlerini, yarı felsefelerini de hesaba katmalıdır. Bu arada Albert Camus'nün *Le Mythe de Sisyphe*'i ile *L'homme révolté*'sini, J. P. Sartre'ın *L'être et le néant*'ını zikredelim.

348 *Beden Eğitimi*

verilir. Vasıta-değerlerle, gaye-değerlerin beden eğitimi sırasında ayrılışı hem çocukları bir toplum reformuna göre hazırlar hem de onların hiç değilse bir kısmında sivrilen bünye farklarını yontarak ortalama bünye farklarına göre ayarlanmış bir eğitim verilmesini sağlar.

Sarsılmış bir toplum düzeninde okulun ve beden eğitiminin görevi büsbütün güçleşir. Bir ihtilâlden veya büyük bir savaştan sonra umumiyetle toplum hayatı değerleri, normları, sarsılmıştır: Eskileri fonksiyonunu kaybetmiş, yenileri henüz işlemeye başlamıştır. Toplum sarsıntısı insanlarda (bu arada çocuklarda) yaşayan değerlere karşı güveni sarsmıştır. Ana-babayla çocuk, öğretmenle aile, öğretmenle öğrenci ilişkilerini bozmuştur. Sarsılmış toplum tesirindeki çocuklarda "çıkarına bakmak" veya "isyan" başlıca alâmetlerdir. Birinci hal hiçbir değere inanmamak yüzünden çocuğu oppurtuniste olmaya götürür, ikinci hal âsi çocukta bazı siyasi veya ideolojik slogan'lara körü körüne saplanma şeklindeki fanatizmi doğurur. Her ikisi de çocuğun ileri yaşları için tehlikelidir. Böyle bir durum İkinci Dünya Savaşı'nda Batı memleketlerinin çoğunda tecrübe edilmişti. Görülüyor ki çocukların çalışma karşısında tavrı, engeller önündeki davranışı bir "çıkarına bakma" halindedir.[47] Ahlâki hükümleri de aynı şekilde sarsılmış ve günümüzün derdi olan "âsi gençlik" tipini meydana getirmiştir. Bundan ne aile, ne okul, hattâ ne de genç sorumludur. O savaş ve ihtilâlin doğurduğu zorunlu bir buhrandır. Fakat bu sarsıntıyı bir "emr-i vaki" gibi kabul etmemelidir. Burada aileye, okula ve devlete düşen esaslı görevler vardır. Çıkarcılar ve âsiler birdenbire ne "nasihat"la ne de tehditle düzelirler. Çünkü bu hal okul dışında moda halinde kolaylıkla yayılabilir, hattâ garabetçilik ve yeni bir hayat ve sanat anlayışı ifadelerine bürünebilir.* Fakat okul, ruh-beden bütünlüğü halindeki eğitimini bu düzeltme işinde başarı

[47] E. Jouhy et V. Shentoub, *L'évolution de la mentalié de l'enfant pendant la guerre*, Delachaux et Niestlé, 1949, ch. II, l'attitude en face du travail, compertement devant les obstacles, p. 31 (la débrouillardise); Gérard Viatte, "L'appel de la nature" (dans *Progrès et Incertitudes de l'éducation nouvelle*, PUF, 1953, p. 195).

* Bunu besleyen erişkin yaştakilerin İkinci Dünya Savaşı'ndan doğmuş, nihilist dünya görüşlerini, yarı felsefelerini de hesaba katmalıdır. Bu arada Albert Camus'nün *Le Mythe de Sisyphe*'i ile *L'homme révolté*'sini, J. P. Sartre'ın *L'être et le néant*'ını zikredelim.

ile kullanacaktır. Savaş ve ihtilâlle, hattâ onların okul sistemlerini alt üst etmelerine rağmen bilimsel zihniyetle yetişmiş iyi öğretmenler – eğer görevleri başında kalıyorlarsa– kafa ve beden eğitiminde hayat ritmine uygun olarak devam edecekler ve bu suretle buhran devrinin sarstığı insan bünyesi ölüm korkusu, mahrumiyetler ve put kırıcılık yüzünden düştüğü bunalma, aşağılık nevrozu ve içe dönüşten kurtulabilecektir. Gerçi dengesini kaybeden hayat ritminde gerilme kavsi şiddetli bir depreşme içinde bunalma (*angoisse*) halini alabilir. Mahrumiyetler aşağılık kompleksini doğurabilir.[48] Objektif değer düzeninin sarsılıp birçoklarını içedönük hale getirebilir ve bu taşkın halde şizofreni olabilir. Yeni bir değer dünyası kurulmadıkça toplum düzeninin sarsıntısının akisleri insan bünyelerinde devam eder. Bununla beraber okulda bilim zihniyetinin hâkim olması –hangi ideoloji revaçta olursa olsun– okulu sarsıntıdan kurtarır; hattâ onun gençliği kurtarmasına hizmet eder.

Buhran devrinde aileden ve başka sosyal zümrelerden kopan çocuklardaki ruhî sarsıntıya Debesse, "gençlikteki orijinallik buhranı"[49] diyor. Spranger *Gençlik Psikolojisi*'nde[50] bu yaştakilerde doğan anababadan, erişkinlerden ve genel olarak normlardan kurtulma için mukavemet üzerinde duruyor. Lagache bu hale "kurtulma kompleksi" diyor ve onu yalnız erginlere mahsus saymıyor.[51] Çocuklarda temizliğe, nezakete karşı isyan yalnız suya veya sabuna değil, bunları tavsiye eden erişkinlere karşı isyan şeklinde meydana çıkıyor. İyi bir okul bu alışkanlıkları, çocuğun kafa ve beden eğitiminde tâbi olduğu hayat ritminin zorunlu neticeleri olarak yapan otomatizmleri verir; onları, büyüklerin "nasihat"leri veya ahlâk ve beden sağlığı kitaplarının emirleri halinde vermez.[52] Sarsılmış bir toplumun ezici baskısından kurtulmak isteyen çocuğa hayatı baskı olarak değil, ruh ve beden

[48] J. A. Hadfield, *Childhood and adolescence*, Penguin Books, 1966. (Body control, p. 79). Ergenlik ve erginlik yaşındaki ruh-beden eğitiminde psikanalizden ihtiyatlı şekilde faydalanmalıdır (M. Percheron, *La psychologie de l'enfant*, Payot).

[49] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile* (zikredilen eser).

[50] Eduard Spranger, *Psychologie des jugendalters,* 6nte Auflage, Verlag Quelle und Mayer, 1925.

[51] Lagache, *Complexe d'affranchissement.*

[52] E. Jouhy et V. Shentoub, *aynı eser*, ch. VI, *Les principes de rééducation des enfants, victimes de la guerre,* p. 137-182.

Hilmi Ziya Ülken 349

ile kullanacaktır. Savaş ve ihtilâlle, hattâ onların okul sistemlerini alt üst etmelerine rağmen bilimsel zihniyetle yetişmiş iyi öğretmenler – eğer görevleri başında kalıyorlarsa– kafa ve beden eğitiminde hayat ritmine uygun olarak devam edecekler ve bu suretle buhran devrinin sarstığı insan bünyesi ölüm korkusu, mahrumiyetler ve put kırıcılık yüzünden düştüğü bunalma, aşağılık nevrozu ve içe dönüşten kurtulabilecektir. Gerçi dengesini kaybeden hayat ritminde gerilme kavsi şiddetli bir depreşme içinde bunalma (*angoisse*) halini alabilir. Mahrumiyetler aşağılık kompleksini doğurabilir.[48] Objektif değer düzeninin sarsılıp birçoklarını içedönük hale getirebilir ve bu taşkın halde şizofreni olabilir. Yeni bir değer dünyası kurulmadıkça toplum düzeninin sarsıntısının akisleri insan bünyelerinde devam eder. Bununla beraber okulda bilim zihniyetinin hâkim olması –hangi ideoloji revaçta olursa olsun– okulu sarsıntıdan kurtarır; hattâ onun gençliği kurtarmasına hizmet eder.

Buhran devrinde aileden ve başka sosyal zümrelerden kopan çocuklardaki ruhî sarsıntıya Debesse, "gençlikteki orijinallik buhranı"[49] diyor. Spranger *Gençlik Psikolojisi*'nde[50] bu yaştakilerde doğan anababadan, erişkinlerden ve genel olarak normlardan kurtulma için mukavemet üzerinde duruyor. Lagache bu hale "kurtulma kompleksi" diyor ve onu yalnız erginlere mahsus saymıyor.[51] Çocuklarda temizliğe, nezakete karşı isyan yalnız suya veya sabuna değil, bunları tavsiye eden erişkinlere karşı isyan şeklinde meydana çıkıyor. İyi bir okul bu alışkanlıkları, çocuğun kafa ve beden eğitiminde tâbi olduğu hayat ritminin zorunlu neticeleri olarak yapan otomatizmleri verir; onları, büyüklerin "nasihat"leri veya ahlâk ve beden sağlığı kitaplarının emirleri halinde vermez.[52] Sarsılmış bir toplumun ezici baskısından kurtulmak isteyen çocuğa hayatı baskı olarak değil, ruh ve beden

[48] J. A. Hadfield, *Childhood and adolescence*, Penguin Books, 1966. (Body control, p. 79). Ergenlik ve erginlik yaşındaki ruh-beden eğitiminde psikanalizden ihtiyatlı şekilde faydalanmalıdır (M. Percheron, *La psychologie de l'enfant*, Payot).

[49] M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile* (zikredilen eser).

[50] Eduard Spranger, *Psychologie des jugendalters,* 6nte Auflage, Verlag Quelle und Mayer, 1925.

[51] Lagache, *Complexe d'affranchissement.*

[52] E. Jouhy et V. Shentoub, *aynı eser*, ch. VI, *Les principes de rééducation des enfants, victimes de la guerre,* p. 137-182.

bütünlüğünün tabiî ritmi olarak verir: Çocuk bu ritme göre kendisini ayarladıkça (eğer gıda yoksulluğu yoksa) değişen toplumda yeniden faal rol alacak hale gelebilir. Savaş sonrası çocuklarda kırıp dökme meyilleri hâkimdir. Bu, dış çevredeki yıkılışın iç davranıştaki akisleridir. Ayrılma çocuğun aile ve okul çevresine duyguyla intibak ihtiyacı duymadığını, kırıp dökme ise bu sarsılmış dünyaya yeniden intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen bir topluma ferdin intibakı için onlarda ağır değişen bir toplumdaki bireyden farklı ruh ve beden kaliteleri olmalıdır.[53] Bu kaliteden birincisi cesarettir. Okul gence cesareti arttıracak bir kafa ve beden eğitimi vermelidir:

1) Ta ki bireyin çabası başkasının çabasıyla ahenkli olsun, yani sarsılmış bir toplumda yeniden dayanışma kurabilsin;

2) Pratik düşünceyi başka ruh ve beden fonksiyonlarından, meselâ sinir sistemini sarsan heyecanlılıktan üstün kılabilsin;

3) Çevre kuvvetleri arasında objektif ilişkiler kuracak kadar bir irade eğitimi almış olsun.

Çocuğun beden eğitiminde göz önüne alınacak temel, hayat ritmidir dedik: Önceki bölümlerde bu ritmin ruhî manzarası üzerinde durduk. Burada onun beden manzarası, yani kasal sistemle, sinir sisteminin ritmi yükselip alçalışını, bu iki hareket arasındaki dengeyi gözden geçireceğiz. Uyanıklığın verimliliğini sağlayan ritmin ikinci safhası uykudur. Uyku sosyal intibak için zarurî fizyolojik ritmin kendisidir.[54] Pavlov uykunun bir şartlı refleks halinde açıldığını gösterdi. Çocukta da hal böyledir. Normal halde yıkanma, yatağa girme, "iyi geceler" deme gibi merasim uykuyu hazırlar. Savaş bu şartları alt üst etmiş ve uykuyu bozmuştur. Şimdi onu yeniden kurmak lâzımdır. Bunun için uyanıklığın gerginliğini azaltarak, hiç değilse yatmadan bir saat önce buna hazırlanarak başlamalıdır. Uyanıklık-uyku ritminin düzenliliği basit bir iş değildir. Bu, gereken kendine telkinler ve otomatizmlerle sağlanacak olursa, uyanıklık yeniden verimliliğini kazanır. Çocuğun uyumadan uzun bir süre önce gevşeme haline girmesi sarsılmış toplumun doğurduğu anormal depreşme veya aşırı gerilme halini de tedavi eder. Kasal sistem ve sinir sistemi normal

[53] *Aynı eser*, s. 165.
[54] *Aynı eser*, s. 167-169.

350 *Beden Eğitimi*

bütünlüğünün tabiî ritmi olarak verir: Çocuk bu ritme göre kendisini ayarladıkça (eğer gıda yoksulluğu yoksa) değişen toplumda yeniden faal rol alacak hale gelebilir. Savaş sonrası çocuklarda kırıp dökme meyilleri hâkimdir. Bu, dış çevredeki yıkılışın iç davranıştaki akisleridir. Ayrılma çocuğun aile ve okul çevresine duyguyla intibak ihtiyacı duymadığını, kırıp dökme ise bu sarsılmış dünyaya yeniden intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen bir topluma ferdin intibakı için onlarda ağır değişen bir toplumdaki bireyden farklı ruh ve beden kaliteleri olmalıdır.[53] Bu kaliteden birincisi cesarettir. Okul gence cesareti arttıracak bir kafa ve beden eğitimi vermelidir:

1) Ta ki bireyin çabası başkasının çabasıyla ahenkli olsun, yani sarsılmış bir toplumda yeniden dayanışma kurabilsin;

2) Pratik düşünceyi başka ruh ve beden fonksiyonlarından, meselâ sinir sistemini sarsan heyecanlılıktan üstün kılabilsin;

3) Çevre kuvvetleri arasında objektif ilişkiler kuracak kadar bir irade eğitimi almış olsun.

Çocuğun beden eğitiminde göz önüne alınacak temel, hayat ritmidir dedik: Önceki bölümlerde bu ritmin ruhî manzarası üzerinde durduk. Burada onun beden manzarası, yani kasal sistemle, sinir sisteminin ritmi yükselip alçalışını, bu iki hareket arasındaki dengeyi gözden geçireceğiz. Uyanıklığın verimliliğini sağlayan ritmin ikinci safhası uykudur. Uyku sosyal intibak için zarurî fizyolojik ritmin kendisidir.[54] Pavlov uykunun bir şartlı refleks halinde açıldığını gösterdi. Çocukta da hal böyledir. Normal halde yıkanma, yatağa girme, "iyi geceler" deme gibi merasim uykuyu hazırlar. Savaş bu şartları alt üst etmiş ve uykuyu bozmuştur. Şimdi onu yeniden kurmak lâzımdır. Bunun için uyanıklığın gerginliğini azaltarak, hiç değilse yatmadan bir saat önce buna hazırlanarak başlamalıdır. Uyanıklık-uyku ritminin düzenliliği basit bir iş değildir. Bu, gereken kendine telkinler ve otomatizmlerle sağlanacak olursa, uyanıklık yeniden verimliliğini kazanır. Çocuğun uyumadan uzun bir süre önce gevşeme haline girmesi sarsılmış toplumun doğurduğu anormal depreşme veya aşırı gerilme halini de tedavi eder. Kasal sistem ve sinir sistemi normal

[53] *Aynı eser*, s. 165.
[54] *Aynı eser*, s. 167-169.

350 *Beden Eğitimi*

bütünlüğünün tabiî ritmi olarak verir: Çocuk bu ritme göre kendisini ayarladıkça (eğer gıda yoksulluğu yoksa) değişen toplumda yeniden faal rol alacak hale gelebilir. Savaş sonrası çocuklarda kırıp dökme meyilleri hâkimdir. Bu, dış çevredeki yıkılışın iç davranıştaki akisleridir. Ayrılma çocuğun aile ve okul çevresine duyguyla intibak ihtiyacı duymadığını, kırıp dökme ise bu sarsılmış dünyaya yeniden intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen intibak ihtiyacının doğduğunu gösteriyor. Hızla değişen ve ilerleyen bir topluma ferdin intibakı için onlarda ağır değişen bir toplumdaki bireyden farklı ruh ve beden kaliteleri olmalıdır.[53] Bu kaliteden birincisi cesarettir. Okul gence cesareti arttıracak bir kafa ve beden eğitimi vermelidir:

1) Ta ki bireyin çabası başkasının çabasıyla ahenkli olsun, yani sarsılmış bir toplumda yeniden dayanışma kurabilsin;

2) Pratik düşünceyi başka ruh ve beden fonksiyonlarından, meselâ sinir sistemini sarsan heyecanlılıktan üstün kılabilsin;

3) Çevre kuvvetleri arasında objektif ilişkiler kuracak kadar bir irade eğitimi almış olsun.

Çocuğun beden eğitiminde göz önüne alınacak temel, hayat ritmidir dedik: Önceki bölümlerde bu ritmin ruhî manzarası üzerinde durduk. Burada onun beden manzarası, yani kasal sistemle, sinir sisteminin ritmi yükselip alçalışını, bu iki hareket arasındaki dengeyi gözden geçireceğiz. Uyanıklığın verimliliğini sağlayan ritmin ikinci safhası uykudur. Uyku sosyal intibak için zarurî fizyolojik ritmin kendisidir.[54] Pavlov uykunun bir şartlı refleks halinde açıldığını gösterdi. Çocukta da hal böyledir. Normal halde yıkanma, yatağa girme, "iyi geceler" deme gibi merasim uykuyu hazırlar. Savaş bu şartları alt üst etmiş ve uykuyu bozmuştur. Şimdi onu yeniden kurmak lâzımdır. Bunun için uyanıklığın gerginliğini azaltarak, hiç değilse yatmadan bir saat önce buna hazırlanarak başlamalıdır. Uyanıklık-uyku ritminin düzenliliği basit bir iş değildir. Bu, gereken kendine telkinler ve otomatizmlerle sağlanacak olursa, uyanıklık yeniden verimliliğini kazanır. Çocuğun uyumadan uzun bir süre önce gevşeme haline girmesi sarsılmış toplumun doğurduğu anormal depreşme veya aşırı gerilme halini de tedavi eder. Kasal sistem ve sinir sistemi normal

[53] *Aynı eser*, s. 165.
[54] *Aynı eser*, s. 167-169.

işleyişini kazanınca çocuk çevreye karşı saldırıcı davranışlarından uzaklaşmaya başlar. Düzenlenmiş oyun, spor ve jimnastik bu işleyişi kolaylaştırır. Çocukta taşkınlık ve çöküntü, içedönüklük yerine normal gerilme-genişleme, çevreye intibak kurulur. Spor ve jimnastik aynı zamanda solunum sistemini canlandırarak kas ve sinir sistemleriyle birlikte sindirim sisteminin normal işleyişine yardım eder. Yoksulluk ve düzensizlik yıllarından sonra çocuğun iştahını da yeniden uyandırmak lâzımdır. Yemeklerin daima aynı zamanlarda yenmesi, gıdanın çeşitliliği iştahın iki temel faktörüdür. Fakat bunlara hemen yemekten önceki beden egzersizlerini, yemekten sonraki dinlenmeleri katmalıdır.

Çocukta el becerileri (resim atölyesi, laboratuvar çalışması, spor) ile kafa çalışmaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü insan aynı zamanda hem "yapıcı" hem "bilici"dir. El ve kafa, beden-ruh bütünlüğünün iki temel organıdır. Çocuk imal ederken düşünür ve düşünürken (eğer bu boş bir hayal kurma değilse) imal etmeye ve yaratmaya doğru gider. Kas ve sinir sisteminin normal işleyişi zihin çabasını ve dikkati kolaylaştırır. Bunun için zekâya ait yetilerle, beden fonksiyonlarının normal gerilişi arasında sıkı bir bağlılık vardır. Nitekim hafıza ve hayal gücü ile (telkin ve sempati yardımı ile) beden fonksiyonlarının genişlemesi arasında da aynı sıkı bağlılık vardır. Kendimizi gerginlikten ne kadar uzak bulundurursak kendine-telkin o kadar iyi işler, altbilinçle bilinç arasında bağ o kadar iyi kurulur; hafıza o kadar büyüleyici gücünü kullanır, hayal gücü o kadar yaratıcı olur. Fakat şunu katalım: Ruhî ritimde söylediğimiz gibi beden ritminde de her gerilme ardından bir genişleme, her genişleme ardından bir gerilme yarattığı ve onlar karşılıklı birbirlerini hazırladıkları için zekâ ve irade fiillerini besleyen beden eğitimi aynı zamanda hayal gücü ve duygu fiillerini de besleyecektir. Ancak çocukların bünye ve humeur farklarına göre bazılarında gerilme kavsine ait yetiler gelişir, yani Jung'un deyişi ile extraverti görüş meydana gelir; bazılarında genişleme kavsine ait yetiler gelişir: yani introverti görünüş doğar. Şu şartla ki onlar marazî tipler gibi bir yönde donmuş tipler değildirler ve bunu normal ruh-beden eğitimi sağlamaktadır.

Hilmi Ziya Ülken 351

işleyişini kazanınca çocuk çevreye karşı saldırıcı davranışlarından uzaklaşmaya başlar. Düzenlenmiş oyun, spor ve jimnastik bu işleyişi kolaylaştırır. Çocukta taşkınlık ve çöküntü, içedönüklük yerine normal gerilme-genişleme, çevreye intibak kurulur. Spor ve jimnastik aynı zamanda solunum sistemini canlandırarak kas ve sinir sistemleriyle birlikte sindirim sisteminin normal işleyişine yardım eder. Yoksulluk ve düzensizlik yıllarından sonra çocuğun iştahını da yeniden uyandırmak lâzımdır. Yemeklerin daima aynı zamanlarda yenmesi, gıdanın çeşitliliği iştahın iki temel faktörüdür. Fakat bunlara hemen yemekten önceki beden egzersizlerini, yemekten sonraki dinlenmeleri katmalıdır.

Çocukta el becerileri (resim atölyesi, laboratuvar çalışması, spor) ile kafa çalışmaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü insan aynı zamanda hem "yapıcı" hem "bilici"dir. El ve kafa, beden-ruh bütünlüğünün iki temel organıdır. Çocuk imal ederken düşünür ve düşünürken (eğer bu boş bir hayal kurma değilse) imal etmeye ve yaratmaya doğru gider. Kas ve sinir sisteminin normal işleyişi zihin çabasını ve dikkati kolaylaştırır. Bunun için zekâya ait yetilerle, beden fonksiyonlarının normal gerilişi arasında sıkı bir bağlılık vardır. Nitekim hafıza ve hayal gücü ile (telkin ve sempati yardımı ile) beden fonksiyonlarının genişlemesi arasında da aynı sıkı bağlılık vardır. Kendimizi gerginlikten ne kadar uzak bulundurursak kendine-telkin o kadar iyi işler, altbilinçle bilinç arasında bağ o kadar iyi kurulur; hafıza o kadar büyüleyici gücünü kullanır, hayal gücü o kadar yaratıcı olur. Fakat şunu katalım: Ruhî ritimde söylediğimiz gibi beden ritminde de her gerilme ardından bir genişleme, her genişleme ardından bir gerilme yarattığı ve onlar karşılıklı birbirlerini hazırladıkları için zekâ ve irade fiillerini besleyen beden eğitimi aynı zamanda hayal gücü ve duygu fiillerini de besleyecektir. Ancak çocukların bünye ve humeur farklarına göre bazılarında gerilme kavsine ait yetiler gelişir, yani Jung'un deyişi ile extraverti görüş meydana gelir; bazılarında genişleme kavsine ait yetiler gelişir: yani introverti görünüş doğar. Şu şartla ki onlar marazî tipler gibi bir yönde donmuş tipler değildirler ve bunu normal ruh-beden eğitimi sağlamaktadır.

Hilmi Ziya Ülken 351

işleyişini kazanınca çocuk çevreye karşı saldırıcı davranışlarından uzaklaşmaya başlar. Düzenlenmiş oyun, spor ve jimnastik bu işleyişi kolaylaştırır. Çocukta taşkınlık ve çöküntü, içedönüklük yerine normal gerilme-genişleme, çevreye intibak kurulur. Spor ve jimnastik aynı zamanda solunum sistemini canlandırarak kas ve sinir sistemleriyle birlikte sindirim sisteminin normal işleyişine yardım eder. Yoksulluk ve düzensizlik yıllarından sonra çocuğun iştahını da yeniden uyandırmak lâzımdır. Yemeklerin daima aynı zamanlarda yenmesi, gıdanın çeşitliliği iştahın iki temel faktörüdür. Fakat bunlara hemen yemekten önceki beden egzersizlerini, yemekten sonraki dinlenmeleri katmalıdır.

Çocukta el becerileri (resim atölyesi, laboratuvar çalışması, spor) ile kafa çalışmaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü insan aynı zamanda hem "yapıcı" hem "bilici"dir. El ve kafa, beden-ruh bütünlüğünün iki temel organıdır. Çocuk imal ederken düşünür ve düşünürken (eğer bu boş bir hayal kurma değilse) imal etmeye ve yaratmaya doğru gider. Kas ve sinir sisteminin normal işleyişi zihin çabasını ve dikkati kolaylaştırır. Bunun için zekâya ait yetilerle, beden fonksiyonlarının normal gerilişi arasında sıkı bir bağlılık vardır. Nitekim hafıza ve hayal gücü ile (telkin ve sempati yardımı ile) beden fonksiyonlarının genişlemesi arasında da aynı sıkı bağlılık vardır. Kendimizi gerginlikten ne kadar uzak bulundurursak kendine-telkin o kadar iyi işler, altbilinçle bilinç arasında bağ o kadar iyi kurulur; hafıza o kadar büyüleyici gücünü kullanır, hayal gücü o kadar yaratıcı olur. Fakat şunu katalım: Ruhî ritimde söylediğimiz gibi beden ritminde de her gerilme ardından bir genişleme, her genişleme ardından bir gerilme yarattığı ve onlar karşılıklı birbirlerini hazırladıkları için zekâ ve irade fiillerini besleyen beden eğitimi aynı zamanda hayal gücü ve duygu fiillerini de besleyecektir. Ancak çocukların bünye ve humeur farklarına göre bazılarında gerilme kavsine ait yetiler gelişir, yani Jung'un deyişi ile extraverti görüş meydana gelir; bazılarında genişleme kavsine ait yetiler gelişir: yani introverti görünüş doğar. Şu şartla ki onlar marazî tipler gibi bir yönde donmuş tipler değildirler ve bunu normal ruh-beden eğitimi sağlamaktadır.

SONUÇ

Bir eğitim felsefesi, insanlığın iki büyük eseri olan kültür ve eğitimden ikincisi üzerinde, fakat daima birincisiyle ilişkisi bakımından bir düşünce tarzı, bir teori olacaktır. Bunun için bu kitap, eğitimi yalnız bir teknik olarak ele alan pedagojiden, eğitim alan çocuk ve gencin ruhî gelişmesini inceleyen çocuk psikolojisinden ve pedolojiden, eğitimi bir toplum kurumu gibi tetkik eden eğitim sosyolojisinden (hattâ çocuk sosyal psikolojisinden) ayrılır.* Fakat onlarla daima temastadır ve evrim halindeki insanın felsefesi olduğu için de bu bilimlerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde düşünür, verilerinden faydalanır. Böyle bir araştırma bize çocuğun gelişmesini, insanî varlığın ayırt edici vasıtalarını inceleyen felsefî antropolojiden ve insanı kültüre tâbi olarak tetkik eden kültür antropolojisinden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını gösterdi. Çoktan beri bu konuda çalışanlar okul, toplum ve çocuğu bütün olarak ele alma lüzumunu belirtmekte idiler. Fakat bu çalışmaların "davranış" (*behavior*) psikolojisine ve evrimcilik hakkındaki eski görüşlerin kalıntılarına bağlı olmaları insan yavrusuna has bir fenomen olan "eğitim"in tam aydınlanmasını güçleştiriyordu. Yakın yıllarda, başlıca Amerika'da gittikçe çoğalan eğitim felsefesi veya teorisi adı altındaki yayınlarda bu kusur göze çarpmaktadır. Çocuğa bir "hayvancık" gibi bakılması, metafizik kalıntısı bir düşün-

* Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation,* Payot, 1962.

SONUÇ

Bir eğitim felsefesi, insanlığın iki büyük eseri olan kültür ve eğitimden ikincisi üzerinde, fakat daima birincisiyle ilişkisi bakımından bir düşünce tarzı, bir teori olacaktır. Bunun için bu kitap, eğitimi yalnız bir teknik olarak ele alan pedagojiden, eğitim alan çocuk ve gencin ruhî gelişmesini inceleyen çocuk psikolojisinden ve pedolojiden, eğitimi bir toplum kurumu gibi tetkik eden eğitim sosyolojisinden (hattâ çocuk sosyal psikolojisinden) ayrılır.* Fakat onlarla daima temastadır ve evrim halindeki insanın felsefesi olduğu için de bu bilimlerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde düşünür, verilerinden faydalanır. Böyle bir araştırma bize çocuğun gelişmesini, insanî varlığın ayırt edici vasıtalarını inceleyen felsefî antropolojiden ve insanı kültüre tâbi olarak tetkik eden kültür antropolojisinden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını gösterdi. Çoktan beri bu konuda çalışanlar okul, toplum ve çocuğu bütün olarak ele alma lüzumunu belirtmekte idiler. Fakat bu çalışmaların "davranış" (*behavior*) psikolojisine ve evrimcilik hakkındaki eski görüşlerin kalıntılarına bağlı olmaları insan yavrusuna has bir fenomen olan "eğitim"in tam aydınlanmasını güçleştiriyordu. Yakın yıllarda, başlıca Amerika'da gittikçe çoğalan eğitim felsefesi veya teorisi adı altındaki yayınlarda bu kusur göze çarpmaktadır. Çocuğa bir "hayvancık" gibi bakılması, metafizik kalıntısı bir düşün-

* Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation,* Payot, 1962.

SONUÇ

Bir eğitim felsefesi, insanlığın iki büyük eseri olan kültür ve eğitimden ikincisi üzerinde, fakat daima birincisiyle ilişkisi bakımından bir düşünce tarzı, bir teori olacaktır. Bunun için bu kitap, eğitimi yalnız bir teknik olarak ele alan pedagojiden, eğitim alan çocuk ve gencin ruhî gelişmesini inceleyen çocuk psikolojisinden ve pedolojiden, eğitimi bir toplum kurumu gibi tetkik eden eğitim sosyolojisinden (hattâ çocuk sosyal psikolojisinden) ayrılır.* Fakat onlarla daima temastadır ve evrim halindeki insanın felsefesi olduğu için de bu bilimlerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde düşünür, verilerinden faydalanır. Böyle bir araştırma bize çocuğun gelişmesini, insanî varlığın ayırt edici vasıtalarını inceleyen felsefî antropolojiden ve insanı kültüre tâbi olarak tetkik eden kültür antropolojisinden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını gösterdi. Çoktan beri bu konuda çalışanlar okul, toplum ve çocuğu bütün olarak ele alma lüzumunu belirtmekte idiler. Fakat bu çalışmaların "davranış" (*behavior*) psikolojisine ve evrimcilik hakkındaki eski görüşlerin kalıntılarına bağlı olmaları insan yavrusuna has bir fenomen olan "eğitim"in tam aydınlanmasını güçleştiriyordu. Yakın yıllarda, başlıca Amerika'da gittikçe çoğalan eğitim felsefesi veya teorisi adı altındaki yayınlarda bu kusur göze çarpmaktadır. Çocuğa bir "hayvancık" gibi bakılması, metafizik kalıntısı bir düşün-

* Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation,* Payot, 1962.

SONUÇ

Bir eğitim felsefesi, insanlığın iki büyük eseri olan kültür ve eğitimden ikincisi üzerinde, fakat daima birincisiyle ilişkisi bakımından bir düşünce tarzı, bir teori olacaktır. Bunun için bu kitap, eğitimi yalnız bir teknik olarak ele alan pedagojiden, eğitim alan çocuk ve gencin ruhî gelişmesini inceleyen çocuk psikolojisinden ve pedolojiden, eğitimi bir toplum kurumu gibi tetkik eden eğitim sosyolojisinden (hattâ çocuk sosyal psikolojisinden) ayrılır.* Fakat onlarla daima temastadır ve evrim halindeki insanın felsefesi olduğu için de bu bilimlerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde düşünür, verilerinden faydalanır. Böyle bir araştırma bize çocuğun gelişmesini, insanî varlığın ayırt edici vasıtalarını inceleyen felsefî antropolojiden ve insanı kültüre tâbi olarak tetkik eden kültür antropolojisinden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını gösterdi. Çoktan beri bu konuda çalışanlar okul, toplum ve çocuğu bütün olarak ele alma lüzumunu belirtmekte idiler. Fakat bu çalışmaların "davranış" (*behavior*) psikolojisine ve evrimcilik hakkındaki eski görüşlerin kalıntılarına bağlı olmaları insan yavrusuna has bir fenomen olan "eğitim"in tam aydınlanmasını güçleştiriyordu. Yakın yıllarda, başlıca Amerika'da gittikçe çoğalan eğitim felsefesi veya teorisi adı altındaki yayınlarda bu kusur göze çarpmaktadır. Çocuğa bir "hayvancık" gibi bakılması, metafizik kalıntısı bir düşün-

* Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation,* Payot, 1962.

ceyle insanı alçalttığı için değil –çünkü insana başka bir bakımdan daha zayıf varlık demek gerekir– fakat ona has olan karakterler temel olarak alınmadığı için, onun neden kültür ve eğitim denen bu iki esaslı fenomene sahip olduğu anlaşılamadan kalır; hattâ bu yüzden bir eğitim ve kültür metafiziğine düşülmüş olur.

Bu kitapta ele aldığımız konuları özetlerken eski görüşlerden hangi noktalarda ayrıldığımızı, hangi noktalarda onları tamamladığımızı belirteceğiz; bütün revaçta olan eğitim görüşlerine uyulma yüzünden düşülen çıkmazlar, bunlardan ne dereceye kadar kurtulma imkânı olduğu noktaları üzerinde duracağız:

1) Eğitimde başlıca dayanağımız "ilgi merkezi" değil, "çaba"dır. Yeni eğitim teorilerinden çoğu çocukta kendiliğinden uyanan ilgileri hareket noktası almak istiyor. Almanya'da "toplu öğretim", "iş okulu", Belçika ve Fransa'da "faal okul", başta John Dewey olduğu halde Amerika'da birçok pedagog "ilgi merkezi" derken çocukta uyanan ilgileri kendiliğinden bir merkez etrafında yöneltme fikrini güdüyorlar. Halbuki çocukta ilgiler çok dağınık ve çeşitli olarak uyanır. Birinci çocukluk yaşında senkretik bilincinden dolayı ilgilerde objeleştirme yoktur. Duyusal-harekî gücün kaleydoskopik müphemliğine bağlı olarak ilgiler de müphem, değişik ve istikrarsızdır. İlgileri bir yöne doğru çevirmek, merkezîleştirmek heyecan tepkileriyle başlasa da, burada asıl çaba hâkim güç olacaktır. Eğitimin görevi, bütün insanlığın tarih boyuncaki görevi gibi, çaba gücünü uyandırmak ve onun ilgileri merkezîleştirmesine yardım etmektir. Zaten bütün toplumlarda, teşkilâtlı veya yaygın (*diffus*) halde eğitim çaba üzerine kurulmuştur. İlkellerde bu çaba uyandırışı şiddetli, hattâ vahşi "topluma giriş" merasimleriyle, yaştan yaşa geçiş âyinleriyle yapılır. Medeniyet boyunca âdetlerin yumuşaması* ve eğitimin teşkilâtlanması bu merasimleri okul haline getirmiştir. Çabanın temel olmadığı bir devir yoktur. Yalnız Ortaçağ parçalı ve tecanüssüz öğretime kendi zihniyet bütünlüğünü verirken ilgileri küçümsedi ve çabanın uyandırılmasında eğitim sisteminin müdahalesine aşırı değer verdi. Skolastiğin bu vasfı sonradan –Rönesans'tan beri– hürriyetçi görüşlerin hücumuna uğradı. Bu görüşlerin son şekli pragmatizmdir: Onlar dıştan müdahale (şekil verme) yerine içten ve kendiliğinden gelişme fikrini sa-

* Edward Westermarck; *L'origine et le développement des idées morales*, édit. franç. par Robert Godet, 2ème édit; Payot, 1929.

Hilmi Ziya Ülken 353

ceyle insanı alçalttığı için değil –çünkü insana başka bir bakımdan daha zayıf varlık demek gerekir– fakat ona has olan karakterler temel olarak alınmadığı için, onun neden kültür ve eğitim denen bu iki esaslı fenomene sahip olduğu anlaşılamadan kalır; hattâ bu yüzden bir eğitim ve kültür metafiziğine düşülmüş olur.

Bu kitapta ele aldığımız konuları özetlerken eski görüşlerden hangi noktalarda ayrıldığımızı, hangi noktalarda onları tamamladığımızı belirteceğiz; bütün revaçta olan eğitim görüşlerine uyulma yüzünden düşülen çıkmazlar, bunlardan ne dereceye kadar kurtulma imkânı olduğu noktaları üzerinde duracağız:

1) Eğitimde başlıca dayanağımız "ilgi merkezi" değil, "çaba"dır. Yeni eğitim teorilerinden çoğu çocukta kendiliğinden uyanan ilgileri hareket noktası almak istiyor. Almanya'da "toplu öğretim", "iş okulu", Belçika ve Fransa'da "faal okul", başta John Dewey olduğu halde Amerika'da birçok pedagog "ilgi merkezi" derken çocukta uyanan ilgileri kendiliğinden bir merkez etrafında yöneltme fikrini güdüyorlar. Halbuki çocukta ilgiler çok dağınık ve çeşitli olarak uyanır. Birinci çocukluk yaşında senkretik bilincinden dolayı ilgilerde objeleştirme yoktur. Duyusal-harekî gücün kaleydoskopik müphemliğine bağlı olarak ilgiler de müphem, değişik ve istikrarsızdır. İlgileri bir yöne doğru çevirmek, merkezîleştirmek heyecan tepkileriyle başlasa da, burada asıl çaba hâkim güç olacaktır. Eğitimin görevi, bütün insanlığın tarih boyuncaki görevi gibi, çaba gücünü uyandırmak ve onun ilgileri merkezîleştirmesine yardım etmektir. Zaten bütün toplumlarda, teşkilâtlı veya yaygın (*diffus*) halde eğitim çaba üzerine kurulmuştur. İlkellerde bu çaba uyandırışı şiddetli, hattâ vahşi "topluma giriş" merasimleriyle, yaştan yaşa geçiş âyinleriyle yapılır. Medeniyet boyunca âdetlerin yumuşaması* ve eğitimin teşkilâtlanması bu merasimleri okul haline getirmiştir. Çabanın temel olmadığı bir devir yoktur. Yalnız Ortaçağ parçalı ve tecanüssüz öğretime kendi zihniyet bütünlüğünü verirken ilgileri küçümsedi ve çabanın uyandırılmasında eğitim sisteminin müdahalesine aşırı değer verdi. Skolastiğin bu vasfı sonradan –Rönesans'tan beri– hürriyetçi görüşlerin hücumuna uğradı. Bu görüşlerin son şekli pragmatizmdir: Onlar dıştan müdahale (şekil verme) yerine içten ve kendiliğinden gelişme fikrini sa-

* Edward Westermarck; *L'origine et le développement des idées morales*, édit. franç. par Robert Godet, 2ème édit; Payot, 1929.

vundular. Halbuki çaba, aslında insan mahiyetine aykırı ve dıştan bir müdahale değildir. Kırbaçlanma ve zorlanmadan başlayarak egzersiz ve disiplinli çalışmaya kadar bütün şekillerinde insan mahiyetinin gereğidir: yani insan biyolojik eksikliğini tamamlamak için kendini zorlar ve kendinden olanları zorlar. Hayvan zorlama ile yalnız yetiştirilmeyi kazandığı halde insan kendini zorlama ile eğitim ve öğretimi kazanır: Zihnî çaba-dikkat-yetikazanma-soyutlama, eğitimin esaslı usûlü olursa dağınık ve müphem ilgileri merkezleşmiş ve derinleşmiş ilgi haline getirmek mümkün olur. Aksi halde kendiliğinden gelişmeye bırakılan dağınık ilgilerden erişkin ve ihtisaslaşmış insan kişiliği doğamaz.

2) Okulda ve okul dışı yetiştirmede eğitime tâbi öğretim değil, eğitim ve öğretim bağımsızlığı temel olmalıdır. Çünkü eğitim gençliğe değer bilinci ve inanç verecektir. Öğretim gence objektif bilgi bilinci, tenkit zihniyeti ve görelilik fikri verecektir. Eğitime tâbi bir öğretim kafa teşekkülünü inancın hükmü altına koyar. Ortaçağ böyle bir eğitim sistemi kurmuştu. Zamanımızda da ideolojiler bunu başka bir şekilde tekrarlıyor. "Demokrasi"nin belirli bir anlayışı, hürriyet yani yarışma serbestliği idealini bir inanç haline koyarak öğretimi ona tâbi kılıyor. Totaliter ideolojiler eşitlik, sosyal devlet yani mutlak disiplin idealini inanç haline koyuyorlar ve öğretimi ona bağlı kılıyorlar. Her iki şekilde öğretim objektiflik vasfını, öğrenci tenkit zihniyetini kaybediyor. Skolastiğe çevrilen hücumlar zamanımızda ideolojilere bağlı öğretimlerde başka şekillerde meydana çıkıyor. Öğretim ve eğitim bağımsızlığı, yani hür düşünceli kafa teşekkülü ile değer inancının ayrılması zihinleri bundan kurtarır. Acaba öğretim ve eğitim ikiliği kişilik parçalanmasına sebep olmaz mı? Parçalı bir kişilik doğurmaz mı? Bu varit değildir. Çünkü öğretimin temeli olan "düşünce" (veya bilgi)nin de değerler arasında yeri vardır. Bilgi de teknik, sanat, ahlâk gibi bir değerdir. Bundan dolayı öğretim bilginin objektifliği ve göreliliğini sağlamakla beraber, onun ulaştığı düşünce ve bilgiye bir değer olarak bakınca, o değerler arasında yerini alır. Öyle ise, bütün halinde bir değer sisteminde öğretim üzerinde yine eğitimin tesiri olduğu gibi, bilimsel zihniyet ve objektif düşüncenin de değerlerin göreli anlaşılması üzerine tesiri olacaktır. Fakat bu karşılıklı tesir artık öğretimi eğitimin, yani bilimsel düşünceyi inancın hükmü altına koymak olmayacaktır.

354 *Sonuç*

vundular. Halbuki çaba, aslında insan mahiyetine aykırı ve dıştan bir müdahale değildir. Kırbaçlanma ve zorlanmadan başlayarak egzersiz ve disiplinli çalışmaya kadar bütün şekillerinde insan mahiyetinin gereğidir: yani insan biyolojik eksikliğini tamamlamak için kendini zorlar ve kendinden olanları zorlar. Hayvan zorlama ile yalnız yetiştirilmeyi kazandığı halde insan kendini zorlama ile eğitim ve öğretimi kazanır: Zihnî çaba-dikkat-yetikazanma-soyutlama, eğitimin esaslı usûlü olursa dağınık ve müphem ilgileri merkezleşmiş ve derinleşmiş ilgi haline getirmek mümkün olur. Aksi halde kendiliğinden gelişmeye bırakılan dağınık ilgilerden erişkin ve ihtisaslaşmış insan kişiliği doğamaz.

2) Okulda ve okul dışı yetiştirmede eğitime tâbi öğretim değil, eğitim ve öğretim bağımsızlığı temel olmalıdır. Çünkü eğitim gençliğe değer bilinci ve inanç verecektir. Öğretim gence objektif bilgi bilinci, tenkit zihniyeti ve görelilik fikri verecektir. Eğitime tâbi bir öğretim kafa teşekkülünü inancın hükmü altına koyar. Ortaçağ böyle bir eğitim sistemi kurmuştu. Zamanımızda da ideolojiler bunu başka bir şekilde tekrarlıyor. "Demokrasi"nin belirli bir anlayışı, hürriyet yani yarışma serbestliği idealini bir inanç haline koyarak öğretimi ona tâbi kılıyor. Totaliter ideolojiler eşitlik, sosyal devlet yani mutlak disiplin idealini inanç haline koyuyorlar ve öğretimi ona bağlı kılıyorlar. Her iki şekilde öğretim objektiflik vasfını, öğrenci tenkit zihniyetini kaybediyor. Skolastiğe çevrilen hücumlar zamanımızda ideolojilere bağlı öğretimlerde başka şekillerde meydana çıkıyor. Öğretim ve eğitim bağımsızlığı, yani hür düşünceli kafa teşekkülü ile değer inancının ayrılması zihinleri bundan kurtarır. Acaba öğretim ve eğitim ikiliği kişilik parçalanmasına sebep olmaz mı? Parçalı bir kişilik doğurmaz mı? Bu varit değildir. Çünkü öğretimin temeli olan "düşünce" (veya bilgi)nin de değerler arasında yeri vardır. Bilgi de teknik, sanat, ahlâk gibi bir değerdir. Bundan dolayı öğretim bilginin objektifliği ve göreliliğini sağlamakla beraber, onun ulaştığı düşünce ve bilgiye bir değer olarak bakınca, o değerler arasında yerini alır. Öyle ise, bütün halinde bir değer sisteminde öğretim üzerinde yine eğitimin tesiri olduğu gibi, bilimsel zihniyet ve objektif düşüncenin de değerlerin göreli anlaşılması üzerine tesiri olacaktır. Fakat bu karşılıklı tesir artık öğretimi eğitimin, yani bilimsel düşünceyi inancın hükmü altına koymak olmayacaktır.

354 *Sonuç*

vundular. Halbuki çaba, aslında insan mahiyetine aykırı ve dıştan bir müdahale değildir. Kırbaçlanma ve zorlanmadan başlayarak egzersiz ve disiplinli çalışmaya kadar bütün şekillerinde insan mahiyetinin gereğidir: yani insan biyolojik eksikliğini tamamlamak için kendini zorlar ve kendinden olanları zorlar. Hayvan zorlama ile yalnız yetiştirilmeyi kazandığı halde insan kendini zorlama ile eğitim ve öğretimi kazanır: Zihnî çaba-dikkat-yetikazanma-soyutlama, eğitimin esaslı usûlü olursa dağınık ve müphem ilgileri merkezleşmiş ve derinleşmiş ilgi haline getirmek mümkün olur. Aksi halde kendiliğinden gelişmeye bırakılan dağınık ilgilerden erişkin ve ihtisaslaşmış insan kişiliği doğamaz.

2) Okulda ve okul dışı yetiştirmede eğitime tâbi öğretim değil, eğitim ve öğretim bağımsızlığı temel olmalıdır. Çünkü eğitim gençliğe değer bilinci ve inanç verecektir. Öğretim gence objektif bilgi bilinci, tenkit zihniyeti ve görelilik fikri verecektir. Eğitime tâbi bir öğretim kafa teşekkülünü inancın hükmü altına koyar. Ortaçağ böyle bir eğitim sistemi kurmuştu. Zamanımızda da ideolojiler bunu başka bir şekilde tekrarlıyor. "Demokrasi"nin belirli bir anlayışı, hürriyet yani yarışma serbestliği idealini bir inanç haline koyarak öğretimi ona tâbi kılıyor. Totaliter ideolojiler eşitlik, sosyal devlet yani mutlak disiplin idealini inanç haline koyuyorlar ve öğretimi ona bağlı kılıyorlar. Her iki şekilde öğretim objektiflik vasfını, öğrenci tenkit zihniyetini kaybediyor. Skolastiğe çevrilen hücumlar zamanımızda ideolojilere bağlı öğretimlerde başka şekillerde meydana çıkıyor. Öğretim ve eğitim bağımsızlığı, yani hür düşünceli kafa teşekkülü ile değer inancının ayrılması zihinleri bundan kurtarır. Acaba öğretim ve eğitim ikiliği kişilik parçalanmasına sebep olmaz mı? Parçalı bir kişilik doğurmaz mı? Bu varit değildir. Çünkü öğretimin temeli olan "düşünce" (veya bilgi)nin de değerler arasında yeri vardır. Bilgi de teknik, sanat, ahlâk gibi bir değerdir. Bundan dolayı öğretim bilginin objektifliği ve göreliliğini sağlamakla beraber, onun ulaştığı düşünce ve bilgiye bir değer olarak bakınca, o değerler arasında yerini alır. Öyle ise, bütün halinde bir değer sisteminde öğretim üzerinde yine eğitimin tesiri olduğu gibi, bilimsel zihniyet ve objektif düşüncenin de değerlerin göreli anlaşılması üzerine tesiri olacaktır. Fakat bu karşılıklı tesir artık öğretimi eğitimin, yani bilimsel düşünceyi inancın hükmü altına koymak olmayacaktır.

354 *Sonuç*

vundular. Halbuki çaba, aslında insan mahiyetine aykırı ve dıştan bir müdahale değildir. Kırbaçlanma ve zorlanmadan başlayarak egzersiz ve disiplinli çalışmaya kadar bütün şekillerinde insan mahiyetinin gereğidir: yani insan biyolojik eksikliğini tamamlamak için kendini zorlar ve kendinden olanları zorlar. Hayvan zorlama ile yalnız yetiştirilmeyi kazandığı halde insan kendini zorlama ile eğitim ve öğretimi kazanır: Zihnî çaba-dikkat-yetikazanma-soyutlama, eğitimin esaslı usûlü olursa dağınık ve müphem ilgileri merkezleşmiş ve derinleşmiş ilgi haline getirmek mümkün olur. Aksi halde kendiliğinden gelişmeye bırakılan dağınık ilgilerden erişkin ve ihtisaslaşmış insan kişiliği doğamaz.

2) Okulda ve okul dışı yetiştirmede eğitime tâbi öğretim değil, eğitim ve öğretim bağımsızlığı temel olmalıdır. Çünkü eğitim gençliğe değer bilinci ve inanç verecektir. Öğretim gence objektif bilgi bilinci, tenkit zihniyeti ve görelilik fikri verecektir. Eğitime tâbi bir öğretim kafa teşekkülünü inancın hükmü altına koyar. Ortaçağ böyle bir eğitim sistemi kurmuştu. Zamanımızda da ideolojiler bunu başka bir şekilde tekrarlıyor. "Demokrasi"nin belirli bir anlayışı, hürriyet yani yarışma serbestliği idealini bir inanç haline koyarak öğretimi ona tâbi kılıyor. Totaliter ideolojiler eşitlik, sosyal devlet yani mutlak disiplin idealini inanç haline koyuyorlar ve öğretimi ona bağlı kılıyorlar. Her iki şekilde öğretim objektiflik vasfını, öğrenci tenkit zihniyetini kaybediyor. Skolastiğe çevrilen hücumlar zamanımızda ideolojilere bağlı öğretimlerde başka şekillerde meydana çıkıyor. Öğretim ve eğitim bağımsızlığı, yani hür düşünceli kafa teşekkülü ile değer inancının ayrılması zihinleri bundan kurtarır. Acaba öğretim ve eğitim ikiliği kişilik parçalanmasına sebep olmaz mı? Parçalı bir kişilik doğurmaz mı? Bu varit değildir. Çünkü öğretimin temeli olan "düşünce" (veya bilgi)nin de değerler arasında yeri vardır. Bilgi de teknik, sanat, ahlâk gibi bir değerdir. Bundan dolayı öğretim bilginin objektifliği ve göreliliğini sağlamakla beraber, onun ulaştığı düşünce ve bilgiye bir değer olarak bakınca, o değerler arasında yerini alır. Öyle ise, bütün halinde bir değer sisteminde öğretim üzerinde yine eğitimin tesiri olduğu gibi, bilimsel zihniyet ve objektif düşüncenin de değerlerin göreli anlaşılması üzerine tesiri olacaktır. Fakat bu karşılıklı tesir artık öğretimi eğitimin, yani bilimsel düşünceyi inancın hükmü altına koymak olmayacaktır.

3) Kültür değişmesi okula tesir ettiği kadar, okul reformu da kültür değişmesine tesir eder. Pedagoglar genelde okuldan ya çok az yahut çok fazla şey bekliyorlar. Sosyolog pedagoglar okulu toplum veya kültürün şartsız tabii haline koyuyorlar. Bir kısım psikolog pedagoglar okul yardımıyla toplumu değiştirmek istiyorlar. Bu bakımdan yeni pedagoji akımlarının davranışını şöyle sıralayabiliriz:

a) Terakkiciler okulun kültür değişmesine ayak uydurarak onun değişmelerine uygun ve intibak bakımından kıvrak (*souple*) bir eğitim vermek istiyorlar. Halbuki sosyal değişme türlü yönlere gidebilir, ritmi ve hızı farklı olabilir. Bu değişme herkesi aynı derecede memnun etmeyebilir; menfî yön de alabilir. Öğretimin kıvraklığı bunlardan her birine intibakı sağlarsa böyle bir eğitime "çıkarcı" (*opportuniste*) demek lâzım gelir ve onun hiçbir suretle övülmesine imkân yoktur. Herhangi bir duruma intibaklı ve "başarılı" insan yetiştirmek hiçbir eğitim için övülecek bir vasıf değildir. Bu takdirde okulun idealist vasfı kaybolur.

b) Buna karşı eğitimi, içinde bulunulan hali biricik değer ve ideal sayacak surette vermek doğru mudur? Bu hal eğitimin öğretimi esir etmesinden ibaret şekli doğurur. Öğretim yaşanan hayata ait övgüler ve sloganlarla çocuğun kafasını darlaştırır. Onu bir nevi "softa" haline getirir: Bu softalık yalnız skolastik eğitime vergi değildir; her toplumun kendi softaları olabilir.

c) Eğitimi ideal bir toplum şekline göre devrimci diye kabul edenler, yani yeniden kurucular vardır. Böyle düşünenler ona gücünden büyük görev yüklüyorlar. Okul, toplum ve kültürle çevrilidir; onun değişmelerine veya sabit unsurlarına tâbidir. Böyle bir devrimci okulun tamamen müspet bir yolda kurulduğu kabul edilse bile toplum onu hazmedemez. Okul-toplum çatışması daha kuvvetli olanın, toplumun lehine gelişir. Okul boş yere pek çok kurban verir. Büyük başarı kazanacak yeni bir eğitim sisteminin gelecekteki zaferi için bu kurbanlara katlansa bile bu devrimci eğitimin mutlak insanlık için en doğru eğitim olduğu nasıl sağlanabilir?

d) Devrimci veya demokrat bir toplum her değişmede (meselâ her parti değişmesinde) okulu kendi siyasi hedeflerine göre değiştirmeye kalkabilir; eğitim hiçbir sistem kazanamaz, sürekli olarak seçmenlerin veya devrimcilerin elinde oyuncak olur. Böyle bir eğitim sisteminden ne beklenebilir? Bütün bu durumların yetmezliği önünde ne yapmalı? Okulun toplum ve kültürle bir bütün olduğunu göz

Hilmi Ziya Ülken 355

3) Kültür değişmesi okula tesir ettiği kadar, okul reformu da kültür değişmesine tesir eder. Pedagoglar genelde okuldan ya çok az yahut çok fazla şey bekliyorlar. Sosyolog pedagoglar okulu toplum veya kültürün şartsız tabii haline koyuyorlar. Bir kısım psikolog pedagoglar okul yardımıyla toplumu değiştirmek istiyorlar. Bu bakımdan yeni pedagoji akımlarının davranışını şöyle sıralayabiliriz:

a) Terakkiciler okulun kültür değişmesine ayak uydurarak onun değişmelerine uygun ve intibak bakımından kıvrak (*souple*) bir eğitim vermek istiyorlar. Halbuki sosyal değişme türlü yönlere gidebilir, ritmi ve hızı farklı olabilir. Bu değişme herkesi aynı derecede memnun etmeyebilir; menfî yön de alabilir. Öğretimin kıvraklığı bunlardan her birine intibakı sağlarsa böyle bir eğitime "çıkarcı" (*opportuniste*) demek lâzım gelir ve onun hiçbir suretle övülmesine imkân yoktur. Herhangi bir duruma intibaklı ve "başarılı" insan yetiştirmek hiçbir eğitim için övülecek bir vasıf değildir. Bu takdirde okulun idealist vasfı kaybolur.

b) Buna karşı eğitimi, içinde bulunulan hali biricik değer ve ideal sayacak surette vermek doğru mudur? Bu hal eğitimin öğretimi esir etmesinden ibaret şekli doğurur. Öğretim yaşanan hayata ait övgüler ve sloganlarla çocuğun kafasını darlaştırır. Onu bir nevi "softa" haline getirir: Bu softalık yalnız skolastik eğitime vergi değildir; her toplumun kendi softaları olabilir.

c) Eğitimi ideal bir toplum şekline göre devrimci diye kabul edenler, yani yeniden kurucular vardır. Böyle düşünenler ona gücünden büyük görev yüklüyorlar. Okul, toplum ve kültürle çevrilidir; onun değişmelerine veya sabit unsurlarına tâbidir. Böyle bir devrimci okulun tamamen müspet bir yolda kurulduğu kabul edilse bile toplum onu hazmedemez. Okul-toplum çatışması daha kuvvetli olanın, toplumun lehine gelişir. Okul boş yere pek çok kurban verir. Büyük başarı kazanacak yeni bir eğitim sisteminin gelecekteki zaferi için bu kurbanlara katlansa bile bu devrimci eğitimin mutlak insanlık için en doğru eğitim olduğu nasıl sağlanabilir?

d) Devrimci veya demokrat bir toplum her değişmede (meselâ her parti değişmesinde) okulu kendi siyasi hedeflerine göre değiştirmeye kalkabilir; eğitim hiçbir sistem kazanamaz, sürekli olarak seçmenlerin veya devrimcilerin elinde oyuncak olur. Böyle bir eğitim sisteminden ne beklenebilir? Bütün bu durumların yetmezliği önünde ne yapmalı? Okulun toplum ve kültürle bir bütün olduğunu göz

Hilmi Ziya Ülken 355

3) Kültür değişmesi okula tesir ettiği kadar, okul reformu da kültür değişmesine tesir eder. Pedagoglar genelde okuldan ya çok az yahut çok fazla şey bekliyorlar. Sosyolog pedagoglar okulu toplum veya kültürün şartsız tabii haline koyuyorlar. Bir kısım psikolog pedagoglar okul yardımıyla toplumu değiştirmek istiyorlar. Bu bakımdan yeni pedagoji akımlarının davranışını şöyle sıralayabiliriz:

a) Terakkiciler okulun kültür değişmesine ayak uydurarak onun değişmelerine uygun ve intibak bakımından kıvrak (*souple*) bir eğitim vermek istiyorlar. Halbuki sosyal değişme türlü yönlere gidebilir, ritmi ve hızı farklı olabilir. Bu değişme herkesi aynı derecede memnun etmeyebilir; menfî yön de alabilir. Öğretimin kıvraklığı bunlardan her birine intibakı sağlarsa böyle bir eğitime "çıkarcı" (*opportuniste*) demek lâzım gelir ve onun hiçbir suretle övülmesine imkân yoktur. Herhangi bir duruma intibaklı ve "başarılı" insan yetiştirmek hiçbir eğitim için övülecek bir vasıf değildir. Bu takdirde okulun idealist vasfı kaybolur.

b) Buna karşı eğitimi, içinde bulunulan hali biricik değer ve ideal sayacak surette vermek doğru mudur? Bu hal eğitimin öğretimi esir etmesinden ibaret şekli doğurur. Öğretim yaşanan hayata ait övgüler ve sloganlarla çocuğun kafasını darlaştırır. Onu bir nevi "softa" haline getirir: Bu softalık yalnız skolastik eğitime vergi değildir; her toplumun kendi softaları olabilir.

c) Eğitimi ideal bir toplum şekline göre devrimci diye kabul edenler, yani yeniden kurucular vardır. Böyle düşünenler ona gücünden büyük görev yüklüyorlar. Okul, toplum ve kültürle çevrilidir; onun değişmelerine veya sabit unsurlarına tâbidir. Böyle bir devrimci okulun tamamen müspet bir yolda kurulduğu kabul edilse bile toplum onu hazmedemez. Okul-toplum çatışması daha kuvvetli olanın, toplumun lehine gelişir. Okul boş yere pek çok kurban verir. Büyük başarı kazanacak yeni bir eğitim sisteminin gelecekteki zaferi için bu kurbanlara katlansa bile bu devrimci eğitimin mutlak insanlık için en doğru eğitim olduğu nasıl sağlanabilir?

d) Devrimci veya demokrat bir toplum her değişmede (meselâ her parti değişmesinde) okulu kendi siyasi hedeflerine göre değiştirmeye kalkabilir; eğitim hiçbir sistem kazanamaz, sürekli olarak seçmenlerin veya devrimcilerin elinde oyuncak olur. Böyle bir eğitim sisteminden ne beklenebilir? Bütün bu durumların yetmezliği önünde ne yapmalı? Okulun toplum ve kültürle bir bütün olduğunu göz

önüne almalı; fakat onu basit bir tâbi haline getirmemeli. Eğitim sistemini (maarifi) gündelik siyaset dışında bırakmalı. Eğitim planlamasına özerklik vermeli* Çünkü onun üretimi iktisat ve teknikten farklı olarak çok *uzun vâdeli* dir. Yalnız eğitimin kültür çevresine ve değişme şartlarına uygun olarak düzenlenmesini şart koymalı. O zaman onların karşılıklı tesiri mümkün olur.

4) Objeleştirme ve soyutlama öğretimde birinci mihver olmalıdır. Halbuki rasyonalist öğretim medeniyetin son mahsulleri olan "soyut kavramlar"ı hazır olarak vermek istiyor. Descartesçı görüşe uyarak onları zihinde apaçık ve doğrudan doğruya kavradığımızı söylüyor. Genç kafa henüz soyutlama işlemini yapmaya vakit bulmadan; bu soyutları *olduğu gibi* kabule zorlanıyor: Onları ezberliyor, nadiren anlıyor. "Okumak, yazmak ve hesap yapmak"tan ibaret üç işlemde düşünce değil, papağanlık rol oynuyor. Öteden empirist öğretim, gözlem ve görgü mahsullerini yığma halinde veriyor, bu yığınları sınıflıyor, fakat sınıflamalar birbiriyle bağımsız ve itibarî kalıyor. Genç kafa tabiat hakkında parçalı ve statik bilgilere sahip oluyor. Sonra ondan bu hazır olarak bellenmiş soyut (mantıkî ve matematik) kavramlarla somut (tecrübî) bilgi yığınlarını birleştirmesi bekleniyor. Genç kafa matematik düşünce ile tabiat bilgisi arasındaki bağlantının nasıl kurulacağını pek geç anlıyor. Halbuki objeleştirme, kuvveleştirme ve soyutlama aynı zamanda bilincin gerilme kavsine ait çaba-dikkat-yetikazanma gittikçe daha geniş bütünlerin kavranması süreçleriyle elde edilmektedir. Bu işlemleri çocuk gündelik hayatında olduğundan daha kuvvetle öğretim ve eğitim vasıtasıyla yapar. Müzik, resim, jimnastik (spor), hatiplik (konuşma) bunları hazırladığı gibi eşya dersleri, yurttaşlık bilgisi, coğrafya, tabiat bilgisi de bunu hazırlar. Bütün bu egzersizler ve kazançlar objeleştirme sürecinin gelişmesini sağlarlar. Bu sırada mekâna ait olan matematik kavramlar kurulur.

5) Süjeleştirme (hayalleri birleştirme), fiilleştirme ve somutlaştırma da ikinci mihver olmalıdır. İki süreç birbirini tamamlayan ve kontrol eden aynı ritmin iki devresi olarak gerçekleşmelidir. Bu suretle çocuk egosantrik, bağdaşık görüşünden kurtulur. Objeleştir-

* Planlama teşebbüsü ve bu konudaki resmî yayınlardan maarif plânlamasına ait kısmı Vatan gazetesinde üç-dört makale ile tahlil ve tenkit ettik (11, 18, 25 Nisan 1963, *Vatan,* Ankara).

356 *Sonuç*

önüne almalı; fakat onu basit bir tâbi haline getirmemeli. Eğitim sistemini (maarifi) gündelik siyaset dışında bırakmalı. Eğitim planlamasına özerklik vermeli* Çünkü onun üretimi iktisat ve teknikten farklı olarak çok *uzun vâdeli* dir. Yalnız eğitimin kültür çevresine ve değişme şartlarına uygun olarak düzenlenmesini şart koymalı. O zaman onların karşılıklı tesiri mümkün olur.

4) Objeleştirme ve soyutlama öğretimde birinci mihver olmalıdır. Halbuki rasyonalist öğretim medeniyetin son mahsulleri olan "soyut kavramlar"ı hazır olarak vermek istiyor. Descartesçı görüşe uyarak onları zihinde apaçık ve doğrudan doğruya kavradığımızı söylüyor. Genç kafa henüz soyutlama işlemini yapmaya vakit bulmadan; bu soyutları *olduğu gibi* kabule zorlanıyor: Onları ezberliyor, nadiren anlıyor. "Okumak, yazmak ve hesap yapmak"tan ibaret üç işlemde düşünce değil, papağanlık rol oynuyor. Öteden empirist öğretim, gözlem ve görgü mahsullerini yığma halinde veriyor, bu yığınları sınıflıyor, fakat sınıflamalar birbiriyle bağımsız ve itibarî kalıyor. Genç kafa tabiat hakkında parçalı ve statik bilgilere sahip oluyor. Sonra ondan bu hazır olarak bellenmiş soyut (mantıkî ve matematik) kavramlarla somut (tecrübî) bilgi yığınlarını birleştirmesi bekleniyor. Genç kafa matematik düşünce ile tabiat bilgisi arasındaki bağlantının nasıl kurulacağını pek geç anlıyor. Halbuki objeleştirme, kuvveleştirme ve soyutlama aynı zamanda bilincin gerilme kavsine ait çaba-dikkat-yetikazanma gittikçe daha geniş bütünlerin kavranması süreçleriyle elde edilmektedir. Bu işlemleri çocuk gündelik hayatında olduğundan daha kuvvetle öğretim ve eğitim vasıtasıyla yapar. Müzik, resim, jimnastik (spor), hatiplik (konuşma) bunları hazırladığı gibi eşya dersleri, yurttaşlık bilgisi, coğrafya, tabiat bilgisi de bunu hazırlar. Bütün bu egzersizler ve kazançlar objeleştirme sürecinin gelişmesini sağlarlar. Bu sırada mekâna ait olan matematik kavramlar kurulur.

5) Süjeleştirme (hayalleri birleştirme), fiilleştirme ve somutlaştırma da ikinci mihver olmalıdır. İki süreç birbirini tamamlayan ve kontrol eden aynı ritmin iki devresi olarak gerçekleşmelidir. Bu suretle çocuk egosantrik, bağdaşık görüşünden kurtulur. Objeleştir-

* Planlama teşebbüsü ve bu konudaki resmî yayınlardan maarif plânlamasına ait kısmı Vatan gazetesinde üç-dört makale ile tahlil ve tenkit ettik (11, 18, 25 Nisan 1963, *Vatan,* Ankara).

mede "ben"den bağımsız objeler kâinatını, "âlem"i kurarken, süjeleştirmede önce "ben" ve sonra "biz"e bağlı süjeler kâinatını, insanlığı kurar. Bu kuruş çocuğun köyden, kasabadan başlayarak "İl"e, bölgeye, yurda, kıtaya ve dünyaya doğru yayılmasını sağlar. Fakat bu genişleme, olayları mekâna yerleştirerek değil, zamanda sıralayarak meydana geldiği için matematik düşüncenin karşısında tarihî düşünceyi inşa eder. Klasik öğretim tarihi hikâyecilik veya kronoloji halinde veriyor; gelenekçi öğretim ise tarihe egosantrik ve sübjektif bir karakter veriyordu, ikinci şekilde tarih *ethnocentrisme* veya *mégalocentrisme* şeklini alıyordu. Her iki halde de zaman içindeki oluşum açıklanması ve hakiki zaman bilinci doğamıyordu. (Bunun için *synchronique* levhaları ders aleti olarak kullanmak şarttır) Süjelerarası bir fiillileşme süreci hakiki zaman bilincini doğuracak objeleştirmeden meydana gelen mekân bilincini tamamlar.

6) Öğretim ve eğitim tek tipte insan yetiştirmeyi değil, gerçeğin çeşitliliğine uygun, iş ve düşünce hayatının farklılaşmasına cevap veren çok tipte insan yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Eski pedagoji metotları ve onlara bağlı memleketlerin eğitim sistemleri bu bakımdan iki türlü hataya düşüyor:

a) Ya ortak bir insanî kültür ve öğretimi veremeyecek kadar dağınık ve ayrıcinsten okul sistemlerine ayrılıyordu. (Eski Osmanlı eğitimi, bugünkü İngiliz eğitimi, vb. gibi.)

b) Yahut bütün öğretim ve eğitimi tek mihver etrafında toplayarak, öğretimi eğitimin hükmü altına koyarak *tek okul* ve *tek sistem* yoluna gidiyordu (Fransa'da kısmen, başlıca Sovyet Rusya'da, vb. olduğu gibi). Her iki metotun da büyük sakıncaları vardır: Birincisi savunulamaz, çünkü bilimsel formasyonun türlü tarzları yoktur. Her okul çağdaş bilimi öğretmekle yükümlüdür. Eğitim de, bir mânâda sübjektifliğine rağmen, memleketler ve ideolojiler için ortak esaslara sahiptir. Öyle ise öğretim ve eğitimde ortak vasıflar olmalıdır. Fakat bunlar öğrencilerin yetişme güçlerine ve hedeflerine göre çeşitlenmelidir: Her genç aynı öğretim safhalarından geçerek aynı hedefe ulaşamaz. Bireysel kabiliyet farkları gibi sosyal ihtiyaç farkları da buna engel olur.* Ayrıca onların üstün başarılı olanları da farklı hedeflere

* Willard C. Oison, *Les Fondements psychologiques des programmes scolaires*, Ann Arbor (Michigan) 1956, Unesco, études des documents

Hilmi Ziya Ülken 357

mede "ben"den bağımsız objeler kâinatını, "âlem"i kurarken, süjeleştirmede önce "ben" ve sonra "biz"e bağlı süjeler kâinatını, insanlığı kurar. Bu kuruş çocuğun köyden, kasabadan başlayarak "İl"e, bölgeye, yurda, kıtaya ve dünyaya doğru yayılmasını sağlar. Fakat bu genişleme, olayları mekâna yerleştirerek değil, zamanda sıralayarak meydana geldiği için matematik düşüncenin karşısında tarihî düşünceyi inşa eder. Klasik öğretim tarihi hikâyecilik veya kronoloji halinde veriyor; gelenekçi öğretim ise tarihe egosantrik ve sübjektif bir karakter veriyordu, ikinci şekilde tarih *ethnocentrisme* veya *mégalocentrisme* şeklini alıyordu. Her iki halde de zaman içindeki oluşum açıklanması ve hakiki zaman bilinci doğamıyordu. (Bunun için *synchronique* levhaları ders aleti olarak kullanmak şarttır) Süjelerarası bir fiillileşme süreci hakiki zaman bilincini doğuracak objeleştirmeden meydana gelen mekân bilincini tamamlar.

6) Öğretim ve eğitim tek tipte insan yetiştirmeyi değil, gerçeğin çeşitliliğine uygun, iş ve düşünce hayatının farklılaşmasına cevap veren çok tipte insan yetiştirmeyi hedef edinmelidir. Eski pedagoji metotları ve onlara bağlı memleketlerin eğitim sistemleri bu bakımdan iki türlü hataya düşüyor:

a) Ya ortak bir insanî kültür ve öğretimi veremeyecek kadar dağınık ve ayrıcinsten okul sistemlerine ayrılıyordu. (Eski Osmanlı eğitimi, bugünkü İngiliz eğitimi, vb. gibi.)

b) Yahut bütün öğretim ve eğitimi tek mihver etrafında toplayarak, öğretimi eğitimin hükmü altına koyarak *tek okul* ve *tek sistem* yoluna gidiyordu (Fransa'da kısmen, başlıca Sovyet Rusya'da, vb. olduğu gibi). Her iki metotun da büyük sakıncaları vardır: Birincisi savunulamaz, çünkü bilimsel formasyonun türlü tarzları yoktur. Her okul çağdaş bilimi öğretmekle yükümlüdür. Eğitim de, bir mânâda sübjektifliğine rağmen, memleketler ve ideolojiler için ortak esaslara sahiptir. Öyle ise öğretim ve eğitimde ortak vasıflar olmalıdır. Fakat bunlar öğrencilerin yetişme güçlerine ve hedeflerine göre çeşitlenmelidir: Her genç aynı öğretim safhalarından geçerek aynı hedefe ulaşamaz. Bireysel kabiliyet farkları gibi sosyal ihtiyaç farkları da buna engel olur.* Ayrıca onların üstün başarılı olanları da farklı hedeflere

* Willard C. Oison, *Les Fondements psychologiques des programmes scolaires*, Ann Arbor (Michigan) 1956, Unesco, études des documents

göre yetişmiş olmalıdırlar. Bu farkları tayin edecek *sınavların kuvvetidir*. Öğretim hür olmalı, fakat imtihanlar dereceleri tayin etmelidir. Ayrıca iş bölümü ve sosyal şartlar üstün yetişenlerin arasındaki farklılaşmayı gerektirir. Tek okul tipinde son iki sınıfa konan "Lâtince-Yunanca" filolojisi ile kısmen "Arap-Fars" filolojisi derslerinden bir grubu seçenler kendi meslek yollarını çizerler: Birinciler eczacı, dişçi, tıp, hukuk, felsefe, batı edebiyatı ve arkeoloji bölümlerine göre hazırlanırlar. İkinciler İslâm ve Türk tarihi, Türk edebiyatı, yine hukuk, ilahiyat, vb. bölümlerine hazırlanırlar. Her iki *humanité* derslerini almayanlar teknik ilimlere, matematik, fizik ve kimya bölümlerine hazırlanırlar.

7) Öğretim ve eğitim demokratlaştırma idealine esir olmamalı, onun gerçekleşmesini sağlayacak kuvvet olmalıdır. Gelişmemiş ve yarı gelişmiş toplumlar demokrasi devrimini gerçekleştirmede geciktikleri için de ileri toplumlar seviyesine yetişmek maksadıyla bu işte fazla acele ediyorlar. Bu acelenin başlıca görünüşü bütün hakların hür ve eşit olarak tatbikine kalkmaktır: Parlamentolu bir rejimde seçmenlerin başlıca haklarından biri seçim dairesindeki halkın okuryazar olmasını sağlamaktır. Öğretimin demokratlaşması ilkesi her milletvekilinin kendi seçim bölgesinde önce ilköğretim, sonra ortaöğretim ve lise, hattâ daha sonra bir üniversite istemesine varır. Bunu istemek seçmenin ve onun vekilinin hürlük ve eşitlikten doğan tabiî hakkıdır. Fakat milli bütçe bu istekleri yerine getirmeye elverişli midir? Öğretim gücü yeteri kadar gelişmemişse seçmenlerin bu isteklerini nasıl yerine getirmeli? –Onların istediği sayıda ilköğretim ve yüksekokulu açmak için bu okulların gerektirdiği belli başlı şartlara uymadan vazgeçerek!

a) Bu yeni eğitim kurumları için gereken elverişli ve yeterli binalar yoksa eldeki yetersiz binalarla yetinerek;

b) Başlıca ortaöğretim (lise) için zorunlu laboratuvar, atölye ve öğrenim araçları yoksa onların kaçınılmaz ve mühim bir kısmından vazgeçerek;

c) Kaliteli ve ihtisas sahibi yeter sayıda öğretmen yoksa birkaç dersi bir öğretmene, hattâ meslekle ilgisiz, dışarıdan bulunmuş kimselere vererek;

---

d'éducation (Yazar burada çocukların başarı dereceleri ile ailelerinin meslek ve seviyeleri arasındaki münasebete ait yapılmış istatistikler veriyor).

358 *Sonuç*

göre yetişmiş olmalıdırlar. Bu farkları tayin edecek *sınavların kuvvetidir*. Öğretim hür olmalı, fakat imtihanlar dereceleri tayin etmelidir. Ayrıca iş bölümü ve sosyal şartlar üstün yetişenlerin arasındaki farklılaşmayı gerektirir. Tek okul tipinde son iki sınıfa konan "Lâtince-Yunanca" filolojisi ile kısmen "Arap-Fars" filolojisi derslerinden bir grubu seçenler kendi meslek yollarını çizerler: Birinciler eczacı, dişçi, tıp, hukuk, felsefe, batı edebiyatı ve arkeoloji bölümlerine göre hazırlanırlar. İkinciler İslâm ve Türk tarihi, Türk edebiyatı, yine hukuk, ilahiyat, vb. bölümlerine hazırlanırlar. Her iki *humanité* derslerini almayanlar teknik ilimlere, matematik, fizik ve kimya bölümlerine hazırlanırlar.

7) Öğretim ve eğitim demokratlaştırma idealine esir olmamalı, onun gerçekleşmesini sağlayacak kuvvet olmalıdır. Gelişmemiş ve yarı gelişmiş toplumlar demokrasi devrimini gerçekleştirmede geciktikleri için de ileri toplumlar seviyesine yetişmek maksadıyla bu işte fazla acele ediyorlar. Bu acelenin başlıca görünüşü bütün hakların hür ve eşit olarak tatbikine kalkmaktır: Parlamentolu bir rejimde seçmenlerin başlıca haklarından biri seçim dairesindeki halkın okuryazar olmasını sağlamaktır. Öğretimin demokratlaşması ilkesi her milletvekilinin kendi seçim bölgesinde önce ilköğretim, sonra ortaöğretim ve lise, hattâ daha sonra bir üniversite istemesine varır. Bunu istemek seçmenin ve onun vekilinin hürlük ve eşitlikten doğan tabiî hakkıdır. Fakat milli bütçe bu istekleri yerine getirmeye elverişli midir? Öğretim gücü yeteri kadar gelişmemişse seçmenlerin bu isteklerini nasıl yerine getirmeli? –Onların istediği sayıda ilköğretim ve yüksekokulu açmak için bu okulların gerektirdiği belli başlı şartlara uymadan vazgeçerek!

a) Bu yeni eğitim kurumları için gereken elverişli ve yeterli binalar yoksa eldeki yetersiz binalarla yetinerek;

b) Başlıca ortaöğretim (lise) için zorunlu laboratuvar, atölye ve öğrenim araçları yoksa onların kaçınılmaz ve mühim bir kısmından vazgeçerek;

c) Kaliteli ve ihtisas sahibi yeter sayıda öğretmen yoksa birkaç dersi bir öğretmene, hattâ meslekle ilgisiz, dışarıdan bulunmuş kimselere vererek;

---

d'éducation (Yazar burada çocukların başarı dereceleri ile ailelerinin meslek ve seviyeleri arasındaki münasebete ait yapılmış istatistikler veriyor).

358 *Sonuç*

göre yetişmiş olmalıdırlar. Bu farkları tayin edecek *sınavların kuvvetidir*. Öğretim hür olmalı, fakat imtihanlar dereceleri tayin etmelidir. Ayrıca iş bölümü ve sosyal şartlar üstün yetişenlerin arasındaki farklılaşmayı gerektirir. Tek okul tipinde son iki sınıfa konan "Lâtince-Yunanca" filolojisi ile kısmen "Arap-Fars" filolojisi derslerinden bir grubu seçenler kendi meslek yollarını çizerler: Birinciler eczacı, dişçi, tıp, hukuk, felsefe, batı edebiyatı ve arkeoloji bölümlerine göre hazırlanırlar. İkinciler İslâm ve Türk tarihi, Türk edebiyatı, yine hukuk, ilahiyat, vb. bölümlerine hazırlanırlar. Her iki *humanité* derslerini almayanlar teknik ilimlere, matematik, fizik ve kimya bölümlerine hazırlanırlar.

7) Öğretim ve eğitim demokratlaştırma idealine esir olmamalı, onun gerçekleşmesini sağlayacak kuvvet olmalıdır. Gelişmemiş ve yarı gelişmiş toplumlar demokrasi devrimini gerçekleştirmede geciktikleri için de ileri toplumlar seviyesine yetişmek maksadıyla bu işte fazla acele ediyorlar. Bu acelenin başlıca görünüşü bütün hakların hür ve eşit olarak tatbikine kalkmaktır: Parlamentolu bir rejimde seçmenlerin başlıca haklarından biri seçim dairesindeki halkın okuryazar olmasını sağlamaktır. Öğretimin demokratlaşması ilkesi her milletvekilinin kendi seçim bölgesinde önce ilköğretim, sonra ortaöğretim ve lise, hattâ daha sonra bir üniversite istemesine varır. Bunu istemek seçmenin ve onun vekilinin hürlük ve eşitlikten doğan tabiî hakkıdır. Fakat milli bütçe bu istekleri yerine getirmeye elverişli midir? Öğretim gücü yeteri kadar gelişmemişse seçmenlerin bu isteklerini nasıl yerine getirmeli? –Onların istediği sayıda ilköğretim ve yüksekokulu açmak için bu okulların gerektirdiği belli başlı şartlara uymadan vazgeçerek!

a) Bu yeni eğitim kurumları için gereken elverişli ve yeterli binalar yoksa eldeki yetersiz binalarla yetinerek;

b) Başlıca ortaöğretim (lise) için zorunlu laboratuvar, atölye ve öğrenim araçları yoksa onların kaçınılmaz ve mühim bir kısmından vazgeçerek;

c) Kaliteli ve ihtisas sahibi yeter sayıda öğretmen yoksa birkaç dersi bir öğretmene, hattâ meslekle ilgisiz, dışarıdan bulunmuş kimselere vererek;

---

d'éducation (Yazar burada çocukların başarı dereceleri ile ailelerinin meslek ve seviyeleri arasındaki münasebete ait yapılmış istatistikler veriyor).

d) Verimli bir öğretimde bir sınıfın öğrenci sayısı 38-40'ı geçmemesi zorunlu olduğu halde sınıflara 80-90 öğrenciyi doldurarak ve öğrencilerin laboratuvar, atölye çalışmalarını imkânsız hale koyarak, iyi bir öğretimin verilmesini mutlak surette engelleyecek olan bu durum seçmeni ve onun vekilini tatmin etse bile, aslında millet için zararlıdır. Çünkü sakat bir öğrenim almış bir gençliğin bu eksikleri sonradan hiçbir suretle tamamlanamaz; yetersiz öğrenciler demokrasi ve laiklik ilkelerini anlamadan hayata girerler. Yarım bilgi ile hiçbir ihtisas dalında yetişemezler. Üniversite bu boşlukları dolduramaz. Bu hal daha ileride meslek hayatını iyi yetişmemiş nesillerin eline vermek gibi vahim bir hataya kadar varır. Buna kısa bir cümle ile "kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmek" denir. Halbuki kaliteli ve gereken şartlara tam uygun bir öğretimi derece derece arttırarak uzun bir vade sonunda ilk ve ortaöğretimde eşitliğe doğru gidilecek olursa böyle bir eğitim demokrasi ideallerini koruyan bir kuvvet olur. Bundan dolayı da maarifte pramitin tepesinden veya tabanından başlama şeklindeki dilemma ortadan kalkar: Çünkü pramitin tepesi, yani üniversite ve yüksekokulların iyi ihtisas adamları yetiştirmesi için oraya ortaöğretimden iyi yetişmiş gençlerin *elenerek* ve *yönetilerek* gelmesi lâzımdır, nitekim ortaöğretimin iyi mahsul vermesi için de üniversitelerin ciddi bir tahsil ile hakiki ihtisas adamlarını yetiştirmesi lâzımdır.

8) Aktif (öğretimin tatbiki için şimdiki sabit sınıf usûlünü değiştirmelidir: Öğrenci sabit, öğretmen hareketli değil, öğretmen (ve laboratuvar) sabit, öğrenci hareketli olmalıdır. Çeşitli pedagoji görüşlerinin savunduğu "faal okul, "iş okulu", "pratiğin teoriye üstünlüğü", "teşebbüs okulu", vb gerçekleştirme yoluna bugünkü okul ve sınıf tarzı ile girmek mümkün değildir. Öğrenciler sınıflarda pasif dinleyici mevkiinde kaldıkça, öğretmenler bu sabit sınıflara girerek takrir usûlünü kullandıkça aktif öğretimin tatbiki imkânsızdır. Yeni cereyanlar yarım asırdır, ancak bazı derslerin laboratuvarla tamamlanmasını sağlayabilmiştir. "Takrir" saatlerinin "tecrübe" saatleriyle tamamlanması şeklinde tatbik edilen bu usûl hem zamanı boş yere harcamakta, hem teori ile pratiği bağımsız bırakmaktadır. Öte yandan bu teori-pratik yaklaşması yalnız birkaç derse hasredilemez. İlk ve ortaöğretimin bütün dersleri için zorunludur. Her dersin mutlaka bir laboratuvarı, atölyesi, içinde gereken bütün araçları olan bir tatbik yeri; biyoloji, fizik, kimya laboratuvarları gibi teknik atölyesi, resim atölyesi, tarih ve coğrafya laboratuvarı, dil atölyesi, vb. bulun-

Hilmi Ziya Ülken 359

d) Verimli bir öğretimde bir sınıfın öğrenci sayısı 38-40'ı geçmemesi zorunlu olduğu halde sınıflara 80-90 öğrenciyi doldurarak ve öğrencilerin laboratuvar, atölye çalışmalarını imkânsız hale koyarak, iyi bir öğretimin verilmesini mutlak surette engelleyecek olan bu durum seçmeni ve onun vekilini tatmin etse bile, aslında millet için zararlıdır. Çünkü sakat bir öğrenim almış bir gençliğin bu eksikleri sonradan hiçbir suretle tamamlanamaz; yetersiz öğrenciler demokrasi ve laiklik ilkelerini anlamadan hayata girerler. Yarım bilgi ile hiçbir ihtisas dalında yetişemezler. Üniversite bu boşlukları dolduramaz. Bu hal daha ileride meslek hayatını iyi yetişmemiş nesillerin eline vermek gibi vahim bir hataya kadar varır. Buna kısa bir cümle ile "kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmek" denir. Halbuki kaliteli ve gereken şartlara tam uygun bir öğretimi derece derece arttırarak uzun bir vade sonunda ilk ve ortaöğretimde eşitliğe doğru gidilecek olursa böyle bir eğitim demokrasi ideallerini koruyan bir kuvvet olur. Bundan dolayı da maarifte pramitin tepesinden veya tabanından başlama şeklindeki dilemma ortadan kalkar: Çünkü pramitin tepesi, yani üniversite ve yüksekokulların iyi ihtisas adamları yetiştirmesi için oraya ortaöğretimden iyi yetişmiş gençlerin *elenerek* ve *yönetilerek* gelmesi lâzımdır, nitekim ortaöğretimin iyi mahsul vermesi için de üniversitelerin ciddi bir tahsil ile hakiki ihtisas adamlarını yetiştirmesi lâzımdır.

8) Aktif (öğretimin tatbiki için şimdiki sabit sınıf usûlünü değiştirmelidir: Öğrenci sabit, öğretmen hareketli değil, öğretmen (ve laboratuvar) sabit, öğrenci hareketli olmalıdır. Çeşitli pedagoji görüşlerinin savunduğu "faal okul, "iş okulu", "pratiğin teoriye üstünlüğü", "teşebbüs okulu", vb gerçekleştirme yoluna bugünkü okul ve sınıf tarzı ile girmek mümkün değildir. Öğrenciler sınıflarda pasif dinleyici mevkiinde kaldıkça, öğretmenler bu sabit sınıflara girerek takrir usûlünü kullandıkça aktif öğretimin tatbiki imkânsızdır. Yeni cereyanlar yarım asırdır, ancak bazı derslerin laboratuvarla tamamlanmasını sağlayabilmiştir. "Takrir" saatlerinin "tecrübe" saatleriyle tamamlanması şeklinde tatbik edilen bu usûl hem zamanı boş yere harcamakta, hem teori ile pratiği bağımsız bırakmaktadır. Öte yandan bu teori-pratik yaklaşması yalnız birkaç derse hasredilemez. İlk ve ortaöğretimin bütün dersleri için zorunludur. Her dersin mutlaka bir laboratuvarı, atölyesi, içinde gereken bütün araçları olan bir tatbik yeri; biyoloji, fizik, kimya laboratuvarları gibi teknik atölyesi, resim atölyesi, tarih ve coğrafya laboratuvarı, dil atölyesi, vb. bulun-

Hilmi Ziya Ülken 359

d) Verimli bir öğretimde bir sınıfın öğrenci sayısı 38-40'ı geçmemesi zorunlu olduğu halde sınıflara 80-90 öğrenciyi doldurarak ve öğrencilerin laboratuvar, atölye çalışmalarını imkânsız hale koyarak, iyi bir öğretimin verilmesini mutlak surette engelleyecek olan bu durum seçmeni ve onun vekilini tatmin etse bile, aslında millet için zararlıdır. Çünkü sakat bir öğrenim almış bir gençliğin bu eksikleri sonradan hiçbir suretle tamamlanamaz; yetersiz öğrenciler demokrasi ve laiklik ilkelerini anlamadan hayata girerler. Yarım bilgi ile hiçbir ihtisas dalında yetişemezler. Üniversite bu boşlukları dolduramaz. Bu hal daha ileride meslek hayatını iyi yetişmemiş nesillerin eline vermek gibi vahim bir hataya kadar varır. Buna kısa bir cümle ile "kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmek" denir. Halbuki kaliteli ve gereken şartlara tam uygun bir öğretimi derece derece arttırarak uzun bir vade sonunda ilk ve ortaöğretimde eşitliğe doğru gidilecek olursa böyle bir eğitim demokrasi ideallerini koruyan bir kuvvet olur. Bundan dolayı da maarifte pramitin tepesinden veya tabanından başlama şeklindeki dilemma ortadan kalkar: Çünkü pramitin tepesi, yani üniversite ve yüksekokulların iyi ihtisas adamları yetiştirmesi için oraya ortaöğretimden iyi yetişmiş gençlerin *elenerek* ve *yönetilerek* gelmesi lâzımdır, nitekim ortaöğretimin iyi mahsul vermesi için de üniversitelerin ciddi bir tahsil ile hakiki ihtisas adamlarını yetiştirmesi lâzımdır.

8) Aktif (öğretimin tatbiki için şimdiki sabit sınıf usûlünü değiştirmelidir: Öğrenci sabit, öğretmen hareketli değil, öğretmen (ve laboratuvar) sabit, öğrenci hareketli olmalıdır. Çeşitli pedagoji görüşlerinin savunduğu "faal okul, "iş okulu", "pratiğin teoriye üstünlüğü", "teşebbüs okulu", vb gerçekleştirme yoluna bugünkü okul ve sınıf tarzı ile girmek mümkün değildir. Öğrenciler sınıflarda pasif dinleyici mevkiinde kaldıkça, öğretmenler bu sabit sınıflara girerek takrir usûlünü kullandıkça aktif öğretimin tatbiki imkânsızdır. Yeni cereyanlar yarım asırdır, ancak bazı derslerin laboratuvarla tamamlanmasını sağlayabilmiştir. "Takrir" saatlerinin "tecrübe" saatleriyle tamamlanması şeklinde tatbik edilen bu usûl hem zamanı boş yere harcamakta, hem teori ile pratiği bağımsız bırakmaktadır. Öte yandan bu teori-pratik yaklaşması yalnız birkaç derse hasredilemez. İlk ve ortaöğretimin bütün dersleri için zorunludur. Her dersin mutlaka bir laboratuvarı, atölyesi, içinde gereken bütün araçları olan bir tatbik yeri; biyoloji, fizik, kimya laboratuvarları gibi teknik atölyesi, resim atölyesi, tarih ve coğrafya laboratuvarı, dil atölyesi, vb. bulun-

malıdır. Meselâ tarih laboratuvarında senkronik levhalar, tarih tabloları, projeksiyon makinesi; filmler, şemalar, kitaplar, tarihî haritalar, vb. bulunmalıdır. Aksi halde çocuklar hayali gevşek bırakan takrirlerle tarihi hikâyecilik halinde öğrenmeye, medeniyetler ve kültürler arasında karşılaştırma yapamamaya, hakiki tarihî oluş ve zamanı anlamamaya, bu yüzden etnosantrik ve yanlış görüşlere saplanmaya mahkûm olurlar. Bu yanlışlar sonradan ömür boyunca düzeltilemez ve meslek hayatına kötü tesirler yapar. Milletlerarası anlayışa uygun, insanlığın teknik ve kültür evrimini açıklayabilen bir insan bilimleri öğrenimi ancak bu şartlara uyulduğu zaman verilebilir. Öğrencinin hareketli, laboratuvar ve atölyelerin sabit olmasına göre okulları ayarlamak için bugünkü binalar yanlarına küçük ilâvelerle yetebilir. Bütün mesele bu aktif öğretim tarzına öğretmenleri kurslarla hazırlamaktır.

9) Kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmenin ve tek tipte okulun vahim bir neticesi ilköğretimi bitirenlerin mutlaka liseye, liseyi bitirenlerin mutlaka üniversiteye ve yüksekokula koşmaları, üretici yerine tüketici insan ve memur yetiştirmek sisteminin kökleşmesidir. Memur şüphesiz devletin temel organıdır. Fakat memurun kaliteli ve ihtisas sahibi olması, çok sayıda iyi yetişmemiş değil, işinde ihtisas yapmış daha az sayıda olmasına önem verilmesi, devletin bir mütehassıs memurlar ve idareciler devleti olması lâzımdır. Halbuki sayıları büyük bir hızla artan lise mezunlarının öğretim elemanı, binası, laboratuvarları kifayetsiz olan (liselerin öğretim buhranını devam ettiren) üniversiteye, yüksekokullara dolmaları önce onların iyi yetişememelerine, sonra da büyük şehirlere dolan ve artık köy ve kasabalarına dönmek istemeyen mezunlardan büyük bir kısmının işsiz kalmasına sebep olmaktadır. İş hayatının gerektirdiği mesleklere göre hazırlanmamış ve yalnızca üniversiteye girmek hedefini güdenlerden bir kısmının da giriş sınavlarında dökülmeleri bu işsizleri büsbütün arttırmaktadır. Az gelişmiş memleketleri bekleyen büyük tehlikelerden biri aydın işsizliği (*chomâge des intellectuels*) böylece kaçınılmaz bir surette doğmaktadır. Aydın işsizliği, bu şekli ile yarı aydın işsizliği yalnız demokrat cemiyetlerin *statu quo*'sunu bozmakla kalmaz, aynı zamanda onların hasretini çektikleri sosyalist bir rejim şayet taraflılar bulursa mutlaka en kötü şekilde kurulmasına sebep olur. Çünkü bu tarzda yetişen işsiz mezunlar veya mezun olamayanlar temelli bir orta ve yüksek öğretim alamadıkları için bilgiden değil,

360 *Sonuç*

malıdır. Meselâ tarih laboratuvarında senkronik levhalar, tarih tabloları, projeksiyon makinesi; filmler, şemalar, kitaplar, tarihî haritalar, vb. bulunmalıdır. Aksi halde çocuklar hayali gevşek bırakan takrirlerle tarihi hikâyecilik halinde öğrenmeye, medeniyetler ve kültürler arasında karşılaştırma yapamamaya, hakiki tarihî oluş ve zamanı anlamamaya, bu yüzden etnosantrik ve yanlış görüşlere saplanmaya mahkûm olurlar. Bu yanlışlar sonradan ömür boyunca düzeltilemez ve meslek hayatına kötü tesirler yapar. Milletlerarası anlayışa uygun, insanlığın teknik ve kültür evrimini açıklayabilen bir insan bilimleri öğrenimi ancak bu şartlara uyulduğu zaman verilebilir. Öğrencinin hareketli, laboratuvar ve atölyelerin sabit olmasına göre okulları ayarlamak için bugünkü binalar yanlarına küçük ilâvelerle yetebilir. Bütün mesele bu aktif öğretim tarzına öğretmenleri kurslarla hazırlamaktır.

9) Kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmenin ve tek tipte okulun vahim bir neticesi ilköğretimi bitirenlerin mutlaka liseye, liseyi bitirenlerin mutlaka üniversiteye ve yüksekokula koşmaları, üretici yerine tüketici insan ve memur yetiştirmek sisteminin kökleşmesidir. Memur şüphesiz devletin temel organıdır. Fakat memurun kaliteli ve ihtisas sahibi olması, çok sayıda iyi yetişmemiş değil, işinde ihtisas yapmış daha az sayıda olmasına önem verilmesi, devletin bir mütehassıs memurlar ve idareciler devleti olması lâzımdır. Halbuki sayıları büyük bir hızla artan lise mezunlarının öğretim elemanı, binası, laboratuvarları kifayetsiz olan (liselerin öğretim buhranını devam ettiren) üniversiteye, yüksekokullara dolmaları önce onların iyi yetişememelerine, sonra da büyük şehirlere dolan ve artık köy ve kasabalarına dönmek istemeyen mezunlardan büyük bir kısmının işsiz kalmasına sebep olmaktadır. İş hayatının gerektirdiği mesleklere göre hazırlanmamış ve yalnızca üniversiteye girmek hedefini güdenlerden bir kısmının da giriş sınavlarında dökülmeleri bu işsizleri büsbütün arttırmaktadır. Az gelişmiş memleketleri bekleyen büyük tehlikelerden biri aydın işsizliği (*chomâge des intellectuels*) böylece kaçınılmaz bir surette doğmaktadır. Aydın işsizliği, bu şekli ile yarı aydın işsizliği yalnız demokrat cemiyetlerin *statu quo*'sunu bozmakla kalmaz, aynı zamanda onların hasretini çektikleri sosyalist bir rejim şayet taraflılar bulursa mutlaka en kötü şekilde kurulmasına sebep olur. Çünkü bu tarzda yetişen işsiz mezunlar veya mezun olamayanlar temelli bir orta ve yüksek öğretim alamadıkları için bilgiden değil,

360 *Sonuç*

malıdır. Meselâ tarih laboratuvarında senkronik levhalar, tarih tabloları, projeksiyon makinesi; filmler, şemalar, kitaplar, tarihî haritalar, vb. bulunmalıdır. Aksi halde çocuklar hayali gevşek bırakan takrirlerle tarihi hikâyecilik halinde öğrenmeye, medeniyetler ve kültürler arasında karşılaştırma yapamamaya, hakiki tarihî oluş ve zamanı anlamamaya, bu yüzden etnosantrik ve yanlış görüşlere saplanmaya mahkûm olurlar. Bu yanlışlar sonradan ömür boyunca düzeltilemez ve meslek hayatına kötü tesirler yapar. Milletlerarası anlayışa uygun, insanlığın teknik ve kültür evrimini açıklayabilen bir insan bilimleri öğrenimi ancak bu şartlara uyulduğu zaman verilebilir. Öğrencinin hareketli, laboratuvar ve atölyelerin sabit olmasına göre okulları ayarlamak için bugünkü binalar yanlarına küçük ilâvelerle yetebilir. Bütün mesele bu aktif öğretim tarzına öğretmenleri kurslarla hazırlamaktır.

9) Kaliteyi sayı çokluğuna kurban etmenin ve tek tipte okulun vahim bir neticesi ilköğretimi bitirenlerin mutlaka liseye, liseyi bitirenlerin mutlaka üniversiteye ve yüksekokula koşmaları, üretici yerine tüketici insan ve memur yetiştirmek sisteminin kökleşmesidir. Memur şüphesiz devletin temel organıdır. Fakat memurun kaliteli ve ihtisas sahibi olması, çok sayıda iyi yetişmemiş değil, işinde ihtisas yapmış daha az sayıda olmasına önem verilmesi, devletin bir mütehassıs memurlar ve idareciler devleti olması lâzımdır. Halbuki sayıları büyük bir hızla artan lise mezunlarının öğretim elemanı, binası, laboratuvarları kifayetsiz olan (liselerin öğretim buhranını devam ettiren) üniversiteye, yüksekokullara dolmaları önce onların iyi yetişememelerine, sonra da büyük şehirlere dolan ve artık köy ve kasabalarına dönmek istemeyen mezunlardan büyük bir kısmının işsiz kalmasına sebep olmaktadır. İş hayatının gerektirdiği mesleklere göre hazırlanmamış ve yalnızca üniversiteye girmek hedefini güdenlerden bir kısmının da giriş sınavlarında dökülmeleri bu işsizleri büsbütün arttırmaktadır. Az gelişmiş memleketleri bekleyen büyük tehlikelerden biri aydın işsizliği (*chomâge des intellectuels*) böylece kaçınılmaz bir surette doğmaktadır. Aydın işsizliği, bu şekli ile yarı aydın işsizliği yalnız demokrat cemiyetlerin *statu quo*'sunu bozmakla kalmaz, aynı zamanda onların hasretini çektikleri sosyalist bir rejim şayet taraflılar bulursa mutlaka en kötü şekilde kurulmasına sebep olur. Çünkü bu tarzda yetişen işsiz mezunlar veya mezun olamayanlar temelli bir orta ve yüksek öğretim alamadıkları için bilgiden değil,

hissî sloganlardan doğan ideolojilere sürüklenirler. Üretici değil, tüketici olmak isteyen büyük bir kitlenin doğmasını önlemek için, yukarıdaki esaslara uyduktan başka orta ve yüksek öğretimde her ne pahasına olursa olsun mezun sayısını arttırmak değil, ilköğretimden liseye, liseden yükseğe geçişteki sınav barajlarını ve meslek yönetim sistemini kuvvetlendirmek, çok ciddiye almak lâzımdır. Böyle bir baraj ortaokuldan sonra gençlerden büyük bir kısmının sanat, ticaret, ziraat, iş hayatı, zanaat gibi meslek okullarına geçmesini ve memleketin muhtaç olduğu çeşitli iş dallarına göre üretici ve intibaklı insanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır.

10) Liselerde verilen bilgi ve kültür bütünlüğü edebiyat-fen kollarına ayrılmayı lüzumsuz kılacaktır. Her lise bitiren çağdaş medeniyetin gerektirdiği bütün tabiat ve insan bilimleri bilgisi ve çağdaş kültür eğitimi ile yetişmiş olmalıdır. Bir mühendisin, bir makinecinin insan bilimlerine, yahut bir filozofun ve hukukçunun tabiat bilimlerine ait bilgiye aynı derecede muhtaç olmadığı söylenemez. Eskiden Türkiye'de "Tevhid-i Tedrisat" kanununun, umumiyetle tek okul sisteminin istediği şey bu suretle sağlanabilir: Aynı metotlara göre aynı bilgiyi vermeyen ve aynı teftişe bağlı olmayan lise dışında yer kalmamalıdır: Öğretmen Okulları iki devreli tam bir lise öğretimi verecek, liseye muadil olduğu için oradan Yüksek Öğretmen Okulları veya öğretim fakültelerine geçilebilecektir. Yabancı dil öğretimi (mümkün olan yerlerde) ilkokulun son iki sınıfında başlamalı, liselerde yabancı dil hakiki bir yardımcı dil olacak derecede kuvvetli verilmeli, ders saatleri arttırılmalı, öğretim metotu değiştirilmeli, sınavlarda numara emsali yükseltilerek sınıf geçme üzerinde büyük tesiri olmalıdır.

11) Öğretim ve eğitimde gaye iyi insan ve iyi yurttaş yetiştirmektir deniyor. İyi insan ve yurttaşın demokrasi ideallerini yaşaması ve memlekette onları hâkim kılacak tarzda yetişmesi isteniyor. John Dewey İlkçağ filozoflarından kalma soyut bilgi ve pratik bilgi ayrılığının buna en büyük engel olduğunu söylüyor. Yunanlı, düşünceyi aristokrat sınıfa, iş hayatını kölelere mahsus sayıyordu. Köleliğin kaldırılmasına rağmen, bu gelenek eğitimde devam etmiş, "boş zaman"a sahip düşünce adamı ile bu zamandan mahrum iş adamı ayrı kalmıştır. Demokrasi ideali bütün insanlara az çok "boş zaman" vererek herkes için düşünce imkânını sağlamaktadır. Fakat acaba demokrasinin bugünkü anlaşılış şekilleri bu imkânı sağlıyor mu? Demokrasi hürriyetle eşitliği aynı zamanda sağlamak demektir. Fakat

Hilmi Ziya Ülken 361

hissî sloganlardan doğan ideolojilere sürüklenirler. Üretici değil, tüketici olmak isteyen büyük bir kitlenin doğmasını önlemek için, yukarıdaki esaslara uyduktan başka orta ve yüksek öğretimde her ne pahasına olursa olsun mezun sayısını arttırmak değil, ilköğretimden liseye, liseden yükseğe geçişteki sınav barajlarını ve meslek yönetim sistemini kuvvetlendirmek, çok ciddiye almak lâzımdır. Böyle bir baraj ortaokuldan sonra gençlerden büyük bir kısmının sanat, ticaret, ziraat, iş hayatı, zanaat gibi meslek okullarına geçmesini ve memleketin muhtaç olduğu çeşitli iş dallarına göre üretici ve intibaklı insanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır.

10) Liselerde verilen bilgi ve kültür bütünlüğü edebiyat-fen kollarına ayrılmayı lüzumsuz kılacaktır. Her lise bitiren çağdaş medeniyetin gerektirdiği bütün tabiat ve insan bilimleri bilgisi ve çağdaş kültür eğitimi ile yetişmiş olmalıdır. Bir mühendisin, bir makinecinin insan bilimlerine, yahut bir filozofun ve hukukçunun tabiat bilimlerine ait bilgiye aynı derecede muhtaç olmadığı söylenemez. Eskiden Türkiye'de "Tevhid-i Tedrisat" kanununun, umumiyetle tek okul sisteminin istediği şey bu suretle sağlanabilir: Aynı metotlara göre aynı bilgiyi vermeyen ve aynı teftişe bağlı olmayan lise dışında yer kalmamalıdır: Öğretmen Okulları iki devreli tam bir lise öğretimi verecek, liseye muadil olduğu için oradan Yüksek Öğretmen Okulları veya öğretim fakültelerine geçilebilecektir. Yabancı dil öğretimi (mümkün olan yerlerde) ilkokulun son iki sınıfında başlamalı, liselerde yabancı dil hakiki bir yardımcı dil olacak derecede kuvvetli verilmeli, ders saatleri arttırılmalı, öğretim metotu değiştirilmeli, sınavlarda numara emsali yükseltilerek sınıf geçme üzerinde büyük tesiri olmalıdır.

11) Öğretim ve eğitimde gaye iyi insan ve iyi yurttaş yetiştirmektir deniyor. İyi insan ve yurttaşın demokrasi ideallerini yaşaması ve memlekette onları hâkim kılacak tarzda yetişmesi isteniyor. John Dewey İlkçağ filozoflarından kalma soyut bilgi ve pratik bilgi ayrılığının buna en büyük engel olduğunu söylüyor. Yunanlı, düşünceyi aristokrat sınıfa, iş hayatını kölelere mahsus sayıyordu. Köleliğin kaldırılmasına rağmen, bu gelenek eğitimde devam etmiş, "boş zaman"a sahip düşünce adamı ile bu zamandan mahrum iş adamı ayrı kalmıştır. Demokrasi ideali bütün insanlara az çok "boş zaman" vererek herkes için düşünce imkânını sağlamaktadır. Fakat acaba demokrasinin bugünkü anlaşılış şekilleri bu imkânı sağlıyor mu? Demokrasi hürriyetle eşitliği aynı zamanda sağlamak demektir. Fakat

Hilmi Ziya Ülken 361

hissî sloganlardan doğan ideolojilere sürüklenirler. Üretici değil, tüketici olmak isteyen büyük bir kitlenin doğmasını önlemek için, yukarıdaki esaslara uyduktan başka orta ve yüksek öğretimde her ne pahasına olursa olsun mezun sayısını arttırmak değil, ilköğretimden liseye, liseden yükseğe geçişteki sınav barajlarını ve meslek yönetim sistemini kuvvetlendirmek, çok ciddiye almak lâzımdır. Böyle bir baraj ortaokuldan sonra gençlerden büyük bir kısmının sanat, ticaret, ziraat, iş hayatı, zanaat gibi meslek okullarına geçmesini ve memleketin muhtaç olduğu çeşitli iş dallarına göre üretici ve intibaklı insanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır.

10) Liselerde verilen bilgi ve kültür bütünlüğü edebiyat-fen kollarına ayrılmayı lüzumsuz kılacaktır. Her lise bitiren çağdaş medeniyetin gerektirdiği bütün tabiat ve insan bilimleri bilgisi ve çağdaş kültür eğitimi ile yetişmiş olmalıdır. Bir mühendisin, bir makinecinin insan bilimlerine, yahut bir filozofun ve hukukçunun tabiat bilimlerine ait bilgiye aynı derecede muhtaç olmadığı söylenemez. Eskiden Türkiye'de "Tevhid-i Tedrisat" kanununun, umumiyetle tek okul sisteminin istediği şey bu suretle sağlanabilir: Aynı metotlara göre aynı bilgiyi vermeyen ve aynı teftişe bağlı olmayan lise dışında yer kalmamalıdır: Öğretmen Okulları iki devreli tam bir lise öğretimi verecek, liseye muadil olduğu için oradan Yüksek Öğretmen Okulları veya öğretim fakültelerine geçilebilecektir. Yabancı dil öğretimi (mümkün olan yerlerde) ilkokulun son iki sınıfında başlamalı, liselerde yabancı dil hakiki bir yardımcı dil olacak derecede kuvvetli verilmeli, ders saatleri arttırılmalı, öğretim metotu değiştirilmeli, sınavlarda numara emsali yükseltilerek sınıf geçme üzerinde büyük tesiri olmalıdır.

11) Öğretim ve eğitimde gaye iyi insan ve iyi yurttaş yetiştirmektir deniyor. İyi insan ve yurttaşın demokrasi ideallerini yaşaması ve memlekette onları hâkim kılacak tarzda yetişmesi isteniyor. John Dewey İlkçağ filozoflarından kalma soyut bilgi ve pratik bilgi ayrılığının buna en büyük engel olduğunu söylüyor. Yunanlı, düşünceyi aristokrat sınıfa, iş hayatını kölelere mahsus sayıyordu. Köleliğin kaldırılmasına rağmen, bu gelenek eğitimde devam etmiş, "boş zaman"a sahip düşünce adamı ile bu zamandan mahrum iş adamı ayrı kalmıştır. Demokrasi ideali bütün insanlara az çok "boş zaman" vererek herkes için düşünce imkânını sağlamaktadır. Fakat acaba demokrasinin bugünkü anlaşılış şekilleri bu imkânı sağlıyor mu? Demokrasi hürriyetle eşitliği aynı zamanda sağlamak demektir. Fakat

"İnsan Hakları Beyannamesi"nin bu iki temel ilkesi (Adalet ve kardeşliği de katmak üzere) 18. yüzyıl sonunda parçalanmaya başladı: Bir yana eşitlik yolu ile hürriyete gitmek isteyenler (sosyalistler), öte yana hürriyet yolu ile eşitliğe gitmek isteyenler (liberaller) ayrıldı. Şu kadar var ki henüz ne eşitlikten hürriyete ne de hürriyetten eşitliğe varılmış değildir. Eşitliği gerçekleştirenler disiplin ve cebir yolunu kullandıkları için totaliter rejimleri doğuruyorlar, böyle bir rejimdeki eğitim de onun kurallarına bağlanıyor. Faşist, Nazist veya Sovyet rejimlerinde öğretim ve eğitimde artık hiç değilse bugün hürriyetten bahsetmek imkânsızdır. Yetişenlerin büyük bir kısmı (işçiler, zanaatçılar) "boş zaman"dan mahrum oldukları gibi, genellikle yetişenler totaliter rejimin sloganlarına körü körüne bağlı yetişiyorlar. Hürriyeti gerçekleştirenler yarışma hürlüğü yolunu kullandıkları ve hukukî eşitlikle yetindikleri için; insanlar arasında eski çağların imtiyaz farklarını kaldırmakla beraber zekâ, kabiliyet ve bundan dolayı başarı farklarını aynı seviyeye getirmek şöyle dursun büsbütün arttırdıkları için, ekonomik eşitsizliklere sebep oluyorlar; ve böyle bir rejimdeki eğitim de bu eşitsizlik sistemine bağlı kalıyor. İnsanlar servet farklarına göre yetişince birçok zekâlar, kabiliyetler Cartel'lerin baskısı altında kalıyor, fikir ve sanat kabiliyetleri, hattâ hürriyetleri basını elinde tutan tröst tarafından sınırlandırılıyor.

Kısaca, her iki yoldan da hür düşünceye elverişli "boş zaman" sağlanamıyor. John Dewey'in bu tavsiyesine karşı şöyle denebilir: Hürriyet ve eşitlik idealinin aynı zamanda gerçekleşmesi ancak çağdaş değerler sisteminde vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde hürlük ilkesinin kabul edilmesiyle mümkündür. Bir toplumda dayanışma ve yarışma aynı zamanda yer almalıdır. Bu esas insan ruhunun gelişme yoluna uygundur ve toplumun evrimi de bunu hazırlamaktadır. Üretim, tüketim ve bölümde (iktisatta), hukukî ve siyasi düzende dayanışma ve disiplin olması toplumda bir kısım "açık gözler"in eski "imtiyazlılar" yerine yeni tahakküm şekilleri kurmalarını önler. Fakat teknik icatta, fikrî çalışmada, sanat yaratışlarında, ahlâki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda "en değerliler"in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlâk yaratışının iktisadî ve siyasi baskılara uğramadan gelişmesini sağlar. Bugünün ileri toplumlarında bu yola girenler varsa da, henüz bunun gerçekleşmiş olduğundan bahsedilemez. Fakat okul minyatür halinde bir toplum olduğu için, yarının insanlığı bu yolda ilerlemeye hazırlanacaktır. Böyle anlaşılan okul

362 *Sonuç*

"İnsan Hakları Beyannamesi"nin bu iki temel ilkesi (Adalet ve kardeşliği de katmak üzere) 18. yüzyıl sonunda parçalanmaya başladı: Bir yana eşitlik yolu ile hürriyete gitmek isteyenler (sosyalistler), öte yana hürriyet yolu ile eşitliğe gitmek isteyenler (liberaller) ayrıldı. Şu kadar var ki henüz ne eşitlikten hürriyete ne de hürriyetten eşitliğe varılmış değildir. Eşitliği gerçekleştirenler disiplin ve cebir yolunu kullandıkları için totaliter rejimleri doğuruyorlar, böyle bir rejimdeki eğitim de onun kurallarına bağlanıyor. Faşist, Nazist veya Sovyet rejimlerinde öğretim ve eğitimde artık hiç değilse bugün hürriyetten bahsetmek imkânsızdır. Yetişenlerin büyük bir kısmı (işçiler, zanaatçılar) "boş zaman"dan mahrum oldukları gibi, genellikle yetişenler totaliter rejimin sloganlarına körü körüne bağlı yetişiyorlar. Hürriyeti gerçekleştirenler yarışma hürlüğü yolunu kullandıkları ve hukukî eşitlikle yetindikleri için; insanlar arasında eski çağların imtiyaz farklarını kaldırmakla beraber zekâ, kabiliyet ve bundan dolayı başarı farklarını aynı seviyeye getirmek şöyle dursun büsbütün arttırdıkları için, ekonomik eşitsizliklere sebep oluyorlar; ve böyle bir rejimdeki eğitim de bu eşitsizlik sistemine bağlı kalıyor. İnsanlar servet farklarına göre yetişince birçok zekâlar, kabiliyetler Cartel'lerin baskısı altında kalıyor, fikir ve sanat kabiliyetleri, hattâ hürriyetleri basını elinde tutan tröst tarafından sınırlandırılıyor.

Kısaca, her iki yoldan da hür düşünceye elverişli "boş zaman" sağlanamıyor. John Dewey'in bu tavsiyesine karşı şöyle denebilir: Hürriyet ve eşitlik idealinin aynı zamanda gerçekleşmesi ancak çağdaş değerler sisteminde vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde hürlük ilkesinin kabul edilmesiyle mümkündür. Bir toplumda dayanışma ve yarışma aynı zamanda yer almalıdır. Bu esas insan ruhunun gelişme yoluna uygundur ve toplumun evrimi de bunu hazırlamaktadır. Üretim, tüketim ve bölümde (iktisatta), hukukî ve siyasi düzende dayanışma ve disiplin olması toplumda bir kısım "açık gözler"in eski "imtiyazlılar" yerine yeni tahakküm şekilleri kurmalarını önler. Fakat teknik icatta, fikrî çalışmada, sanat yaratışlarında, ahlâki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda "en değerliler"in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlâk yaratışının iktisadî ve siyasi baskılara uğramadan gelişmesini sağlar. Bugünün ileri toplumlarında bu yola girenler varsa da, henüz bunun gerçekleşmiş olduğundan bahsedilemez. Fakat okul minyatür halinde bir toplum olduğu için, yarının insanlığı bu yolda ilerlemeye hazırlanacaktır. Böyle anlaşılan okul

362 *Sonuç*

"İnsan Hakları Beyannamesi"nin bu iki temel ilkesi (Adalet ve kardeşliği de katmak üzere) 18. yüzyıl sonunda parçalanmaya başladı: Bir yana eşitlik yolu ile hürriyete gitmek isteyenler (sosyalistler), öte yana hürriyet yolu ile eşitliğe gitmek isteyenler (liberaller) ayrıldı. Şu kadar var ki henüz ne eşitlikten hürriyete ne de hürriyetten eşitliğe varılmış değildir. Eşitliği gerçekleştirenler disiplin ve cebir yolunu kullandıkları için totaliter rejimleri doğuruyorlar, böyle bir rejimdeki eğitim de onun kurallarına bağlanıyor. Faşist, Nazist veya Sovyet rejimlerinde öğretim ve eğitimde artık hiç değilse bugün hürriyetten bahsetmek imkânsızdır. Yetişenlerin büyük bir kısmı (işçiler, zanaatçılar) "boş zaman"dan mahrum oldukları gibi, genellikle yetişenler totaliter rejimin sloganlarına körü körüne bağlı yetişiyorlar. Hürriyeti gerçekleştirenler yarışma hürlüğü yolunu kullandıkları ve hukukî eşitlikle yetindikleri için; insanlar arasında eski çağların imtiyaz farklarını kaldırmakla beraber zekâ, kabiliyet ve bundan dolayı başarı farklarını aynı seviyeye getirmek şöyle dursun büsbütün arttırdıkları için, ekonomik eşitsizliklere sebep oluyorlar; ve böyle bir rejimdeki eğitim de bu eşitsizlik sistemine bağlı kalıyor. İnsanlar servet farklarına göre yetişince birçok zekâlar, kabiliyetler Cartel'lerin baskısı altında kalıyor, fikir ve sanat kabiliyetleri, hattâ hürriyetleri basını elinde tutan tröst tarafından sınırlandırılıyor.

Kısaca, her iki yoldan da hür düşünceye elverişli "boş zaman" sağlanamıyor. John Dewey'in bu tavsiyesine karşı şöyle denebilir: Hürriyet ve eşitlik idealinin aynı zamanda gerçekleşmesi ancak çağdaş değerler sisteminde vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde hürlük ilkesinin kabul edilmesiyle mümkündür. Bir toplumda dayanışma ve yarışma aynı zamanda yer almalıdır. Bu esas insan ruhunun gelişme yoluna uygundur ve toplumun evrimi de bunu hazırlamaktadır. Üretim, tüketim ve bölümde (iktisatta), hukukî ve siyasi düzende dayanışma ve disiplin olması toplumda bir kısım "açık gözler"in eski "imtiyazlılar" yerine yeni tahakküm şekilleri kurmalarını önler. Fakat teknik icatta, fikrî çalışmada, sanat yaratışlarında, ahlâki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda "en değerliler"in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlâk yaratışının iktisadî ve siyasi baskılara uğramadan gelişmesini sağlar. Bugünün ileri toplumlarında bu yola girenler varsa da, henüz bunun gerçekleşmiş olduğundan bahsedilemez. Fakat okul minyatür halinde bir toplum olduğu için, yarının insanlığı bu yolda ilerlemeye hazırlanacaktır. Böyle anlaşılan okul

362 *Sonuç*

"İnsan Hakları Beyannamesi"nin bu iki temel ilkesi (Adalet ve kardeşliği de katmak üzere) 18. yüzyıl sonunda parçalanmaya başladı: Bir yana eşitlik yolu ile hürriyete gitmek isteyenler (sosyalistler), öte yana hürriyet yolu ile eşitliğe gitmek isteyenler (liberaller) ayrıldı. Şu kadar var ki henüz ne eşitlikten hürriyete ne de hürriyetten eşitliğe varılmış değildir. Eşitliği gerçekleştirenler disiplin ve cebir yolunu kullandıkları için totaliter rejimleri doğuruyorlar, böyle bir rejimdeki eğitim de onun kurallarına bağlanıyor. Faşist, Nazist veya Sovyet rejimlerinde öğretim ve eğitimde artık hiç değilse bugün hürriyetten bahsetmek imkânsızdır. Yetişenlerin büyük bir kısmı (işçiler, zanaatçılar) "boş zaman"dan mahrum oldukları gibi, genellikle yetişenler totaliter rejimin sloganlarına körü körüne bağlı yetişiyorlar. Hürriyeti gerçekleştirenler yarışma hürlüğü yolunu kullandıkları ve hukukî eşitlikle yetindikleri için; insanlar arasında eski çağların imtiyaz farklarını kaldırmakla beraber zekâ, kabiliyet ve bundan dolayı başarı farklarını aynı seviyeye getirmek şöyle dursun büsbütün arttırdıkları için, ekonomik eşitsizliklere sebep oluyorlar; ve böyle bir rejimdeki eğitim de bu eşitsizlik sistemine bağlı kalıyor. İnsanlar servet farklarına göre yetişince birçok zekâlar, kabiliyetler Cartel'lerin baskısı altında kalıyor, fikir ve sanat kabiliyetleri, hattâ hürriyetleri basını elinde tutan tröst tarafından sınırlandırılıyor.

Kısaca, her iki yoldan da hür düşünceye elverişli "boş zaman" sağlanamıyor. John Dewey'in bu tavsiyesine karşı şöyle denebilir: Hürriyet ve eşitlik idealinin aynı zamanda gerçekleşmesi ancak çağdaş değerler sisteminde vasıta-değerlerde eşitlik, gaye-değerlerde hürlük ilkesinin kabul edilmesiyle mümkündür. Bir toplumda dayanışma ve yarışma aynı zamanda yer almalıdır. Bu esas insan ruhunun gelişme yoluna uygundur ve toplumun evrimi de bunu hazırlamaktadır. Üretim, tüketim ve bölümde (iktisatta), hukukî ve siyasi düzende dayanışma ve disiplin olması toplumda bir kısım "açık gözler"in eski "imtiyazlılar" yerine yeni tahakküm şekilleri kurmalarını önler. Fakat teknik icatta, fikrî çalışmada, sanat yaratışlarında, ahlâki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda "en değerliler"in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlâk yaratışının iktisadî ve siyasi baskılara uğramadan gelişmesini sağlar. Bugünün ileri toplumlarında bu yola girenler varsa da, henüz bunun gerçekleşmiş olduğundan bahsedilemez. Fakat okul minyatür halinde bir toplum olduğu için, yarının insanlığı bu yolda ilerlemeye hazırlanacaktır. Böyle anlaşılan okul

yarının ahenkli demokratik toplumuna girme misyonunu üzerine almış olacak ve okul yalnız bugünün toplumuna veya kültür değişmesine intibaklı insan yetiştirmekle kanmayarak, yarının toplumu için mücadeleyi kabul edecektir. Hızlı kültür değişmesi içinde bulunan toplumlarda okulun görevi, öyle ise, yalnız öğretim ve eğitim vermek değil, aynı zamanda sokağın, hattâ evin veremediği "terbiyeli" insan yetiştirmek, öğrencilere davranış, kıyafet, muamele, maddi ve manevi temizlik (küfürlü ve tecavüzlü konuşmadan kaçınma), başkalarının haklarına saygı gösterme eğitimini vermek olacaktır.

Hilmi Ziya Ülken 363

yarının ahenkli demokratik toplumuna girme misyonunu üzerine almış olacak ve okul yalnız bugünün toplumuna veya kültür değişmesine intibaklı insan yetiştirmekle kanmayarak, yarının toplumu için mücadeleyi kabul edecektir. Hızlı kültür değişmesi içinde bulunan toplumlarda okulun görevi, öyle ise, yalnız öğretim ve eğitim vermek değil, aynı zamanda sokağın, hattâ evin veremediği "terbiyeli" insan yetiştirmek, öğrencilere davranış, kıyafet, muamele, maddi ve manevi temizlik (küfürlü ve tecavüzlü konuşmadan kaçınma), başkalarının haklarına saygı gösterme eğitimini vermek olacaktır.

Hilmi Ziya Ülken 363

yarının ahenkli demokratik toplumuna girme misyonunu üzerine almış olacak ve okul yalnız bugünün toplumuna veya kültür değişmesine intibaklı insan yetiştirmekle kanmayarak, yarının toplumu için mücadeleyi kabul edecektir. Hızlı kültür değişmesi içinde bulunan toplumlarda okulun görevi, öyle ise, yalnız öğretim ve eğitim vermek değil, aynı zamanda sokağın, hattâ evin veremediği "terbiyeli" insan yetiştirmek, öğrencilere davranış, kıyafet, muamele, maddi ve manevi temizlik (küfürlü ve tecavüzlü konuşmadan kaçınma), başkalarının haklarına saygı gösterme eğitimini vermek olacaktır.

Adler, Alfred: Alman psikoloğu. Şimdi Amerika'dadır. Payot serisi içinde *Le tempérament nerveux, Connaissance de l'homme, Le sens de la vie* vb. adlı eserlerinin Fransızcaları çıkmıştır.

Alverdes: Başlıca Afrika'da yerliler üzerinde araştırmalar yapmakta olan bir kültür antropoloğu.

Ampère (1775-1836): Büyük Fransız bilgini. Lyon'da doğdu. Collège de France'da profesör oldu. Fizikte esaslı keşiflerinden başka, felsefe ile uğraştı ve Comte'un bilimler sınıflaması yüzünden unutulmakla beraber Dilthey tipinde önemli bir sınıflama yaptı.

Aristoteles (384-322): Büyük Yunan filozofu; Platon'un öğrencisi. *Organon, Fizik, Metafizik, Retorik, Poetik, Nikomakhos'a Etik, Politika* vb. gibi büyük eserlerin sahibi. Eğitime ait fikirlerini *Politika*'nın 8'nci kitabında yazdı.

Augustinus (354-430): Cezayir'de Tunus'a yakın Souk Ahras'da doğdu. Ortaçağ'ın ilk büyük Hıristiyan filozofu. *De Trinitate, İtiraflar* adlı eserleri ile derin iz bıraktı. Yeni-Platonculuğu canlandırdı ve Hıristiyanlıkla uzlaştırdı.

Babinsky: Nancy Tıp Fakültesi'nin tanınmış profesörlerinden, 19. yüzyıl sonlarında Paris Akıl Hastanesi Başhekimi Charcot'ya karşı spiritüalist ruh hekimliği ve telkin olayları üzerinde çalışmaları ile tanındı.

Baldwin, J. M. (1880-1950): Birleşik Amerika Devletleri'nin James'ten sonra en tanınmış filozofu. Genetik sosyal psikolojide en mühim araştırıcı idi. Felsefede Schelling'in metotunu kullandı. Yeni Schellingcilik çığırını

EĞİTİMLE İLGİLİ YAZARLAR CETVELİ

Adler, Alfred: Alman psikoloğu. Şimdi Amerika'dadır. Payot serisi içinde *Le tempérament nerveux, Connaissance de l'homme, Le sens de la vie* vb. adlı eserlerinin Fransızcaları çıkmıştır.

Alverdes: Başlıca Afrika'da yerliler üzerinde araştırmalar yapmakta olan bir kültür antropoloğu.

Ampère (1775-1836): Büyük Fransız bilgini. Lyon'da doğdu. Collège de France'da profesör oldu. Fizikte esaslı keşiflerinden başka, felsefe ile uğraştı ve Comte'un bilimler sınıflaması yüzünden unutulmakla beraber Dilthey tipinde önemli bir sınıflama yaptı.

Aristoteles (384-322): Büyük Yunan filozofu; Platon'un öğrencisi. *Organon, Fizik, Metafizik, Retorik, Poetik, Nikomakhos'a Etik, Politika* vb. gibi büyük eserlerin sahibi. Eğitime ait fikirlerini *Politika*'nın 8'nci kitabında yazdı.

Augustinus (354-430): Cezayir'de Tunus'a yakın Souk Ahras'da doğdu. Ortaçağ'ın ilk büyük Hıristiyan filozofu. *De Trinitate, İtiraflar* adlı eserleri ile derin iz bıraktı. Yeni-Platonculuğu canlandırdı ve Hıristiyanlıkla uzlaştırdı.

Babinsky: Nancy Tıp Fakültesi'nin tanınmış profesörlerinden, 19. yüzyıl sonlarında Paris Akıl Hastanesi Başhekimi Charcot'ya karşı spiritüalist ruh hekimliği ve telkin olayları üzerinde çalışmaları ile tanındı.

Baldwin, J. M. (1880-1950): Birleşik Amerika Devletleri'nin James'ten sonra en tanınmış filozofu. Genetik sosyal psikolojide en mühim araştırıcı idi. Felsefede Schelling'in metotunu kullandı. Yeni Schellingcilik çığırını

açtı. Felsefesi "Pancalisme" diye tanınır. Başlıca eserleri *Théorie génétique de la réalité, Médiat et immédiat, Çocukta ve Irkta Zihnî Gelişme*'dir.

Benedict, Ruth Fulton (1887-1948): Colombia Üniversitesi'nde okudu. Antropolojide büyük hizmeti oldu. *Zuni mythology, Race, science and politics, The Charysantemum and the sword, Patern of culture* başlıca eserlerdir.

Bergson, Henri (1859-1941): Son yüzyılın en tanınmış Fransız filozofu. *Bilincin Doğrudan Verileri Üzerine, Madde ve Hâfıza, Yaratıcı Evrim, Ahlâkın ve Dinin İki Kaynağı, Gülmek* gibi eserleri vardır. 19. yüzyıl zihinci felsefesine en şiddetli hücumları yaptı.

Bernheim: Aynı tıp fakültesinin bir üyesi de Bernheim'dır. *Automatisme et Suggestion* adlı kitabı ile ruh hekimliği ve psikoloji alanına yeni fikirler getirdi.

Bleuler: İsviçreli tanınmış psikolog. Jung'un sisteminden esinlenmiş olarak anormal ve normal karakterleri içedönük (introverti) ve dışadönük (extraverti) diye ikiye ayırdı. Bu sınıflama bugün de değerini koruyor.

Blondel, Charles: Son yüzyıl Fransız psikolog ve sosyopsikoloğudur (1876-1939), *La conscience morbide* (1914), *La psychanalyse* (1924), *La mentalité primitive* (1926), *La psychologie collective* (1930) başlıca eserleridir.

Boccacio, Giovanni (1313-1375): İtalyan şairi ve hikâyecisi. Ortaçağ zihniyetine hücum eden büyük hümanistlerdendir. *Decameron* adlı hikâyeleri çok kuvvetli iz bıraktı.

Bohn, Georges: Bu yüzyıl başının en tanınmış Fransız hayvan psikoloğu idi. *La psychologie animale, La naissance de l'intelligence* adlı kitapları ile J. H. Fabre'ın içgüdü metafiziğine karşı cephe almıştır.

Bolk V.: Utrecht Üniversitesi biyoloji profesörü. Hayvan ve insan arasındaki somatik ve bünyevî farklar üzerinde durmuş ve insanın foetal varlık oluşuna dair keşfi de evrim teorilerinde yeni bir devir açmıştır.

Boas, Franz (1858-1942): Almanya'da (Minden) doğdu. New York'ta öldü. Antropolojide esaslı çalışmaları vardır. Başlıca eserleri, *The Mind of primitive man, Primitive art, Anthropology of modern life, Race, Language and culture, 1941*'dir. Ertesi yıl *Dakota Gramerini* neşretti.

Bouvier: Tanınmış Fransız psikologlarındandır. 1910-25 arası içgüdüler ve hayvan psikolojisi üzerinde çalıştı.

Bruno, Giordano (1548-1600): Rönesans'ın büyük filozofu. Kiliseye hücum etti. Bu yüzden İtalya'yı bıraktı. Dönüşünde ateşte yakılma cezasına uğradı.

Busia: Ganalı genç bir Afrika sosyoloğudur. 1953-56 arası Milletlerarası Sosyoloji Cemiyeti yönetim kurulu üyesi idi. Doğu Afrika'da tahsil ve göçlere ait ciddi çalışmaları vardır.

Buytendijk: Hollandalı psikolog. Hayvan psikolojisine ait eserleri ile tanınır. Amsterdam Üniversitesi'nde profesörlük yaptı ve orada yaşadı.

Campanella (1568-1639): İtalyan filozofu. Çağdaş Düşüncenin doğuşunda büyük rolü oldu. Ayrıca 27 yıllık hapis hayatında yazdığı *Civitas solis* (Güneş Ülkesi) ütopik bir cemiyeti tasvir eder.

Carel, Alexis: Kalp cerrahlığındaki şöhretinden sonra tıbbın insan düğümlerini çözemediğini *L'homme, cet inconnu* adlı eserde iddia etti ve *Réflexions sur la conduite*'te manevi tedaviye değer vermeye başladı. Lourdes mucizesinden bahsetti.

Celaleddin Devvanî (ölümü: 1501): İşrakî filozofu Şehabüddin Sühreverdi'nin eserlerine yazdığı şerhleri ile tanındı. Ayrıca *Ahlâk-ı Celâli* adlı eserinde eğitime dair fikirlerini topladı.

Cervantes (1547-1616): Büyük İspanyol edibi ve şairidir. Fakat asıl *Don Quichotte* adlı eseri ile tanınır. Bu eser, Ortaçağ'ın şövalye "palavra"larının hicvi olduğu gibi insanlığın en derin tahlillerinden biridir.

Château: Oyun ve çocuk hayal gücüne dair şahsî çalışmaları vardır. Bu eserler pek yakın tarihe ait olup çocuk psikologlarınca kullanılmaktadır.

Charcot, J. M. (1825-1898): Fransız fizikçisi ve hekimi. Salpetrière'in başhekimi oldu. Histeri üzerinde çalıştı ve hipnotizma metotunu tedavide kullandı. Materyalist eğilimdeydi. Nancy Tıp Fakültesi profesörleri telkin araştırmaları ile onu tenkit ettiler.

Chevreul, M. E. (1786-1889): Fransız kimyacısı ve fizikçisi. Fakat ayrıca Chevreul rakkası diye tanınan tecrübesi ile kendine telkin olaylarının aydınlanmasına yardım etti. Ondan Dr. Coué faydalandı.

Claparède: Cenevre'de J.-J. Rousseau Enstitüsü'nün kurucularından tanınmış pedagog ve çocuk psikoloğudur. Türkçeye birkaç eseri Hüseyin Cahit Yalçın ve Kâzım Nami Duru tarafından çevrilmiştir. Piaget'yi yetiştirdi.

Coué: İsviçreli eczacı; fakat Liébault ile birlikte kendine telkin olaylarının meydana çıkarılmasında büyük rolü olmuştur. Araştırmalarının izinde gidenler günden güne çoğalıyor.

Comte, Auguste (1798-1857): Fransız filozofu. Pozitivizm çığırının kurucusudur. *Cours de philosophie positive* (6 cilt) ve *Système de politique positive* (4 cilt)'de esaslı fikirlerini ifade etti. 19. yüzyılda Darwin'den önce derin iz bıraktı.

Darwin, Charles (1809-1882): Öğretimden ziyade araştırmaya kendini vermiş olan büyük tabiat âlimi. Çalışmalarını *Origin of species* ve *The Des-*

366 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Busia: Ganalı genç bir Afrika sosyoloğudur. 1953-56 arası Milletlerarası Sosyoloji Cemiyeti yönetim kurulu üyesi idi. Doğu Afrika'da tahsil ve göçlere ait ciddi çalışmaları vardır.

Buytendijk: Hollandalı psikolog. Hayvan psikolojisine ait eserleri ile tanınır. Amsterdam Üniversitesi'nde profesörlük yaptı ve orada yaşadı.

Campanella (1568-1639): İtalyan filozofu. Çağdaş Düşüncenin doğuşunda büyük rolü oldu. Ayrıca 27 yıllık hapis hayatında yazdığı *Civitas solis* (Güneş Ülkesi) ütopik bir cemiyeti tasvir eder.

Carel, Alexis: Kalp cerrahlığındaki şöhretinden sonra tıbbın insan düğümlerini çözemediğini *L'homme, cet inconnu* adlı eserde iddia etti ve *Réflexions sur la conduite*'te manevi tedaviye değer vermeye başladı. Lourdes mucizesinden bahsetti.

Celaleddin Devvanî (ölümü: 1501): İşrakî filozofu Şehabüddin Sühreverdi'nin eserlerine yazdığı şerhleri ile tanındı. Ayrıca *Ahlâk-ı Celâli* adlı eserinde eğitime dair fikirlerini topladı.

Cervantes (1547-1616): Büyük İspanyol edibi ve şairidir. Fakat asıl *Don Quichotte* adlı eseri ile tanınır. Bu eser, Ortaçağ'ın şövalye "palavra"larının hicvi olduğu gibi insanlığın en derin tahlillerinden biridir.

Château: Oyun ve çocuk hayal gücüne dair şahsî çalışmaları vardır. Bu eserler pek yakın tarihe ait olup çocuk psikologlarınca kullanılmaktadır.

Charcot, J. M. (1825-1898): Fransız fizikçisi ve hekimi. Salpetrière'in başhekimi oldu. Histeri üzerinde çalıştı ve hipnotizma metotunu tedavide kullandı. Materyalist eğilimdeydi. Nancy Tıp Fakültesi profesörleri telkin araştırmaları ile onu tenkit ettiler.

Chevreul, M. E. (1786-1889): Fransız kimyacısı ve fizikçisi. Fakat ayrıca Chevreul rakkası diye tanınan tecrübesi ile kendine telkin olaylarının aydınlanmasına yardım etti. Ondan Dr. Coué faydalandı.

Claparède: Cenevre'de J.-J. Rousseau Enstitüsü'nün kurucularından tanınmış pedagog ve çocuk psikoloğudur. Türkçeye birkaç eseri Hüseyin Cahit Yalçın ve Kâzım Nami Duru tarafından çevrilmiştir. Piaget'yi yetiştirdi.

Coué: İsviçreli eczacı; fakat Liébault ile birlikte kendine telkin olaylarının meydana çıkarılmasında büyük rolü olmuştur. Araştırmalarının izinde gidenler günden güne çoğalıyor.

Comte, Auguste (1798-1857): Fransız filozofu. Pozitivizm çığırının kurucusudur. *Cours de philosophie positive* (6 cilt) ve *Système de politique positive* (4 cilt)'de esaslı fikirlerini ifade etti. 19. yüzyılda Darwin'den önce derin iz bıraktı.

Darwin, Charles (1809-1882): Öğretimden ziyade araştırmaya kendini vermiş olan büyük tabiat âlimi. Çalışmalarını *Origin of species* ve *The Des-*

cent of man adlı kitaplarında topladı. Canlı türlerin doğuşu ve gelişmesinde devrim yaptı. Fikirleri çok tartışıldı, düzeltmelere uğradı. Fakat temelleri duruyor.

Decroly: Faal okul etrafındaki çalışmaları ile tanınmış ve John Dewey'i Fransızcaya çevirmiş Belçikalı bir pedagogdur. Bir eseri Leman S. Celal tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Delacroix, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Bergson'dan esinlenmiştir. Dil ve düşünce, mistik düşünce üzerine çalışmalarıyla tanındı.

Descartes, René (1596-1650): Büyük Fransız filozofu ve Çağdaş Felsefenin kurucusu. *Discours de la méthode, Méditations, Regulae, Traité des passions, Le Monde* ve başka eserleri ile felsefede devrim yaptı. Eğitime ait ayrı kitabı yoktur. Eserlerinin çoğu Türkçeye M. Karasan tarafından çevrilmiştir.

Dewey, John (1859-1950): Amerikan filozof ve pedagogudur. Başlıca eğitim felsefesine dair eserleri ile tanındı. 1926'da Türkiye'ye gelerek Maarifimiz için bir rapor verdi. *Terbiye ve Demokrasi* adlı eseri Avni Başman tarafından çevrildi.

Dilthey, Wilhelm: Manevi bilimler görüşünün kurucusu (Geisteswissenschaft) yeni Kantçı geleneğe bağlı bir Alman filozofudur. Başlıca eserlerini 1900-1920 arasında verdi: *Manevi Bilimleri Tetkike Giriş, Ruhun Tabiatı, Dünya Görüşleri* gibi.

Durkheim, Emile (1858-1917): Bordeaux Üniversitesi'nden Sorbonne'a geldi. Fransız Sosyoloji ekolünü kurdu. *Année Sociologique*'i ölümüne kadar çıkardı. *Règles de la méthode sociologique, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Division du travail social, Suicide, Education morale* başlıca eserleridir.

Eflatun (Platon, M.Ö. 429-347): Büyük Yunan filozofu. 38'i bulan diyalogları arasında en tanınmışı *Devlet* (Politea) olup eğitime dair fikirlerini orada toplar. Fakat Platon başka diyaloglarında da her vesile ile eğitim ve öğretime dokunur.

El-Kindi (Ölümü: 872): İlk önemli Arap filozofu. Eserlerinden çoğu Aristoteles ve Galien şerhleri ile zamanı Felsefe ve Kelâm cereyanlarının tenkididir. Ebu Rîde orijinal fikirlerini yazdığı risaleleri *Resail-al-Kindi* adı ile yakında neşretti.

Erasmus (1466-1536): Hollandalı hümanisttir. Skolastiğe karşı mücadele ve yeni eğitim fikirlerinin doğuşunda büyük rolü oldu. *Adagia, Moriae encomium, Apophtegmata, Hıristiyan Askerlerin Kitabı,* fakat asıl *Deliliğe Övgü* ile tanınmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 367

cent of man adlı kitaplarında topladı. Canlı türlerin doğuşu ve gelişmesinde devrim yaptı. Fikirleri çok tartışıldı, düzeltmelere uğradı. Fakat temelleri duruyor.

Decroly: Faal okul etrafındaki çalışmaları ile tanınmış ve John Dewey'i Fransızcaya çevirmiş Belçikalı bir pedagogdur. Bir eseri Leman S. Celal tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Delacroix, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Bergson'dan esinlenmiştir. Dil ve düşünce, mistik düşünce üzerine çalışmalarıyla tanındı.

Descartes, René (1596-1650): Büyük Fransız filozofu ve Çağdaş Felsefenin kurucusu. *Discours de la méthode, Méditations, Regulae, Traité des passions, Le Monde* ve başka eserleri ile felsefede devrim yaptı. Eğitime ait ayrı kitabı yoktur. Eserlerinin çoğu Türkçeye M. Karasan tarafından çevrilmiştir.

Dewey, John (1859-1950): Amerikan filozof ve pedagogudur. Başlıca eğitim felsefesine dair eserleri ile tanındı. 1926'da Türkiye'ye gelerek Maarifimiz için bir rapor verdi. *Terbiye ve Demokrasi* adlı eseri Avni Başman tarafından çevrildi.

Dilthey, Wilhelm: Manevi bilimler görüşünün kurucusu (Geisteswissenschaft) yeni Kantçı geleneğe bağlı bir Alman filozofudur. Başlıca eserlerini 1900-1920 arasında verdi: *Manevi Bilimleri Tetkike Giriş, Ruhun Tabiatı, Dünya Görüşleri* gibi.

Durkheim, Emile (1858-1917): Bordeaux Üniversitesi'nden Sorbonne'a geldi. Fransız Sosyoloji ekolünü kurdu. *Année Sociologique*'i ölümüne kadar çıkardı. *Règles de la méthode sociologique, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Division du travail social, Suicide, Education morale* başlıca eserleridir.

Eflatun (Platon, M.Ö. 429-347): Büyük Yunan filozofu. 38'i bulan diyalogları arasında en tanınmışı *Devlet* (Politea) olup eğitime dair fikirlerini orada toplar. Fakat Platon başka diyaloglarında da her vesile ile eğitim ve öğretime dokunur.

El-Kindi (Ölümü: 872): İlk önemli Arap filozofu. Eserlerinden çoğu Aristoteles ve Galien şerhleri ile zamanı Felsefe ve Kelâm cereyanlarının tenkididir. Ebu Rîde orijinal fikirlerini yazdığı risaleleri *Resail-al-Kindi* adı ile yakında neşretti.

Erasmus (1466-1536): Hollandalı hümanisttir. Skolastiğe karşı mücadele ve yeni eğitim fikirlerinin doğuşunda büyük rolü oldu. *Adagia, Moriae encomium, Apophtegmata, Hıristiyan Askerlerin Kitabı,* fakat asıl *Deliliğe Övgü* ile tanınmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 367

cent of man adlı kitaplarında topladı. Canlı türlerin doğuşu ve gelişmesinde devrim yaptı. Fikirleri çok tartışıldı, düzeltmelere uğradı. Fakat temelleri duruyor.

Decroly: Faal okul etrafındaki çalışmaları ile tanınmış ve John Dewey'i Fransızcaya çevirmiş Belçikalı bir pedagogdur. Bir eseri Leman S. Celal tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Delacroix, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Bergson'dan esinlenmiştir. Dil ve düşünce, mistik düşünce üzerine çalışmalarıyla tanındı.

Descartes, René (1596-1650): Büyük Fransız filozofu ve Çağdaş Felsefenin kurucusu. *Discours de la méthode, Méditations, Regulae, Traité des passions, Le Monde* ve başka eserleri ile felsefede devrim yaptı. Eğitime ait ayrı kitabı yoktur. Eserlerinin çoğu Türkçeye M. Karasan tarafından çevrilmiştir.

Dewey, John (1859-1950): Amerikan filozof ve pedagogudur. Başlıca eğitim felsefesine dair eserleri ile tanındı. 1926'da Türkiye'ye gelerek Maarifimiz için bir rapor verdi. *Terbiye ve Demokrasi* adlı eseri Avni Başman tarafından çevrildi.

Dilthey, Wilhelm: Manevi bilimler görüşünün kurucusu (Geisteswissenschaft) yeni Kantçı geleneğe bağlı bir Alman filozofudur. Başlıca eserlerini 1900-1920 arasında verdi: *Manevi Bilimleri Tetkike Giriş, Ruhun Tabiatı, Dünya Görüşleri* gibi.

Durkheim, Emile (1858-1917): Bordeaux Üniversitesi'nden Sorbonne'a geldi. Fransız Sosyoloji ekolünü kurdu. *Année Sociologique*'i ölümüne kadar çıkardı. *Règles de la méthode sociologique, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Division du travail social, Suicide, Education morale* başlıca eserleridir.

Eflatun (Platon, M.Ö. 429-347): Büyük Yunan filozofu. 38'i bulan diyalogları arasında en tanınmışı *Devlet* (Politea) olup eğitime dair fikirlerini orada toplar. Fakat Platon başka diyaloglarında da her vesile ile eğitim ve öğretime dokunur.

El-Kindi (Ölümü: 872): İlk önemli Arap filozofu. Eserlerinden çoğu Aristoteles ve Galien şerhleri ile zamanı Felsefe ve Kelâm cereyanlarının tenkididir. Ebu Rîde orijinal fikirlerini yazdığı risaleleri *Resail-al-Kindi* adı ile yakında neşretti.

Erasmus (1466-1536): Hollandalı hümanisttir. Skolastiğe karşı mücadele ve yeni eğitim fikirlerinin doğuşunda büyük rolü oldu. *Adagia, Moriae encomium, Apophtegmata, Hıristiyan Askerlerin Kitabı,* fakat asıl *Deliliğe Övgü* ile tanınmıştır.

Espinas, Alfred Victor (1844-1922): Fransız sosyoloğudur. Bordeaux ve Sorbonne'da profesör oldu. *Des sociétés animales* (1877), *Les origines de la technologie* (1897), *La philosophie sociale du XVIII^e^ siècle* (1898) adlı eserleri ile tanındı.

Farabî (870-950): Bir Türk filozofudur. Samanîler hizmetinde, sonra Halep'te Hamdani devletinde çalıştı. Pek çok eser verdi. Eğitime dair fikirlerini *Tahsil-üs Saade*'de topladı. Bu kitabı *Mutluluğun Elde Edilmesi* adı ile tercüme ve neşr ettik.

Ferrière, Adolphe: John Dewey, Decroly gibi pedagogların fikirlerine dayanarak "Faal okul" dediği pratikten hareket eden yeni okul fikrini savundu.

Fichte, J. Gottlieb (1762-1814): 1791'de Kant'la karşılaştı, Fransız İhtilâline hayran oldu. Fakat Napoléon istilâsı üzerine milliyetçilik fikirleri uyandı. Başlıca eserleri *Doctrine de la science* (1794), *Le destination de l'homme* (1800), *Discours à la nation Allemande* (1808), *La doctrine de l'état* (1813)dir.

Firth: 1901'de Avustralya'da doğdu. Londra Üniversitesi'nde okudu. Sidney Üniversitesi'nde etnoloji profesörü oldu. Kültür antropolojisinde esaslı araştırmaları vardır. Başlıcaları: *Kaury Endüstrisi* (1924); *Maori* (Yeni Zelanda) *İlkel İktisadı* (1929), *Yeni Gine'de Sanat ve Hayat* (1936); *Polinezya'da Kandaşlık* (1936), *Sosyal Organizasyon Unsurları* (1950).

Franklin, Benjamin (1706-1790): Amerikalı devlet adamı, fizikçi ve filozofudur. Siyasi hayattaki faaliyeti kadar devamlı fikrî hayatı vardı. Paratoneri icat etti. Çok kuvvetli bir otokritik olan *Journal*, aynı zamanda bir eğitim kitabıdır.

Fortes: 1906'da Güney Afrika'da doğdu. Londra'da okudu. Cambridge'de Etno-sosyoloji profesörü oldu. Kendisini tanınmış etnolog Radcliffe-Brown ve Malinowski yetiştirmiştir. Başlıca eserleri *Tallensi'de Klan Toplumu* (1945), *Tallensi'de Kandaşlık* (1949)'tır.

Fortune: Avustralya ve Adaların yerlilerinde kültür araştırmaları vardır. Yerli kültürlü eğitim münasebetlerini incelemektedir. Yeni Zelandalı antropolog 1903'te doğdu ve Avustralya adalarında şimdi de tetkiklerine devam etmektedir.

Freud, Sigmund (1856-1945): Avusturyalı büyük bilim adamı. Marazî Psikolojide yeni bir çığır olan Psikanalizi kurdu. Bu metotla gündelik hayatı ve ilkellerin ruhî hayatını da tetkike kalktı. Pansexualisme diye tanınan metotu birçok tenkitlere uğramış olmakla beraber temel fikirleri durmaktadır.

Froebel (1782-1852): Alman terbiyecisidir. Thuringia'da doğdu. Frankfurt'ta Pestalozzi'nin fikirlerine göre kurulmuş bir okulu idare etti. Bu fi-

368 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Espinas, Alfred Victor (1844-1922): Fransız sosyoloğudur. Bordeaux ve Sorbonne'da profesör oldu. *Des sociétés animales* (1877), *Les origines de la technologie* (1897), *La philosophie sociale du XVIII^e^ siècle* (1898) adlı eserleri ile tanındı.

Farabî (870-950): Bir Türk filozofudur. Samanîler hizmetinde, sonra Halep'te Hamdani devletinde çalıştı. Pek çok eser verdi. Eğitime dair fikirlerini *Tahsil-üs Saade*'de topladı. Bu kitabı *Mutluluğun Elde Edilmesi* adı ile tercüme ve neşr ettik.

Ferrière, Adolphe: John Dewey, Decroly gibi pedagogların fikirlerine dayanarak "Faal okul" dediği pratikten hareket eden yeni okul fikrini savundu.

Fichte, J. Gottlieb (1762-1814): 1791'de Kant'la karşılaştı, Fransız İhtilâline hayran oldu. Fakat Napoléon istilâsı üzerine milliyetçilik fikirleri uyandı. Başlıca eserleri *Doctrine de la science* (1794), *Le destination de l'homme* (1800), *Discours à la nation Allemande* (1808), *La doctrine de l'état* (1813)dir.

Firth: 1901'de Avustralya'da doğdu. Londra Üniversitesi'nde okudu. Sidney Üniversitesi'nde etnoloji profesörü oldu. Kültür antropolojisinde esaslı araştırmaları vardır. Başlıcaları: *Kaury Endüstrisi* (1924); *Maori* (Yeni Zelanda) *İlkel İktisadı* (1929), *Yeni Gine'de Sanat ve Hayat* (1936); *Polinezya'da Kandaşlık* (1936), *Sosyal Organizasyon Unsurları* (1950).

Franklin, Benjamin (1706-1790): Amerikalı devlet adamı, fizikçi ve filozofudur. Siyasi hayattaki faaliyeti kadar devamlı fikrî hayatı vardı. Paratoneri icat etti. Çok kuvvetli bir otokritik olan *Journal*, aynı zamanda bir eğitim kitabıdır.

Fortes: 1906'da Güney Afrika'da doğdu. Londra'da okudu. Cambridge'de Etno-sosyoloji profesörü oldu. Kendisini tanınmış etnolog Radcliffe-Brown ve Malinowski yetiştirmiştir. Başlıca eserleri *Tallensi'de Klan Toplumu* (1945), *Tallensi'de Kandaşlık* (1949)'tır.

Fortune: Avustralya ve Adaların yerlilerinde kültür araştırmaları vardır. Yerli kültürlü eğitim münasebetlerini incelemektedir. Yeni Zelandalı antropolog 1903'te doğdu ve Avustralya adalarında şimdi de tetkiklerine devam etmektedir.

Freud, Sigmund (1856-1945): Avusturyalı büyük bilim adamı. Marazî Psikolojide yeni bir çığır olan Psikanalizi kurdu. Bu metotla gündelik hayatı ve ilkellerin ruhî hayatını da tetkike kalktı. Pansexualisme diye tanınan metotu birçok tenkitlere uğramış olmakla beraber temel fikirleri durmaktadır.

Froebel (1782-1852): Alman terbiyecisidir. Thuringia'da doğdu. Frankfurt'ta Pestalozzi'nin fikirlerine göre kurulmuş bir okulu idare etti. Bu fi-

368 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Espinas, Alfred Victor (1844-1922): Fransız sosyoloğudur. Bordeaux ve Sorbonne'da profesör oldu. *Des sociétés animales* (1877), *Les origines de la technologie* (1897), *La philosophie sociale du XVIII^e^ siècle* (1898) adlı eserleri ile tanındı.

Farabî (870-950): Bir Türk filozofudur. Samanîler hizmetinde, sonra Halep'te Hamdani devletinde çalıştı. Pek çok eser verdi. Eğitime dair fikirlerini *Tahsil-üs Saade*'de topladı. Bu kitabı *Mutluluğun Elde Edilmesi* adı ile tercüme ve neşr ettik.

Ferrière, Adolphe: John Dewey, Decroly gibi pedagogların fikirlerine dayanarak "Faal okul" dediği pratikten hareket eden yeni okul fikrini savundu.

Fichte, J. Gottlieb (1762-1814): 1791'de Kant'la karşılaştı, Fransız İhtilâline hayran oldu. Fakat Napoléon istilâsı üzerine milliyetçilik fikirleri uyandı. Başlıca eserleri *Doctrine de la science* (1794), *Le destination de l'homme* (1800), *Discours à la nation Allemande* (1808), *La doctrine de l'état* (1813)dir.

Firth: 1901'de Avustralya'da doğdu. Londra Üniversitesi'nde okudu. Sidney Üniversitesi'nde etnoloji profesörü oldu. Kültür antropolojisinde esaslı araştırmaları vardır. Başlıcaları: *Kaury Endüstrisi* (1924); *Maori* (Yeni Zelanda) *İlkel İktisadı* (1929), *Yeni Gine'de Sanat ve Hayat* (1936); *Polinezya'da Kandaşlık* (1936), *Sosyal Organizasyon Unsurları* (1950).

Franklin, Benjamin (1706-1790): Amerikalı devlet adamı, fizikçi ve filozofudur. Siyasi hayattaki faaliyeti kadar devamlı fikrî hayatı vardı. Paratoneri icat etti. Çok kuvvetli bir otokritik olan *Journal*, aynı zamanda bir eğitim kitabıdır.

Fortes: 1906'da Güney Afrika'da doğdu. Londra'da okudu. Cambridge'de Etno-sosyoloji profesörü oldu. Kendisini tanınmış etnolog Radcliffe-Brown ve Malinowski yetiştirmiştir. Başlıca eserleri *Tallensi'de Klan Toplumu* (1945), *Tallensi'de Kandaşlık* (1949)'tır.

Fortune: Avustralya ve Adaların yerlilerinde kültür araştırmaları vardır. Yerli kültürlü eğitim münasebetlerini incelemektedir. Yeni Zelandalı antropolog 1903'te doğdu ve Avustralya adalarında şimdi de tetkiklerine devam etmektedir.

Freud, Sigmund (1856-1945): Avusturyalı büyük bilim adamı. Marazî Psikolojide yeni bir çığır olan Psikanalizi kurdu. Bu metotla gündelik hayatı ve ilkellerin ruhî hayatını da tetkike kalktı. Pansexualisme diye tanınan metotu birçok tenkitlere uğramış olmakla beraber temel fikirleri durmaktadır.

Froebel (1782-1852): Alman terbiyecisidir. Thuringia'da doğdu. Frankfurt'ta Pestalozzi'nin fikirlerine göre kurulmuş bir okulu idare etti. Bu fi-

368 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Espinas, Alfred Victor (1844-1922): Fransız sosyoloğudur. Bordeaux ve Sorbonne'da profesör oldu. *Des sociétés animales* (1877), *Les origines de la technologie* (1897), *La philosophie sociale du XVIII^e^ siècle* (1898) adlı eserleri ile tanındı.

Farabî (870-950): Bir Türk filozofudur. Samanîler hizmetinde, sonra Halep'te Hamdani devletinde çalıştı. Pek çok eser verdi. Eğitime dair fikirlerini *Tahsil-üs Saade*'de topladı. Bu kitabı *Mutluluğun Elde Edilmesi* adı ile tercüme ve neşr ettik.

Ferrière, Adolphe: John Dewey, Decroly gibi pedagogların fikirlerine dayanarak "Faal okul" dediği pratikten hareket eden yeni okul fikrini savundu.

Fichte, J. Gottlieb (1762-1814): 1791'de Kant'la karşılaştı, Fransız İhtilâline hayran oldu. Fakat Napoléon istilâsı üzerine milliyetçilik fikirleri uyandı. Başlıca eserleri *Doctrine de la science* (1794), *Le destination de l'homme* (1800), *Discours à la nation Allemande* (1808), *La doctrine de l'état* (1813)dir.

Firth: 1901'de Avustralya'da doğdu. Londra Üniversitesi'nde okudu. Sidney Üniversitesi'nde etnoloji profesörü oldu. Kültür antropolojisinde esaslı araştırmaları vardır. Başlıcaları: *Kaury Endüstrisi* (1924); *Maori* (Yeni Zelanda) *İlkel İktisadı* (1929), *Yeni Gine'de Sanat ve Hayat* (1936); *Polinezya'da Kandaşlık* (1936), *Sosyal Organizasyon Unsurları* (1950).

Franklin, Benjamin (1706-1790): Amerikalı devlet adamı, fizikçi ve filozofudur. Siyasi hayattaki faaliyeti kadar devamlı fikrî hayatı vardı. Paratoneri icat etti. Çok kuvvetli bir otokritik olan *Journal*, aynı zamanda bir eğitim kitabıdır.

Fortes: 1906'da Güney Afrika'da doğdu. Londra'da okudu. Cambridge'de Etno-sosyoloji profesörü oldu. Kendisini tanınmış etnolog Radcliffe-Brown ve Malinowski yetiştirmiştir. Başlıca eserleri *Tallensi'de Klan Toplumu* (1945), *Tallensi'de Kandaşlık* (1949)'tır.

Fortune: Avustralya ve Adaların yerlilerinde kültür araştırmaları vardır. Yerli kültürlü eğitim münasebetlerini incelemektedir. Yeni Zelandalı antropolog 1903'te doğdu ve Avustralya adalarında şimdi de tetkiklerine devam etmektedir.

Freud, Sigmund (1856-1945): Avusturyalı büyük bilim adamı. Marazî Psikolojide yeni bir çığır olan Psikanalizi kurdu. Bu metotla gündelik hayatı ve ilkellerin ruhî hayatını da tetkike kalktı. Pansexualisme diye tanınan metotu birçok tenkitlere uğramış olmakla beraber temel fikirleri durmaktadır.

Froebel (1782-1852): Alman terbiyecisidir. Thuringia'da doğdu. Frankfurt'ta Pestalozzi'nin fikirlerine göre kurulmuş bir okulu idare etti. Bu fi-

kirleri başarılı tatbikata götürdü. 1837'de "Kindergarten" (Çocuk yuvaları)'ı kurdu. Bugünkü eğitim onun izinden gidiyor.

Froebenius, Léo (1873-1938): Alman etnoloğu. Afrika'da etnolojik araştırmalar yaptı. Schmidt ve Koppers'in ekolündendir. *Afrika Kültürünün Menşei* (1989), *Kültür Problemi* (1900); *Güney Doğuda Kültür Tipleri* (1910) *Afrika'nın Kültür Tarihi* (1933) başlıca eserleridir.

Gazalî (1058-1111): Tus'ta doğdu. Nişabur'da tahsil etti. Cüveynî'nin öğrencisidir. Büyük bir kelâmcıdır. Fakat meşşaî filozoflarına hücum etmekle beraber kendisi de filozoftu. En mühim eserleri *İhya, Münkız, Mişkat, Tehafüt-ül-felasife*'dir.

Gehlen, Arnold: Yaşayan Alman antropolog ve sosyologlarından. 1953'te İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde yeni insan görüşüne dair verdiği konferanslar Almanca ve Türkçe olarak yayınlanmıştır (1954). 1904'te doğdu, 1940'ta Viyana'da profesör oldu. En önemli eseri *Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (1950)'tir.

Goldstein, Kurt: Tanınmış Alman biyolojisti. *Uzviyetin Yapısı* adlı eseri ile psikosomatik tıbba ve ruh-beden bütünlüğü fikrine hizmet etti.

Guillaume: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Çocuk psikolojisine dair birçok eserini zikrettik.

Gusdorf: Strasbourg Üniversitesi felsefe profesörü (doğ: 1912) *La découverte de soi, Mémoire et personne, Mythe et métaphysique, Traité de métaphysique* başlıca eserleridir.

Hegel (1770-1831): Mutlak idealizm diye tanınan çığırı açmış ve Aristoteles mantığı yerine Diyalektik dediği çelişenlerin sentezi mantığını ileri sürmüş Alman filozofu. *Mantık, Felsefi Bilimler Ansiklopedisi, Ruh Fenomenolojisi, Hukuk Felsefesi, Tarih Felsefesi, Estetik* başlıca eserleridir. Zamanımızda yeni-Hegelcilik şeklinde çok taraflısı vardır.

Herbart, Johann F. (1776-1841): Oldenburg'da doğdu. Alman filozofu. Dinamik bir psikoloji kurdu. Kant'a dayanmakla beraber sonuçlarında ondan ayrıldı. Eğitim'de yetilere (facultés) dayanan bir pedagojiyi savundu.

Hering: Carus ile beraber biyolojik hafıza görüşünü ilk savunanlardandır. Bu fikir sonradan Klages, Eug. Rignano ve bugün Ruyer tarafından geliştirilmektedir.

Hipokrat: İlkçağ'ın en büyük hekimi, (doğ. M.Ö. 460). Eserleri İslâm âleminde de tanınmıştır. Bugüne kadar revaçta olan karakter ve mizaçlar sınıflamasını ona borçluyuz.

Hobbes, Thomas (1588-1679): İngiliz filozofu, maddeci ve nominalist diye tanınır. Descartes'la, Leibniz'le tartışmaları vardır. Spinoza'ya tesir etti.

Hilmi Ziya Ülken 369

kirleri başarılı tatbikata götürdü. 1837'de "Kindergarten" (Çocuk yuvaları)'ı kurdu. Bugünkü eğitim onun izinden gidiyor.

Froebenius, Léo (1873-1938): Alman etnoloğu. Afrika'da etnolojik araştırmalar yaptı. Schmidt ve Koppers'in ekolündendir. *Afrika Kültürünün Menşei* (1989), *Kültür Problemi* (1900); *Güney Doğuda Kültür Tipleri* (1910) *Afrika'nın Kültür Tarihi* (1933) başlıca eserleridir.

Gazalî (1058-1111): Tus'ta doğdu. Nişabur'da tahsil etti. Cüveynî'nin öğrencisidir. Büyük bir kelâmcıdır. Fakat meşşaî filozoflarına hücum etmekle beraber kendisi de filozoftu. En mühim eserleri *İhya, Münkız, Mişkat, Tehafüt-ül-felasife*'dir.

Gehlen, Arnold: Yaşayan Alman antropolog ve sosyologlarından. 1953'te İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde yeni insan görüşüne dair verdiği konferanslar Almanca ve Türkçe olarak yayınlanmıştır (1954). 1904'te doğdu, 1940'ta Viyana'da profesör oldu. En önemli eseri *Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (1950)'tir.

Goldstein, Kurt: Tanınmış Alman biyolojisti. *Uzviyetin Yapısı* adlı eseri ile psikosomatik tıbba ve ruh-beden bütünlüğü fikrine hizmet etti.

Guillaume: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Çocuk psikolojisine dair birçok eserini zikrettik.

Gusdorf: Strasbourg Üniversitesi felsefe profesörü (doğ: 1912) *La découverte de soi, Mémoire et personne, Mythe et métaphysique, Traité de métaphysique* başlıca eserleridir.

Hegel (1770-1831): Mutlak idealizm diye tanınan çığırı açmış ve Aristoteles mantığı yerine Diyalektik dediği çelişenlerin sentezi mantığını ileri sürmüş Alman filozofu. *Mantık, Felsefi Bilimler Ansiklopedisi, Ruh Fenomenolojisi, Hukuk Felsefesi, Tarih Felsefesi, Estetik* başlıca eserleridir. Zamanımızda yeni-Hegelcilik şeklinde çok taraflısı vardır.

Herbart, Johann F. (1776-1841): Oldenburg'da doğdu. Alman filozofu. Dinamik bir psikoloji kurdu. Kant'a dayanmakla beraber sonuçlarında ondan ayrıldı. Eğitim'de yetilere (facultés) dayanan bir pedagojiyi savundu.

Hering: Carus ile beraber biyolojik hafıza görüşünü ilk savunanlardandır. Bu fikir sonradan Klages, Eug. Rignano ve bugün Ruyer tarafından geliştirilmektedir.

Hipokrat: İlkçağ'ın en büyük hekimi, (doğ. M.Ö. 460). Eserleri İslâm âleminde de tanınmıştır. Bugüne kadar revaçta olan karakter ve mizaçlar sınıflamasını ona borçluyuz.

Hobbes, Thomas (1588-1679): İngiliz filozofu, maddeci ve nominalist diye tanınır. Descartes'la, Leibniz'le tartışmaları vardır. Spinoza'ya tesir etti.

Corpus, Mundo et cive adlı eserinin parçalarını yayınladı. En mühim eseri *Léviathan*'dır.

Hutcheson: İrlandalı filozof ve ahlâkçı. (1694-1747) Duygululuk hayatına dayanan başkacı (altruiste) bir ahlâk sistemi kurmuştur. Adam Smith de bu sistemi takip etti. Kant ve yakında Scheler'in hücumuna uğradı.

İbn Arabi (Muhyiddin ibn-al-Arabi, 1164- 1240): Vahdet-i vücud doktrininin kurucusu. Endülüs'te doğdu. Hacdan sonra memleketine dönmedi. Selçuklular himayesinde Anadolu'da yaşadı. Şam'da öldü. *Fusus-ül-Hikem* ve *Fütuhat-ül Mekkiye* en meşhur eserleridir.

İbn Rüşd (1126-1198): Endülüslü büyük Aristoteles şarihi ve İslâm filozofu. Ortaçağ'da en geniş şerhlerini yazdı. Batı'da Averroisme cereyanı ondan doğdu. Fas'ta Muvahhidî sultanlarının himayesi ile eserlerini yazmıştır.

İbn Sina (980-1037): Buharalı Türk veya İranlı filozofu, aynı zamanda Ortaçağ'ın büyük hekimidir. Başlıca eserleri *Şifa, Necat* ve *İşarat*'dır. Tıbba dair klasik olmuş eseri *Kanun*'dur.

İbn Tufeyl (1110-1185): Endülüslü İşrakî filozofu. Muvahhidi sarayının başhekimi idi. İbn Rüşd'ü tanıttı ve eserlerinin yazılmasını temin etti. Kitaplarından çoğu kaybolmuştur. *Hay bin Yakzan* adlı felsefî romanı, Batı'da *Philosophus Autodidactus* diye tanınır.

Ignas de Loyola (1491-1556): İspanyol Cizvit (Jesuite) tarikatının kurucusu. Tarikat 1534'te kurulmuştur. Sonradan bütün Katolik âleminde nüfuz kazandı. Saint Ignas diye kutsallaştırılan kurucusu *Constitution des Jesuites* adlı eserin sahibidir.

James, W. (1840-1910): Amerikan filozofu ve pragmatizmin kurucularından. New York'ta doğdu. *Tecrübe Felsefesi, Pragmatizm, İnanma İradesi, Dinî Tecrübenin Çeşitleri,* vb. gibi eserleri vardır.

Jung, Carl Gustav: İsviçreli psikolog. Freud'u takip etti, fakat kolektif dışbilinç fikri ile genişletti. Çocuk cinsiyeti hakkındaki görüşünü reddetti. Zürih'te profesördü. Yakında öldü.

Kant, Emmanuel (1724-1804): Meşhur Alman filozofudur. Königsberg'de doğdu, ömrünü orada geçirdi. Şüphecilikle dogmatizm arasındaki çatışmayı çözen "criticisme" çığırını açtı. En mühim eserleri *Saf Aklın Tenkidi, Pratik Aklın Tenkidi, Hüküm Gücünün Tenkidi*'dir.

Kardiner: Amerikan sosyal psikolog ve antropoloğudur. Temel kişiliğe ait tetkikleri ile tanınmıştır. Fransa'da Mikel Dufrenne çalışmalarını tanıttı. *Introduction à l'éthnologie* adlı eseri Fransızcaya çevrildi (Gallimard, 1966).

Kerschensteiner: Alman pedagogu. Toplu öğretim (Geramtumterricht) metotunu tatbik etti.

370 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Corpus, Mundo et cive adlı eserinin parçalarını yayınladı. En mühim eseri *Léviathan*'dır.

Hutcheson: İrlandalı filozof ve ahlâkçı. (1694-1747) Duygululuk hayatına dayanan başkacı (altruiste) bir ahlâk sistemi kurmuştur. Adam Smith de bu sistemi takip etti. Kant ve yakında Scheler'in hücumuna uğradı.

İbn Arabi (Muhyiddin ibn-al-Arabi, 1164- 1240): Vahdet-i vücud doktrininin kurucusu. Endülüs'te doğdu. Hacdan sonra memleketine dönmedi. Selçuklular himayesinde Anadolu'da yaşadı. Şam'da öldü. *Fusus-ül-Hikem* ve *Fütuhat-ül Mekkiye* en meşhur eserleridir.

İbn Rüşd (1126-1198): Endülüslü büyük Aristoteles şarihi ve İslâm filozofu. Ortaçağ'da en geniş şerhlerini yazdı. Batı'da Averroisme cereyanı ondan doğdu. Fas'ta Muvahhidî sultanlarının himayesi ile eserlerini yazmıştır.

İbn Sina (980-1037): Buharalı Türk veya İranlı filozofu, aynı zamanda Ortaçağ'ın büyük hekimidir. Başlıca eserleri *Şifa, Necat* ve *İşarat*'dır. Tıbba dair klasik olmuş eseri *Kanun*'dur.

İbn Tufeyl (1110-1185): Endülüslü İşrakî filozofu. Muvahhidi sarayının başhekimi idi. İbn Rüşd'ü tanıttı ve eserlerinin yazılmasını temin etti. Kitaplarından çoğu kaybolmuştur. *Hay bin Yakzan* adlı felsefî romanı, Batı'da *Philosophus Autodidactus* diye tanınır.

Ignas de Loyola (1491-1556): İspanyol Cizvit (Jesuite) tarikatının kurucusu. Tarikat 1534'te kurulmuştur. Sonradan bütün Katolik âleminde nüfuz kazandı. Saint Ignas diye kutsallaştırılan kurucusu *Constitution des Jesuites* adlı eserin sahibidir.

James, W. (1840-1910): Amerikan filozofu ve pragmatizmin kurucularından. New York'ta doğdu. *Tecrübe Felsefesi, Pragmatizm, İnanma İradesi, Dinî Tecrübenin Çeşitleri,* vb. gibi eserleri vardır.

Jung, Carl Gustav: İsviçreli psikolog. Freud'u takip etti, fakat kolektif dışbilinç fikri ile genişletti. Çocuk cinsiyeti hakkındaki görüşünü reddetti. Zürih'te profesördü. Yakında öldü.

Kant, Emmanuel (1724-1804): Meşhur Alman filozofudur. Königsberg'de doğdu, ömrünü orada geçirdi. Şüphecilikle dogmatizm arasındaki çatışmayı çözen "criticisme" çığırını açtı. En mühim eserleri *Saf Aklın Tenkidi, Pratik Aklın Tenkidi, Hüküm Gücünün Tenkidi*'dir.

Kardiner: Amerikan sosyal psikolog ve antropoloğudur. Temel kişiliğe ait tetkikleri ile tanınmıştır. Fransa'da Mikel Dufrenne çalışmalarını tanıttı. *Introduction à l'éthnologie* adlı eseri Fransızcaya çevrildi (Gallimard, 1966).

Kerschensteiner: Alman pedagogu. Toplu öğretim (Geramtumterricht) metotunu tatbik etti.

370 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Corpus, Mundo et cive adlı eserinin parçalarını yayınladı. En mühim eseri *Léviathan*'dır.

Hutcheson: İrlandalı filozof ve ahlâkçı. (1694-1747) Duygululuk hayatına dayanan başkacı (altruiste) bir ahlâk sistemi kurmuştur. Adam Smith de bu sistemi takip etti. Kant ve yakında Scheler'in hücumuna uğradı.

İbn Arabi (Muhyiddin ibn-al-Arabi, 1164- 1240): Vahdet-i vücud doktrininin kurucusu. Endülüs'te doğdu. Hacdan sonra memleketine dönmedi. Selçuklular himayesinde Anadolu'da yaşadı. Şam'da öldü. *Fusus-ül-Hikem* ve *Fütuhat-ül Mekkiye* en meşhur eserleridir.

İbn Rüşd (1126-1198): Endülüslü büyük Aristoteles şarihi ve İslâm filozofu. Ortaçağ'da en geniş şerhlerini yazdı. Batı'da Averroisme cereyanı ondan doğdu. Fas'ta Muvahhidî sultanlarının himayesi ile eserlerini yazmıştır.

İbn Sina (980-1037): Buharalı Türk veya İranlı filozofu, aynı zamanda Ortaçağ'ın büyük hekimidir. Başlıca eserleri *Şifa, Necat* ve *İşarat*'dır. Tıbba dair klasik olmuş eseri *Kanun*'dur.

İbn Tufeyl (1110-1185): Endülüslü İşrakî filozofu. Muvahhidi sarayının başhekimi idi. İbn Rüşd'ü tanıttı ve eserlerinin yazılmasını temin etti. Kitaplarından çoğu kaybolmuştur. *Hay bin Yakzan* adlı felsefî romanı, Batı'da *Philosophus Autodidactus* diye tanınır.

Ignas de Loyola (1491-1556): İspanyol Cizvit (Jesuite) tarikatının kurucusu. Tarikat 1534'te kurulmuştur. Sonradan bütün Katolik âleminde nüfuz kazandı. Saint Ignas diye kutsallaştırılan kurucusu *Constitution des Jesuites* adlı eserin sahibidir.

James, W. (1840-1910): Amerikan filozofu ve pragmatizmin kurucularından. New York'ta doğdu. *Tecrübe Felsefesi, Pragmatizm, İnanma İradesi, Dinî Tecrübenin Çeşitleri,* vb. gibi eserleri vardır.

Jung, Carl Gustav: İsviçreli psikolog. Freud'u takip etti, fakat kolektif dışbilinç fikri ile genişletti. Çocuk cinsiyeti hakkındaki görüşünü reddetti. Zürih'te profesördü. Yakında öldü.

Kant, Emmanuel (1724-1804): Meşhur Alman filozofudur. Königsberg'de doğdu, ömrünü orada geçirdi. Şüphecilikle dogmatizm arasındaki çatışmayı çözen "criticisme" çığırını açtı. En mühim eserleri *Saf Aklın Tenkidi, Pratik Aklın Tenkidi, Hüküm Gücünün Tenkidi*'dir.

Kardiner: Amerikan sosyal psikolog ve antropoloğudur. Temel kişiliğe ait tetkikleri ile tanınmıştır. Fransa'da Mikel Dufrenne çalışmalarını tanıttı. *Introduction à l'éthnologie* adlı eseri Fransızcaya çevrildi (Gallimard, 1966).

Kerschensteiner: Alman pedagogu. Toplu öğretim (Geramtumterricht) metotunu tatbik etti.

Kınalızâde Ali (Mevlâna Ali Çelebi b. Emrullah,1510-1571): Isparta'da doğdu. İstanbul kadısı ve Anadolu kadıaskeri oldu. Bursa'da Hamza Bey Medresesi'nde de müderrislik yaptı. Aristoteles ve Gazalî'den mülhem, Tusî ve Devvanî geleneklerinde *Ahlâk-ı Alâ'î*'si meşhurdur.

Klages, Ludwig: Alman psikolog ve karakteroloğu. Karakteroloji ve grafolojiye dair pek çok eseri vardır. Fransızcaya *Les principes de caractérologie*'si tercüme edilmiştir.

Klineberg, Otto: Amerikan sosyal psikoloğu. 1925'te tıp doktoru oldu. Kanada'da McGill Üniversitesi'nde öğrenim gördü. Şimdi psikoloji profesörüdür. *Psychologie sociale* adlı eseri Fransızcaya çevrilmiştir.

Kraepelin: Tanınmış Alman psikoloğu. 1920-25'lerde ruh hastalıklarını "erken bunama" ve "çöküntülü mani deliliği" diye sınıflaması çok yaygındı.

Kretschmer: Alman hekimi ve karakteroloğu. Fransa'da *Psychologie médicale* ve *La structure du corps et le caractère* adlı eserleri vardır: İkincisi Türkçeye de çevrilmiştir.

Lamarck, J. B. (1744-1829): Fransız tabiat âlimi, ilk defa evrim fikrini tabiat tetkiklerine soktu. Darwin tarafından aşılmış olmakla beraber yine taraflıları vardır. En mühim eseri *Philosophie zoologique* (1809)'tir.

Lévy-Bruhl, Lucien (1857-1939): Durkheim ekolündendir. İlkellerin zihniyetine dair eserleri ile tanındı. Şiddetli tenkitlere uğradı. Fikrinin esasları hâlâ yaşıyor. Başlıca eserleri şunlardır: *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, La mentalité primitive. L'âme primitive, Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive, La mythologie primitive.* Ayrıca *La science des moeurs* adlı eseri ile sosyolojik ahlâk kurmaya çalıştı.

Lewin, Kurt (1890-1947): Almanya'dan Amerika'ya geçti. Meslek hayatının ilk kısmında Gestalt psikolojisinde çalıştı, ikinci kısmında dinamik behaviorism'in gelişmesinde rol oynadı. Topoloji metotunu kullandı. Bu devrede en meşhur eseri *Dynamique psychology*'dir.

Linton, Ralph (1893-1953): Orta Amerika'da antropoloji araştırmaları yaptı. Visconsin ve Columbia üniversitelerinde profesör oldu. *Cultural background of personality, The Tree of culture* (1955) en tanınmış eserleridir. *American Anthropologist*'te yazardı.

Luquet: Yaşayan Fransız çocuk psikologlarındandır. Çocuk resimlerine dair eserleri ve araştırmaları ile tanınıyor.

Mac Auliffe: Fransız karakteroloğu. 1925'te yayınladığı *Les tempéraments* adlı eseri ile Kretschmer'den farklı ve daha dinamik bir görüşü savundu. İtalya'daki Pende'nin yolunu ilerletti.

Hilmi Ziya Ülken 371

Kınalızâde Ali (Mevlâna Ali Çelebi b. Emrullah,1510-1571): Isparta'da doğdu. İstanbul kadısı ve Anadolu kadıaskeri oldu. Bursa'da Hamza Bey Medresesi'nde de müderrislik yaptı. Aristoteles ve Gazalî'den mülhem, Tusî ve Devvanî geleneklerinde *Ahlâk-ı Alâ'î*'si meşhurdur.

Klages, Ludwig: Alman psikolog ve karakteroloğu. Karakteroloji ve grafolojiye dair pek çok eseri vardır. Fransızcaya *Les principes de caractérologie*'si tercüme edilmiştir.

Klineberg, Otto: Amerikan sosyal psikoloğu. 1925'te tıp doktoru oldu. Kanada'da McGill Üniversitesi'nde öğrenim gördü. Şimdi psikoloji profesörüdür. *Psychologie sociale* adlı eseri Fransızcaya çevrilmiştir.

Kraepelin: Tanınmış Alman psikoloğu. 1920-25'lerde ruh hastalıklarını "erken bunama" ve "çöküntülü mani deliliği" diye sınıflaması çok yaygındı.

Kretschmer: Alman hekimi ve karakteroloğu. Fransa'da *Psychologie médicale* ve *La structure du corps et le caractère* adlı eserleri vardır: İkincisi Türkçeye de çevrilmiştir.

Lamarck, J. B. (1744-1829): Fransız tabiat âlimi, ilk defa evrim fikrini tabiat tetkiklerine soktu. Darwin tarafından aşılmış olmakla beraber yine taraflıları vardır. En mühim eseri *Philosophie zoologique* (1809)'tir.

Lévy-Bruhl, Lucien (1857-1939): Durkheim ekolündendir. İlkellerin zihniyetine dair eserleri ile tanındı. Şiddetli tenkitlere uğradı. Fikrinin esasları hâlâ yaşıyor. Başlıca eserleri şunlardır: *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, La mentalité primitive. L'âme primitive, Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive, La mythologie primitive.* Ayrıca *La science des moeurs* adlı eseri ile sosyolojik ahlâk kurmaya çalıştı.

Lewin, Kurt (1890-1947): Almanya'dan Amerika'ya geçti. Meslek hayatının ilk kısmında Gestalt psikolojisinde çalıştı, ikinci kısmında dinamik behaviorism'in gelişmesinde rol oynadı. Topoloji metotunu kullandı. Bu devrede en meşhur eseri *Dynamique psychology*'dir.

Linton, Ralph (1893-1953): Orta Amerika'da antropoloji araştırmaları yaptı. Visconsin ve Columbia üniversitelerinde profesör oldu. *Cultural background of personality, The Tree of culture* (1955) en tanınmış eserleridir. *American Anthropologist*'te yazardı.

Luquet: Yaşayan Fransız çocuk psikologlarındandır. Çocuk resimlerine dair eserleri ve araştırmaları ile tanınıyor.

Mac Auliffe: Fransız karakteroloğu. 1925'te yayınladığı *Les tempéraments* adlı eseri ile Kretschmer'den farklı ve daha dinamik bir görüşü savundu. İtalya'daki Pende'nin yolunu ilerletti.

Hilmi Ziya Ülken 371

Kınalızâde Ali (Mevlâna Ali Çelebi b. Emrullah,1510-1571): Isparta'da doğdu. İstanbul kadısı ve Anadolu kadıaskeri oldu. Bursa'da Hamza Bey Medresesi'nde de müderrislik yaptı. Aristoteles ve Gazalî'den mülhem, Tusî ve Devvanî geleneklerinde *Ahlâk-ı Alâ'î*'si meşhurdur.

Klages, Ludwig: Alman psikolog ve karakteroloğu. Karakteroloji ve grafolojiye dair pek çok eseri vardır. Fransızcaya *Les principes de caractérologie*'si tercüme edilmiştir.

Klineberg, Otto: Amerikan sosyal psikoloğu. 1925'te tıp doktoru oldu. Kanada'da McGill Üniversitesi'nde öğrenim gördü. Şimdi psikoloji profesörüdür. *Psychologie sociale* adlı eseri Fransızcaya çevrilmiştir.

Kraepelin: Tanınmış Alman psikoloğu. 1920-25'lerde ruh hastalıklarını "erken bunama" ve "çöküntülü mani deliliği" diye sınıflaması çok yaygındı.

Kretschmer: Alman hekimi ve karakteroloğu. Fransa'da *Psychologie médicale* ve *La structure du corps et le caractère* adlı eserleri vardır: İkincisi Türkçeye de çevrilmiştir.

Lamarck, J. B. (1744-1829): Fransız tabiat âlimi, ilk defa evrim fikrini tabiat tetkiklerine soktu. Darwin tarafından aşılmış olmakla beraber yine taraflıları vardır. En mühim eseri *Philosophie zoologique* (1809)'tir.

Lévy-Bruhl, Lucien (1857-1939): Durkheim ekolündendir. İlkellerin zihniyetine dair eserleri ile tanındı. Şiddetli tenkitlere uğradı. Fikrinin esasları hâlâ yaşıyor. Başlıca eserleri şunlardır: *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, La mentalité primitive. L'âme primitive, Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive, La mythologie primitive.* Ayrıca *La science des moeurs* adlı eseri ile sosyolojik ahlâk kurmaya çalıştı.

Lewin, Kurt (1890-1947): Almanya'dan Amerika'ya geçti. Meslek hayatının ilk kısmında Gestalt psikolojisinde çalıştı, ikinci kısmında dinamik behaviorism'in gelişmesinde rol oynadı. Topoloji metotunu kullandı. Bu devrede en meşhur eseri *Dynamique psychology*'dir.

Linton, Ralph (1893-1953): Orta Amerika'da antropoloji araştırmaları yaptı. Visconsin ve Columbia üniversitelerinde profesör oldu. *Cultural background of personality, The Tree of culture* (1955) en tanınmış eserleridir. *American Anthropologist*'te yazardı.

Luquet: Yaşayan Fransız çocuk psikologlarındandır. Çocuk resimlerine dair eserleri ve araştırmaları ile tanınıyor.

Mac Auliffe: Fransız karakteroloğu. 1925'te yayınladığı *Les tempéraments* adlı eseri ile Kretschmer'den farklı ve daha dinamik bir görüşü savundu. İtalya'daki Pende'nin yolunu ilerletti.

Maine de Biran (M. F. Pierre, 1766-1824).: Sonradan tanınmış olan Fransız psikolog ve metafizikçisi Geçen yüzyıla ait olduğu halde eserleri yeni yayınlanmaktadır. Ravaisson ve Bergson'un fikirleri üzerine tesir etti.

Marx, K. (1818-1883): Alman iktisatçısı. Bonn ve Berlin'de okudu. Hegel'in tesirinde kaldı. Onun diyalektiğini tarihî materyalizm dediği kendi mesleği lehine kullandı. *Sosyalist Meslekleri Tarihi* ve *Kapital* adlı eserleri ile yeni bir çığır açtı. *Manifeste communiste* ile bu fikri harekete getirdi.

Mauss, Marcel (1873-1950): Durkheim ekolüne mensup ise de antropoloji ile sosyolojiyi yaklaştırması bakımından ondan ayrıldı. Biyolojik, psikolojik ve sosyal aktörlerin bütününe dayanan "phénomèns sociaux totaux" görüşünü savundu.

Mead, Margaret: Vahşi kavimlerde cinsiyet kompleksi ve erginlik yaşının tetkiki ile uğraştı. *Growing up in New Guinea* (1930), *Sex and temperament* (1935), *Balinese character* (1942), *Cooperation among primitive peoples* (1937), *Soviet attitudes* (1951) başlıca eserleridir.

Mesmer, France (1734-1815): Iznang'da doğdu. Alman hekimidir. Mesmerisme denen bir manyetizma teorisinin kurucusudur.

Montagne: Afrika yerlileri üzerinde kültür ve eğitim araştırmaları yapmakta olan bir antropologdur.

Montaigne, Michel de (1533-1592): Tanınmış Fransız filozof ve ahlâkçısı. Çağdaş felsefede şüpheciliği temsil eder. Skolastiğe şiddetli hücumları ile yeni öğretim görüşüne hizmet etti. Fikirlerini *Essais* adlı tek bir kitapta topladı.

Morus, Thomas (1480-1535): VIII. Henri zamanında İngiltere'de başvekil oldu. Devrin iktisadî ve ahlâki tenkidine dair yazdığı *Utopie* adlı eser yüzünden mahkûm oldu ve idam edildi. Bu eser bütün hayalî cemiyet görüşlerine örnek olmuştur.

Naville, Pierre: Fransız Marksist psikoloğu. *Behaviorism, Orientation professionnelle, Sinir Sistemi, Teknik Öğretim, Marksizm ve Psikoloji* vb. gibi eserleri vardır.

Nietzsche, Friedrich (1844-1900): Tanınmış Alman filozofu. Rökken'de doğmuş. Kudret iradesi ve hayat felsefesi filozofudur. Kötümser Schopenhauer'a önce bağlanmışken sonra ona cephe aldı. *Böyle Dedi Zerdüşt, Kudret İradesi, Ahlâkın Soykütüğü, Putların Alacakaranlığı* vb. eserleri vardır.

Occam, G. D. (1300-1349): İngiliz Fransisken rahibidir. Ockham'da doğdu. Skolastik felsefenin en tanınmış filozoflarındandır. "Yenilmez doktor" unvanı ile tanınırdı.

372 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Maine de Biran (M. F. Pierre, 1766-1824).: Sonradan tanınmış olan Fransız psikolog ve metafizikçisi Geçen yüzyıla ait olduğu halde eserleri yeni yayınlanmaktadır. Ravaisson ve Bergson'un fikirleri üzerine tesir etti.

Marx, K. (1818-1883): Alman iktisatçısı. Bonn ve Berlin'de okudu. Hegel'in tesirinde kaldı. Onun diyalektiğini tarihî materyalizm dediği kendi mesleği lehine kullandı. *Sosyalist Meslekleri Tarihi* ve *Kapital* adlı eserleri ile yeni bir çığır açtı. *Manifeste communiste* ile bu fikri harekete getirdi.

Mauss, Marcel (1873-1950): Durkheim ekolüne mensup ise de antropoloji ile sosyolojiyi yaklaştırması bakımından ondan ayrıldı. Biyolojik, psikolojik ve sosyal aktörlerin bütününe dayanan "phénomèns sociaux totaux" görüşünü savundu.

Mead, Margaret: Vahşi kavimlerde cinsiyet kompleksi ve erginlik yaşının tetkiki ile uğraştı. *Growing up in New Guinea* (1930), *Sex and temperament* (1935), *Balinese character* (1942), *Cooperation among primitive peoples* (1937), *Soviet attitudes* (1951) başlıca eserleridir.

Mesmer, France (1734-1815): Iznang'da doğdu. Alman hekimidir. Mesmerisme denen bir manyetizma teorisinin kurucusudur.

Montagne: Afrika yerlileri üzerinde kültür ve eğitim araştırmaları yapmakta olan bir antropologdur.

Montaigne, Michel de (1533-1592): Tanınmış Fransız filozof ve ahlâkçısı. Çağdaş felsefede şüpheciliği temsil eder. Skolastiğe şiddetli hücumları ile yeni öğretim görüşüne hizmet etti. Fikirlerini *Essais* adlı tek bir kitapta topladı.

Morus, Thomas (1480-1535): VIII. Henri zamanında İngiltere'de başvekil oldu. Devrin iktisadî ve ahlâki tenkidine dair yazdığı *Utopie* adlı eser yüzünden mahkûm oldu ve idam edildi. Bu eser bütün hayalî cemiyet görüşlerine örnek olmuştur.

Naville, Pierre: Fransız Marksist psikoloğu. *Behaviorism, Orientation professionnelle, Sinir Sistemi, Teknik Öğretim, Marksizm ve Psikoloji* vb. gibi eserleri vardır.

Nietzsche, Friedrich (1844-1900): Tanınmış Alman filozofu. Rökken'de doğmuş. Kudret iradesi ve hayat felsefesi filozofudur. Kötümser Schopenhauer'a önce bağlanmışken sonra ona cephe aldı. *Böyle Dedi Zerdüşt, Kudret İradesi, Ahlâkın Soykütüğü, Putların Alacakaranlığı* vb. eserleri vardır.

Occam, G. D. (1300-1349): İngiliz Fransisken rahibidir. Ockham'da doğdu. Skolastik felsefenin en tanınmış filozoflarındandır. "Yenilmez doktor" unvanı ile tanınırdı.

372 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Maine de Biran (M. F. Pierre, 1766-1824).: Sonradan tanınmış olan Fransız psikolog ve metafizikçisi Geçen yüzyıla ait olduğu halde eserleri yeni yayınlanmaktadır. Ravaisson ve Bergson'un fikirleri üzerine tesir etti.

Marx, K. (1818-1883): Alman iktisatçısı. Bonn ve Berlin'de okudu. Hegel'in tesirinde kaldı. Onun diyalektiğini tarihî materyalizm dediği kendi mesleği lehine kullandı. *Sosyalist Meslekleri Tarihi* ve *Kapital* adlı eserleri ile yeni bir çığır açtı. *Manifeste communiste* ile bu fikri harekete getirdi.

Mauss, Marcel (1873-1950): Durkheim ekolüne mensup ise de antropoloji ile sosyolojiyi yaklaştırması bakımından ondan ayrıldı. Biyolojik, psikolojik ve sosyal aktörlerin bütününe dayanan "phénomèns sociaux totaux" görüşünü savundu.

Mead, Margaret: Vahşi kavimlerde cinsiyet kompleksi ve erginlik yaşının tetkiki ile uğraştı. *Growing up in New Guinea* (1930), *Sex and temperament* (1935), *Balinese character* (1942), *Cooperation among primitive peoples* (1937), *Soviet attitudes* (1951) başlıca eserleridir.

Mesmer, France (1734-1815): Iznang'da doğdu. Alman hekimidir. Mesmerisme denen bir manyetizma teorisinin kurucusudur.

Montagne: Afrika yerlileri üzerinde kültür ve eğitim araştırmaları yapmakta olan bir antropologdur.

Montaigne, Michel de (1533-1592): Tanınmış Fransız filozof ve ahlâkçısı. Çağdaş felsefede şüpheciliği temsil eder. Skolastiğe şiddetli hücumları ile yeni öğretim görüşüne hizmet etti. Fikirlerini *Essais* adlı tek bir kitapta topladı.

Morus, Thomas (1480-1535): VIII. Henri zamanında İngiltere'de başvekil oldu. Devrin iktisadî ve ahlâki tenkidine dair yazdığı *Utopie* adlı eser yüzünden mahkûm oldu ve idam edildi. Bu eser bütün hayalî cemiyet görüşlerine örnek olmuştur.

Naville, Pierre: Fransız Marksist psikoloğu. *Behaviorism, Orientation professionnelle, Sinir Sistemi, Teknik Öğretim, Marksizm ve Psikoloji* vb. gibi eserleri vardır.

Nietzsche, Friedrich (1844-1900): Tanınmış Alman filozofu. Rökken'de doğmuş. Kudret iradesi ve hayat felsefesi filozofudur. Kötümser Schopenhauer'a önce bağlanmışken sonra ona cephe aldı. *Böyle Dedi Zerdüşt, Kudret İradesi, Ahlâkın Soykütüğü, Putların Alacakaranlığı* vb. eserleri vardır.

Occam, G. D. (1300-1349): İngiliz Fransisken rahibidir. Ockham'da doğdu. Skolastik felsefenin en tanınmış filozoflarındandır. "Yenilmez doktor" unvanı ile tanınırdı.

Ostwald, W. (1853-1932): Riga'da doğdu. Alman kimyageridir. 1909'da elektrolit araştırmalarından Nobel ödülünü kazandı. Energétisme adlı felsefe akımını başlatmıştır.

Pascal, Blaise (1623-1662): Fransız fizikçi ve filozofu. Fizik ve matematik alanında sayısız keşifleriyle tanınır. Felsefede Descartes'ın yolunu tuttu. Fakat "Kalp mantığı" veya "esprit de finesse" fikri ile ondan ayrıldı. Başlıca eseri *Pensées*'dir

Paulhan, Jean (1884-1968): Fransız yazarı ve tenkitçisidir. Karakterler psikolojisine dair mühim eserleri vardır.

Pavlov, Ivan (1849-1936): Rus fizyolojisidir. Riazan'da doğdu. 1904'te sindirim guddesi üzerindeki buluşlarından Nobel ödülünü kazandı. "Şartlı refleks" denen olayı köpeklerde tecrübe etti ve bunun sonuçlarını insan psikolojisine yaymaya kalktı.

Pestalozzi, J. H. (1746-1827): Zürih'te doğdu. J. J. Rousseau'nun yolundan gitti. İsviçreli pedagogdur. Fakir çocukların öğretim ve eğitimini düzeltmeye çalıştı.

Petrarque, Francesco (1304-1374): Arezzo'da doğdu. İtalyan şairi, aynı zamanda tarihçi ve hümanist idi. Asıl şöhreti gazel tarzındaki şiirlerindendir.

Piaget, Jean (1896-1980): İsviçreli psikolog ve pedagogdur. Neuchâtel'de doğdu. Cenevre'de J. J. Rousseau Enstitüsü'nde profesördür. Genetik çocuk psikolojisine dair sayısız eser yazdı. Oradan genetik bilgi teorisi ve mantık araştırmalarına geçti.

Plotinos (205-270): Mısır'da yerleşmiş bir Roma ailesindendir. Yeni-Platonculuk felsefesini kurdu. Başlıca eseri *Enneades*'dir.

Pythagoras (M.Ö. 580-500): Yunan filozof ve matematikçisidir. Sisam'da doğdu. Sayıları kutsallaştıran bir tarikat kurdu. Seslerin tetkikinden her şeyde sayının hâkim olduğu hükmünü çıkardı.

Rabelais, François (1485-1535): Fransız filozof ve eğitimcisi ve hümanist, Chinon'da doğdu. *Gargantua et Pantagruel* adlı eserinde skolastik eğitime ve Ortaçağ üniversite tarzına şiddetle hücum etti. Burada savunduğu yeni fikirler bir yandan Molière'i bir yandan J. J. Rousseau'yu hazırladı.

Razi, E. Z. (1841-926): İranlı tabiat âlimi ve natüralist filozoftur. Batı'da Al-Razes diye tanınır. Tümevarış metotunu savundu. En büyük eseri El-havî Lâtinceye *Liber de continens* adı ile çevrilmiştir. Dinde hür düşünceli idi. *El-Tıb-ür-ruhanî*'de ilk defa psikosomatik tıbba önderlik etti.

Reuchlin, Johann (1455-1522): Alman hümanisti ve âlimi. Kabala (yani Talmut şerhleri) hakkında bir eserin yazarıdır. O da Erasmus gibi eğitimde Ortaçağ görüşüne hücum etmiş ve yeni eğitimi hazırlamıştır.

Hilmi Ziya Ülken 373

Ostwald, W. (1853-1932): Riga'da doğdu. Alman kimyageridir. 1909'da elektrolit araştırmalarından Nobel ödülünü kazandı. Energétisme adlı felsefe akımını başlatmıştır.

Pascal, Blaise (1623-1662): Fransız fizikçi ve filozofu. Fizik ve matematik alanında sayısız keşifleriyle tanınır. Felsefede Descartes'ın yolunu tuttu. Fakat "Kalp mantığı" veya "esprit de finesse" fikri ile ondan ayrıldı. Başlıca eseri *Pensées*'dir

Paulhan, Jean (1884-1968): Fransız yazarı ve tenkitçisidir. Karakterler psikolojisine dair mühim eserleri vardır.

Pavlov, Ivan (1849-1936): Rus fizyolojisidir. Riazan'da doğdu. 1904'te sindirim guddesi üzerindeki buluşlarından Nobel ödülünü kazandı. "Şartlı refleks" denen olayı köpeklerde tecrübe etti ve bunun sonuçlarını insan psikolojisine yaymaya kalktı.

Pestalozzi, J. H. (1746-1827): Zürih'te doğdu. J. J. Rousseau'nun yolundan gitti. İsviçreli pedagogdur. Fakir çocukların öğretim ve eğitimini düzeltmeye çalıştı.

Petrarque, Francesco (1304-1374): Arezzo'da doğdu. İtalyan şairi, aynı zamanda tarihçi ve hümanist idi. Asıl şöhreti gazel tarzındaki şiirlerindendir.

Piaget, Jean (1896-1980): İsviçreli psikolog ve pedagogdur. Neuchâtel'de doğdu. Cenevre'de J. J. Rousseau Enstitüsü'nde profesördür. Genetik çocuk psikolojisine dair sayısız eser yazdı. Oradan genetik bilgi teorisi ve mantık araştırmalarına geçti.

Plotinos (205-270): Mısır'da yerleşmiş bir Roma ailesindendir. Yeni-Platonculuk felsefesini kurdu. Başlıca eseri *Enneades*'dir.

Pythagoras (M.Ö. 580-500): Yunan filozof ve matematikçisidir. Sisam'da doğdu. Sayıları kutsallaştıran bir tarikat kurdu. Seslerin tetkikinden her şeyde sayının hâkim olduğu hükmünü çıkardı.

Rabelais, François (1485-1535): Fransız filozof ve eğitimcisi ve hümanist, Chinon'da doğdu. *Gargantua et Pantagruel* adlı eserinde skolastik eğitime ve Ortaçağ üniversite tarzına şiddetle hücum etti. Burada savunduğu yeni fikirler bir yandan Molière'i bir yandan J. J. Rousseau'yu hazırladı.

Razi, E. Z. (1841-926): İranlı tabiat âlimi ve natüralist filozoftur. Batı'da Al-Razes diye tanınır. Tümevarış metotunu savundu. En büyük eseri El-havî Lâtinceye *Liber de continens* adı ile çevrilmiştir. Dinde hür düşünceli idi. *El-Tıb-ür-ruhanî*'de ilk defa psikosomatik tıbba önderlik etti.

Reuchlin, Johann (1455-1522): Alman hümanisti ve âlimi. Kabala (yani Talmut şerhleri) hakkında bir eserin yazarıdır. O da Erasmus gibi eğitimde Ortaçağ görüşüne hücum etmiş ve yeni eğitimi hazırlamıştır.

Hilmi Ziya Ülken 373

Ostwald, W. (1853-1932): Riga'da doğdu. Alman kimyageridir. 1909'da elektrolit araştırmalarından Nobel ödülünü kazandı. Energétisme adlı felsefe akımını başlatmıştır.

Pascal, Blaise (1623-1662): Fransız fizikçi ve filozofu. Fizik ve matematik alanında sayısız keşifleriyle tanınır. Felsefede Descartes'ın yolunu tuttu. Fakat "Kalp mantığı" veya "esprit de finesse" fikri ile ondan ayrıldı. Başlıca eseri *Pensées*'dir

Paulhan, Jean (1884-1968): Fransız yazarı ve tenkitçisidir. Karakterler psikolojisine dair mühim eserleri vardır.

Pavlov, Ivan (1849-1936): Rus fizyolojisidir. Riazan'da doğdu. 1904'te sindirim guddesi üzerindeki buluşlarından Nobel ödülünü kazandı. "Şartlı refleks" denen olayı köpeklerde tecrübe etti ve bunun sonuçlarını insan psikolojisine yaymaya kalktı.

Pestalozzi, J. H. (1746-1827): Zürih'te doğdu. J. J. Rousseau'nun yolundan gitti. İsviçreli pedagogdur. Fakir çocukların öğretim ve eğitimini düzeltmeye çalıştı.

Petrarque, Francesco (1304-1374): Arezzo'da doğdu. İtalyan şairi, aynı zamanda tarihçi ve hümanist idi. Asıl şöhreti gazel tarzındaki şiirlerindendir.

Piaget, Jean (1896-1980): İsviçreli psikolog ve pedagogdur. Neuchâtel'de doğdu. Cenevre'de J. J. Rousseau Enstitüsü'nde profesördür. Genetik çocuk psikolojisine dair sayısız eser yazdı. Oradan genetik bilgi teorisi ve mantık araştırmalarına geçti.

Plotinos (205-270): Mısır'da yerleşmiş bir Roma ailesindendir. Yeni-Platonculuk felsefesini kurdu. Başlıca eseri *Enneades*'dir.

Pythagoras (M.Ö. 580-500): Yunan filozof ve matematikçisidir. Sisam'da doğdu. Sayıları kutsallaştıran bir tarikat kurdu. Seslerin tetkikinden her şeyde sayının hâkim olduğu hükmünü çıkardı.

Rabelais, François (1485-1535): Fransız filozof ve eğitimcisi ve hümanist, Chinon'da doğdu. *Gargantua et Pantagruel* adlı eserinde skolastik eğitime ve Ortaçağ üniversite tarzına şiddetle hücum etti. Burada savunduğu yeni fikirler bir yandan Molière'i bir yandan J. J. Rousseau'yu hazırladı.

Razi, E. Z. (1841-926): İranlı tabiat âlimi ve natüralist filozoftur. Batı'da Al-Razes diye tanınır. Tümevarış metotunu savundu. En büyük eseri El-havî Lâtinceye *Liber de continens* adı ile çevrilmiştir. Dinde hür düşünceli idi. *El-Tıb-ür-ruhanî*'de ilk defa psikosomatik tıbba önderlik etti.

Reuchlin, Johann (1455-1522): Alman hümanisti ve âlimi. Kabala (yani Talmut şerhleri) hakkında bir eserin yazarıdır. O da Erasmus gibi eğitimde Ortaçağ görüşüne hücum etmiş ve yeni eğitimi hazırlamıştır.

Ribot, Théodule (1839-1916): Fransız psikoloğu. Psiko-fizyolojik görüşte esaslı yayınları vardır. Hafıza, irade, kişilik hastalıklarına, ruhî verasete, ihtiraslara dair eserleri ile tanındı.

Rignano, Eugenio: İtalyan psikoloğu. *La mémoire biologique* ve *Psychologie de raisonnement* adlı kitaplarıyla tanınır. Gestalt psikolojisinin ifratlarına hücum etti.

Rorschach: İsviçreli psikolog. Normal ve anormal hayal gücünü ölçmeye yarayan testleri ile tanınmıştır. Başlıca eseri *Psychodiagnostic*'tir.

Rousseau, J. J. (1712-1778): Cenevre'de doğdu. Fransız filozof ve terbiyecisidir. Dijon Akademisi'nin anketine verdiği cevaptan başlayarak insanın tabiatça iyi olduğu ve cemiyetin onu bozduğu tezini ömrü boyunca savundu. *Emile, Contrat Social, Nouvelle Heloïse* ve *Confessions* başlıca eserleridir.

Ruyer: Günümüzün tanınmış Fransız psikolog ve filozoflarındandır. İlk defa *Philosophie de la structure* adlı kitabı hücuma uğradı. Sonra *Néo-finalisme, Psycho-biologie* vb. konularındaki yeni eserleri ile dikkati üzerine çekmeye başladı.

Schaftesbury: İngiliz ahlâkçısı. Hutcheson ile birlikte his ve sempati üzerine kurulmuş bir ahlâk teorisini savunmuştur.

Scheler, Max: Yirminci yüzyılda yaşamış Alman fenomenolog filozoflarındandır. Husserl'in metotunu kullandı. Yalnız özler (Wesen) olarak gördüğü fenomenler zihin fenomenlerinden ibaret değildir. Duygu fenomenleri de özlerdir. Başlıca eserleri *Sempatinin Mahiyeti ve Şekilleri, Ahlâkta Formalizm ve Değerler, İnsanın Âlemde Yeri* (1874-1928)'dir.

Schopenhauer, Arthur (1788-1860): Akılcı felsefeye ve idealizme tepki olarak İrade-felsefesini savunan tanınmış Alman filozofu. Başlıca eseri *İrade ve Tasavvur Olarak Dünya*'dır.

Semon, Richard: *Die Mneme* adlı eserinde hafızayı ekphorie ve engraphie dediği mekanik kanunlarla açıklamaya çalıştı.

Simmel, Georg (1858-1918): Berlin'de, sonra Strasbourg'da profesör oldu. Almanların tanınmış sosyoloğudur. Yeni-Kantçı felsefeye bağlıdır. *Sosyolojinin Problemleri* (1894), *Sosyoloji* (1998), *Sosyolojinin Esasları* (1917), *Para Felsefesi* (1906-1912) başlıca eserleridir.

Sokrates (M.Ö. 470-399): Meşhur Yunan filozofu. Hiçbir eser yazmadı. Fikirlerini tartışmalar içinde bir nevi istihza ile konuştuklarına buldururdu. Bu metota "maïeutique" deniyor. Pek çok öğrenci yetiştirdi.

Sombart, Werner (1863-1941): İktisatçı ve sosyolog. Marksizmden mülhem oldu. Fakat marksizmi tenkit etti. Eserleri: *Modern Kapitalizmin Zirvesi, Alman Sosyalizmi, Teknik ve İktisat, İnsan* vb.

374 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Ribot, Théodule (1839-1916): Fransız psikoloğu. Psiko-fizyolojik görüşte esaslı yayınları vardır. Hafıza, irade, kişilik hastalıklarına, ruhî verasete, ihtiraslara dair eserleri ile tanındı.

Rignano, Eugenio: İtalyan psikoloğu. *La mémoire biologique* ve *Psychologie de raisonnement* adlı kitaplarıyla tanınır. Gestalt psikolojisinin ifratlarına hücum etti.

Rorschach: İsviçreli psikolog. Normal ve anormal hayal gücünü ölçmeye yarayan testleri ile tanınmıştır. Başlıca eseri *Psychodiagnostic*'tir.

Rousseau, J. J. (1712-1778): Cenevre'de doğdu. Fransız filozof ve terbiyecisidir. Dijon Akademisi'nin anketine verdiği cevaptan başlayarak insanın tabiatça iyi olduğu ve cemiyetin onu bozduğu tezini ömrü boyunca savundu. *Emile, Contrat Social, Nouvelle Heloïse* ve *Confessions* başlıca eserleridir.

Ruyer: Günümüzün tanınmış Fransız psikolog ve filozoflarındandır. İlk defa *Philosophie de la structure* adlı kitabı hücuma uğradı. Sonra *Néo-finalisme, Psycho-biologie* vb. konularındaki yeni eserleri ile dikkati üzerine çekmeye başladı.

Schaftesbury: İngiliz ahlâkçısı. Hutcheson ile birlikte his ve sempati üzerine kurulmuş bir ahlâk teorisini savunmuştur.

Scheler, Max: Yirminci yüzyılda yaşamış Alman fenomenolog filozoflarındandır. Husserl'in metotunu kullandı. Yalnız özler (Wesen) olarak gördüğü fenomenler zihin fenomenlerinden ibaret değildir. Duygu fenomenleri de özlerdir. Başlıca eserleri *Sempatinin Mahiyeti ve Şekilleri, Ahlâkta Formalizm ve Değerler, İnsanın Âlemde Yeri* (1874-1928)'dir.

Schopenhauer, Arthur (1788-1860): Akılcı felsefeye ve idealizme tepki olarak İrade-felsefesini savunan tanınmış Alman filozofu. Başlıca eseri *İrade ve Tasavvur Olarak Dünya*'dır.

Semon, Richard: *Die Mneme* adlı eserinde hafızayı ekphorie ve engraphie dediği mekanik kanunlarla açıklamaya çalıştı.

Simmel, Georg (1858-1918): Berlin'de, sonra Strasbourg'da profesör oldu. Almanların tanınmış sosyoloğudur. Yeni-Kantçı felsefeye bağlıdır. *Sosyolojinin Problemleri* (1894), *Sosyoloji* (1998), *Sosyolojinin Esasları* (1917), *Para Felsefesi* (1906-1912) başlıca eserleridir.

Sokrates (M.Ö. 470-399): Meşhur Yunan filozofu. Hiçbir eser yazmadı. Fikirlerini tartışmalar içinde bir nevi istihza ile konuştuklarına buldururdu. Bu metota "maïeutique" deniyor. Pek çok öğrenci yetiştirdi.

Sombart, Werner (1863-1941): İktisatçı ve sosyolog. Marksizmden mülhem oldu. Fakat marksizmi tenkit etti. Eserleri: *Modern Kapitalizmin Zirvesi, Alman Sosyalizmi, Teknik ve İktisat, İnsan* vb.

374 *Eğitimle İlgili Yazarlar Cetveli*

Ribot, Théodule (1839-1916): Fransız psikoloğu. Psiko-fizyolojik görüşte esaslı yayınları vardır. Hafıza, irade, kişilik hastalıklarına, ruhî verasete, ihtiraslara dair eserleri ile tanındı.

Rignano, Eugenio: İtalyan psikoloğu. *La mémoire biologique* ve *Psychologie de raisonnement* adlı kitaplarıyla tanınır. Gestalt psikolojisinin ifratlarına hücum etti.

Rorschach: İsviçreli psikolog. Normal ve anormal hayal gücünü ölçmeye yarayan testleri ile tanınmıştır. Başlıca eseri *Psychodiagnostic*'tir.

Rousseau, J. J. (1712-1778): Cenevre'de doğdu. Fransız filozof ve terbiyecisidir. Dijon Akademisi'nin anketine verdiği cevaptan başlayarak insanın tabiatça iyi olduğu ve cemiyetin onu bozduğu tezini ömrü boyunca savundu. *Emile, Contrat Social, Nouvelle Heloïse* ve *Confessions* başlıca eserleridir.

Ruyer: Günümüzün tanınmış Fransız psikolog ve filozoflarındandır. İlk defa *Philosophie de la structure* adlı kitabı hücuma uğradı. Sonra *Néo-finalisme, Psycho-biologie* vb. konularındaki yeni eserleri ile dikkati üzerine çekmeye başladı.

Schaftesbury: İngiliz ahlâkçısı. Hutcheson ile birlikte his ve sempati üzerine kurulmuş bir ahlâk teorisini savunmuştur.

Scheler, Max: Yirminci yüzyılda yaşamış Alman fenomenolog filozoflarındandır. Husserl'in metotunu kullandı. Yalnız özler (Wesen) olarak gördüğü fenomenler zihin fenomenlerinden ibaret değildir. Duygu fenomenleri de özlerdir. Başlıca eserleri *Sempatinin Mahiyeti ve Şekilleri, Ahlâkta Formalizm ve Değerler, İnsanın Âlemde Yeri* (1874-1928)'dir.

Schopenhauer, Arthur (1788-1860): Akılcı felsefeye ve idealizme tepki olarak İrade-felsefesini savunan tanınmış Alman filozofu. Başlıca eseri *İrade ve Tasavvur Olarak Dünya*'dır.

Semon, Richard: *Die Mneme* adlı eserinde hafızayı ekphorie ve engraphie dediği mekanik kanunlarla açıklamaya çalıştı.

Simmel, Georg (1858-1918): Berlin'de, sonra Strasbourg'da profesör oldu. Almanların tanınmış sosyoloğudur. Yeni-Kantçı felsefeye bağlıdır. *Sosyolojinin Problemleri* (1894), *Sosyoloji* (1998), *Sosyolojinin Esasları* (1917), *Para Felsefesi* (1906-1912) başlıca eserleridir.

Sokrates (M.Ö. 470-399): Meşhur Yunan filozofu. Hiçbir eser yazmadı. Fikirlerini tartışmalar içinde bir nevi istihza ile konuştuklarına buldururdu. Bu metota "maïeutique" deniyor. Pek çok öğrenci yetiştirdi.

Sombart, Werner (1863-1941): İktisatçı ve sosyolog. Marksizmden mülhem oldu. Fakat marksizmi tenkit etti. Eserleri: *Modern Kapitalizmin Zirvesi, Alman Sosyalizmi, Teknik ve İktisat, İnsan* vb.

Sorel, Georges (1847-1922): Sherburg'da doğdu. Fransız sosyoloğudur. Marx ile Bergson'un fikirlerini uzlaştırdı. *Réflexions sur la violence, Utilité du pragmatisme* başlıca eserleridir.

Spencer, H. (1820-1903): Derby'de doğdu. İngiliz filozofu, Evolutionisme diye tanınan felsefeyi kurdu. Bilgi teorisinde görüşüne agnosticisme deniyor.

Stern, Wilhelm: Alman psikoloğu. Karakteroloji ve farklar psikolojisine dair eserleri ile tanınmıştır. Münsterberg'den beri iktisadî işte ve okul çalışmasında kişilik vasıflarına birinci planda önem verdi.

Thomas, Saint (Aquinolu diye tanınır,1225-1274): Rocca Secca şatosunda doğdu. Katolik ilâhiyatçısıdır. İbn Rüşd'ü ve Kelâmcıları tenkit ederek kendi doktrini olan thomisme'e ulaştı. En mühim eseri *Summum theologicum*'dur.

Tolstoy, Lev (1828-1910): Büyük Rus romancısı. Başlıca eserleri *Anna Karenina, Savaş ve Barış, Kazaklar, Diriliş, Kreuzer'e Sonat. Hacı Murat* vb.'dir. Iasnai-Poliana'da doğdu. Orada anarşik eğitimi tatbik ettiği bir okul kurdu. Romanlarında Hıristiyanlıktan mülhem bir anarşizm fikrini savunmaktadır.

Uexküll, Thure von: *Ruh ve Tabiat, Psikosomatik Tıp* gibi kitapları ile tanınmıştır. Aynı isimdeki diğer Uexküll kadar önemli değildir.

Uexküll, Jacob von: Hayvanın çevreye basit uyumu ile insanın çevresini yaratması arasındaki farktan hareket ederek hayvan ve insan farkı üzerinde biyolojik araştırmalar yapan Jacob v. Uexküll yeni ontoloji ile felsefî antropolojinin gelişmesine hizmet etmiştir.

Wallon, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Zekânın menşeleri, çocukta karakterin menşeleri, huysuz çocuk, vb. gibi tetkikleriyle tanınmıştır. Marksist temayülde olmakla beraber psikoloji araştırmalarında bunun izi görülmez.

Weber, Max (1864-1920): Erfurt'ta doğdu. Alman iktisatçısı ve sosyoloğudur. "Anlayıcı" (Verstehende) diye tanınan bir sosyolojinin kurucusudur. Dilthey'ın "manevi bilim" metotu ile tabiat bilimlerine ait istatistik metotunu birleştirdi. Protestanlıkla kapitalizm arasında bağlantı aradı.

Wundt, Wilhelm (1832-1920): Neckarau'da doğmuş bir Alman psikolog ve filozofudur. Deneysel psikolojiyi kurdu. Ayrıca *Wölkerpsychologie* adlı büyük eserinde bugünkü sosyal psikolojinin temellerini hazırladı.

Zenon 1) Elealı (doğ. MÖ 490): Parmenides'in öğrencisi olup onun hareketin olmadığı iddiasını kanıtlamak için bazı paradokslar ileri sürmüştür.

Zenon 2) Stoalı (doğ. MÖ 4. yüzyıl): Citium'ludur. Stoacılık adlı felsefeyi kurmuştur. Bu ikinci Zenon daha çok tanınmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 375

Sorel, Georges (1847-1922): Sherburg'da doğdu. Fransız sosyoloğudur. Marx ile Bergson'un fikirlerini uzlaştırdı. *Réflexions sur la violence, Utilité du pragmatisme* başlıca eserleridir.

Spencer, H. (1820-1903): Derby'de doğdu. İngiliz filozofu, Evolutionisme diye tanınan felsefeyi kurdu. Bilgi teorisinde görüşüne agnosticisme deniyor.

Stern, Wilhelm: Alman psikoloğu. Karakteroloji ve farklar psikolojisine dair eserleri ile tanınmıştır. Münsterberg'den beri iktisadî işte ve okul çalışmasında kişilik vasıflarına birinci planda önem verdi.

Thomas, Saint (Aquinolu diye tanınır,1225-1274): Rocca Secca şatosunda doğdu. Katolik ilâhiyatçısıdır. İbn Rüşd'ü ve Kelâmcıları tenkit ederek kendi doktrini olan thomisme'e ulaştı. En mühim eseri *Summum theologicum*'dur.

Tolstoy, Lev (1828-1910): Büyük Rus romancısı. Başlıca eserleri *Anna Karenina, Savaş ve Barış, Kazaklar, Diriliş, Kreuzer'e Sonat. Hacı Murat* vb.'dir. Iasnai-Poliana'da doğdu. Orada anarşik eğitimi tatbik ettiği bir okul kurdu. Romanlarında Hıristiyanlıktan mülhem bir anarşizm fikrini savunmaktadır.

Uexküll, Thure von: *Ruh ve Tabiat, Psikosomatik Tıp* gibi kitapları ile tanınmıştır. Aynı isimdeki diğer Uexküll kadar önemli değildir.

Uexküll, Jacob von: Hayvanın çevreye basit uyumu ile insanın çevresini yaratması arasındaki farktan hareket ederek hayvan ve insan farkı üzerinde biyolojik araştırmalar yapan Jacob v. Uexküll yeni ontoloji ile felsefî antropolojinin gelişmesine hizmet etmiştir.

Wallon, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Zekânın menşeleri, çocukta karakterin menşeleri, huysuz çocuk, vb. gibi tetkikleriyle tanınmıştır. Marksist temayülde olmakla beraber psikoloji araştırmalarında bunun izi görülmez.

Weber, Max (1864-1920): Erfurt'ta doğdu. Alman iktisatçısı ve sosyoloğudur. "Anlayıcı" (Verstehende) diye tanınan bir sosyolojinin kurucusudur. Dilthey'ın "manevi bilim" metotu ile tabiat bilimlerine ait istatistik metotunu birleştirdi. Protestanlıkla kapitalizm arasında bağlantı aradı.

Wundt, Wilhelm (1832-1920): Neckarau'da doğmuş bir Alman psikolog ve filozofudur. Deneysel psikolojiyi kurdu. Ayrıca *Wölkerpsychologie* adlı büyük eserinde bugünkü sosyal psikolojinin temellerini hazırladı.

Zenon 1) Elealı (doğ. MÖ 490): Parmenides'in öğrencisi olup onun hareketin olmadığı iddiasını kanıtlamak için bazı paradokslar ileri sürmüştür.

Zenon 2) Stoalı (doğ. MÖ 4. yüzyıl): Citium'ludur. Stoacılık adlı felsefeyi kurmuştur. Bu ikinci Zenon daha çok tanınmıştır.

Hilmi Ziya Ülken 375

Sorel, Georges (1847-1922): Sherburg'da doğdu. Fransız sosyoloğudur. Marx ile Bergson'un fikirlerini uzlaştırdı. *Réflexions sur la violence, Utilité du pragmatisme* başlıca eserleridir.

Spencer, H. (1820-1903): Derby'de doğdu. İngiliz filozofu, Evolutionisme diye tanınan felsefeyi kurdu. Bilgi teorisinde görüşüne agnosticisme deniyor.

Stern, Wilhelm: Alman psikoloğu. Karakteroloji ve farklar psikolojisine dair eserleri ile tanınmıştır. Münsterberg'den beri iktisadî işte ve okul çalışmasında kişilik vasıflarına birinci planda önem verdi.

Thomas, Saint (Aquinolu diye tanınır,1225-1274): Rocca Secca şatosunda doğdu. Katolik ilâhiyatçısıdır. İbn Rüşd'ü ve Kelâmcıları tenkit ederek kendi doktrini olan thomisme'e ulaştı. En mühim eseri *Summum theologicum*'dur.

Tolstoy, Lev (1828-1910): Büyük Rus romancısı. Başlıca eserleri *Anna Karenina, Savaş ve Barış, Kazaklar, Diriliş, Kreuzer'e Sonat. Hacı Murat* vb.'dir. Iasnai-Poliana'da doğdu. Orada anarşik eğitimi tatbik ettiği bir okul kurdu. Romanlarında Hıristiyanlıktan mülhem bir anarşizm fikrini savunmaktadır.

Uexküll, Thure von: *Ruh ve Tabiat, Psikosomatik Tıp* gibi kitapları ile tanınmıştır. Aynı isimdeki diğer Uexküll kadar önemli değildir.

Uexküll, Jacob von: Hayvanın çevreye basit uyumu ile insanın çevresini yaratması arasındaki farktan hareket ederek hayvan ve insan farkı üzerinde biyolojik araştırmalar yapan Jacob v. Uexküll yeni ontoloji ile felsefî antropolojinin gelişmesine hizmet etmiştir.

Wallon, Henri: Sorbonne'da psikoloji profesörü. Zekânın menşeleri, çocukta karakterin menşeleri, huysuz çocuk, vb. gibi tetkikleriyle tanınmıştır. Marksist temayülde olmakla beraber psikoloji araştırmalarında bunun izi görülmez.

Weber, Max (1864-1920): Erfurt'ta doğdu. Alman iktisatçısı ve sosyoloğudur. "Anlayıcı" (Verstehende) diye tanınan bir sosyolojinin kurucusudur. Dilthey'ın "manevi bilim" metotu ile tabiat bilimlerine ait istatistik metotunu birleştirdi. Protestanlıkla kapitalizm arasında bağlantı aradı.

Wundt, Wilhelm (1832-1920): Neckarau'da doğmuş bir Alman psikolog ve filozofudur. Deneysel psikolojiyi kurdu. Ayrıca *Wölkerpsychologie* adlı büyük eserinde bugünkü sosyal psikolojinin temellerini hazırladı.

Zenon 1) Elealı (doğ. MÖ 490): Parmenides'in öğrencisi olup onun hareketin olmadığı iddiasını kanıtlamak için bazı paradokslar ileri sürmüştür.

Zenon 2) Stoalı (doğ. MÖ 4. yüzyıl): Citium'ludur. Stoacılık adlı felsefeyi kurmuştur. Bu ikinci Zenon daha çok tanınmıştır.

A

absence bulunmayış (eski ter. gaybet)
absent bulunmayan (eski ter. gâib)
abstraction soyutlama, tecrit
absurdité saçmalık (eski terimde "abeslik")
aboulie irade bozukluğu, iradesizlik
accumulation birikme, biriktirme (teraküm)
accomodation ayarlama (göz, kulak, vs. gibi duyu organları için)
accoutumance alışkanlık, yatkınlık (genişleme kavsine ait uyma hali)
acculturation kültürleşme
actualisation fiilîleşme (aktüelleşme)
adrenalin böbrek üstü guddesinin ifrazı (yetmezliği alerjiler ve başlıca astım doğurur)
affectivité duygululuk (teessüriyet)
affection: duygulanış
agapé Tanrı sevgisi (Eros'un zıddı)
ahilik ortaçağ iktisadî-dinî orta tabaka tarikatları (Fütüvvet)
ajournement erteleme, geri bırakma (tecil)
âlemi-sugrâ küçük âlem (microcosmos)
aliénation çözülme, yabancılaşma (aliéné: çözülmüş)
alternance nöbetleşe, eski terimle tenavüb
altruisme başkacılık, eski terimde digergâmlık
ambigu müphem (ambiguité = müphemlik)
ambivalence müphemdeğerlilik
amnésie partielle parçalı hafıza bozukluğu
amnésie systématique sistemli hafıza bozukluğu
amor Dei Tanrı sevgisi

TEKNİK TERİMLER CETVELİ

A

absence bulunmayış (eski ter. gaybet)
absent bulunmayan (eski ter. gâib)
abstraction soyutlama, tecrit
absurdité saçmalık (eski terimde "abeslik")
aboulie irade bozukluğu, iradesizlik
accumulation birikme, biriktirme (teraküm)
accomodation ayarlama (göz, kulak, vs. gibi duyu organları için)
accoutumance alışkanlık, yatkınlık (genişleme kavsine ait uyma hali)
acculturation kültürleşme
actualisation fiilîleşme (aktüelleşme)
adrenalin böbrek üstü guddesinin ifrazı (yetmezliği alerjiler ve başlıca astım doğurur)
affectivité duygululuk (teessüriyet)
affection: duygulanış
agapé Tanrı sevgisi (Eros'un zıddı)
ahilik ortaçağ iktisadî-dinî orta tabaka tarikatları (Fütüvvet)
ajournement erteleme, geri bırakma (tecil)
âlemi-sugrâ küçük âlem (microcosmos)
aliénation çözülme, yabancılaşma (aliéné: çözülmüş)
alternance nöbetleşe, eski terimle tenavüb
altruisme başkacılık, eski terimde digergâmlık
ambigu müphem (ambiguité = müphemlik)
ambivalence müphemdeğerlilik
amnésie partielle parçalı hafıza bozukluğu
amnésie systématique sistemli hafıza bozukluğu
amor Dei Tanrı sevgisi

amphibie çifthayatlılık, zül-maaşeyn (eski terimle)
anxiété sıkıntı, iç kıvrantısı
angoisse bunalma
anarşi devletsizlik
anarşizm devletsiz idare
anima nefs, can
animisme cancılık
anthropomorphique insana benzetme
anticipation peşine almak (tacil)
antropoloji insan bilgisi
aperception ince-algı
apprentissage çıraklık
arbeitschule işokulu
arbeitslager işyeri
arkaik köke ait (arché = kök), arkaik
arketip köktip
arriéré geri kalmış
articulé heceli, eklemli, (eski terimle mafsallı)
artificialisme yapaycılık
articulation eklemleme, heceleme
as birinci, baştaki
ascète zahit
ascétisme zahitlik
assimilation özümseme, özümsetme
atletik pehlivan tipi
astenik dermansız
attitude tavır (vaziyet alma)
auto-suggestion kendine telkin
autarsie yeterli idare (kendine yeterlik)

B

bâtın derin iç âlemi
behaviorisme davranış teorisi
berzah iki âlemi birleştiren
bivalent çift değerli-iki değerli
boy-scout izcilik
bucco-anal Freud'a göre çocuk cinsiyetinde sindirim sisteminin iki ucunun rolü

C

caractérologie karakter bilgisi
caritas şefkat
cartésien Descartes'cı (Dekartçı)
cartésianisme Descartes'cılık (Dekartçılık)
calalepsie donup kalma (heyecan hastalığı)
catathymique katatimik (yapıştırma hayal)
chaotique kaos hali (düzensizlik)
chômage işsizlik
Christian Science Telkinci Hıristiyan mesleği (Amerika'da)
chronaxie bir kas gerilmesini meydana getiren elektrik akımının geçme zamanı. Sinir ve kas uyarımını ölçmeye yarayan araç (chronos axe)
cogitans düşünce
cognitif zihne ait
colchicine zambakgillerden bir otta, başlıca onun tohumlarında bulunan, sarımtırak toz: son derece zehirli (alcaloïde)
communicabilité bildirilebilme (bildirebilme)
compagnonage çıraklık zümresi
compromis uzlaşma, uyuşma
configuration kültürel şekilleşme (kültür şekilleşmesi
conflit çatışma
conformisme uygunculuk

Hilmi Ziya Ülken 377

amphibie çifthayatlılık, zül-maaşeyn (eski terimle)
anxiété sıkıntı, iç kıvrantısı
angoisse bunalma
anarşi devletsizlik
anarşizm devletsiz idare
anima nefs, can
animisme cancılık
anthropomorphique insana benzetme
anticipation peşine almak (tacil)
antropoloji insan bilgisi
aperception ince-algı
apprentissage çıraklık
arbeitschule işokulu
arbeitslager işyeri
arkaik köke ait (arché = kök), arkaik
arketip köktip
arriéré geri kalmış
articulé heceli, eklemli, (eski terimle mafsallı)
artificialisme yapaycılık
articulation eklemleme, heceleme
as birinci, baştaki
ascète zahit
ascétisme zahitlik
assimilation özümseme, özümsetme
atletik pehlivan tipi
astenik dermansız
attitude tavır (vaziyet alma)
auto-suggestion kendine telkin
autarsie yeterli idare (kendine yeterlik)

B

bâtın derin iç âlemi
behaviorisme davranış teorisi
berzah iki âlemi birleştiren
bivalent çift değerli-iki değerli
boy-scout izcilik
bucco-anal Freud'a göre çocuk cinsiyetinde sindirim sisteminin iki ucunun rolü

C

caractérologie karakter bilgisi
caritas şefkat
cartésien Descartes'cı (Dekartçı)
cartésianisme Descartes'cılık (Dekartçılık)
calalepsie donup kalma (heyecan hastalığı)
catathymique katatimik (yapıştırma hayal)
chaotique kaos hali (düzensizlik)
chômage işsizlik
Christian Science Telkinci Hıristiyan mesleği (Amerika'da)
chronaxie bir kas gerilmesini meydana getiren elektrik akımının geçme zamanı. Sinir ve kas uyarımını ölçmeye yarayan araç (chronos axe)
cogitans düşünce
cognitif zihne ait
colchicine zambakgillerden bir otta, başlıca onun tohumlarında bulunan, sarımtırak toz: son derece zehirli (alcaloïde)
communicabilité bildirilebilme (bildirebilme)
compagnonage çıraklık zümresi
compromis uzlaşma, uyuşma
configuration kültürel şekilleşme (kültür şekilleşmesi
conflit çatışma
conformisme uygunculuk

conséquence sonculuk (antécedent = öncül, conséquent = soncul)
contagion bulaşma
contemplation temaşa, toptan görme
contention dikkatin dalması (dikkati sürdürme)
continu sürekli (eski terimle: mütemadî, muttasıl)
conversion dönüş
coopération işbirliği
coordination düzenleme (tanzim)
corollaire yakın sonuç (lâzime)
couvent manastır: keşişlerin inziva yeri
crédible inanılabilir
curiosité merak, tecessüs
cycle devre
cyclique devreli
cycloïdie yarı devreli
cyclothymique devreli bünye (yapı)
cyniques kinik'ler (eski ter.: kelbiyyum) Diogène ve Antisthene'in mesleği
cytologien hücre bilgisi (canlı hücre bilimi)

D

décentralisé merkezsizleşmiş (eski ter.: ademi merkezî)
décomposition dağılma (eski: tecezzi)
déduction sonuçlanmış
déformation şekil bozulması
démographie nüfus bilgisi
dépassement aşma
dépresyon çökme, çöküntü
détente gevşeme
détermination gerektirme (tayin)
determinizm belirlenimcilik
diffusion yayılış, yayılma
diffusionisme yayıcılık: kültür antropolojisinde bir teorinin adı
digestif' (tip) sindirim tipi
discontinu süreksiz (eski ter.: münfasıl)
dissociation ayrılma (eski ter.: intizâ)
dressage yetiştirme
dualiste ikici (eski: sünaî)
dualisme ikicilik (eski: sünaiyye)
dynamo-génique kuvvet doğurucu (dinomojenik)
dysgnosie hafıza karışıklığı: hayal-hatıraları birbirine karıştırma
dyade, diyad: çift yön (eskiden kullanılmamış)

E

école active faal okul
écologie mekâna bölümlerine göre sosyoloji
éducation eğitim (terbiye)
effort çaba (eski ter.: cehit)
effort converti dönük çaba (eski ter.: münharif cehit)
effort musculaire kas çabası (eski ter.: adalî cehit)
égalité eşitlik
ego ben (eski terim: ene) Fransızca le moi, Lâtince: ego
egocentrisme benmerkezciliği
egoizm bencillik (eski ter.; hodgâmlık)
egotisme benebağlılık
einfühlung içinden duyma (Lipps'in Estetik'te kullandığı metod)
éclestisme uzlaştırma, eklemecilik

conséquence sonculuk (antécedent = öncül, conséquent = soncul)
contagion bulaşma
contemplation temaşa, toptan görme
contention dikkatin dalması (dikkati sürdürme)
continu sürekli (eski terimle: mütemadî, muttasıl)
conversion dönüş
coopération işbirliği
coordination düzenleme (tanzim)
corollaire yakın sonuç (lâzime)
couvent manastır: keşişlerin inziva yeri
crédible inanılabilir
curiosité merak, tecessüs
cycle devre
cyclique devreli
cycloïdie yarı devreli
cyclothymique devreli bünye (yapı)
cyniques kinik'ler (eski ter.: kelbiyyum) Diogène ve Antisthene'in mesleği
cytologien hücre bilgisi (canlı hücre bilimi)

D

décentralisé merkezsizleşmiş (eski ter.: ademi merkezî)
décomposition dağılma (eski: tecezzi)
déduction sonuçlanmış
déformation şekil bozulması
démographie nüfus bilgisi
dépassement aşma
dépresyon çökme, çöküntü
détente gevşeme
détermination gerektirme (tayin)
determinizm belirlenimcilik
diffusion yayılış, yayılma
diffusionisme yayıcılık: kültür antropolojisinde bir teorinin adı
digestif' (tip) sindirim tipi
discontinu süreksiz (eski ter.: münfasıl)
dissociation ayrılma (eski ter.: intizâ)
dressage yetiştirme
dualiste ikici (eski: sünaî)
dualisme ikicilik (eski: sünaiyye)
dynamo-génique kuvvet doğurucu (dinomojenik)
dysgnosie hafıza karışıklığı: hayal-hatıraları birbirine karıştırma
dyade, diyad: çift yön (eskiden kullanılmamış)

E

école active faal okul
écologie mekâna bölümlerine göre sosyoloji
éducation eğitim (terbiye)
effort çaba (eski ter.: cehit)
effort converti dönük çaba (eski ter.: münharif cehit)
effort musculaire kas çabası (eski ter.: adalî cehit)
égalité eşitlik
ego ben (eski terim: ene) Fransızca le moi, Lâtince: ego
egocentrisme benmerkezciliği
egoizm bencillik (eski ter.; hodgâmlık)
egotisme benebağlılık
einfühlung içinden duyma (Lipps'in Estetik'te kullandığı metod)
éclestisme uzlaştırma, eklemecilik

ekphorie Richard Semen Die Mneme adh eserinde hafızayı ve çağrışımı açıklarken bu terimi kullanıyor: birbirine yakın zamanlarda bir engrame bütününün başka bir bütüne tesirine ekphorie diyor.
embryon embriyon, rüşeym
embryologie embriyoloji, rüşeym bilimi
emotivite heyecanlılık (eski ter.: teheyyüciyet)
empirisme görgücülük eski ter.; ihtibariye, tedribiye) bunu tecrübe felsefesi fikri ile karıştırmamalıdır
enthousiasme coşma
endocrinien iç guddeye ait (glande endoctrinienne)
endothyme Lersch bir mizaç temeli olarak kullanıyor.
engraphie Richard Semon'un kullandığı ikinci terim: beyine uyarım herhangi bir değişiklik yapmamış bile olsa birinci "alâkasızlık" ile ikinci "alâkasızlık" arasındaki farka Semon "engramme" diyor. Bu engramme'ların bütününe (engraphique) tesir diyor.
épiphénoméne gölge-olay, gölge fenomen, eski terim: Zıllî-hadise
épiphénomenisme gölgefenomencilik (zıllî-hadiseviye)
épicritique Rivers'e göre sinir sisteminin farklaşmış ve üstün dereceden her faaliyeti alttaki farklılaşmamış (protopatique) faaliyete göre épicritique'dir.
épijectif bilincin türlü yönlerde açılmasından önceki hal (néologisme)
épuisement tükenme
érethisme şiddetli uyarım. Bir tutku veya duygunun şiddetli taşkınlığı: éréthisme basit ve hafif sebeplerle uyarılabilen büyük taşma halidir.
eros sevgi (cinsî sevgi)
erotik cinsî sevgiye ait
erotizm cinsî sevgi (erotomanie: cinsiyet tutkunluğu)
esprit ruh, anlam, eski Türkçede tin (manevî kelimesini kullanıyoruz.)
esprit de finesse ince görüş
esprit géometrique geometri görüşü
espèce nevi, tür
étalon örnek, ölçü
ethnocentrique kavimmerkezli
ethnocentrisme kavimmerkezliği fikri
explicite açığa vurulmuş, eski terim: aşikâr
explicitation açığa vurma
exploration araştırma, keşif (eski ter.: istikşaf)
extase vecd, kendinden geçme
extatique vecdli, kendinden geçme halinde
extension genişleme
extéroceptive dıştan algılı
extraversion dışadönüş
extraverti dışadönük

F

fabulation hikâye-uydurma (masal uydurma)
fabrication yapma (fabriqué=yapılmış) imâl etme

fakirizm Hint telkin tarikatı
fanatizm kutsala saplanış (taassub)
fascination büyülenme
fiction uydurma, farazî
filoloji diller bilgisi
finalité inconsciente dışbilinç gayeliliği
fonetik hançere sesi bilgisi
fizyoloji uzviyetin fonksiyonları bilgisi
formation kafa kuruluşu
foetus cenin
foetalisation ceninleşme
folie cyclique devreli delilik
foule yığın, kalabalık
fraternité kardeşlik
fugue evden kaçma hastalığı

G

galaxis saman yolu
gamme renk veya ses dizisi
gayb gizli
geist ruh
généralisation genelleme, genelleştirme; eski terimle: ta'mim
gérontocratie kocalmışlar idaresi, ihtiyarlar idaresi
gesamtumterricht toplu öğretim
geştalt şekil (gestalt)
gigantisme dev hastalığı
global toplu, küresel
glossique (anatomide) dile ait, dille ilgili
grâce lûtuf, inayet

H

habituelle kazanılmış yeti, melekeli
hallucination birsam: Gerçek karşılığı olmayan hayalleri gerçek gibi görmek
hantise saplanma
hazreti-câmia birleştirici mertebe
hominidé insana benzeyen; tipi insan cinsi olan primat memeliler ailesi
habitude yetikazanma, meleke
hétéropathie başkasına duygu
hétéro-suggestion başkasına-telkin
hiatus irrationalis akıldışı uçurum
hominien primatlar sırasında ilk aileyi teşkil etmek üzere insan cinsini ifade eden kelime
homo homini lupus insan insanın kurdudur
hédonisme zevkcilik
hébéphréno-catatonique çocuklardaki ruhî yaş ilerlemesine rağmen gelişme yokluğu ile birlikte belirli hecelerin tekrarından ibaret akıl hastalığı
hypertonus yüksek güç, aşırı güç
hyper-émotivité aşırı heyecanlılık
hypermnésie hafıza taşkınlığı
hypnagogiques (images) uykuya yakın sabit hayaller
his ve şahadet duyu ve görme
histeri charcot'nun incelediği bilinç alanının daralması ve ilcalı hareketten ibaret "telkinle doğup ikna ile dağılan" hastalık
hétérogénéité ayrıcinsdenlik - eski terim: ademi tecanüs
héterogène ayrıcinsden - eski terim: gayrımütecanis
homogénéité bircinsdenlik - eski terim: tecanüs

380 *Teknik Terimler Cetveli*

fakirizm Hint telkin tarikatı
fanatizm kutsala saplanış (taassub)
fascination büyülenme
fiction uydurma, farazî
filoloji diller bilgisi
finalité inconsciente dışbilinç gayeliliği
fonetik hançere sesi bilgisi
fizyoloji uzviyetin fonksiyonları bilgisi
formation kafa kuruluşu
foetus cenin
foetalisation ceninleşme
folie cyclique devreli delilik
foule yığın, kalabalık
fraternité kardeşlik
fugue evden kaçma hastalığı

G

galaxis saman yolu
gamme renk veya ses dizisi
gayb gizli
geist ruh
généralisation genelleme, genelleştirme; eski terimle: ta'mim
gérontocratie kocalmışlar idaresi, ihtiyarlar idaresi
gesamtumterricht toplu öğretim
geştalt şekil (gestalt)
gigantisme dev hastalığı
global toplu, küresel
glossique (anatomide) dile ait, dille ilgili
grâce lûtuf, inayet

H

habituelle kazanılmış yeti, melekeli
hallucination birsam: Gerçek karşılığı olmayan hayalleri gerçek gibi görmek
hantise saplanma
hazreti-câmia birleştirici mertebe
hominidé insana benzeyen; tipi insan cinsi olan primat memeliler ailesi
habitude yetikazanma, meleke
hétéropathie başkasına duygu
hétéro-suggestion başkasına-telkin
hiatus irrationalis akıldışı uçurum
hominien primatlar sırasında ilk aileyi teşkil etmek üzere insan cinsini ifade eden kelime
homo homini lupus insan insanın kurdudur
hédonisme zevkcilik
hébéphréno-catatonique çocuklardaki ruhî yaş ilerlemesine rağmen gelişme yokluğu ile birlikte belirli hecelerin tekrarından ibaret akıl hastalığı
hypertonus yüksek güç, aşırı güç
hyper-émotivité aşırı heyecanlılık
hypermnésie hafıza taşkınlığı
hypnagogiques (images) uykuya yakın sabit hayaller
his ve şahadet duyu ve görme
histeri charcot'nun incelediği bilinç alanının daralması ve ilcalı hareketten ibaret "telkinle doğup ikna ile dağılan" hastalık
hétérogénéité ayrıcinsdenlik - eski terim: ademi tecanüs
héterogène ayrıcinsden - eski terim: gayrımütecanis
homogénéité bircinsdenlik - eski terim: tecanüs

homo faber yapıcı insan
homo sapiens bilici adam
homo ludens oynayıcı adam
homo religiosis, dinli adam
homogène bircinsden - eski ter.: mütecanis
humeur huy, mizaç, tavır
humiliation kendini küçük görme = melâmet
hypnotisme (hypnose) telkinle doğrulmuş uyku ve bunu kullanan charcot'nun tedavi tarzı
hümanizm insancılık

I

Idée Idee, Fikir-Eflatun'da; Misal

İ

iconoclastie putkırıcılık
idéefixe sabit fikir
identité özdeşlik, aynılık. Eski ter.: ayniyet
idiopatine kendinde duygululuk
illumination İşrak=mükaşefe (eski terim) - Kalb sezişi
imaginaire hayalî
immanent içkin, eski terimle: mündemiç
implicite içdeki, eski terimle: zımnî
impulse içtepi; impulsion = ilca
inconscient dışbilinçli, eski terimde gayrımeş'ur
indéfini belirsiz
indistinction seçkinsizlik
induction tümevarış (tümevarım). Eskiden: istikra
infantilisme çocukluğa dönüş (puérilisme)
inférence çıkarma
inhibition durdurma, ketvurma
inniye Hallac'a göre insanın iç ve Tanrı'ya ait sözü
institutionalisé kurumlaşmış, kurumlaştırma
intuition sezgi, seziş eski terimle: hads
institutionalisé kurumlaşmış, kurumlaştırma
instrumentalisme aletçilik
intégration bütünleşme
intégrer bütün kılmak
intellectuel aydın, okumuş adam, eski terim: münevver
intérioceptive içalgılı
interiorisation içleştirme
introspectif içebakışlı, eski terim: "tefahhusî"
introspection içebakış, eski terim: tafahhusu-derunî
introversion içedönüş
introverti içedönük
isolé yalnız kalmış, ayrılmış

J

jugend bewegung gençlik hareketi

K

kriter ölçü
kromozom canlı hücreyi meydana getiren unsur
kültürvölker kültür-kavimleri

L

lacune boşluk, cümlede veya hafızada boş kalan yer.

Hilmi Ziya Ülken 381

homo faber yapıcı insan
homo sapiens bilici adam
homo ludens oynayıcı adam
homo religiosis, dinli adam
homogène bircinsden - eski ter.: mütecanis
humeur huy, mizaç, tavır
humiliation kendini küçük görme = melâmet
hypnotisme (hypnose) telkinle doğrulmuş uyku ve bunu kullanan charcot'nun tedavi tarzı
hümanizm insancılık

I

Idée Idee, Fikir-Eflatun'da; Misal

İ

iconoclastie putkırıcılık
idéefixe sabit fikir
identité özdeşlik, aynılık. Eski ter.: ayniyet
idiopatine kendinde duygululuk
illumination İşrak=mükaşefe (eski terim) - Kalb sezişi
imaginaire hayalî
immanent içkin, eski terimle: mündemiç
implicite içdeki, eski terimle: zımnî
impulse içtepi; impulsion = ilca
inconscient dışbilinçli, eski terimde gayrımeş'ur
indéfini belirsiz
indistinction seçkinsizlik
induction tümevarış (tümevarım). Eskiden: istikra
infantilisme çocukluğa dönüş (puérilisme)
inférence çıkarma
inhibition durdurma, ketvurma
inniye Hallac'a göre insanın iç ve Tanrı'ya ait sözü
institutionalisé kurumlaşmış, kurumlaştırma
intuition sezgi, seziş eski terimle: hads
institutionalisé kurumlaşmış, kurumlaştırma
instrumentalisme aletçilik
intégration bütünleşme
intégrer bütün kılmak
intellectuel aydın, okumuş adam, eski terim: münevver
intérioceptive içalgılı
interiorisation içleştirme
introspectif içebakışlı, eski terim: "tefahhusî"
introspection içebakış, eski terim: tafahhusu-derunî
introversion içedönüş
introverti içedönük
isolé yalnız kalmış, ayrılmış

J

jugend bewegung gençlik hareketi

K

kriter ölçü
kromozom canlı hücreyi meydana getiren unsur
kültürvölker kültür-kavimleri

L

lacune boşluk, cümlede veya hafızada boş kalan yer.

lapsus sürçme: 1) lapsus lingui: dil sürçmesi; 2) lapsus calami: yazı sürçmesi
libidien cinslik gücüne ait
limite limit matematikte geçen bir terimdir
linguistique dil bilgisi
localisation yerleştirme, bir yere koyma. Eskiden "İhlâl" deniyordu.
logique mantık. - Aristo bu yerde Organon kelimesini kullanıyor.
logique du coeur- Pascal *Pensées*'de bu tabiri kullanıyor. Fakat 12. yüzyılda Gazalî "kalbin gözü"nden bahsediyordu.
logistique 1870'de Boole matematik mantığı kurdu. 1903'de B. Russell ve Whitehead *Principia mathema*tica'da "logistique" kurdular.
logos dil, akıl
loisir "boş zaman" - çalışma zorunda olmayanların sınıfı anlamında "leasure class" deniyor.
lonca loge kelimesinden gelir. Osmanlı devrinde Corporation teşkilâtını ifade etmektedir; loncalar "gedik"lerden teşekkül eder.

M

magnétisme göz vasıtasıyla insanlara miknatisî tesir edileceğini iddia eden Mesmer'in görüşü: magnetizma
manyak düşkün (ruhî hastalık) Bk. Hesnard'ın *Psychiatrie*'si
matriarcal ana-erkliği (maderşahî)
maïentique Sokrat'ın soruşturma şeklinde hakikat araması
maniheizm İran'da Mani'nin kurduğu dindir ki mazdeistler onu kovduktan sonra Avrupa'da ve Türkistan'da yayıldı. Dualist idi.
maniérisme garabetçilik, numaracılık
mazdeizm Zerdüşt zamanındaki eski İran dini
mécanisme bütün tabiat fenomenlerinin makine veya mekanik olaylar ile açıklanması.
mégalocentrisme megalomani gibi: her şeyin en büyük merkezi olmak (neolog)
melankoli hüzünlü (ruhî hastalık: melankoli = mâlihulya)
mémoire affective duygulu hafıza
mesmérîsme Mesmer'cilik
meşşaîlik İslâm'da Aristo ile Platon'u uzlaştıran çığırın adıdır.
mimétique taklide ait (ilkel âyinlerinde: taklidî âyin denir)
mimétisme taklitçilik
mimik yüz ifadeleri
misanthrope insandan kaçan (merdümgiriz)
misyon dinî görev, inanca davet
mitos mitos, çoktanrıcı dinlerde veya tabiat dinlerinde Gök âlemine ve Tanrılara ait hayal mahsulleri.
mitik mitosa ait
mitoloji mitoloji
mnémotechnie hafızayı işletme tekniği
monogamie tek evlilik
motif saik

382 *Teknik Terimler Cetveli*

lapsus sürçme: 1) lapsus lingui: dil sürçmesi; 2) lapsus calami: yazı sürçmesi
libidien cinslik gücüne ait
limite limit matematikte geçen bir terimdir
linguistique dil bilgisi
localisation yerleştirme, bir yere koyma. Eskiden "İhlâl" deniyordu.
logique mantık. - Aristo bu yerde Organon kelimesini kullanıyor.
logique du coeur- Pascal *Pensées*'de bu tabiri kullanıyor. Fakat 12. yüzyılda Gazalî "kalbin gözü"nden bahsediyordu.
logistique 1870'de Boole matematik mantığı kurdu. 1903'de B. Russell ve Whitehead *Principia mathema*tica'da "logistique" kurdular.
logos dil, akıl
loisir "boş zaman" - çalışma zorunda olmayanların sınıfı anlamında "leasure class" deniyor.
lonca loge kelimesinden gelir. Osmanlı devrinde Corporation teşkilâtını ifade etmektedir; loncalar "gedik"lerden teşekkül eder.

M

magnétisme göz vasıtasıyla insanlara miknatisî tesir edileceğini iddia eden Mesmer'in görüşü: magnetizma
manyak düşkün (ruhî hastalık) Bk. Hesnard'ın *Psychiatrie*'si
matriarcal ana-erkliği (maderşahî)
maïentique Sokrat'ın soruşturma şeklinde hakikat araması
maniheizm İran'da Mani'nin kurduğu dindir ki mazdeistler onu kovduktan sonra Avrupa'da ve Türkistan'da yayıldı. Dualist idi.
maniérisme garabetçilik, numaracılık
mazdeizm Zerdüşt zamanındaki eski İran dini
mécanisme bütün tabiat fenomenlerinin makine veya mekanik olaylar ile açıklanması.
mégalocentrisme megalomani gibi: her şeyin en büyük merkezi olmak (neolog)
melankoli hüzünlü (ruhî hastalık: melankoli = mâlihulya)
mémoire affective duygulu hafıza
mesmérîsme Mesmer'cilik
meşşaîlik İslâm'da Aristo ile Platon'u uzlaştıran çığırın adıdır.
mimétique taklide ait (ilkel âyinlerinde: taklidî âyin denir)
mimétisme taklitçilik
mimik yüz ifadeleri
misanthrope insandan kaçan (merdümgiriz)
misyon dinî görev, inanca davet
mitos mitos, çoktanrıcı dinlerde veya tabiat dinlerinde Gök âlemine ve Tanrılara ait hayal mahsulleri.
mitik mitosa ait
mitoloji mitoloji
mnémotechnie hafızayı işletme tekniği
monogamie tek evlilik
motif saik

382 *Teknik Terimler Cetveli*

lapsus sürçme: 1) lapsus lingui: dil sürçmesi; 2) lapsus calami: yazı sürçmesi
libidien cinslik gücüne ait
limite limit matematikte geçen bir terimdir
linguistique dil bilgisi
localisation yerleştirme, bir yere koyma. Eskiden "İhlâl" deniyordu.
logique mantık. - Aristo bu yerde Organon kelimesini kullanıyor.
logique du coeur- Pascal *Pensées*'de bu tabiri kullanıyor. Fakat 12. yüzyılda Gazalî "kalbin gözü"nden bahsediyordu.
logistique 1870'de Boole matematik mantığı kurdu. 1903'de B. Russell ve Whitehead *Principia mathema*tica'da "logistique" kurdular.
logos dil, akıl
loisir "boş zaman" - çalışma zorunda olmayanların sınıfı anlamında "leasure class" deniyor.
lonca loge kelimesinden gelir. Osmanlı devrinde Corporation teşkilâtını ifade etmektedir; loncalar "gedik"lerden teşekkül eder.

M

magnétisme göz vasıtasıyla insanlara miknatisî tesir edileceğini iddia eden Mesmer'in görüşü: magnetizma
manyak düşkün (ruhî hastalık) Bk. Hesnard'ın *Psychiatrie*'si
matriarcal ana-erkliği (maderşahî)
maïentique Sokrat'ın soruşturma şeklinde hakikat araması
maniheizm İran'da Mani'nin kurduğu dindir ki mazdeistler onu kovduktan sonra Avrupa'da ve Türkistan'da yayıldı. Dualist idi.
maniérisme garabetçilik, numaracılık
mazdeizm Zerdüşt zamanındaki eski İran dini
mécanisme bütün tabiat fenomenlerinin makine veya mekanik olaylar ile açıklanması.
mégalocentrisme megalomani gibi: her şeyin en büyük merkezi olmak (neolog)
melankoli hüzünlü (ruhî hastalık: melankoli = mâlihulya)
mémoire affective duygulu hafıza
mesmérîsme Mesmer'cilik
meşşaîlik İslâm'da Aristo ile Platon'u uzlaştıran çığırın adıdır.
mimétique taklide ait (ilkel âyinlerinde: taklidî âyin denir)
mimétisme taklitçilik
mimik yüz ifadeleri
misanthrope insandan kaçan (merdümgiriz)
misyon dinî görev, inanca davet
mitos mitos, çoktanrıcı dinlerde veya tabiat dinlerinde Gök âlemine ve Tanrılara ait hayal mahsulleri.
mitik mitosa ait
mitoloji mitoloji
mnémotechnie hafızayı işletme tekniği
monogamie tek evlilik
motif saik

382 *Teknik Terimler Cetveli*

lapsus sürçme: 1) lapsus lingui: dil sürçmesi; 2) lapsus calami: yazı sürçmesi
libidien cinslik gücüne ait
limite limit matematikte geçen bir terimdir
linguistique dil bilgisi
localisation yerleştirme, bir yere koyma. Eskiden "İhlâl" deniyordu.
logique mantık. - Aristo bu yerde Organon kelimesini kullanıyor.
logique du coeur- Pascal *Pensées*'de bu tabiri kullanıyor. Fakat 12. yüzyılda Gazalî "kalbin gözü"nden bahsediyordu.
logistique 1870'de Boole matematik mantığı kurdu. 1903'de B. Russell ve Whitehead *Principia mathema*tica'da "logistique" kurdular.
logos dil, akıl
loisir "boş zaman" - çalışma zorunda olmayanların sınıfı anlamında "leasure class" deniyor.
lonca loge kelimesinden gelir. Osmanlı devrinde Corporation teşkilâtını ifade etmektedir; loncalar "gedik"lerden teşekkül eder.

M

magnétisme göz vasıtasıyla insanlara miknatisî tesir edileceğini iddia eden Mesmer'in görüşü: magnetizma
manyak düşkün (ruhî hastalık) Bk. Hesnard'ın *Psychiatrie*'si
matriarcal ana-erkliği (maderşahî)
maïentique Sokrat'ın soruşturma şeklinde hakikat araması
maniheizm İran'da Mani'nin kurduğu dindir ki mazdeistler onu kovduktan sonra Avrupa'da ve Türkistan'da yayıldı. Dualist idi.
maniérisme garabetçilik, numaracılık
mazdeizm Zerdüşt zamanındaki eski İran dini
mécanisme bütün tabiat fenomenlerinin makine veya mekanik olaylar ile açıklanması.
mégalocentrisme megalomani gibi: her şeyin en büyük merkezi olmak (neolog)
melankoli hüzünlü (ruhî hastalık: melankoli = mâlihulya)
mémoire affective duygulu hafıza
mesmérîsme Mesmer'cilik
meşşaîlik İslâm'da Aristo ile Platon'u uzlaştıran çığırın adıdır.
mimétique taklide ait (ilkel âyinlerinde: taklidî âyin denir)
mimétisme taklitçilik
mimik yüz ifadeleri
misanthrope insandan kaçan (merdümgiriz)
misyon dinî görev, inanca davet
mitos mitos, çoktanrıcı dinlerde veya tabiat dinlerinde Gök âlemine ve Tanrılara ait hayal mahsulleri.
mitik mitosa ait
mitoloji mitoloji
mnémotechnie hafızayı işletme tekniği
monogamie tek evlilik
motif saik

motivation saiklerini gösterme
mulaj kalıba dökme bir şeyin kalıbını alma
mutasyon birden (âni) değişme (variation brusque, bond)
mutationisme âni değişmecilik (âni değişme teorisi) Hugo de Vries.
münci kurtarıcı: İsâ'nın vasfı (Rédempteur)
myéline beynin kabuk kısmındaki madde (cortex)
myélinisation beyinde miyelinin teşekkülü
mythomanie mitomani: yalan uydurma hastalığı (uydurma düşkünlüğü)

N

nanisme cücelik hastalığı
naturvölker tabiat kavimleri
néoténie türün gençleşmesi (néolog)
nevroz sinir hastası
nihilizm yokçuluk, inkârcılık
non-spécifié nevîleşmemiş

O

occulte (science) gaybî ilim
octave musikide yedi sesten ibaret bir cümle
Oedipus (complexe) Oedipe kompleksi: Freud'a göre psikanalizin temel konusu
oisiveté işsizlik, boş durma, avarelik
onirique rüyaya ait
ontogénique ferdin oluşuna ait
operatör işletici
opportünist çıkarını bilen (idare-i maslahatçı)
opportünizm çıkarını bilme
optimum en elverişli derecede
orientation professionnelle meslek yöntemi (meslekî veçhe)
otizm kendine kapanık
Otistik kendine kapanma
otokritik kendini tenkit
otonomi özerklik

P

paganizm göksel dinlerden önceki dinler
pansexualisme bütün ruhî hayatı cinsiyetle açıklama şeklindeki Freud'un aşırı görüşü
parallélisme Descartes'ın ruh-beden münasebetine ait özel açıklaması
participation katılış (iştirâk)
patriarcal baba-erkliği
péché originel aslî günah (Hıristiyanlıkta)
pédogoji eğitim bilgisi
pédiatrie 15 yaşına kadar çocuk ruhî hastalıkları bilgisi
pédoloji çocuk eğitimi psikolojisi
pédomorphose çocuk şekilli
personne kişi (şahıs)
personnalité de base temel kişilik
personnalité modale modal (tavır) kişiliği
personnalité kişilik (şahsiyet)
phylogenique nevin oluşuna ait
personnalité de base temel kişilik
personnalité modale modal (tavır) kişiliği
personnage oyunda rol alan

Hilmi Ziya Ülken 383

motivation saiklerini gösterme
mulaj kalıba dökme bir şeyin kalıbını alma
mutasyon birden (âni) değişme (variation brusque, bond)
mutationisme âni değişmecilik (âni değişme teorisi) Hugo de Vries.
münci kurtarıcı: İsâ'nın vasfı (Rédempteur)
myéline beynin kabuk kısmındaki madde (cortex)
myélinisation beyinde miyelinin teşekkülü
mythomanie mitomani: yalan uydurma hastalığı (uydurma düşkünlüğü)

N

nanisme cücelik hastalığı
naturvölker tabiat kavimleri
néoténie türün gençleşmesi (néolog)
nevroz sinir hastası
nihilizm yokçuluk, inkârcılık
non-spécifié nevîleşmemiş

O

occulte (science) gaybî ilim
octave musikide yedi sesten ibaret bir cümle
Oedipus (complexe) Oedipe kompleksi: Freud'a göre psikanalizin temel konusu
oisiveté işsizlik, boş durma, avarelik
onirique rüyaya ait
ontogénique ferdin oluşuna ait
operatör işletici
opportünist çıkarını bilen (idare-i maslahatçı)
opportünizm çıkarını bilme
optimum en elverişli derecede
orientation professionnelle meslek yöntemi (meslekî veçhe)
otizm kendine kapanık
Otistik kendine kapanma
otokritik kendini tenkit
otonomi özerklik

P

paganizm göksel dinlerden önceki dinler
pansexualisme bütün ruhî hayatı cinsiyetle açıklama şeklindeki Freud'un aşırı görüşü
parallélisme Descartes'ın ruh-beden münasebetine ait özel açıklaması
participation katılış (iştirâk)
patriarcal baba-erkliği
péché originel aslî günah (Hıristiyanlıkta)
pédogoji eğitim bilgisi
pédiatrie 15 yaşına kadar çocuk ruhî hastalıkları bilgisi
pédoloji çocuk eğitimi psikolojisi
pédomorphose çocuk şekilli
personne kişi (şahıs)
personnalité de base temel kişilik
personnalité modale modal (tavır) kişiliği
personnalité kişilik (şahsiyet)
phylogenique nevin oluşuna ait
personnalité de base temel kişilik
personnalité modale modal (tavır) kişiliği
personnage oyunda rol alan

personnalisme kişicilik (şahsiyetçilik)
persona maske
phylogenique nevin oluşuna ait
phraséologie söz kalabalığı
phylogenique türün oluşuna ait
physiologie fizyoloji: uzviyetin fonksiyonları bilimi
piknik yuvarlak ve kan dolaşımı dıştan tip
pneumo-gastrique (nerf) mide, kalb ve göğsü bağlayan sinir
polyandrie çok-kocalılık
polyvalent birçok-değerli (plurivalent)
poligami çok eşlilik
Port-Royal Descartes zamanında Pascal, Maîstre de Sacy, Nicole, Arnaud, Lancelot, vs'nin devam ettikleri yer ki Port-Royal mantığı doğdu
potentiel potansiyel
poussée hamle, atılış
pragmatisme pragmacılık: Peirce, James ve Dewey'in felsefesi
praxis pratik
précision sarihlik
pré-historique tarih öncesi
prélogique mantıktan-önce
pré-object objeden-önce
préparation hazırlanma (Cannon'un Wisdom of Body'deki görüşü)
pré-réflexif düşünmeden-önce
progrès (progressif) ilerleme (ilerleyici) (müterakki)
projectif dışa akşetmiş hal
projection dışa aksetme
proto-historique tarihe yakın devir
protopathique Rivers'e göre épicritique sinir faaliyeti altında farklaşmamış faaliyet
prototip önceki tip
psikoterapi ruhî tedavi
psikanaliz Freud'un dışbilince ait tahlil metodu
psikastenik ruh dermansızlığı hali (Pierre Janet'ye göre)
psikiyatri ruh hekimliği
psikoz ruh hastalığı
psiko-somatik ruh-beden bütünlüğüne dayanan Tıp
présent (présence) hazır (bulunan-bullunuş (hazır oluş)
protoceptive önce-algılı
puberté ergenlik: 12-15 yaş arası

R

raisonnement akılyürütme (istidlâl, taakkul)
rapport nisbet
raté bir meslekte başaramamış insan
ratio akıl (logos)
rationnel aklî
rationalisme akılcılık
récapitulation insanlık bilgisini herkesin yeniden yaşaması
récréation yeniden yaratma (teneffüs)
rédempteur kurtarıcı (İsâ'ya ait) münci
réflexif düşünceli
réflexologie Pawlov'un şartlı refleks tecrübelerini genelleştirerek kurmak istediği bir psikoloji çığırı
refoulement itilme (ihtibas)
régressif gerileyici

384 *Teknik Terimler Cetveli*

personnalisme kişicilik (şahsiyetçilik)
persona maske
phylogenique nevin oluşuna ait
phraséologie söz kalabalığı
phylogenique türün oluşuna ait
physiologie fizyoloji: uzviyetin fonksiyonları bilimi
piknik yuvarlak ve kan dolaşımı dıştan tip
pneumo-gastrique (nerf) mide, kalb ve göğsü bağlayan sinir
polyandrie çok-kocalılık
polyvalent birçok-değerli (plurivalent)
poligami çok eşlilik
Port-Royal Descartes zamanında Pascal, Maîstre de Sacy, Nicole, Arnaud, Lancelot, vs'nin devam ettikleri yer ki Port-Royal mantığı doğdu
potentiel potansiyel
poussée hamle, atılış
pragmatisme pragmacılık: Peirce, James ve Dewey'in felsefesi
praxis pratik
précision sarihlik
pré-historique tarih öncesi
prélogique mantıktan-önce
pré-object objeden-önce
préparation hazırlanma (Cannon'un Wisdom of Body'deki görüşü)
pré-réflexif düşünmeden-önce
progrès (progressif) ilerleme (ilerleyici) (müterakki)
projectif dışa akşetmiş hal
projection dışa aksetme
proto-historique tarihe yakın devir
protopathique Rivers'e göre épicritique sinir faaliyeti altında farklaşmamış faaliyet
prototip önceki tip
psikoterapi ruhî tedavi
psikanaliz Freud'un dışbilince ait tahlil metodu
psikastenik ruh dermansızlığı hali (Pierre Janet'ye göre)
psikiyatri ruh hekimliği
psikoz ruh hastalığı
psiko-somatik ruh-beden bütünlüğüne dayanan Tıp
présent (présence) hazır (bulunan-bullunuş (hazır oluş)
protoceptive önce-algılı
puberté ergenlik: 12-15 yaş arası

R

raisonnement akılyürütme (istidlâl, taakkul)
rapport nisbet
raté bir meslekte başaramamış insan
ratio akıl (logos)
rationnel aklî
rationalisme akılcılık
récapitulation insanlık bilgisini herkesin yeniden yaşaması
récréation yeniden yaratma (teneffüs)
rédempteur kurtarıcı (İsâ'ya ait) münci
réflexif düşünceli
réflexologie Pawlov'un şartlı refleks tecrübelerini genelleştirerek kurmak istediği bir psikoloji çığırı
refoulement itilme (ihtibas)
régressif gerileyici

régulation kaideye koyma, kurallaştırma
relation ilişik (münasebet, izafet)
relatif göreli (relativisme: görecilik; eski: izafiyye)
relativité görelilik (Einstein teorisine ait bir terim)
rélaxation gevşek bırakma
reproduction orijinal tabloların renkli kopyaları
retardé gecikmiş
richtigkeit gerçeğe ait doğruluk
risque tehlikeye atılma
rite du passage geçiş âyini (Van Gennep Madagascar'daki tetkiklerinde ele aldı)
rituel âyine ait (minseke)
Rönesans 15'inci yüzyılda Batının ilkçağa dönerek uyanış hareketi
rumination geviş getirme (Pierre Janet'ye göre: psikasteniklerin obession'larında görülen bir hal)
rythmanalyse ritm tahlili

S

sanction naturelle tabiî yaptırımcılık
sage bilge (hakîm)
sagesse bilgelik (hikmet)
saint veli (aziz) evliya
Salpetrière Paris akıl hastanesinin özel adı
Science sociale toplum ilmi
schizothymie içekapanık bünye
sémantique anlam bilgisi (linguistique'de bir dal)
sens intime iç duyu (Maine de Biran psikolojisinin hareket noktası)
sentimentalisme duygulu görünme merakı
signe işaret, belirti (eski terim: dall - signification: delâlet)
simulation hastalık gösterişi
simultané zamandaş
somnambule uyurgezer
souple kıvrak
souplesse kıvraklık
spécifique türe ait
spéculatif akılla yürütülen
spiritualisme mânâcılık, ruhçuluk
spontané kendiliğinden (eski terim: hâcis, tav'î)
spontanéité kendiliğinden (eski terim; hâcisiyyet, tav'iyyet)
statut durum
stéréotypé sıradan, standartlaşmış, hareket ve davranışlar
structure yapı (bünye)
structuralisme ruhî bünyelerle toplum yapıları arasındaki münasebeti araştıran Lévi-Strauss'un teorisi
super-ego üstün ben (Freud, *Métapsychanalyse*'e ait yazılarında eski fikirlerinin yetmezliğini fark ederek buna baş vurdu)
sempatik 1) sinir sisteminin iradî olmayanı; 2) duygudaşlık
senkretik çocukta zihin-duygu yetileri ayrılmadan önceki hal (Wallon)
senkronik paralel zaman serisine göre hazırlanmış

T

tabula rasa boş levha (Locke'un teorisine göre bilincin bilgiden önceki hali)

tautologie totoloji: sebeplik veya eşitliklerin sonsuzluğu
tatschule iş okulu
tatouage deriye damgalama
tiers-état üçüncü tabaka: Fransız ihtilâlindeki halk kütlesi
tipoloji tipler bilimi
topologie matematikte geometrinin abstrait bir şekli
totaliter hürriyetsiz ve kütle halinde bütüncü
totalitarisme bütüncülük, hürriyetsizlik
transcendant aşkın
transfert nakil
total bütün olarak
tropisme bitkilerde dış etkilere tepki halinde yöneliş: géo-tropism (toprağa yöneliş) hélio-tropisme (güneşe yöneliş) hydro-tropisme (suya yöneliş)
turbulent huysuz, geçimsiz

U

Umwelt Yakın çevre, hayvanın pasif olarak tâbi olduğu âlem
unicité (uniqueness) teklik, biricilik (yeni)
utopie Thomas More'un eserinin adı. Hayalî toplum: gerçeğe uymayan fikir. Antropologlar insan nevi için kullanıyorlar

V

vagotonique iradî olmayan sinir sistemi
végétavite bitkisel; insanda ruhî ve yüksek fizyolojik hayatın çözülmesi ile bitki gibi yaşaması hali
virtuel güç halinde (eski terim: bilkuvve)
virtualisation güc haline koyma (kuvvetleştirme)
Volksgeist Halk ruhu: Bu asır başında Wagner, Schmoller, Ihering Steinthal gibi iktisatçı ve hukukçuların "Cemaat ruhu" teorisi
vulgarisation halklaştırma, halka yayma

W

Wesenschau Özün kavranması

Y

Yogizm Hint'te Yoga doktrini: ruhî yoğunlaşma şeklinde iç beden organlarının hareketlerine hâkim olan zahitlerin mistik metodu.

386 *Teknik Terimler Cetveli*

tautologie totoloji: sebeplik veya eşitliklerin sonsuzluğu
tatschule iş okulu
tatouage deriye damgalama
tiers-état üçüncü tabaka: Fransız ihtilâlindeki halk kütlesi
tipoloji tipler bilimi
topologie matematikte geometrinin abstrait bir şekli
totaliter hürriyetsiz ve kütle halinde bütüncü
totalitarisme bütüncülük, hürriyetsizlik
transcendant aşkın
transfert nakil
total bütün olarak
tropisme bitkilerde dış etkilere tepki halinde yöneliş: géo-tropism (toprağa yöneliş) hélio-tropisme (güneşe yöneliş) hydro-tropisme (suya yöneliş)
turbulent huysuz, geçimsiz

U

Umwelt Yakın çevre, hayvanın pasif olarak tâbi olduğu âlem
unicité (uniqueness) teklik, biricilik (yeni)
utopie Thomas More'un eserinin adı. Hayalî toplum: gerçeğe uymayan fikir. Antropologlar insan nevi için kullanıyorlar

V

vagotonique iradî olmayan sinir sistemi
végétavite bitkisel; insanda ruhî ve yüksek fizyolojik hayatın çözülmesi ile bitki gibi yaşaması hali
virtuel güç halinde (eski terim: bilkuvve)
virtualisation güc haline koyma (kuvvetleştirme)
Volksgeist Halk ruhu: Bu asır başında Wagner, Schmoller, Ihering Steinthal gibi iktisatçı ve hukukçuların "Cemaat ruhu" teorisi
vulgarisation halklaştırma, halka yayma

W

Wesenschau Özün kavranması

Y

Yogizm Hint'te Yoga doktrini: ruhî yoğunlaşma şeklinde iç beden organlarının hareketlerine hâkim olan zahitlerin mistik metodu.

386 *Teknik Terimler Cetveli*

tautologie totoloji: sebeplik veya eşitliklerin sonsuzluğu
tatschule iş okulu
tatouage deriye damgalama
tiers-état üçüncü tabaka: Fransız ihtilâlindeki halk kütlesi
tipoloji tipler bilimi
topologie matematikte geometrinin abstrait bir şekli
totaliter hürriyetsiz ve kütle halinde bütüncü
totalitarisme bütüncülük, hürriyetsizlik
transcendant aşkın
transfert nakil
total bütün olarak
tropisme bitkilerde dış etkilere tepki halinde yöneliş: géo-tropism (toprağa yöneliş) hélio-tropisme (güneşe yöneliş) hydro-tropisme (suya yöneliş)
turbulent huysuz, geçimsiz

U

Umwelt Yakın çevre, hayvanın pasif olarak tâbi olduğu âlem
unicité (uniqueness) teklik, biricilik (yeni)
utopie Thomas More'un eserinin adı. Hayalî toplum: gerçeğe uymayan fikir. Antropologlar insan nevi için kullanıyorlar

V

vagotonique iradî olmayan sinir sistemi
végétavite bitkisel; insanda ruhî ve yüksek fizyolojik hayatın çözülmesi ile bitki gibi yaşaması hali
virtuel güç halinde (eski terim: bilkuvve)
virtualisation güc haline koyma (kuvvetleştirme)
Volksgeist Halk ruhu: Bu asır başında Wagner, Schmoller, Ihering Steinthal gibi iktisatçı ve hukukçuların "Cemaat ruhu" teorisi
vulgarisation halklaştırma, halka yayma

W

Wesenschau Özün kavranması

Y

Yogizm Hint'te Yoga doktrini: ruhî yoğunlaşma şeklinde iç beden organlarının hareketlerine hâkim olan zahitlerin mistik metodu.

386 *Teknik Terimler Cetveli*

tautologie totoloji: sebeplik veya eşitliklerin sonsuzluğu
tatschule iş okulu
tatouage deriye damgalama
tiers-état üçüncü tabaka: Fransız ihtilâlindeki halk kütlesi
tipoloji tipler bilimi
topologie matematikte geometrinin abstrait bir şekli
totaliter hürriyetsiz ve kütle halinde bütüncü
totalitarisme bütüncülük, hürriyetsizlik
transcendant aşkın
transfert nakil
total bütün olarak
tropisme bitkilerde dış etkilere tepki halinde yöneliş: géo-tropism (toprağa yöneliş) hélio-tropisme (güneşe yöneliş) hydro-tropisme (suya yöneliş)
turbulent huysuz, geçimsiz

U

Umwelt Yakın çevre, hayvanın pasif olarak tâbi olduğu âlem
unicité (uniqueness) teklik, biricilik (yeni)
utopie Thomas More'un eserinin adı. Hayalî toplum: gerçeğe uymayan fikir. Antropologlar insan nevi için kullanıyorlar

V

vagotonique iradî olmayan sinir sistemi
végétavite bitkisel; insanda ruhî ve yüksek fizyolojik hayatın çözülmesi ile bitki gibi yaşaması hali
virtuel güç halinde (eski terim: bilkuvve)
virtualisation güc haline koyma (kuvvetleştirme)
Volksgeist Halk ruhu: Bu asır başında Wagner, Schmoller, Ihering Steinthal gibi iktisatçı ve hukukçuların "Cemaat ruhu" teorisi
vulgarisation halklaştırma, halka yayma

W

Wesenschau Özün kavranması

Y

Yogizm Hint'te Yoga doktrini: ruhî yoğunlaşma şeklinde iç beden organlarının hareketlerine hâkim olan zahitlerin mistik metodu.

ADLAR DİZİNİ

A

Adler, A., 25, 58, 117, 144, 155, 167, 238, 250, 261
Ali Suavi, 287
Alverdes, 130
Ampère, 42
Ardigo, Roberto, 293
Aristoteles, 29, 31, 32, 34, 52, 112, 123, 127, 130, 220, 229, 258, 264, 268, 269, 279, 288, 289, 327, 328, 332, 333, 334

B

Bachelard, G., 65, 293, 327
Bakounine, 112
Balandier, 192
Baldwin, J., 27, 104, 145, 155, 213
Baltacıoğlu, İ. H., 107, 117, 121, 122
Bastian, 127, 140
Başman, Avni, 34, 124, 249, 283, 303, 323
Batlamyos, 286
Baudelaire, Charles, 14
Baudouin, Ch., 61, 148, 222, 253
Beethoven, 229
Benedict, Ruth, 162, 168, 169, 177
Berger, Gaston, 11, 12, 13, 189
Bergson, Henri, 10, 44, 54, 76, 87, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 130, 141, 143, 149, 164, 245, 334
Bertrand, A., 111, 219
Binet, 17
Bleuler, 28, 59, 149, 178, 220
Blondel, Charles, 73, 85, 104, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 255
Boas, F., 168
Boccacio, 56
Bohn, G., 99, 128, 136
Booker, W., 108
Bossuet, 110
Bourjade, 188
Bouvier, 128
Broca, 127, 140, 201
Bruner, J. S., 321
Bruno, G. 246

ADLAR DİZİNİ

A

Adler, A., 25, 58, 117, 144, 155, 167, 238, 250, 261
Ali Suavi, 287
Alverdes, 130
Ampère, 42
Ardigo, Roberto, 293
Aristoteles, 29, 31, 32, 34, 52, 112, 123, 127, 130, 220, 229, 258, 264, 268, 269, 279, 288, 289, 327, 328, 332, 333, 334

B

Bachelard, G., 65, 293, 327
Bakounine, 112
Balandier, 192
Baldwin, J., 27, 104, 145, 155, 213
Baltacıoğlu, İ. H., 107, 117, 121, 122
Bastian, 127, 140
Başman, Avni, 34, 124, 249, 283, 303, 323
Batlamyos, 286
Baudelaire, Charles, 14
Baudouin, Ch., 61, 148, 222, 253
Beethoven, 229
Benedict, Ruth, 162, 168, 169, 177
Berger, Gaston, 11, 12, 13, 189
Bergson, Henri, 10, 44, 54, 76, 87, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 130, 141, 143, 149, 164, 245, 334
Bertrand, A., 111, 219
Binet, 17
Bleuler, 28, 59, 149, 178, 220
Blondel, Charles, 73, 85, 104, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 255
Boas, F., 168
Boccacio, 56
Bohn, G., 99, 128, 136
Booker, W., 108
Bossuet, 110
Bourjade, 188
Bouvier, 128
Broca, 127, 140, 201
Bruner, J. S., 321
Bruno, G. 246

ADLAR DİZİNİ

A

Adler, A., 25, 58, 117, 144, 155, 167, 238, 250, 261
Ali Suavi, 287
Alverdes, 130
Ampère, 42
Ardigo, Roberto, 293
Aristoteles, 29, 31, 32, 34, 52, 112, 123, 127, 130, 220, 229, 258, 264, 268, 269, 279, 288, 289, 327, 328, 332, 333, 334

B

Bachelard, G., 65, 293, 327
Bakounine, 112
Balandier, 192
Baldwin, J., 27, 104, 145, 155, 213
Baltacıoğlu, İ. H., 107, 117, 121, 122
Bastian, 127, 140
Başman, Avni, 34, 124, 249, 283, 303, 323
Batlamyos, 286
Baudelaire, Charles, 14
Baudouin, Ch., 61, 148, 222, 253
Beethoven, 229
Benedict, Ruth, 162, 168, 169, 177
Berger, Gaston, 11, 12, 13, 189
Bergson, Henri, 10, 44, 54, 76, 87, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 130, 141, 143, 149, 164, 245, 334
Bertrand, A., 111, 219
Binet, 17
Bleuler, 28, 59, 149, 178, 220
Blondel, Charles, 73, 85, 104, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 255
Boas, F., 168
Boccacio, 56
Bohn, G., 99, 128, 136
Booker, W., 108
Bossuet, 110
Bourjade, 188
Bouvier, 128
Broca, 127, 140, 201
Bruner, J. S., 321
Bruno, G. 246

ADLAR DİZİNİ

A

Adler, A., 25, 58, 117, 144, 155, 167, 238, 250, 261
Ali Suavi, 287
Alverdes, 130
Ampère, 42
Ardigo, Roberto, 293
Aristoteles, 29, 31, 32, 34, 52, 112, 123, 127, 130, 220, 229, 258, 264, 268, 269, 279, 288, 289, 327, 328, 332, 333, 334

B

Bachelard, G., 65, 293, 327
Bakounine, 112
Balandier, 192
Baldwin, J., 27, 104, 145, 155, 213
Baltacıoğlu, İ. H., 107, 117, 121, 122
Bastian, 127, 140
Başman, Avni, 34, 124, 249, 283, 303, 323
Batlamyos, 286
Baudelaire, Charles, 14
Baudouin, Ch., 61, 148, 222, 253
Beethoven, 229
Benedict, Ruth, 162, 168, 169, 177
Berger, Gaston, 11, 12, 13, 189
Bergson, Henri, 10, 44, 54, 76, 87, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 130, 141, 143, 149, 164, 245, 334
Bertrand, A., 111, 219
Binet, 17
Bleuler, 28, 59, 149, 178, 220
Blondel, Charles, 73, 85, 104, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 255
Boas, F., 168
Boccacio, 56
Bohn, G., 99, 128, 136
Booker, W., 108
Bossuet, 110
Bourjade, 188
Bouvier, 128
Broca, 127, 140, 201
Bruner, J. S., 321
Bruno, G. 246

Bujtendijck, 128
Burloud, A., 327
Busia, 171, 172, 174

C-Ç

C. du Bois, 186
Campanella, 113
Camus, A., 263, 348
Cannon, 206, 336
Carus, 247
Caseneuve, 146, 213, 240, 254, 255
Cassirer, 146, 336
Cervantes, 56
Cevdet Paşa, 270
Château, 250, 255, 306
Claparède, 25, 91, 106, 126, 145, 211, 249, 275, 304, 305
Comenius, 305
Comte, Auguste, 127, 288, 290, 292, 293
Corneille, 80
Coué, 60
Criner, R., 191, 340
Çavlı, Emin Âli, 292

D

Darwin, Charles, 127, 139, 147, 161, 205, 208
De Man, 153, 235
Debesse, M., 141, 155, 188, 189, 191, 199, 261, 309, 349
Decroly, 39, 249, 303
Delacroix, H., 248, 321
Delay, 245, 246
Descartes, René, 31, 32, 40, 54, 57, 106, 264, 270, 271, 288, 291, 292, 295, 327, 328, 333
Devoille, 253
Dewey, John, 9, 34, 37, 38, 39, 62, 97, 123, 124, 143, 148, 154, 249, 277, 303, 323, 328, 353, 361, 362
Dilthey, Wilhelm, 42, 43, 54, 266, 276
Dr. Ziya (Ziya Ülken), 272
Duchac, 84
Dufrenne, M., 185, 338
Durkheim, Émile, 10, 11, 31, 93, 94, 114, 118, 119, 121, 122, 136, 138, 161, 163, 259, 265, 317, 342

E

Einstein, Albert, 286
Ellenberger, François, 157, 243, 244
Emerson, 277
Emrullah Efendi, 120, 272, 283
Erasmus, 46, 56, 264, 280
Erişirgil, Emin, 124, 283
Erzurumlu İbrahim Hakkı, 268
Espinas, 100, 130
Euklides, 158, 289, 325, 327
Eysenck, 234

F

Fauconnet, Paul, 10, 11, 94, 105
Ferrière, Ad., 62, 123, 303
Fichte, Johann Gottlieb, 35, 113, 141, 144
Firth, 171, 172, 174
Fortes, 170, 174
Fortune, 168
Franklin, 130
Freud, Sigmund, 25, 57, 58, 75, 89, 90, 103, 122, 167, 168, 169, 203, 214, 242, 245, 246, 254, 337, 338
Frobenius, 178
Froebel, 146

388 *Adlar Dizini*

Bujtendijck, 128
Burloud, A., 327
Busia, 171, 172, 174

C-Ç

C. du Bois, 186
Campanella, 113
Camus, A., 263, 348
Cannon, 206, 336
Carus, 247
Caseneuve, 146, 213, 240, 254, 255
Cassirer, 146, 336
Cervantes, 56
Cevdet Paşa, 270
Château, 250, 255, 306
Claparède, 25, 91, 106, 126, 145, 211, 249, 275, 304, 305
Comenius, 305
Comte, Auguste, 127, 288, 290, 292, 293
Corneille, 80
Coué, 60
Criner, R., 191, 340
Çavlı, Emin Âli, 292

D

Darwin, Charles, 127, 139, 147, 161, 205, 208
De Man, 153, 235
Debesse, M., 141, 155, 188, 189, 191, 199, 261, 309, 349
Decroly, 39, 249, 303
Delacroix, H., 248, 321
Delay, 245, 246
Descartes, René, 31, 32, 40, 54, 57, 106, 264, 270, 271, 288, 291, 292, 295, 327, 328, 333
Devoille, 253
Dewey, John, 9, 34, 37, 38, 39, 62, 97, 123, 124, 143, 148, 154, 249, 277, 303, 323, 328, 353, 361, 362
Dilthey, Wilhelm, 42, 43, 54, 266, 276
Dr. Ziya (Ziya Ülken), 272
Duchac, 84
Dufrenne, M., 185, 338
Durkheim, Émile, 10, 11, 31, 93, 94, 114, 118, 119, 121, 122, 136, 138, 161, 163, 259, 265, 317, 342

E

Einstein, Albert, 286
Ellenberger, François, 157, 243, 244
Emerson, 277
Emrullah Efendi, 120, 272, 283
Erasmus, 46, 56, 264, 280
Erişirgil, Emin, 124, 283
Erzurumlu İbrahim Hakkı, 268
Espinas, 100, 130
Euklides, 158, 289, 325, 327
Eysenck, 234

F

Fauconnet, Paul, 10, 11, 94, 105
Ferrière, Ad., 62, 123, 303
Fichte, Johann Gottlieb, 35, 113, 141, 144
Firth, 171, 172, 174
Fortes, 170, 174
Fortune, 168
Franklin, 130
Freud, Sigmund, 25, 57, 58, 75, 89, 90, 103, 122, 167, 168, 169, 203, 214, 242, 245, 246, 254, 337, 338
Frobenius, 178
Froebel, 146

G

Galileo, 31, 286
Garstang, 139
Gehlen, 127, 130, 131, 134, 332
Gesell, A., 281
Giovanni, 342
Goldman, 96
Goldstein, K., 62, 336, 337
Gonseth, 325, 327
Goustad, 132
Gökalp, Ziya, 72, 111, 120, 283, 287
Grieger, Paul, 10
Guillaume d'Occam, 31
Guillemain, 16, 335
Gusdorf, 148, 249

H

Hall, Stanley, 92, 143, 210
Hartmann, Ed von, 89, 90
Hartmann, N., 140
Head, 207
Hegel, G. W. F., 32, 35, 36, 55, 99, 113, 123, 154
Herbart, 32
Herder, 178
Hering, 68, 247
Herskovits, 161, 163, 165
Heuyer, G., 17
Hitler, Adolf, 15, 113
Hobbes, Thomas, 148
Hoca İshak Efendi, 287
Hogben, Lan, 294
Hume, David, 68, 137, 141, 157, 229, 244, 326
Husserl, Edmund, 272, 326, 327
Hutchson, 55

İ

İbn Rüşd, 29
İbn Sina, 30
İbn Tufeyl, 30, 101
İsa, 56

J

Jaccard, Pierre, 16, 352
James, William, 130, 277, 303, 321, 329
Joteyka, Josefa, 236
Joubrel, 335
Jung, Gustav Carl, 25, 28, 58, 59, 90, 92, 149, 155, 178, 214, 238, 243, 253, 337, 351
Juvigny, Pierre, 13

K

Kant, Immanuel, 32, 35, 80, 109, 114, 148, 259, 262, 276, 317, 324
Kardiner, 86, 162, 169, 185, 186, 187, 188
Kellog, 142
Kerschensteiner, 175, 277
Kınalızâde Ali, 112
Kırımlı Aziz Efendi, 287
Klages, L., 52, 135, 246, 247
Klineberg, 11, 63, 162
Konfüçyüs, 287
Koppers, Pr.-Kraeplin, 179
Kretchmer, 341
Kropotkine, 100, 112

L

La Fontaine, 14, 288
Lagache, 91, 126, 349
Lalande, A., 293
Lamarck, 127
Lange-James, 205
Lapique, 206
Le Play, 120
Le Senne, 13, 341
Lebovicki, Serge, 14
Leibniz, 23, 32, 89, 288
Lévy-Valensi, E. A., 247

Eğitim Felsefesi 389

G

Galileo, 31, 286
Garstang, 139
Gehlen, 127, 130, 131, 134, 332
Gesell, A., 281
Giovanni, 342
Goldman, 96
Goldstein, K., 62, 336, 337
Gonseth, 325, 327
Goustad, 132
Gökalp, Ziya, 72, 111, 120, 283, 287
Grieger, Paul, 10
Guillaume d'Occam, 31
Guillemain, 16, 335
Gusdorf, 148, 249

H

Hall, Stanley, 92, 143, 210
Hartmann, Ed von, 89, 90
Hartmann, N., 140
Head, 207
Hegel, G. W. F., 32, 35, 36, 55, 99, 113, 123, 154
Herbart, 32
Herder, 178
Hering, 68, 247
Herskovits, 161, 163, 165
Heuyer, G., 17
Hitler, Adolf, 15, 113
Hobbes, Thomas, 148
Hoca İshak Efendi, 287
Hogben, Lan, 294
Hume, David, 68, 137, 141, 157, 229, 244, 326
Husserl, Edmund, 272, 326, 327
Hutchson, 55

İ

İbn Rüşd, 29
İbn Sina, 30
İbn Tufeyl, 30, 101
İsa, 56

J

Jaccard, Pierre, 16, 352
James, William, 130, 277, 303, 321, 329
Joteyka, Josefa, 236
Joubrel, 335
Jung, Gustav Carl, 25, 28, 58, 59, 90, 92, 149, 155, 178, 214, 238, 243, 253, 337, 351
Juvigny, Pierre, 13

K

Kant, Immanuel, 32, 35, 80, 109, 114, 148, 259, 262, 276, 317, 324
Kardiner, 86, 162, 169, 185, 186, 187, 188
Kellog, 142
Kerschensteiner, 175, 277
Kınalızâde Ali, 112
Kırımlı Aziz Efendi, 287
Klages, L., 52, 135, 246, 247
Klineberg, 11, 63, 162
Konfüçyüs, 287
Koppers, Pr.-Kraeplin, 179
Kretchmer, 341
Kropotkine, 100, 112

L

La Fontaine, 14, 288
Lagache, 91, 126, 349
Lalande, A., 293
Lamarck, 127
Lange-James, 205
Lapique, 206
Le Play, 120
Le Senne, 13, 341
Lebovicki, Serge, 14
Leibniz, 23, 32, 89, 288
Lévy-Valensi, E. A., 247

Lewin, Kurt, 38, 59, 70, 88, 89, 123
Lewis, W. A., 172
Linton, 162, 169, 185, 188
Locke, John, 106, 264, 271, 288, 305
Luquet, 239, 240, 250, 255

M

Mac Auliffe, 59, 220
Malinowski, 90, 167, 168, 169, 181
Marx, Karl, 36, 130, 143, 152, 154, 161
Matalon, 132
Mauss, Marcel, 163, 338
Mazhar Paşa, 287
Mead, M., 155, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 183, 190
Medici, Angela, 9
Mercier, 192
Merlo, 192
Mesmer, 60
Mesnard, P., 13
Meyerson, 234
Mill, Stuart, 144, 184, 270, 324
Monnerot, 22
Montagne, 170, 175
Montaigne, 27, 46, 56, 58, 141, 198, 264
Montessouri, Ame., 100
Moreno, 212, 234, 344
Mounier, E., 148, 154
Mozart, Amadeus, 14

N

Naville, 26, 88, 94, 96, 234, 273, 313
Newton, Isaac, 285
Nietzsche, Friedrich, 22, 33, 79, 123, 135, 139, 143, 149, 178, 276, 281, 306, 315, 316

P

Parisot, 192
Pascal, Blaise, 54, 57, 110, 198, 229
Paulhan, 249
Pavlov, 25, 133, 140, 336, 350
Piaget, J., 10, 27, 28, 104, 132, 145, 209, 213, 227, 243, 250, 252, 254, 255
Piéron, H., 15, 17, 67, 78, 87, 128, 201
Planck, M., 286
Platon, 10, 34, 52, 112, 113, 114, 137, 143, 247, 258, 262, 289, 293, 317, 323, 324, 328, 332, 334
Poincaré, 158
Pradines, 244

R

Rabelais, 46, 56, 198, 264, 280
Renouvier, 79, 143, 148, 329
Ribot, Th., 60, 67, 78, 79, 87, 223, 246
Rignano, Eugenio, 68, 246, 247
Rivers, 78, 155, 207
Rolland, Romain, 229
Rousseau, J.-J., 9, 35, 46, 47, 56, 62, 109, 110, 113, 122, 134, 146, 154, 184, 198, 249, 262, 264, 280, 302, 334,
Ruyer, 246, 247

S-Ş

Sartre, J.-P., 99, 348
Sauvy, A., 17
Scheler, Max, 27, 33, 55, 64, 78, 102, 126, 127, 131, 135, 136, 140, 141, 144, 335, 336
Schelling, 27, 120, 144, 155

390 *Adlar Dizini*

Lewin, Kurt, 38, 59, 70, 88, 89, 123
Lewis, W. A., 172
Linton, 162, 169, 185, 188
Locke, John, 106, 264, 271, 288, 305
Luquet, 239, 240, 250, 255

M

Mac Auliffe, 59, 220
Malinowski, 90, 167, 168, 169, 181
Marx, Karl, 36, 130, 143, 152, 154, 161
Matalon, 132
Mauss, Marcel, 163, 338
Mazhar Paşa, 287
Mead, M., 155, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 183, 190
Medici, Angela, 9
Mercier, 192
Merlo, 192
Mesmer, 60
Mesnard, P., 13
Meyerson, 234
Mill, Stuart, 144, 184, 270, 324
Monnerot, 22
Montagne, 170, 175
Montaigne, 27, 46, 56, 58, 141, 198, 264
Montessouri, Ame., 100
Moreno, 212, 234, 344
Mounier, E., 148, 154
Mozart, Amadeus, 14

N

Naville, 26, 88, 94, 96, 234, 273, 313
Newton, Isaac, 285
Nietzsche, Friedrich, 22, 33, 79, 123, 135, 139, 143, 149, 178, 276, 281, 306, 315, 316

P

Parisot, 192
Pascal, Blaise, 54, 57, 110, 198, 229
Paulhan, 249
Pavlov, 25, 133, 140, 336, 350
Piaget, J., 10, 27, 28, 104, 132, 145, 209, 213, 227, 243, 250, 252, 254, 255
Piéron, H., 15, 17, 67, 78, 87, 128, 201
Planck, M., 286
Platon, 10, 34, 52, 112, 113, 114, 137, 143, 247, 258, 262, 289, 293, 317, 323, 324, 328, 332, 334
Poincaré, 158
Pradines, 244

R

Rabelais, 46, 56, 198, 264, 280
Renouvier, 79, 143, 148, 329
Ribot, Th., 60, 67, 78, 79, 87, 223, 246
Rignano, Eugenio, 68, 246, 247
Rivers, 78, 155, 207
Rolland, Romain, 229
Rousseau, J.-J., 9, 35, 46, 47, 56, 62, 109, 110, 113, 122, 134, 146, 154, 184, 198, 249, 262, 264, 280, 302, 334,
Ruyer, 246, 247

S-Ş

Sartre, J.-P., 99, 348
Sauvy, A., 17
Scheler, Max, 27, 33, 55, 64, 78, 102, 126, 127, 131, 135, 136, 140, 141, 144, 335, 336
Schelling, 27, 120, 144, 155

Schopenhauer, Arthur, 33, 123, 125, 137, 141, 316
Semon, R., 246
Simmel, Georg, 129
Simon, 17
Sokrates, 28, 29, 52, 55, 99, 289
Sorel, G., 36, 148
Souriau, 345
Speaman, 233
Spencer, 110, 111, 210, 219, 289, 290, 293, 334
Spinoza, 80, 205, 288
Spitz, 247
Spranger, 349
St. Thomas, 31
Stern, Wilhelm, 216, 233, 249, 343
Şeyh Galip, 271

T

Thurstone, 233
Tolstoy, 21, 47, 112

Ü

Ülken, H. Z., 28, 29, 30, 43, 45, 46, 47, 48, 54, 76, 80, 93, 96, 117, 118, 122, 125, 129, 133, 150, 160, 163, 203, 259, 262, 266, 269, 272, 280, 282, 287, 299, 302, 304, 316, 323, 339

V

Van Bolk, 127, 131, 133, 134, 140
Vexliard, A., 10, 49
Viatte, G., 281, 348
Vierkandt, 182

W

Wallon, H., 10, 27, 74, 123, 142, 149, 155, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 213, 227, 228, 236, 254
Waltz, M. H., 224
Weber, M., 43
Westermarck, E., 353
Wilbois, 118, 119, 121, 122
Wilson, 173
Wittgenstein, Ludwig, 138, 324
Wolff, 276
Wundt, 141, 146, 239, 240, 243

Y

Youssef Mourad, 207

Z

Zenon, 54, 112

Eğitim Felsefesi 391

Schopenhauer, Arthur, 33, 123, 125, 137, 141, 316
Semon, R., 246
Simmel, Georg, 129
Simon, 17
Sokrates, 28, 29, 52, 55, 99, 289
Sorel, G., 36, 148
Souriau, 345
Speaman, 233
Spencer, 110, 111, 210, 219, 289, 290, 293, 334
Spinoza, 80, 205, 288
Spitz, 247
Spranger, 349
St. Thomas, 31
Stern, Wilhelm, 216, 233, 249, 343
Şeyh Galip, 271

T

Thurstone, 233
Tolstoy, 21, 47, 112

Ü

Ülken, H. Z., 28, 29, 30, 43, 45, 46, 47, 48, 54, 76, 80, 93, 96, 117, 118, 122, 125, 129, 133, 150, 160, 163, 203, 259, 262, 266, 269, 272, 280, 282, 287, 299, 302, 304, 316, 323, 339

V

Van Bolk, 127, 131, 133, 134, 140
Vexliard, A., 10, 49
Viatte, G., 281, 348
Vierkandt, 182

W

Wallon, H., 10, 27, 74, 123, 142, 149, 155, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 213, 227, 228, 236, 254
Waltz, M. H., 224
Weber, M., 43
Westermarck, E., 353
Wilbois, 118, 119, 121, 122
Wilson, 173
Wittgenstein, Ludwig, 138, 324
Wolff, 276
Wundt, 141, 146, 239, 240, 243

Y

Youssef Mourad, 207

Z

Zenon, 54, 112

Eğitim Felsefesi 391

Schopenhauer, Arthur, 33, 123, 125, 137, 141, 316
Semon, R., 246
Simmel, Georg, 129
Simon, 17
Sokrates, 28, 29, 52, 55, 99, 289
Sorel, G., 36, 148
Souriau, 345
Speaman, 233
Spencer, 110, 111, 210, 219, 289, 290, 293, 334
Spinoza, 80, 205, 288
Spitz, 247
Spranger, 349
St. Thomas, 31
Stern, Wilhelm, 216, 233, 249, 343
Şeyh Galip, 271

T

Thurstone, 233
Tolstoy, 21, 47, 112

Ü

Ülken, H. Z., 28, 29, 30, 43, 45, 46, 47, 48, 54, 76, 80, 93, 96, 117, 118, 122, 125, 129, 133, 150, 160, 163, 203, 259, 262, 266, 269, 272, 280, 282, 287, 299, 302, 304, 316, 323, 339

V

Van Bolk, 127, 131, 133, 134, 140
Vexliard, A., 10, 49
Viatte, G., 281, 348
Vierkandt, 182

W

Wallon, H., 10, 27, 74, 123, 142, 149, 155, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 213, 227, 228, 236, 254
Waltz, M. H., 224
Weber, M., 43
Westermarck, E., 353
Wilbois, 118, 119, 121, 122
Wilson, 173
Wittgenstein, Ludwig, 138, 324
Wolff, 276
Wundt, 141, 146, 239, 240, 243

Y

Youssef Mourad, 207

Z

Zenon, 54, 112