

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN DÜŞÜNCESİNDE DİN EĞİTİMİ

İsmail ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA–2007

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

HİLMİ ZİYA ÜLKEN’İN DÜŞÜNCESİNDE DİN EĞİTİMİ

İsmail ÇELİK

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA–2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Kerim YAVUZ

Üye: Prof. Dr. Halife KESKİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2007

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 4846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN DÜŞÜNCESİNDE DİN EĞİTİMİ

İsmail ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi; Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ

Eylül 2007, XII+236 sayfa

Bu tez ülkemizin önde gelen ilim ve fikir adamlarından birisi olan Hilmi Ziya ÜLKEN'in din eğitimi ile ilgili görüşlerini tespit ederek kendisine özgü yönlerini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Hilmi Ziya'nın düşünce sisteminde Tanrı, insan ve âlem üç esaslı kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanrı olmaksızın ne insanı nede âlemi anlamaya imkân vardır. Tanrı ve başka âlemle kurulacak diyalektik ilişkiye hizmet edecek din eğitimi haliyle Tanrı merkezlidir. Hilmi Ziya'da din eğitimi, eğitimin kapsamı içerisinde. İkisi de birbirine karşılıklı ihtiyaç ilişkisi ile bağlıdır. Din öğretimi, objektif bilgiyi esas alırken; din eğitimi, sübjektif değere yönelir. Birincisi; realist-tecrübî metodu, ikincisi; ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve dini bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metodu takip eder. Din eğitiminde değerlerin sadece anlaşılması ve açıklanması yetmez; yeni kuşakların bu değerleri benimsemesi kendilerine huy ve karakter haline getirmeleri gerekmektedir. Değerde hareket noktası kişi olduğu için her değer, aşkın ve objektif olduğu kadar da kişiseldir. Din eğitiminin gayesi, olgu ile ideali birleştiren insanî vatanseverlik ile değerlerin en yüce noktası olan mutlak duygusu (aşk) dur ki bu derecede değer yaratışı meydana gelir. Her değer yaratışında kişilik biraz daha genişler.

Din eğitimi, bir taraftan realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırılarak dinamik ve genetik bir yapıya kavuşturulmalı diğer taraftan onun örgün kısmı yaygın din eğitimi ile desteklenmelidir. Osmanlı'da olduğu şekliyle kafa ve kol, ruh ve beden ayırımına gitmemelidir. Bu bakımdan Orta Çağ'ın din eğitimi açısından iyi ve kötü yönleriyle kritiğine ihtiyaç vardır. Kişisel kültür medeniyeti çağında laik yorum hem dinin en ileri yorumu hem de din eğitiminin teminatı olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: H. Ziya Ülken, Tanrı, Kişi (Dyade), Din Eğitimi, Laiklik

ABSTRACT
RELIGION TRAINING ACCORDING TO THE THOUGHTS OF HİLMİ ZİYA
ÜLKEN

İsmail ÇELİK

Master Degree Thesis; The Department Of The Philosophic and Religious Sciences

Advisor: Ass. Prof. Dr. Nebahat GÖÇERİ

September 2007, XII+236 pages

This thesis aims to find out the specific properties of the thoughts of Hilmi Ziya ÜLKEN, one of the most innovator scientists of our country, on religion training, firstly determining his thoughts.

In Hilmi Ziya's way of thinking, the God, human being and the realm are three basic terms. Without mentioning God, it is not possible to understand neither the human nor the realm. So, the religion training that will serve to the dialectical relationship between the God and other realms is God centred. Religion training for Hilmi Ziya, is included within the education. Both are related together with a mutual necessity relation. While the religion teaching bases the objective knowledge, religion training directs to subjective values. The former follows the realist-experimental method; the latter is on the way to dialectic method that stimulating the necessities and completing the religious knowledge with belief. In religious training, it is not enough to understand and explain the values solely, also new generations should absorb these values and characterize them for themselves. Since the starting point is individual in values, each value besides being objective is personal. The aim of religious training is the highest absolute value (love) relating the fact and ideal with patriotic values. Such a value brings out the creation.

Religious training should become both scientific depending upon a realist and critic point of view; should be dynamic and genetic body, also, the formal side should be supported with informal religious education. It should not be separated to brain and arm, soul and body as it was in Ottomans. From this aspect, the Middle Age needs to be criticised according to religious education with its positive and negative aspects. In culture for person generations, secular interpretation should be both the most forwarding interpretation also the guarantee of the religion education.

Key Words: H. Ziya Ülken, God, Person (Dyade), Religious Training, Secularity

ÖNSÖZ

H. Ziya ÜLKEN, Türk düşünce hayatının şekillenmesinde yarım asrı aşkın ürettikleriyle büyük hizmetleri olan çok yönlü bir düşünürümüz ve bir bilim adamımızdır. Çok yönlü oluşunda olaylara ihtisasın dar penceresinden değil, yukarıdan bakma merakının etkisi olmalıdır. Bu yüzden felsefeyle yakından ilgilenmiştir. Fakat felsefe onun için yalnızca bir merak konusu olmamıştır. Bu sahada batılı ve yunanlı filozoflarla boy ölçüşebilecek bir derinliğe ulaşması ve yine felsefede kendisine ait bir sistemin sahibi oluşu, felsefeyi bir yaşam biçimi olarak seçtiğinin kanıtlarıdır. Yalnız bu sahada daha çok kendi kendisini yetiştirmiş olması, ondaki korkunç bir hafıza ve idrak kapasitesinin varlığını göstermesi bakımından hayret vericidir.

Hilmi Ziya, insanı kültür yaratan bir varlık olarak görür. Fakat bir insan felsefesi yapılmadan kültürün parçalarını ve her birinin birbirine göre aldığı yeri anlamak mümkün değildir. Bu karmaşık yaratış sisteminin manzaralarından her birini etraflı olarak bilmedikçe de kültürün bütününe yani bir insan felsefesini kurmak kabil olmaz. Filozof, bütüne ulaşmak için parçalar üzerinde derinleşmek zarureti 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 kumaşa, filozof, bütüne erişmeden gider. İhtiyatlı düşünce adamı, görüşünü kapalı sisteme hapsedmeyerek işlediği kısımlardan henüz işlemediği kısımlar için kesin hükümler çıkarmaya kalkmayan ve bütünden parçalara inmeye çalışırken bu güçlükleri her an hesaba katan kimsedir. Hilmi Ziya'nın, bir filozof olarak bu ihtiyatı elden bırakmadığını, bilginin sürekli bir ilerleyiş, gelişme ve değişme içersinde olduğuna dair inancını koruduğunu söyleyebiliriz. Fakat kültür bütününe ne derece ulaştığı ayrı bir tartışma konusudur. Burada bizi ilgilendiren filozofumuzun, aşkın bir kültür veya değer olarak gördüğü dinden ve onun eğitiminden bize hangi fikrî mirası bıraktığıdır.

Hilmi Ziya'nın aynı zamanda Anadolu Kültürü'nü yakından tanımış, Anadoluçuluk Hareketi'nin teorisyenlerinden ve onun asıl karakterini İslâmiyet'te bulmuş bir kültür adamı olarak bize söyleyecek çok şeyi olduğuna inanıyoruz. Dinsiz bir kültür, dinsiz bir insan düşünölemeyeceğini savunan, maddeci bir kültür kurarak değerler levhasını ters yüz emek isteyen materyalistlerin dahi kendi dinleri olduğundan bahseden Hilmi Ziya, Allah'sız bir felsefenin şüphe denizi içinde boğulacağına kanidir. O, eğitim felsefesini de aynı kaygılar üzerine kurmuş değerlerin eğitim ve öğretimdeki

yerini göstermiştir. İşte bizim bu tezimiz, Hilmi Ziya'nın düşünce dünyasında yer bulan din eğitimi anlayışını araştırmaya dönük bir çalışma olmuştur. Fakat bu çalışma H. Ziya'yı bir din eğitimcisi olarak inceliyor değildir. Çünkü kendisi genel anlamda bir filozof ve sosyologdur. Bununla birlikte H. Ziya'yı bu iki yöne de sığdıramayız. Onun eğitimci, edebiyatçı, şair, ressam ve sanatkâr gibi vasıfları da vardır. Kısacası o çok yönlü kişiliğiyle Cumhuriyet tarihimizde yer etmiştir. Eğitim hadisesine bir filozof kimliğiyle yaklaşırken değerler eğitimi bütünlüğü içerisinde incelemiş, din eğitimine ağırlıklı olarak genel ifadeler biçiminde de olsa yer vermiş ve işlemiştir. Elbette din eğitime eğildi diye onu bir ihtisas alanının (din eğitiminin) içersine yerleştiremezdik. Fakat bu böyle de olsa onun din eğitime ilişkin görüş ve yaklaşımları, görmezlikten de gelinemezdi. H. Ziya'nın düşünce sisteminden, eğitim, değerler ve din eğitime dair ileri sürdüğü fikirlerden, günümüz din eğitiminin çok şey elde edeceği kanaatini taşımaktayız.

Birinci bölümde; tezin sınırları, amaç ve yöntemi ile Hilmi Ziya ÜLKEN'in biyografisine yer verdik. İkinci bölümü; düşünürümüzün din eğitimi anlayışına kaynaklık ettiğini tespit ettiğimiz temel yaklaşımlarına ayırdık. Burada H. Ziya'nın, eğitim felsefesi, değerler sistemi ve değerler eğitime ilişkin görüşleri din eğitime kaynaklık eden yönleriyle açıklanmıştır. Tez baştan sona incelendiğinde bu bölümün kendisini takip edecek diğer iki bölümle içten bir bağlantısının olduğu görülecektir. Üçüncü bölümde, H. Ziya'nın din eğitimi anlayışını aksettirecek temel konular incelenmiştir. Bu bölümde; din eğitiminin dininin anlaşılması, ilke, metot, gaye ve programlarının belirlenmesi ile bu temel çerçeveyi tamamlayacak din eğitiminin eğitim, okul, insan ve toplumla ilişkisi gibi konulara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise, H. Ziya'nın düşüncesinde yer bulan günümüz din eğitimi problemlerini ele aldık. Bu amaçla; din öğretiminin hareket noktası, din eğitiminin bilimselleştirilmesi ve temellendirilmesi, yaygın din eğitiminin gerekliliği, din eğitiminde ruh ve beden çatışması, Orta Çağ eğitim tarihinin tenkidi, laiklik açısından İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri ile din eğitiminde cevap bekleyen bazı metodik soru ve problemlere dair düşünürümüzün getirdiği çözüm önerilerini bulmaya çalıştık. Ardından gelen beşinci bölümle, ulaşılmış olduğumuz sonuçları ve H. Ziya'nın din eğitime katkılarını değerlendirerek tezimizi bitirmiş olduk.

Tez konusunun seçilmesinden başlayıp çalışmamın sonuna gelinceye kadar yapıcı ve hoşgörülü yaklaşımıyla kendilerinden büyük destek gördüğüm danışman hocam Sn. Yrd. Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ Hanımefendi'ye, sıkıntılı durumlarımızda

bize yardımlarını esirgemeyen fakülte dekanımız Sn. Prof. Dr. Kerim YAVUZ ile saygıdeğer hocalarım Sn. Prf. Dr. Halife Keskin ve Sn. Doç. Dr. Zeki Salih ZENGİN Beyler’e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, çalışmam esnasında maddî ve manevî desteklerini gördüğüm sevgili ailem başta olmak üzere, görüşlerinden istifade ettiğim bütün fakülte hocalarıma ve değerli dostlarıma da teşekkür ederim.

İsmail ÇELİK

Adana 2007

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
KISALTMALAR	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması	1
1.3. Araştırmanın Metodları.....	4
1.4. H. Ziya Ülken'in Biyografisi	5
1.4.1. Hayatı	5
1.4.2. Dönem, Çevre ve Eser Bağlamında Ülken Düşüncesi'nin Seyri	7
1.4.2.1. Doğumundan 1940'lı Yıllara Kadar	7
1.4.2.2. 1940'lı Yıllardan Ölümüne Kadar	14
1.4.3. Bir Eğitimci Olarak H. Ziya Ülken	18
1.4.4.Eserleri.....	21

İKİNCİ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'İN DİN EĞİTİMİ DÜŞÜNCESİNE KAYNAKLIK EDEN TEMEL YAKLAŞIMLARI

2.1. Eğitim Felsefesinde Tanrı, Din ve İnsan'ın Yeri	25
2.1.1. Tanrı	28
2.1.2. Din	32
2.1.3. İnsan	36
2.2. Eğitim Sistemine Dinamik ve Bütüncül Bir Yaklaşım	43
2.2.1. Genel Tespitler	43
2.2.2. Eğitim-Öğretim	51
2.2.3. Sosyal Eğitim-Bireysel Eğitim	53
2.2.4. Cazip Eğitim-Çabalı Eğitim	55
2.2.5. Maddî Kültür Eğitimi-Manevî Kültür Eğitimi	56

2.2.6. Merkeziyetçi Eğitim- Merkeziyetsiz Eğitim	61
2.3. Değerler Sisteminde Hâkimiyet Modeli	61
2.3.1. Değeri Anlamak	62
2.3.2. İçkin, Aşkın ve Normatif Değerler	63
2.3.3. Değerler Sisteminde Hâkimiyet ve Tahakküm	65
2.3.4. Çağdaş Değerler Sistemi, Demokrasi ve Okul	66
2.4. Değerler Eğitiminde Genetik Bir Anlayış	68
2.4.1. Genel Tespitler	68
2.4.2. Değerlerin Doğuşu ve İşleyişi	69
2.4.3. İlk'ten Lise'ye Değerler Eğitimi	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'DE DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI

3.1. Din Eğitimi'nin Dinini Anlamak	73
3.1.1. Din'in Mahiyeti	74
3.1.2. Din'in İlimle İlişkisi ve Farkları	78
3.2. Din Eğitiminin Dinine Getirilen İtirazlar ve Cevapları	81
3.2.1. Din, İnsanı Ruhça Fakirleştirir mi?	81
3.2.2. Din Muvazenesiz İnsanın Benlik Şuuru mudur?	81
3.2.3. Allah ve Din Hürriyete Engel midir?	82
3.2.4. İslâm Dini Laiklikle Çatışır mı?	85
3.3. Eğitim ve Din Eğitimi İlişkisi	87
3.3.1. İçlem-Kaplam İlişkisi	87
3.3.2. Karşılıklı İhtiyaç İlişkisi	89
3.4. Din Öğretimi ve Din Eğitimine İlkesel Bir Yaklaşım	92
3.4.1. Bütünlük İlkesi	92
3.4.2. Bağımsızlık İlkesi	93
3.5. Din Eğitiminin Metodları	97
3.5.1. Din Eğitimi Biliminde Felsefî Temele Duyulan İhtiyaç	97
3.5.2. Din Eğitiminin Teorik Metodları	105
3.5.3. Din Eğitiminde Pratik/ Öğretim Metodlar(1)	116
3.5.4. Çocukluktan Erişkinliğe Mertebeli Metodlar Skalası	127
3.6. Din Eğitiminde Gaye ve Hedefler	130

3.6.1. İnsanî Vatanseverlik	130
3.6.2. Aşk Dini (Mutlak Duygusu)	133
3.7. Din Eğitiminde İnsanın İki Yüzü	136
3.7.1. Gerilme ve Genişleme	136
3.7.2. İki Kavsın Din Eğitimi Açısından Anlamı	141
3.8. Din Eğitiminde Kişiliğin Korunması ve İndirgemeciliğin Sakıncaları	145
3.8.1. Kişiyi Anlamak	146
3.8.2. Kişilikte Şuurun Üç Safhası	151
3.8.2.1. Ben veya Organik Şuur(u)	151
3.8.2.2. Biz veya Sosyal Şuur(u)	151
3.8.2.3. Hipersosyal veya Zamandışı Şuur	152
3.8.3. Din Eğitiminde Kişisel Özerkliğin Kayboluşu veya İndirgemecilik	154
3.8.3.1. Romantik Tip	155
3.8.3.2. Mistik Tip	156
3.9. Toplum Hayatında Okulun Mühim Rolü ve Ona Din Eğitiminin Katkısı	157
3.10. Okulda Din Eğitimcisinin Rol ve Vazifesi	160
3.11. Din Eğitimi Programında Dinamik ve Laik Bir Model	163

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'İN DÜŞÜNCESİNDE DİN EĞİTİMİ PROBLEMLERİ

4.1. Din Öğretiminin Hareket Noktası Problemi	167
4.2. Din Eğitiminin Bilimselleştirilmesi Problemi	170
4.3. Yaygın Din Eğitiminin Gerekliliği Problemi	173
4.4. Din Eğitiminin Temellendirilmesi Problemi	175
4.4.1. Felsefî Temellendirme	175
4.4.2. İnsanî Temellendirme	177
4.4.3. Toplumsal Temellendirme	179
4.4.4. Kültürel Temellendirme	180
4.4.5. Hukukî Temellendirme	183
4.5. Din Eğitiminde Ruh ve Beden Problemi	186
4.5.1. Ruh ve Beden Üzerine	187
4.5.2. Din Eğitiminde Ruh ve Beden Terbiyesi Problemi	192
4.5.3. Din Eğitiminde Ruh-Beden Bütünlüğü Modeli	193

4.5.4. Din Eğitiminde Ben'e Hâkimiyet Problemi	197
4.5.5. Din Eğitiminde Maneviliğin Kuruluşu ve Gelişimi Problemi.....	199
4.6. Din Eğitiminde Bazı Metodik Problemler	205
4.6.1. Allah'a ve Dine Giden En Verimli Yol Hangisidir?	205
4.6.2. Çocuklar ve Gençlere Ahlâkı Nasıl Verelim?	211
4.7. Orta Çağ Eğitim Tarihinin Tenkidi ve Problemlerinin Tahlili	218
4.7.1. Orta Çağ İslâm ve Hristiyan Dünyasının Eğitim Anlayışına Bir Bakış	219
4.7.2. İslâm Eğitiminde Büyük Buhran: Medrese-Tekke İkiliği	222
4.7.3. Tanzimat'ın Getirdikleri	223
4.7.4. Orta Çağ Öğretim Sisteminin Genel Karakteri Üzerine.....	224
4.8. Laiklik Açısından İmam-Hatipler ve İlâhiyat Fakülteleri.....	226

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ	228
KAYNAKÇA	233
ÖZGEÇMİŞ	236

KISALTMALAR

A.Ü.E.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
A.Ü.İ.F.	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
b.	: bin
Bkz.	: bakınız
bsk.	: baskı
c.	: Cilt
Ç.Ü.	: Çukurova Üniversitesi
G.Ü.	: Gazi Üniversitesi
H.	: Hicri
H.z.	: Hazreti
İ.F.A.V	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
İ.Ü.E.F	: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
İ.Ü.İ.F.	: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
Neşr.	: Neşriyat
s.	: Sayfa numarası
S.	: Dergi Sayısı
Sav.	: Sallallâhû Aleyhi ve Sellem
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TTK	: Türk Tarih Kurumu
trsz.	: tarihsiz
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması

Biz, konuyu belirlerken, daha önce üzerinde din eğitimi açısından bir tez çalışması yapılmamış bir konu olmasını hedef edindik. Buradan hareketle yapmış olduğumuz tarama sonucunda Türk düşünce dünyasının hemen hemen her alanında eserler veren en velut simalarından birisi olan Hilmi Ziya Ülken üzerinde böylesi bir çalışmanın şimdiye kadar gerçekleştirilmemiş olduğunu fark ettik. Diğer taraftan tespitlerimize göre bugün itibariyle Hilmi Ziya hakkında yapılmış biri doktora, onu yüksek lisans ve onyedisi lisans olmak üzere toplam yirmisekiz tez vardır. Fakat bunlardan her birisi Hilmi Ziya'nın farklı bir yönünü ele alan çalışmalardır. Başlı başına din eğitimi görüşüne yer veren bir tezle hatta bir makaleyle bile karşılaşmış değiliz. Hem bu eksikliğin giderilmesi, hem de ilim dünyasında saygın kişiliği ve otoritesi ile kendisini kanıtlamış bir düşünce adamımızın din eğitimine dair fikirlerinin sistematize edilerek ortaya konulmasının gereğine inandık.

Hilmi Ziya'nın fikir dünyasına eğildiğimizde ilk fark ettiğimiz gerçek, olgunluk dönemi diyebileceğimiz 1940'lı yılların sonlarından başlayıp vefat edinceye kadarki devresini hariç bırakırsak, onun, öncesinde herhangi bir görüşe demir atmaksızın sürekli bir değişim ve arayış içerisinde bulunmuş olduğu gerçeğidir. Bu yüzden olsa gerek, onda dünyadaki bütün önemli düşünce akımlarından izler buluruz: “Vatanseverlik”, “Hümanizm”, “Plüralizm”, “Marksizm”, “Varoluşçuluk”, ve “İslâm Düşüncesi” gibi... Biz, Hilmi Ziya'nın yukarıda işaret ettiğimiz 1940'lı yılların sonundan itibaren, varlıktaki çift kutupluluğu esas alan ve bütün felsefesini “Aşkın Dyade” (Allah) ile temellendirdiği olgunluk dönemini esas aldık. Bu maksatla başlıca referans aldığımız ve din eğitimi açısından elverişli gördüğümüz eserleri: “Eğitim Felsefesi”, “Varlık ve Oluş”, “Bilgi ve Değer”, “Felsefeye Giriş II”, “Tarihi Maddeciliğe Reddiye” ile az da olsa yine son dönem bazı eser ve makaleleri olmuştur. Bunların yanında; “Aşk Ahlâkı”, “İnsani Vatanseverlik” gibi önceki dönem eserlerinden de istifade etmeye çalıştık. Fakat bunu yaparken düşünürümüzün son dönemki “ mutlakçı” tavrını kendimize kıstas olarak seçtiğimizden çelişkili ifadelere yer vermemeye özen gösterdik. Burada şunu da

kaydetmeliyiz ki gerek “Aşk Ahlâkı” gerekse “İnsanî Vatanseverlik” adlı eserler düşünürümüzün ontolojiye yöneldiği fakat daha çok natüralist bir metod yüzünden bu noktada ki fikirlerini derinleştirme fırsatını bulamadığı eserleridir. Yine bu çalışmalar, daha sonra geliştirecek olduğu olgunluk dönemi felsefî sisteminin tohumlarını ve ileride de devam ettireceği fikirleri bünyesinde saklamaktadır. Bu nedenle söz konusu eserlerinden bütünüyle uzak kalamazdık. Fakat bu eserlerinde her ne kadar filozofumuz değerlerin ve imanın savunuculuğunu yapıyorsa da bu dinlerin ve özellikle İslâmiyet’in her yönüyle kabul edeceği bir savunu da değildir. Örneğin; “Aşk Ahlâkı”, dinlerin istediği ruhun ebediliği fikrinden vazgeçerek, içersinde ebedilik bilinci, fikrin ebediliği veya devamı, değerler âleminin devamı fikirleriyle yetinmişti. Ahlâkı, bilgimize giren gerçeklere ve tabiatın bütünlüğüne dayandırıyor. Dolayısıyla Ülken’in fikirlerinin netleşmediği ve İslâm dini açısından problem doğuracak yaklaşımlarını araştırmamıza dâhil etmedik. Bu tercihimizle, bir düşünürün olgunluk dönemini esas alıyor olmanın haklılığına dayanmak istemekteyiz.

Araştırmamızın genel seyrini en fazla “Eğitim Felsefesi” adlı eseri belirlemiştir. Çünkü bu eser, Hilmi Ziya’nın bir taraftan eğitim ile ilgili görüşlerini toplarken, öte yandan din değeri de dâhil, değerleri eğitim açısından bir bütün olarak incelediği tek eseridir. Filozofumuzun, 5 Haziran 1974’te hayata gözlerini kapadığı düşünülecek olursa, 1968’ de yayımlanmış olan söz konusu eser, hem onun son çalışmalarından birisi hem de bütünüyle eğitime ilişkin görüşlerinin olgun bir meyvesi olarak kabul edilebilir. Yalnız kanaatimizce onun geliştirdiği eğitim felsefesi, genel felsefenin üç esaslı konusu olan bilgi, varlık ve değere ilişkin temel fikirlerine dayanmaktadır. Zaten felsefede sistemli bir düşünce inşa etmeye çalışan bir filozof için bundan tabi bir şey olamazdı. Öyleyse H. Ziya’nın eğitim felsefesini yalnızca bu adla yazmış olduğu eserinden çıkarmak mümkün değildir. Bu yüzden olsa gerek H. Ziya, “Eğitim Felsefesi” adlı eserinin “Varlık ve Oluş” ile birlikte düşünülmesini istemiştir. Kaldı ki bu eser onun felsefî sistemini en özgün ve olgun bir şekilde bize aksettiren iki kitabından birisidir. Diğeriyse; “Bilgi ve Değer” olarak karşımıza çıkar. Ayrıca bu iki kitap da birbirini tamamlar. Bununla birlikte “Felsefeye Giriş I ve II” sözü edilen felsefî sistemine bir hazırlık olarak değerini korur. Fakat bizim için asıl referans olma özelliğine sahip olan “Felsefeye Giriş II” dir. Çünkü bu eserde düşünürümüz, ahlâk ve din felsefesine ait geniş ve doyurucu bilgiler vermektedir. “Tarihi Maddeciliğe Reddiye” ye gelince bugün de önemini koruyan bu eser Türk bilim adamları içersinde materyalizmi ilmi manada kritik eden öncü çalışmalardan birisi olup aynı zamanda

düşünürümüzün derin felsefî bilgisinin ve değerler karşısında aldığı müspet tavrının ve düşünsel dönüşümünün izlerini taşımaktadır. İşte bundan dolayı biz H. Ziya'yı gerek eğitim felsefesi gerekse din eğitimi açısından anlamaya çalışırken, sözü edilen eserlerinden yararlanma yönüne gittik. Tabi ki çelişmediği sürece olgunluk dönemi öncesi diğer eserlerine de müracaat etmekten geri durmadık.

Bu araştırmamızın din eğitiminde akla gelebilecek her konu ve probleme cevap verme ve arama gibi bir hedefi yoktur. Zaten buna imkân da bulunmaz. Hilmi Ziya'nın din eğitimine dair doğrudan herhangi bir eser vermemiş oluşu, çalışmamızı zorlaştıran bir unsur olmuştur. Bu yüzden konuları ve problem alanlarını belirlerken din eğitimi açısından işlenmeye elverişli görüşlerini temel almayı ve bu esasa göre sınırlandırma yapmayı tercih ettik. H. Ziya'nın din eğitimine kaynaklık eden temel yaklaşımlarını belirlerken de onun din eğitimi açısından değerlendirilmeye oldukça müsait fikirler ortaya koyduğunu göstermeye çalışan bir belirlemenin içersinde olduk.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de bilgi iletişiminin (informasyon) sağlıklı işletilemediği, bunun da fikri gelişmeyi yavaşlattığı bilinen bir husustur. Bunda mevcut eğitim sisteminin eksiklikleri kadar hızlı fakat sağlıklı modernleşmenin, Türkiye sathında eskilerin deyişiyle “ilmi tecessüsü” ya da yeni tabiriyle araştırma merakını olumsuz bir biçimde etkilediği düşünülebilir. Bu doğrultuda yeni kuşakların bırakınız yeniyi takip etmesini, mevcuttan bile çoğu zaman habersiz kaldığı ve bu bağlamda nice düşünce adamımızın fikirleri bir tarafa isimlerinin bile unutulmaya yüz tuttuğu acı bir gerçektir. Bu noktada araştırmamızın, H. Ziya Ülken'in anlaşılması ve din eğitimi açısından yeniden tanıtılması adına bir katkı sağlayacağını ümit etmekteyiz. Böylece en genel amacımız; bir organizmaya benzettiğimiz üniversite bünyesindeki gelişmelerin, birbiri üzerine yapısallaştırılması ve sağlam fikir dokularının oluşturulmasında, imkânlar nispetinde yer almaktır. Bu anlamda özel diyebileceğimiz amacımız; Ülken'in düşünce dünyasında din eğitimine kaynaklık eden eğitim felsefesi bağlamında Tanrı, din ve insan ile eğitim sistemi ve değerler eğitime yönelik görüşlerini başta tespit etmek, ardından da din eğitimi anlayışı ile problemlerine ilişkin yaklaşım tarzını ortaya koymak olacaktır. Ayrıca çalışmamızın giriş kısmında düşünürümüzün biyografisine yer verirken onun yetiştiği ortama ve eğiticilik vasfına işaret etmekten de geri durmayacağız.

1.3. Araştırmanın Metodları

Araştırılacak konunun özelliği ve durumuna göre çok çeşitli metodlar kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, seçilen yöntem ve tekniklerin araştırmanın amacına uygunluğudur. Çalışmamız belli bir şahsın eserlerinden onun din eğitimi anlayışının çıkartılmasını hedeflediği için öncelikli olarak yakın geçmişe dönük bir kaynak taramasıyla işe başlayacaktır. Kuşkusuz materyallerin toplanması ve işlenmesi safhasında esas olan bilimsel güvenilirlik ve geçerliliktir. Bunun için de ilk hareket noktamız, ilmi objektiflik ve bilimsel şüphe. Araştırmanın seyri içerisinde, anlama, açıklama, tasvir etme, çözümleme ve değerlendirme gibi metodlar başta gelecektir. Ayrıca tezin şekillenmesinde din eğitimi literatürü ile H. Ziya üzerine yapılmış çalışmaların da vazgeçilmez bir yeri olacaktır.

Ülken’le ilgili yaptığımız kaynak taramasında ve ona dair yapılan biyografi çalışmalarında tespit ettiğimiz üzere, düşünürümüzün, sırf din eğitimi inceleyen bir eseri görülememektedir. O, özellikle eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ortaya koyarken, din eğitime, değerler eğitiminin bir parçası olarak yer vermiş veya “manevî kültür eğitimi”, “kalp eğitimi” gibi genellemeler içerisinde sıkça atıflarda bulunmuştur. Fakat kabul etmek gerekir ki, düşünürümüzün din eğitime ilişkin vurguları, daha çok dolaylı açıdan yani genellemeler biçiminde olmuştur. Bazen de din eğitimi yakından ilgilendiren problemlerin başka konular çerçevesinde işlendiğine şahit olmaktayız. Bundan ötürü tezimizin yöntembilim açısından en temel karakteristik özelliği, tümdengelim ve tümevarım yaklaşımı olmuştur. Tümdengelim, bilindiği üzere bütünden parçalara doğru giden bir düşünme biçimidir. Burada esas olan, tüm için geçerliliği olan genellemenin, parça için de geçerli oluşudur.¹ Bir örnekle daha iyi açıklayabiliriz: Ülken’de değerler eğitiminin, okulda önemliliği sırasına göre değil, genetik bir anlayışla veriliyor olması, onun temel yaklaşımıdır. İşte biz geneli ilgilendiren bu temel yaklaşımdan hareketle değerler içerisinde yer alan din değerinin de okulda genetik bir anlayışla verileceği sonucuna ulaştık. Yapmış olduğumuz bu zihin işlemi genelden yani değerler eğitiminden hareketle özele yani din eğitime dair yapılmış bir çıkarımdır. Tümevarıma gelince o; tümdengelim tersine parçaların incelenmesini ve bu incelemelere dayanarak bütünün tanımlanmasını amaçlayan bir yaklaşım şeklidir. Bu yöntemde bütünü oluşturan tüm parçalar incelenir ve ortak özelliklerden genellemelere

¹ A. Hamdi İslamoğlu, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Beta Yay. İstanbul 2003, s. 56.

varılır.¹ Örneğin; biz din eğitiminde ruh ve beden problemini bu açıdan incelemiş bulunuyoruz. Ruh ve beden problemi bilindiği üzere din eğitiminin kapsamı içerisinde yer alan problemlerdendir. Ülken'in parçaya ilişkin yaklaşımlarından hareketle ve aradaki bağlantıları da kurmak suretiyle orada öngördüğü bütünlük modelini biz din eğitimine genelleştirdik. Parçadan bütüne doğru işleyen bu yöntem tümevarımdan başkası değildir. Yöntembilim açısından örnekleriyle ortaya koyduğumuz bu iki yolun takipçisi olduk.

Son olarak bir hususa dikkat çekmek isteriz. H. Ziya'nın din eğitimine ilişkin görüşleri tespit edilirken, onun bir din bilgini veya bir din eğitimcisi olmadığını daima göz önünde bulundurmak gerekir. O, ihtisas alanı daha çok felsefe ve beşeri bilimler olan bir düşünürümüzdür. Fakat bununla birlikte dinin ana kaynaklarına inebilecek bir vukufiyete sahip oluşu da dikkatten kaçırılmamalıdır. Sistemli bir felsefe oluşturma çabası, onu kültürün hemen her alanıyla derinden ilgilenmeye sevk etmiştir. Elbette onun çok yönlü bu yönelişinin altında ilmi araştırma merakı ve heyecanının yanında bir üniversite hocası olarak öğrencilerinin ve bir vatansever olarak ülkesinin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük sorumluluk duygusunun yattığını da söyleyebiliriz.

1.4. H. Ziya Ülken'in Biyografisi

1.4.1. Hayatı

Hilmi Ziya Ülken, 1901'de İstanbul'da doğdu. Babası, eczacı ve dişçi mektebi organik kimya profesörü Dr. Ziya Ülken; annesi, Bn. Müşfika Ülken'dir. Babasının babası, Alanyalı Gümrük Nazırı Abdurrahman Hilmi Efendi; annesinin babası, Kazanlı Kürkçübaşı Salih Efendi'dir. H. Ziya, ilköğrenimini özel "Tefeyyüz" mektebinde orta ve lise öğrenimini İstanbul Sultanisi'nde (Bugün İstanbul Erkek Lisesi) yaptı. 1918'de Mülkiye'ye (Bugün A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi) girerek 1921' de buradan pekiyi derece ile mezun oldu. Aynı yıl Edebiyat Fakültesi coğrafya asistanlığı müsabaka imtihanını kazandı. 1921–1924 arası coğrafya asistanlığı sırasında Felsefe şubesine devam ederek felsefe tarihi ve Ahlâk imtihanlarını verdi. Yine bu yıllarda Avrupa'ya gönderilmiş olan Ragıp Hulusi'nin yerine Edebiyat Fakültesi kütüphane memur vekilliğinde bulundu. 1924 Şubatında Fen Fakültesi talebelerinden Bn. Hatice Zühtü ile

¹ İslamoğlu, *a.g.e.* , s. 57.

nikâhlandı. Akabinde Maârif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) müracaat ederek Anadolu'da lise öğretmenliği istedi. Bursa Lisesi coğrafya öğretmenliğine tayin edildi. Haziran sonuna kadar Bursa'da kaldı. Tatil sonunda Ankara Lisesi felsefe-içtimaiyat ve Ankara Muallim Mektebi tarih-coğrafya öğretmenliğine tayin edildi. Tatil sonunda Ankara Lisesi felsefe-içtimaiyat ve Ankara Muallim Mektebi tarih-coğrafya öğretmenliğine tayin edildi. 1925 senesi başında Maârif Vekâleti İstatistik Müdürü oldu ve lisedeki görevine vekil olarak devam etti. 1926'da yeni kurulan Talim ve Terbiye Dairesi Tercüme Heyeti üyeliğine getirildi. 1925 sonunda Bn. Hatice Ülken'le evlendi. 1926'da Fen Fakültesi'nden mezun olan Bn. Ülken, Ankara Kız Lisesi stajyerliğine tayin edilmişti.

Hilmi Ziya, 1926 sonunda İstanbul'a naklini istedi ve İstanbul Lisesi Felsefe, Çapa Kız Öğretmen Okulu önce tarih, sonra psikoloji ve sosyoloji öğretmenliğine tayin edildi. 1928'de bir kız çocuğu dünyaya geldi (Gülseren Ülken Artunkal). İstanbul Lisesi'nden bir ara ayrılarak Erkek Öğretmen Okulu psikoloji öğretmenliği yaptıktan sonra yine aynı vazifeye döndü. 1928–29 yılları arasında askerlik hizmetini öğrenci ve subay olarak İstanbul ve Edremit'te geçirdi. 1930–1933 yılları arasında Kabataş Lisesi Felsefe ve Galatasaray Lisesi sosyoloji öğretmenliği yaptı. 1933'de Maârif Vekâleti'nin hazırladığı üniversite reformunda yeni açılan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk medeniyeti tarihi profesörlüğüne tayin edilerek tetkik için Berlin'e gönderildi. O sırada Maârif Vekili Reşit Galip'in istifası üzerine üniversite reformunda yeni karışmalar sırasında kadro dışında bırakılan Hilmi Ziya, Atatürk'ün emri ile tekrar aynı kadroya doçent olarak alındı. Kendi müracaatı ile vazifesi, Felsefe Ord. Profesörü Reichenbach'a bağlı Türk tefekkürü tarihi doçentliği halini aldı. 1936'da agregation (doçentlik) imtihanı geçirdi. 1940'de Felsefe Profesörlüğüne tayin edildi, fakat kadrolar işgal edilmiş olduğu için fiilen sosyoloji ve Ahlâk profesörlüğü yaptı. Bu vazifesi 1960'a kadar devam etti. 1944'de ek görev olarak Teknik Üniversitesi sanat tarihi profesörlüğüne tayin edildi. Bu ek görevinde 1948'e kadar bulundu. 1955'de Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ne sistematik felsefe profesörlüğüne seçildi. Bu vazifeye İstanbul'daki vazifesinin yanında ek görev olarak devam etti. 1957'de İstanbul Üniversitesi'nde ord. profesör oldu. 1960'daki 147 profesörün ayrılması sırasında İstanbul'daki dersi üzerinden alınarak, asli vazifesi Ankara İlâhiyat Fakültesi'ne nakledildi. 1962'de 114 sayılı kanun düzeltilerek İstanbul'daki eski vazifesine iade edildi ise de bu düzeltmeyi kabul etmeyerek Ankara'daki sistematik felsefe ord. profesörlüğünde kaldı. 1968 yılında yeni açılan Ankara Üniversitesi Eğitim

Fakültesi'nde (Bugün Eğitim Bilimleri Fakültesi) açık bulunan eğitim ve ilim felsefesi profesörlüğüne ek görevli olarak atandı. 1971 yılında 70 yaşını dolduran düşünür emekliye ayrıldı. Ancak, İlâhiyat Fakültesi Yönetim Kurulu ve Ankara Üniversitesi Senatosu kararıyla, bu fakültedeki görevi bir yıl daha uzatıldı. 1973 yılı temmuzunda İlâhiyat Fakültesi'ndeki görevinden ayrıldı.

Yakalandığı kalp ve beyin rahatsızlığı sonucu 1974'ün 5 Haziranında İstanbul'da hayata veda etti.

İlmi ve fikri çalışmalarının yanı sıra ilgi alanı edebiyattan, şiir ve romana, resim, minyatür ve hattan, piyanoya varıncaya kadar geniş bir yelpazeye yayılan ve böylece 73 yıllık ömrünü dolu dolu geçiren Ülken, ayrıca İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça ve Farsça dillerini bilmekteydi.¹

1.4.2. Dönem, Çevre ve Eser Bağlamında Ülken Düşüncesi'nin Seyri

1.4.2.1. Doğumundan 1940'lı Yıllara Kadar

H. Ziya Ülken, Osmanlı imparatorluğunun henüz varlığını sürdürdüğü bir dönemde, II. Abdülhamid'in saltanat yıllarında doğmuş (1901) ve II. Abdülhamid'in tahtan indirilişi, 31 Mart Vak'ası, II. Meşrutiyet'in ilanı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı gibi gerek Osmanlı Ülkesi, gerekse de tüm dünya üzerinde unutulmaz ağır etkiler bırakan bir dizi acılı olayın gerçekleştiği bir süreçte, çocukluk ve gençlik yıllarını yaşamış ve ayrıca ilk, orta, lise ve üniversite eğitimini de bu dönemde almıştır.² Tahmin edilebilir ki bu süreç, Hilmi Ziya'nın erken yaşta olgunlaşmasına katkıda bulunmuş ve bakışlarını, ülkesinde ve dünyada neler olup bittiğine çevirmesine neden olmuş olmalıdır.

Hilmi Ziya, hem anne hem de baba tarafından ilim ehli bir ailenin çocuğu olmanın avantajına sahipti. Babası, İngiltere'deki ihtisas yıllarında Sir William Ramsay'in öğrencisi Türkiye'de eczacı ve dışçı mektebi organik kimya profesörü Mehmet Ziya Ülken'dir. Dedesi, Abdurrahman Hilmi Efendi; büyük dedesi, Alanyalı

¹ H. Haluk Erdem, "Hilmi Ziya Ülken'in Kendi Kaleminden Hayatı ve Eserleri", (Hilmi Ziya Ülken'e Armağan) *Türk Yurdu Dergisi* c. 22, S. 174, Şubat 2002, s. 7-8. ; Eyüp Sanay, *Hilmi Ziya Ülken*, Kültür Bakanlığı Yay./ 700, Türk Büyükleri Dizisi / 26, Ankara 1992, s.11-13. ; Nazmi Avcı, *Düşün Anaforunda Bir Adam Hilmi Ziya Ülken*, 1. bsk., Dem Yay. , İstanbul 2005, s. 21-24.

² Yücel Bulut, "Türk Batılılaşması Bağlamında Hilmi Ziya Ülken", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Şubat 2002, s. 13.

gümrük nazırı Mahmut Efendi'dir. Annesi Müşfike Ülken, Kırım Savaşı sırasında Padişah Abdülmecid'e başvurarak ailesiyle Orta Asya'dan Türkiye'ye göç eden Kazan'ın tanınmış âlim ve müderrislerinden Kerim Hazret'in torunudur. Yine anne tarafından bir yeğeni ünlü matematikçi Kerim Erim'dir. Kerim Erim 1930'da Berlin'de Einstein'la görüşmüş ve bu buluşmasını Türkiye'ye döndüğü zaman uzun uzun Ülken'e aktarmıştı. Ülken'in yayınlarına bakıldığında fiziğe olan merakı hemen fark edilebilir. Felsefî sistemini inşa ederken fiziğin ulaştığı en son neticeleri dikkate aldığı görülür. Onun meşhur fizikçi Broglie'ye ilgi duymasında Kerim Erim'in dolaylı bir etkisinden bahsedilecektir.¹

Ait olduğu kuşak ilk gençlik yıllarını imparatorluğun tam bir çöküntüye uğradığı dönemde yaşadı. Her şey bitmişti ve ufukta en küçük bir ümit ışığı yoktu. Kurtuluş savaşı onlar için yeni bir yaşam coşkunluğu getirmişti. Bu nedenle hiç biri kendilerinden önceki aydın kuşağın derin karamsarlığına düşmedi. Artık çökmüş bir imparatorluk için ne bir kaygıları ne de bir önerilerinin varlığı söz konusu olabilirdi. Oysa Ziya Gökalp'in, Yahya Kemal'in, Prens Sabahattin'in içinde bulunduğu kuşak imparatorluğun son çalkantıları içinde yaşamış ve bir bakıma imparatorluk onların genç başlarının üzerine çökmüştü. Onların ortak bir kaygısı vardı; hem toplumu hem de devleti kurtarmak. Çünkü bu kuşak için imparatorluktan vazgeçmek ölmekle birdi. Ülken'in kuşağı için ise kurtarılmayı bekleyen bir vatan, bir halk ve devlet söz konusu değildi. Çünkü onlar yetişirken vatan da, devlet de, halk da kurtulmuştu. Onlar için önemli olan, kurulan bu yeni devletin sürekliliğini sağlamak ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın yollarını aramaktı, bu bir ortak ülküydü. Bunlar için bütün sorun Misak-ı Milli sınırları içinde yaşayan bir halk ve bir devletle sınırlıydı. H. Ziya Ülken'in önderliğini yaptığı Anadoluçuluk akımı böyle bir düşünceden kaynaklanıyordu. Her şeye yeniden başlamak, bütün değerleri yeniden gözden geçirmek, bütün teorileri bu açıdan değerlendirmek sanki onlara verilmiş bir görev gibiydi. Tarihimiz açısından çok önemli olan bu akımın doğuş nedenini böylece dile getiren Cahit Tanyol, söz konusu görev için gerek düşünce yapısı gerekse istidat zenginliği itibarıyla H. Ziya Ülken'i layık gösterecektir.²

Henüz lise yıllarında iken, H. Ziya'nın bir grup arkadaşıyla birlikte Anadolu'yu kurtarmayı amaçlayan bir örgüt kurması, bir macera olarak değerlendirilen Turancılık

¹ Sanay, *Hilmi Ziya Ülken*, s. 11.; Ayhan Vergili, *Hilmi Ziya Ülken Kitabı*, Kitabevi Yay. , İstanbul 2006, s. XI-XII.

² Vergili, *a.g.e.* , s. XXIV-XXV.

akımı karşısında Anadolu ile sınırlı bir milliyetçilik anlayışı doğrultusunda faaliyet göstermesi, onda erken gelişen duyarlılık, gerçekçilik ve sorumluluk gücünün bir ifadesidir. Kuşkusuz bu gelişmede kendi kabiliyetinin yanı sıra yetişme yıllarının özel koşullarını da katmalıdır. Ülken'in içersinde bulunduğu çalkantılı dönem onu derinden etkilemiş olmalıdır. Böylece Ülken, 18 yaşındayken Mülkiye'de "Anadolu'nun Yeni Vazifeleri" isimli küçük bir kitap yazarak Anadoluçuluk akımının felsefî temellerini atmış ve bu akımı başlatmıştır. Bu kitapçık gençlik tarafından büyük bir alaka ile karşılanmıştır. Kendisi aynı sene yani 1919 Mütareke yıllarında arkadaşı Reşat Kayı ile birlikte Anadolu dergisini (el yazma) on iki sayı çıkarır. Bu dergide Anadolu destanlarını araştırmış, milli kültürün İslâmî ve Orta Asya'dan gelen köklerine inmiş, Türk milletinin nasıl millet olduğunun felsefî ve tarihi izahını ve temellendirmesini yapmıştır.¹ Henüz bir üniversite talebesi iken, "Türk kültürünün kaynağı Anadolu'dur" tezini ileri süren Ülken, Türk kültür tarihinin oluşumu ve gelişimine yepyeni bir bakış açısı getirmiştir. Ayrıca 20'li yılların başlarında, Dergâh ve Mihrab dergilerinde de Anadolu kültürü üzerine yazıları yayınlanır. H. Ziya'nın Anadolu'ya olan düşkünlüğü elbette bu yıllarla kalmaz ve bir ömür boyu devam eder. Kızı Gülseren Ülken'in, babasının Anadolu üzerine yazdığı makalelerinden oluşturduğu "Anadolu Kültürü ve Türk Kimliği Üzerine" adını verdiği ve 2006 yılında yayımladığı hacimli kitap, düşünürümüzün hem elli yılı aşan çalışmalarının bir ürünü hem de Anadolu'ya olan tutkusunun bir belgesi niteliğindedir.²

Söz buraya gelmişken S. Hayri Bolay'dan bir anekdot aktaralım: Sene 1922, mekân Ankara. Hilmi Ziya Ülken, Ankara lisesi içtimaiyat (sosyoloji) muallimi. Yunanlıların Polatlı'ya kadar geldiği ve Yunan top seslerinin Ankara'dan duyulduğu bir zaman. Türkiye Büyük Millet Meclisinin, başşehri Kayseri'ye nakletme kararı aldığı günün akşamı Hilmi Ziya Bey Ulus'ta gidiyor. Birden karşısına baba dostu Dr. Abdullah Cevdet³ çıkıyor. Daha doğru dürüst selamlaşmadan Abdullah Cevdet söze başlıyor: "Meclis Kayseri'ye gitme kararı almış! Oraya gideceksiniz, oradan Sivas'a

¹ Bulut, "a.g.m.", s. 13.; Erdinç Yazıcı (edtr.), *Yirminci Yüzyıldan Yirmi Birinci Yüzyıla Türkiye ve Dünya*, (S. Hayri Bolay'ın "Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Düşünce Hayatı" adlı makalesi), İlke Emek Yay. Ankara trsz., s. 14.

² Bkz. H. Ziya Ülken, *Anadolu Kültürü ve Türk Kimliği Üzerine*, (Gülseren Ülken ve Sait Maden'in kitabı tanıtım yazısı) Ülken Yay. , İstanbul 2006, s. 7-8.

³ Materyalizmin ve batıcılık akımının ülkemizdeki en büyük temsilcisidir. Çoğu materyalist felsefeye dair altmıştan fazla eser tercüme etmiştir. Bir kısmı da İslamiyet aleyhinedir. Kendisi 19. asırda gelişen bilhassa biyolojik materyalizmin tesirindedir. 1907'de İçtiha dergisini kurmuş ve Cenevre'de, Mısır'da, Türkiye'de bu dergiyi uzun yıllar çıkarmıştır. Batıcı, laik, modernist fikirlerin Türkiye'de yayılmasında başrolü oynayanlardan biridir. Bkz. S. Hayri Bolay, "Ord. Prof. Hilmi Ziya Ülken'den Hatıralar", *Türk Yurdu Degisi*, c. 22, S. 174, Şubat 2002, s. 22.

gideceksiniz, oradan Erzurum'a gideceksiniz, oradan geldiğiniz yere defolup gideceksiniz!" deyip hemen ayrılıyor. Hilmi Ziya Bey hem üzüyor, hem ürküyor, hiçbir şey söylemiyor. Düşman denize döküldükten birkaç ay sonra aynı yerde yine bir akşam vakti karşılaşıyorlar. Hilmi Ziya Ülken, Abdullah Cevdet'in yüzüne manalı manalı bakıyor, fakat Dr. Abdullah Cevdet bakacak yüzü kendinde bulamadığı için başını eğerek sür'atle uzlaşıyor. Dr. Abdullah Cevdet, ömrü boyunca Türklerin Anadolu'yu ebedi vatan yaptığını anlayamamış, hep Türklerin buradan kovulacağı günleri beklemiştir."¹

1920'li yılların başlarından 1933'e kadar, Hilmi Ziya'nın çeşitli liselerde öğretmenlik yaptığı yıllardır. Bu dönemdeki yayınları özellikle Anadoluculuk akımının hâkim öğelerini taşıyan milli kültür ve Türk düşüncesi üzerinedir.² Hilmi Ziya'nın gençlik yıllarında, özellikle Türkiye'de Durkheim'in spirüalist fikirleri ile Le Play'in materyalist sosyolojisi taraftar bulan önemli akımlardı. Düşünürümüz ilk eserlerinde Ziya Gökalp'in etkisiyle Durkheimci bir görüşe sahiptir. 1927'de çıkan "Umumî Ruhîyat" adlı eserinde ise iki Fransız sosyoloğu Durkheim ile Le Play'in metodunu uzlaştırmayı denemiştir.³ Düşünürümüz 1929 yılına kadar ruhî kişiliğin kuruluşunda toplum ve uzviyet çatışmasını görüyor ve gerginlik ifade eden bir tutum içindedir. Fakat Ülken'in 1929'da Edremit'te askerliği sırasında gördüğü bazı dervişler, onun fikirlerine yenilik kattılar. Ülken onlarda gevşeme ve kendinden geçmeyi müşahade etmişti. Bu durumu gördükten sonra Ülken, psikolojik görüşüne bir de gevşeme, enkonsion ve suggestion olayını kattı. Bu çalışmalarında Ülken Hiebanld, Bernstein, Coue gibi psikologlardan yararlandı. Düşünürümüzün 1928'den önceki çalışmalarına (Heyecan ve Teheyyüciyet, Umumî Ruhîyat) bakıldığında bir tansion yani gerilme psikolojisi görülür. Daha sonraki çalışmalarında ise gerilme ve gevşeme psikolojilerini bir arada ele alır. Sistemati olmamakla birlikte bu fikirlerini ilk defa Aşk Ahlâkı'nda görmek kabildir. Düşünürümüzün bu fikirlerini özellikle 1945 yılından sonraki çalışmalarında açıklamaya çalıştığı görülüyor; "Felsefeye Giriş" kitaplarında, "Bilgi ve Değer", "Eğitim Felsefesi" ve "Varlık ve Oluş" da aynı hareket tarzını benimseyecektir.⁴ Bizim de tezimizde başlıca bu eserleri referans aldığımız görülebilir.

¹ Bolay, "a.g.m.", s. 22.

² Vergili, a.g.e., s. XLIX.

³ Mehmet Vural, "H. Ziya Ülken'in Fikri Değişim Süreci", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Şubat 2002, s. 23

⁴ Eyüp Sanay, *H. Ziya Ülken, Psikolojisi, Sosyolojisi, Felsefesi*, G.Ü. Yay., Ankara 1988, s. 29.

Sosyal felsefeyi bir ilim ve tabiat felsefesine bağlamak ihtiyacı çok geçmeden Ülken'i Durkheim çizgisinden Emile Boutroux'un plüralizme dayanan sosyo-psikolojik insan felsefesine sevkeder. Akabinde özgürlük ve Ahlâk problemiyle karşılaşır. Plüralizmin çıkar bir yol olmadığını görerek, Mehmet İzzet'in de etkisiyle Hegel'in mutlak idealizmini benimser. Aristo ile uğraşmanın verdiği alaka ile Ahlâk felsefesi gittikçe tabiat felsefesini içinde eritiyor; düşüncesinin istikameti Hegel ve Schelling'den Spinoza'ya doğru kayıyordu.¹

Ülken'in felsefî hayatının şekillenmesinde büyük katkıları olan Mehmet İzzet, ayrıca Ülken'e, Croce, Boldwin dışında büyük Mutasavvıf İbn Arabî'yi okumasını tavsiye eder. Yine bu dönem Türk mistiklerinden Mevlâna ve Yunus'un etkisiyle kendi tarihinin kökleri ile çağdaş bilim ve felsefenin geldiği noktadan hareketle hümanistik öğeler taşıyan bir insan ve ahlâk felsefesi oluşturmaya karar verir. Ünlü eseri Aşk Ahlâk'ı'nı (1930) yazdığı bu dönemde Spinoza'nın panteizmine meyledecek, onu felsefî tipin kemali olarak görecektir.² O sıralarda bir yandan da Ravaisson'un "kişilik" felsefesiyle de ilgilenmekte, maddeci ve ruhçu felsefelerden aynı derecede kaçınmaktadır. 1931' de askerlikten dönüp de Galatasaray Lisesi'nde öğretmen olduğu sırada artık hazır olduğuna inandığı Aşk Ahlâk'ı'nı yayımlar. Kitap, Arslan Kaynardağ'ın belirttiği üzere; felsefî içeriği bakımından bir sistem önerisi olmanın yanında, dilinin ve biçiminin kutsal kitaplardakine benzeyen yönüyle de ilgi çekecektir.³ Eserdeki telkinci ve mistik deyişler dolayısıyla kendisine dönemin aydınları tarafından yerli peygamber yakıştırması yapılır. Kırk yıl sonraki bir değerlendirmesinde; dünya bunalımının yaşandığı bir zamanda tehlike çanları çalarken ağır başlı bir kalem diliyle konuşamayacağını söyleyecektir. Turkish Press'in, bu kitapla ilgili olarak modern İslâmlığın canlandığına dair yaptığı tespiti, düşünürümüz bir bakıma doğru bulacaktır. Konuyla ilgili olarak; "Türk milleti Mevlana'yı, Yunus'u Nesimi'yi Emrah'ı yetiştirmiştir. Bu yetiştirme geleneği hiçbir zaman kesintiye uğramamıştır. Osmanlıdaki 'ulemayı-rüsum' duvarını aştıktan sonra, hoşgörünün yeniden doğduğunu değil, milletten aydınlara doğru yükseldiğini söylemek daha doğru olur."⁴ diyecektir. Böylece Hilmi Ziya kültürel aidiyetine sahip çıkar. Aşk Ahlâk'ı'nın dayanağı çoklukta birlik felsefesi (monoplüralizm) dir. Bunun benzerlerini felsefe

¹ Ülken. 20. Asır Filozofları, Ahmet Sait Matbaası, İstanbul 1936, s. V.

² Ülken, a.g.e. s. V-VI.

³ Ülken, Aşk Ahlâk'ı, (Arslan Kaynardağ'ın kitabı tanıtım yazısı), 1. bsk. Dünya Yay. , İstanbul 2004, s. 10.

⁴ Ülken, Aşk Ahlâk'ı, s.51.

tarihinde Platon'dan beri Plotinus'ta, Nicolas de Cusa'da, J. Bruno'da, Schelling'de, J.M.Baldwin ve Bergson'da vs. bulmak mümkündür. Fakat düşünürümüze göre bu ortak görüş her birinde ayrı manzaralar aldığı gibi Aşk Ahlâkı'nın çoklukta birliği de onlardan her hangi birine indirgenemez. Örneklerin sık sık sûfilerden alınmış olması onu mistik yapmaz. Aşk Ahlâkı, bütün olarak insanın gelişmesine dayanan bir ahlâktır ve bu gelişmeyi biyolojik, sosyal ve psikolojik gerçeklerin birbirine etkisinden doğan bir gelişmede görür.¹ Ahlâkın ancak bilgimize giren gerçeklere ve tabiatın bütünlüğüne dayandığı tezini ileri süren Ülken; “Arif için tabiatın başka tapacak ve aşktan başka kanun yoktur” diyecek kadar tabiatçı görüşte ileri gidecektir. Bu görüşün kendisini çıkmaza sokacağını fark etmiş olmalı ki, çıkış yolu olarak Husserl'in etkisiyle fenomenolojiye meyyleder.² 1921'den beri aradığını bulduğuna kanidir. Çünkü o yıllardan beri ihtiras üzerine kurulmuş bir bilgi felsefesinin planını düşünüyordu. Fakat bunu Aşk Ahlâkı'nda istediği anlamda gerçekleştirememiştir. Bunun başlıca nedeni felsefeye ilk defa toplum problemi ile girmesi ve felsefe problemlerinin başına daima action ve ahlâk problemini koymasındır.³

Yine bu yıllarda Türk tefekkür tarihi araştırmalarına yönelmiş Türk tefekkür tarihinin sahasını tespit etmiş, araştırma metodlarını ortaya koymuş, bizzat araştırmalar yaparak Türk Tefekkür Tarihi'nin 1. cildini 1932'de 2. cildini 1933'te yayımlamıştır.⁴ Türk Tefekkür Tarihi'ni yayımladığı ve bu eserle büyük bir şöhret kazandığında, Galatasaray Lisesi felsefe öğretmeniydi. Kitap Atatürk'ün ilgisini çekmiş, Ülken devlet tarafından kütüphanelerde inceleme yapmak üzere Almanya'ya gönderilmiştir.⁵

Nitekim fenomenolojiye olan meyli, daha sonra Max Scheler ve Heidegger'e karşı ilgisi, bir başka ünlü eserinde, diyalektik metoda bağlı kaldığı “İnsani Vatanperverlik” (1933)' de kendisini gösterdi. Bu kitapta idealizm ve realizm arasındaki buhranı bazı fenomenologlar gibi tek bir ideo-realizm ile halletmek arzusunda idi.⁶ Bu maksatla Alman filozofu Fichte'nin önce insanîyetçi, sonra milliyetçi olan iki cephesini birleştirmiş “İnsanî Vatanseverlik” anlayışını getirerek milliyetçiliğe evrensel ve

¹ Ülken, *a.g.e.*, s.29–30.

² Necati Öner, “Cumhuriyet Dönemimiz Bir Filozofu Hilmi Ziya Ülken”, *Felsefe Dünyası Dergisi*, S. 28, Ankara 1988, s. 89.

³ Ülken, *20. Asır Filozofları*, s. VI.

⁴ Bolay, “a.g.m.”, s. 15.; Vergili, *a.g.e.*, s. L.

⁵ Arslan Kaynarca, *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe, Düşünceler- Etkinlikler –Filozoflar-Söyleşiler*, Ankara 2002, T.C. Kültür Bakanlığı Yay./2894, s. 369.

⁶ Ülken, *20. Asır Filozofları*, s. VI.

hümanist bir ufuk kazandırmıştır.¹ Bu anlayışını olgunluk döneminde de koruyacak eğitim felsefesine özellikle tesir edecektir.

1933, üniversite reformunun ardından Ülken'in üniversitedeki akademik hayata başladığı evredir. O henüz 30'lu yaşlarında isminden söz ettiren genç bir düşündürdür. Kendisine İstanbul Üniversitesi'nde görev verilmiş ve daha sonraki yıllarda da üniversitenin sosyoloji bölümünün ikinci kez kuruluşunda kendisinden hizmet istenmiştir. 1933'den 1942'ye kadar düşünürümüz, özellikle batı felsefesi ve felsefe tarihi konuları üzerinde yoğunlaşacaktır.² Aynı zamanda bu dönem fikir hayatının en çalkantılı veya buhranlı dönemleridir. İlk olarak fenomenolojiden ve yeni realizmden şüpheyeye düştü. Aristo'dan başlayarak en yakın filozoflara kadar yaptığı incelemeler sonucunda birçok felsefî sistemin ortak kusuru olarak zıtları barıştırmak isteyen telifçi (compromiste) karakterini görmeye başladı. Bu evrede Telifçiliğin Tenakuzları adlı, düşünce hayatında köşe taşlarından birisi olacak eserini verdi. Onca; tutarlı olmak için mutlaka ya materyalizm ya da idealizm yollarından birini seçmek gerekecekti. Tam bir tabiat ve ilim felsefesine ulaşabilmek için vaktiyle Engels'in Hegel için söylediği gibi 'panteizmi, bu tersine çevrilmiş materyalizmi' neticelerine kadar götürmekten başka yapacak şey kalmamıştı. Bu artık 18. ve 19. asırların mekanik ve statik materyalizmi değil, tekâmül halindeki tabiat görüşünden ibaret olan dinamik ve tarihi materyalizm idi. Tarihi materyalizm Ülken'e göre; bir toplum ve insanlık tarihi felsefesi değildi; aksine tarihten ibaret olan âlemin objektif açıklamasına teşebbüstü ve o günkü fizik ve biyoloji günden güne bunu teyide doğru gitmekteydi.³ Ülken'in siyasî olarak marksizme felsefî olarak tarihi materyalizme kaydığını gözlemlediğimiz "20. Asır Filozofları" adlı eseri işte bu dönemde yani 1936'da yayımlanır. Filozofumuz eserinin bir bölümünde şöyle diyecekti: "Bugünkü felsefenin daha mazi ile görülecek çok hesapları var: geçen asrın arta kalanlarının temizlenmesi kâfi değildir. Ondan daha mühim olanı, yirmi asırlık dinî metafizik tortularının taranmasıdır."⁴ Bu dönem materyalist çevrenin Hilmi Ziya'dan çok şey beklediği ve umduğu bir dönemdir. Söz konusu eser marksist çevreyi fazlasıyla memnun etmiştir.

¹ Bolay, *a.g.e.* , s. 15.

² Vergili, *a.g.e.* , s. L.; Bulut, "a.g.m." , s. 13.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. VI-VII.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 15.

1.4.2.2. 1940'lı Yıllardan Ölümüne Kadar

1940'lı yılların başlarından itibaren Ülken, İslâm düşüncesi, mantık tarihi (İslâm mantıkçılarını da kapsayacak şekilde), dini sosyoloji, tasavvuf ve ahlâk üzerine ağırlıklı çalışmalar başlatsa da 1946'lara kadar natüralist metodun etkisi altındadır.¹ Öyleki Dini Sosyoloji (1943) adlı eserinde; dini sosyal bir kurum olarak tarif ederken; Tasavvuf ve Psikoloji'de (1944–1945); İslâm tasavvufunu Freud'un metoduyla açıklamaya çalışacaktır.² Bir toplumun dini ve manevî dinamikleri kavranmaksızın anlaşılmasının mümkün olmadığını belki de tarihle ilgilendiği bu dönemde yakından görmüş olabilir. 1940'lı yılların ilk yarısından sonra düşünürümüz, kendi değer ölçülerine yönelmiş, 1946–50 arasında Profesör Von Aster'in verdiği imkânla (o dönem İslâm felsefesi okutulmak istenmiyordu) İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde okuttuğu bilgi teorisi, değerler teorisi ve mantık tarihi derslerinde Hegel'ci görüşten tamamen uzaklaşmış, Eflatun'a (Platon) dönmüş ve Schelling'e yakın bir hareket noktası bulmuştur.³ 1948'de Amsterdam'da yapılan uluslararası felsefe kongresine sunduğu “Varlığın İki Yüzü” adlı bildirisi bundan sonra izleyeceği istikameti bir daha geri dönmek üzere tayin etmiştir.⁴ 1951'de yayımladığı “Tarihi Maddeciliğe Reddiye” adlı eseri fikri arayışında geldiği çizgi itibariyle dönüm noktası olarak değerlendirilecektir.⁵ Önceden savunmuş olduğu tarihi materyalizm hakkında verdiği hüküm gayet nettir. Artık Hilmi Ziya'ya göre; “tarihi materyalizm bir felsefe yapmak azminde değildir. Dünyayı altüst etmek niyetindedir. Nietzsche'nin tabiriyle ‘değerler levhasını tersine çevirmek’, düşüklük sayılanı erdem göstermek, dünyayı menfaat manivelasıyla yerinden oynatmak kasındadır. Bu uğurda sırası geldikçe her şeyi inkârdan veya her şeyi kendi lehine kullanmaktan geri kalmamaktadır.”⁶ Fikri gelişimi açısından Ülken'in bu fikirlere ulaşmasında Max Scheeler, Heidegger, Pascal ve St. Augustin'in etkisi büyük olduğu gibi Hume'un, Main de Biran'ın ilk olgu araştırması, fizikte ise Heisenberg ve De Broglie onun görüşlerini genişletmiştir. Özellikle düşünürümüz, felsefe tarihinde Scheeler, Pascal ve St. Augustin geleneğine bağlı

¹ Bunu 1946'da yayımlanan önemli eseri “*Ahlâk*” tan hareketle söylüyoruz.

² Bkz. Ülken, *Dini Sosyoloji*, İ.Ü.E.F.Yay./204, İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul 1943, s. 3-34.; Ülken, *Tasavvuf Psikolojisi*, İ.Ü. Yay. *Üniversite Konferansları* (1944–1945), Kenan Matbaası, İstanbul 1946, s. 194–206.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, A.Ü.İ.F. Yay./LXXXV, Ankara Üniv. Basımevi, Ankara 1968, s.1.

⁴ Erdem, “a.g.m.”, s. 35.

⁵ Vural, “a.g.m.”, s. 24.

⁶ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, 2.bsk. İstanbul Kitabevi Yay./22, İstanbul 1963, s. 233.

kalmıştır. Ayrıca varlıktaki çift kutupluluk karşısında Ülken, Platon'un dyade fikrinden oldukça etkilenecek ve kendi ontolojisinde bu kavramı temel alacaktır.¹ Bundan böyle O, değerleri tahrip eden tarihi materyalizmin karşısında güçlü tenkitler yapan bir değerler savunucusudur. Ölünceye kadar da bu çizgisini korur. Fakat bu reddiye yazdıktan sonra kendisi Marksistler tarafından âdeta aforoz edilmiş ve unutturulmaya çalışılmıştır.²

H. Ziya, 1950'li yıllarda kendisini dünya çapında kanıtlamış bir düşünürdür. Bu yıllar aynı zamanda II. Dünya Savaşı yıllarıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin, tek partili dönemden çok partili döneme geçtiği yıllardır. H. Ziya, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi sosyoloji bölümündeki görevini sürdürmektedir.³ Gerek UNESCO ile ilişkileri gerekse Uluslararası Sosyoloji Cemiyeti'ndeki çevresi, 1952'de İstanbul'da yönettiği sosyoloji kongresi ona uluslararası alanda önemli bir isim sağlamıştır. Bu bilgiye devamla Aykut Kazancıgil'in belirttiğine bakılırsa; "UNESCO'nun desteği ile Hilmi Ziya, Türkiye'de uluslararası bir sosyal araştırmalar merkezi kurmayı hayal ediyordu. İşte o esnada 27 Mayıs askeri ihtilali oldu."⁴ İhtilalden beş ay sonra yani, 28 Ekim 1960'da 147'ler olayı patlak verdi. "Bu olay 147 öğretim üyesinin herhangi bir açıklama yapılmadan üniversiteden çıkarılmasıydı. Eski rektörlerden Tefik Sağlam'ın deyimiyle üniversite çökmüştü. Listede Ülken resmen Ankara İlahiyat Fakültesinde görevlendirilmiş olarak gözükmüyor ve İstanbul'la ilişkisi tam olarak kesiliyordu." Bir bakıma 1948 yılında ders vermeye başladığı Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ndeki derslerine devam etmesinde herhangi bir sakınca görülmemiştir. Aslında Ülken'in Ankara'daki hayatı çok başarılı geçmiş ve İlâhiyat Fakültesi'nde geniş bir çevre edinmiştir. Burada pek çok gence yeni bir bakış açısı ve yeni bir dünya görüşü aşılamıştır. Ancak Aykut Kazancıgil'in devamında getirdiği yoruma göre; Ülken'in İstanbul'dan ayrılmış olması, büyük bir fikri gelişimi dumura uğratmış, onun atılım gücünü yitirmesine neden olmuştur. Fakat bununla birlikte kendisinin de dile getirdiği gibi, Ankara ona "Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi" ile "Varlık ve Oluş" gibi dev iki sentezi yapma imkânını verdi.⁵ Ülken Ankara üniversitesi ilâhiyat fakültesinde bir dönem dekanlık görevi de yapacaktır. Sonraki yıllarda affedilerek İstanbul Üniversitesi'ndeki görevine dönmesi teklif edilmesine karşın bu teklifleri kabul

¹ Vural, "a.g.m.", s. 24.

² Bolay, "a.g.m.", s. 15.

³ Bulut, "a.g.m.", s. 13.

⁴ Vergili, *a.g.e.*, s. XIV.

⁵ Vergili, *a.g.e.*, s. XII-XIII.

etmeyerek çalışmalarını ölümüne dek ilâhiyat fakültesi bünyesinde kalarak sürdürmeyi tercih etmiştir.¹ Enteresandır, H. Ziya bir daha edebiyat fakültesine ve İstanbul üniversitesine misafir olarak dahi girmedir. Yapılan bütün ısrarlara karşı; “bu işin hesabını tarih verecektir”² demiştir.

Ülken’in düşünce seyrinin anlaşılmasında “Varlık ve Oluş”u da zikretmeliyiz. Bu önemli eser düşünürümüzün felsefede ulaştığı zirve olarak nitelendirilse yeridir. 1948 Amsterdam Milletlerarası Felsefe kongresinde ontolojiye dair ilk özetini verdiği fikirlerini bu eserine gelinceye kadar başlıca “Felsefeye Giriş” kitaplarında, “Bilgi ve Değer” de başka konular çerçevesinde geliştirecek fakat asıl bu eserinde ontolojik görüşünü bütün teferruatıyla derinleştirme imkânını bulacaktır. Bu kitapta kendi deyişiyle klasik fiziği temelinden sarsmış olan tamamlayıcılık fikri başlangıç noktası olarak alınacaktır. O bu konuda L. de Broglie’nin “çelişenlerin değil yalnız farklılar ve karşıtların tamamlayıcılığı” fikrine katılacaktır. Bu başlangıç noktasını Eflatun’un Dyade fikri ve onu devam ettiren görüşlerle uzlaştırmak sayesinde fikir tarihinin temel geleneği ile ilmin bugünkü durumu arasında ortak noktaları meydana çıkarmak mümkün olabilecekti. Üçüncü dayanak noktası da Husserl’in önderliğinde gelişen fenomenolojinin süje-obje zıt ve tamamlayıcı bütünlüğüdür ki, kitapta ontolojik Dyade fikrinin bilgi alanındaki bir manzarası olarak alınmıştır.³ Ülken’in bu eserindeki temel tezi; sonlu âlemlerin kriz halinden ritmlerle kurtulmak üzere her birinin kendi oluşunda açıldığı ve sonlu varlıkların Sonsuz Varlığa (Allah) açık evrimleri olduğu fikridir. Fakat sonlu varlıklar arasında organlaşma, düzenleyici güç bakımından dereceler olduğu, bu derecelerın varlıklarda hiyerarşi aramaya ve böylece maddeden düşünce ve inanca kadar varlık derecelerinde düzenleyici gücün ve hürriyetin yükseldiği, sonlu varlıkların yalnız insan düşüncesi ve hürlüğünde Sonsuz Varlığa açık bir oluş halinde bulunduğu kanaatine vardı. Diğer taraftan Sonsuz Varlığın birliği bütün yolların birleştiği son nokta olacaktı.⁴

Ülken’in arkadaş gurubundan da söz etmemiz yerinde olur. Düşünürümüz mülkiyeli yıllarında edindiği arkadaş gurubuyla hayatının sonuna kadar yakın ilişkide olmuştur. Bunlar sırasıyla: en başta mükrimin Halil Yinanç, Haluk Nihat Pepeyi, maliye bakanı Halit Nazmi Keşmir, bibliyografya uzmanı Mehmet Seyfettin Özege, belediyeçi Haşim İşcan vd. Bu kişilerle ve özellikle Mükrimin Halil Yinanç ile manevî bir

¹ Bulut, “a.g.m.”, s. 13.

² Vergili, *a.g.e.*, s. XIII.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 2.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. VI,3.

dostluğu vardı. Mükrimin Bey öldüğü zaman Ankara'dan İstanbul'a gelen H. Ziya, Aykut Kazancıgil'e ıstırap dolu şu sözleri sarfedecektir: "Ben şimdi ne yapacağım bir daha Mükrimin Halil gibi bir arkadaşı nasıl bulacağım? Ufkum daraldı."¹

Düşünürümüzün özellikle 1930' lu yıllarda yine Mükrimin Halil Yinanç, Ahmet Ağaoğlu, M. Şekip Tunç, Peyami Safa gibi isimlerle ev sohbetlerinde sık sık buluşmasında kayda değer. H. Ziya bu yıllarda beraber olduğu aydın çevresiyle olan ilişkilerini de sonraki yıllara taşımayı başaracaktır.² Kuşkusuz bütün bu isimlerin onun kişilik ve dünya görüşünün şekillenmesinde şu veya bu şekilde katkıları olduğundan bahsedilebilir.

Son olarak bir düşünür olarak H. Ziya hakkında şu bilgileri vererek bahsimizi bitirmiş olalım. H. Ziya, 73 yıllık bir ömre hatırı sayılır bir heyetin o da uzun bir zaman üzerinde çalışmakla ancak dikte edebileceği geniş bir külliyyat sığdırabilmiş, Cumhuriyet tarihimizin en velut ve hareketli fikir adamlarımızdandır. Fen ilimleri hariç, hemen her sahada eser yazmış, ders okutmuştur. Felsefe, sosyoloji, sosyal antropoloji, estetik, mantık, tarih, roman, hatta şiir sahalarında birçok şeylerin ilki Hilmi Ziya' ya aittir. İnsan Meddücezri başlığı ile seri halinde yayımladığı romanlar, batı tipindeki eserlerin bizdeki ilk örnekleri sayılır. Fuat Köprülü bizde nasıl edebiyat tarihçiliğini tezkirecilikten çıkarmışsa, felsefeyi madaduttabia veya kelâm ilmi olmaktan kurtaran da Hilmi Ziya'dır.³ İslâm felsefesini salt felsefe açısından ele alarak değerlendiren ilk düşünürümüz odur.⁴ Türkiye'de değerler felsefesinin kurucusudur. Ülkemizde sağlam bir felsefe geleneğinin, bir düşünce tabanının oluşmasında büyük hizmeti geçen bu çok yönlü aydın, bütün öğretim yaşamı boyunca binlerce öğrenciye ders vermiş, çok sayıda öğretmen yetiştirerek bir anlamda "hocaların hocası" olmuş, onlara düşünsel hoşgörüyü ve tarih bilincini aşılamış, daima öğrenmeden ve öğretmeden yana olmuştur. Onda Hümanizm, Marksizm, İslâm Düşüncesi, Varoluşçuluk, Yurtseverlik gibi dünyadaki bütün önemli düşünce akımlarından izler bulmamız bundandır.⁵ Türk sosyolojisi Ziya Gökalp'ten sonra 30 yıl kadar, belki daha fazla süre ile, onun ve Ziyaettin Fahri Fındıkoğlu'nun omuzlarında yürümüştür. Ulusal ve uluslar arası pek çok toplantıda tebliğler sunmuş, dergiler çıkarmış, dergi ve gazete yazarlığı yapmış, felsefe ve sosyoloji dernekleri kurmuş, akademisyenliğinin yanı sıra idari görevlerde bulunmuş,

¹ Vergili, *a.g.e.* , s. XII.

² Bulut, "a.g.m." , s. 13.

³ Erol Güngör, "Hilmi Ziya Ülken İçin", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Şubat 2002, s. 6.

⁴ Ülken, *İslam Felsefesi Kaynakları ve Etkileri*, 6. bsk. , Ülken Yay./10, İstanbul 2004, s. VII.

⁵ Ülken' in *a.g.e.*'inin kapak arkası tanıtım bilgisinden yararlanılmıştır.

büyük bir servet ve şöhret sahibi olmayı değil, hizmet etmeyi ve kenarda kalmayı yeğlemiştir. Ne taraftar olduğu şeyi savunurken ne de cephe aldığı şeyi yererken hiçbir basitliğe, fikir hokkabazlığına, politik oyunlara girmemiştir.¹ H. Ziya Ülken'i okurken karşılaşılabilecek en büyük zorluk onun hangi konuma yerleştirileceğidir. Belki de hakkında sorulabilecek en keskin soru budur. O akademide çözümlemelere girişmeden bilgileri istif eden bir ordinaryüs mü, felsefeci bir kişilik mi, modern bir sosyolog mu, yoksa sentezciliğin tüm şekillerine karşı çıkmasına rağmen nihayetinde sentezci bir düşünür müdür? Birçok bilim arasında onun mesleğini, sosyoloji ve düşünce tarihinden beslenen felsefeci/filozof olarak tespit etmek uygun olacaktır.² Tüm zorluğuna rağmen h.ziya Ülken'i incelemek ve anlamaya çalışmak bir gerekliliktir. Kendisine has özellikleri olmasına karşın, o, aynı zamanda çağının ürünü bir aydın-akademisyendir. Bir dönem için örnek Türk aydın tipidir. O nedenle, H. Ziyayı anlamak Türkiye cumhuriyetinin son derece önemli yarım yüzyılı aşkın bir dönemini anlamak demektir. Eğer bu süreç hakkıyla anlaşılabilirse H. Ziya Ülken'i anlamak da kolaylaşacaktır.³

1.4.3. Bir Eğitimci Olarak H. Ziya Ülken

Üzerinde çalıştığımız saha din eğitimi olduğu için H. Ziya Ülken'i bir eğitimci olarak da tanımaya çalışmak faydadan uzak değildir. H. Ziya bir düşünür ve akademisyen olmanın yanı sıra öğretmen kişiliğiyle de dikkat çeker.

Bilgisinin genişliği, güçlü hafızası, doymak bilmeyen araştırma merakı, büyüleyici konuşmasıyla öğrencilerinin dikkatini daima üzerinde toplamayı başarır. Mütebessim bir çehre ile derse girer, blok ders işler, elinde not olmadan ve ağızdan tek bir bozuk cümle çıkmadan uzun uzun konuşurdu. Düşünce seyrinin bozulmaması maksadıyla soruları ders çıkışında odasında alır, her bir soruya titizlikle cevap vermeye çalışırdı. Derste küstahlığa ve sözünün gereksizce bölünmesine tahammülü yoktu.⁴ İlâhiyat fakültesi öğrencilerinden S. Hayri Bolay'ın belirttiğine göre; “H. Ziya Bey derslerinde yeri geldikçe Kur'an ayetlerine atıfta bulunur, atıf yaptığı ayetin Arapça metnini ezberden okurdu. Atıf yaptığı hadis metninin aslını ezberden okuyabilirdi. Bir gün ezberden bir hadis metni okudu. Arkadaşlardan birisi hocaya okuduğu hadisin

¹ Güngör, “a.g.m.”, s. 6.; Bulut, “a.g.m.”, s. 12.

² Taşkın Takış, “Değerler Levhasının Tersine Çevrilişi: Hilmi Ziya Ülken”, *Doğu Batı Dergisi*, S. 12, Ankara 2000/3, s. 89,109.

³ Bulut, “a.g.m.”, s. 19.

⁴ Bolay, “a.g.m.”, s. 20-22.; Güngör, “a.g.m.”, s. 5.

sıhhatini yani uydurma olup olmadığını sordu. Hoca bu sorudan hoşlanmadı, ama cevabını da vermek ihtiyacını duydu. Esas konuyu bir tarafa bırakıp ders boyunca İslâm'da hadis tenkidi ve uydurma hadisler üzerine konuştu. Herkes hayretten şaşıtı, kaldı. Hadis profesörü bile bu kadar geniş ve sağlam bilgiye sahip midir? diye talebeler şüpheye düştüler. Soruyu soran arkadaş da sorduğuna soracağına pişman oldu. Hocaya saygı daha da artmıştı.”¹

“1958 senesi baharıydı. Hilmi Ziya Bey'den hukuk siyasal ve ilâhiyatın öğrencileri bir konferans istedi. O zaman güncel konu, komünizm, milliyetçilik ve masonluk olarak tespit edildi. Hukuk Fakültesinin önüne kara tahta üzerine tebeşirle yazılarak konferans ilan edildi. Konferansın verileceği yer, ilâhiyat fakültesinin bir salonu, salon zaten dersane olarak kullanılıyor, 150 kişiyi zor alıyor. Bir cumartesi günü öğleden sonra salon tıklım tıklım doldu. Hemen herkes ayakta dinliyor. İçerisi bunalıcı derecede sıcak oldu. Hilmi Ziya Bey, geldi. Konuşmaya başlamadan önce, bu sıkışıklığı görünce ikaz etti. “dışarı çıkmak ihtiyacında olan varsa çıkıp gelsin, konferansın ortasında her hangi bir hareket istemem.” Kimseden ses çıkmadı. Hoca bir saat kadar konuştu. Tam da heyecanlı zamanında arkalardan birisi, kalabalığı yararak öne doğru ilerlemeye başladı. Hilmi Ziya Bey kızdı: - ben sizi ikaz etmedim mi? Nereye gidiyorsunuz?

- Hocam, affedersiniz, çok daraldım!

- Benim dikkatimi dağıtıyorunuz.

- Hocam öyleyse, çıkmaktan vazgeçiyorum. Lütfen devam edin.

- Sen benim konsantrasyonumu bozdun; deyip önündeki metinleri topladığı gibi “ben gidiyorum” diyerek çıktı gitti. Yalvarmalar onu bir daha geri döndüremedi. Konferans da yarım kaldı ve tatsız bir şekilde dağıldı. Hâlbuki herkes Hilmi Ziya Bey'den istifade etmek için gelmişti.”²

Ankara İlâhiyat Fakültesinde H. Ziya'nın on yıl boyunca asistanlığını yapmış olan Necati Öner onun hocalığı hakkında şunları söyleyecektir: derslerini anlatırken büyük bir zevk duyardı. Âdeta vecd içinde olurdu. Çok defa karşısında öğrenci olduğunu unuturdu. Öğrencinin seviyesinin çok üstüne çıkardı. Sanki önünde filozoflar var ve hoca felsefe yapıyordu. Derslerine o kadar bağlıydı ki ben 37,5 derece ateşle derse geldiğini bilirim. Derdi ki “bu ihmal edilmez”, hasta hasta derse girer aynı heyecanla dersini verirdi. Ders saatine fakülte kurulu rastlasa dekanın ısrarına rağmen kurula

¹ Bolay, “a.g.m.”, s. 22.

² Bolay, “a.g.m.”, s. 21.

gitmezdi. “Benim vazifem ders vermektir, bu kuruldan daha önemlidir” derdi. Pejoratif manasıyla dersi kaynatmaz, konunun sistematığını bozmazdı. Öner, hocasının kendisini hayrette bırakan bir başka yönüne şu hatırayla dikkat çeker: “bir tarihte çalışkan bir öğrenci vardı, felsefe bilgisi fazlaydı, hocayla temas eder soru sorardı. O öğrenciyi hoca tanırdı. Sınava girdi çocuk, sınav sözlüydü o zamanlar. Hoca bir soru sordu, cevap yok. 2. soru cevap yok sonra 3. soruyu sordu. Çocuk kalktı, hocam dedi özür dilerim eylüle geleyim bütünleme sınavına. O zaman bütünleme sınavı eylülde. Peki, buyurun çıkın dedi. Çocuk çıktı. Ülken dedi ki önemli olan öğrencinin bilgisini ölçmek değil mi? Ben bu çocuğu tanıyorum ne bildiğini de biliyorum. Şu sorduğum suallerin cevabını verebilecek güçtedir de, ama çocuk bir sınav şoku geçiriyor, yazıktır eylüle bırakmak. Hocalık bu.”¹

H. Ziya bir öğretmen ve hoca olarak etkisi sadece verdiği ders ve konferanslarla sınırlı değildi. Sayısız kitap, makale, dergi ve gazete yazılarıyla hem aydın hem de halk kesimine durmadan hitap ediyordu. Elbette buna paralel olarak etkisi de gittikçe çoğaldı. Birçok kimsenin felsefeye yönelmesi onun etkisiyledir. Örneğin, tanınmış felsefecilerimizden prof. Bedia Akarsu’nun bu mesleği seçmesinin başlıca nedeni Hilmi Ziya Ülken’dir. Yalnız felsefecileri, sosyologları değil, başka kültür ve sanat adamlarını da etkilemiştir. Prof. Pertev Nail Boratav onun yönlendirmesiyle folklorcu olmuştur. Bir akademi gibi olan evine, felsefeci ve edebiyatçılarla birlikte çeşitli sanatçılar konuk olmuş, onun yarattığı havayı teneffüs etmişlerdir.²

Ankara’ya geldiği son senelerde hep Bulvar Palas’ta kalırdı. Akşam yemeğinden sonra Bulvar Palas’ın lobisinde oturur, yüksek bürokratlar ile eski öğrencileri onu dinlemeye gelirdi. Geç saatlere; on bir on ikiye kadar felsefe anlatırdı. Orada politik günlük işler konuşulmazdı. Herkes hayran hayran dinlerdi, ara sıra da soru sorarlardı. Hoca aynen bir sınıfta ders verir gibi her akşam felsefe anlatırdı. Bir nevi orada da bir akademi açmıştı.³

Düşünce tarihinin eğitici yönünü görmüştü. Bu yüzden liselerde edebiyat tarihi okutulduğu gibi “düşünce tarihi” de okutulmasını istiyordu. Bu isteğini sözde bırakmamış, 1933’te yayımladığı *Türk Tefekkür Tarihi* (2) ile okutulmasını uygun gördüğü kitabı hazırlamıştı. Ancak bu kitap, ne o yıllarda, ne de ondan sonra ortaöğretimde okutulmamıştır. Zaten öğrenciler şöyle dursun, öğretmenler bile bu kitabı

¹ Erdem, “a.g.m.”, s. 33,34.

² Kaynardağ, *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Felsefe*, s. 386.

³ Erdem, “a.g.m.”, s. 34.

anlayabilecek durumda değildi. Kitap daha çok yükseköğretim düzeyinde dikkat çekecek ve kısa sürede tükenecektir.¹ Bugün için söyleyecek olursak, okullarımızda düşünce tarihimiz bir yana edebiyat tarihimize bile önem verilmez olmuştur. Üniversiteye giriş sınavlarında edebiyat tarihi sorularının yer almıyor oluşu bunu gösteriyor. Acaba Ülken bugünleri görseydi ne derdi?

Ülken, “Türk Tefekkür Tarihi” adlı eserinin yazılış gerekçelerinden bahsederken şöyle diyecektir: “ mekteplerimizde bir edebiyat tarihi okutulmaktadır. Fakat onunla muvazi (paralel) olarak giden fikir hayatı bu dersin içinde yer almamıştır. Talebe efendiler, Baki’yi okurken İbn-i Kemal’i veya Namık Kemal’i okurken İshak Hoca veya Salih Zeki’yi bilmiyorlar. Hâlbuki bugünkü Türk dilini ve Türk hassasiyetini tanımak için onun tarihini, tekâmülünü (gelişimini) bilmek ne kadar zaruri ise; bugünkü Türk düşüncesini anlamak için de onun geçirdiği istihaleleri (aşamaları) bilmek o kadar zaruridir.”²

Bir elinde çatal yemek yerken öbür elinde kitap okuyup ardından hemen yazmaya koyulacak³ kadar yoğun çalışan bu büyük düşünürümüzün tek derdi Türk kültür ve düşüncesine hizmet etmek; bilgi ve donanım yönüyle sağlam, şahsiyet sahibi nesiller yetiştirmekti. O bu uğraşları esnasında elverişsiz sağlık koşullarıyla da mücadele etmek zorunda kalmıştı.⁴ Kendisini hürmet ve rahmetle yâd ediyoruz.

1.4.4.Eserleri⁵

Telif Eserleri:

1. Umumî Ruhiyat, İstanbul 1927 (Osmanlıca)
2. Felsefe ve İhtimaiyat Dergisi, İstanbul (1927–1929)
3. Felsefe Dersleri I (Metafizik), İstanbul 1928 (Osmanlıca)
4. Aşk Ahlâkı, İstanbul 1931
5. Felsefe Yıllığı, İstanbul 1931–1935, (2 cilt)
6. Umumî İhtimaiyat, İstanbul 1931

¹ Kaynardağ, *a.g.e.* , s. 368.

² Ülken, *Türk Tefekkür Tarihi*, 1. bsk. , Yapı Kredi Yay. , İstanbul 2004, s. 9.

³ Burhan Anıl, Hilmi Ziya Ülken’in Anısına, 15. kitap’tan ayrı basım, *Sosyoloji Konferansları*, İ.Ü.İ.F. Yay. , İstanbul 1977, s. 119.

⁴ Bkz. Halil Vehbi Eralp, Hilmi Ziya Ülken’in Anısına, s. 112.

⁵ Mehmet Vural tarafından hazırlanan bu listeyi biz H.Haluk Erdem’in a.g.m.’den aldık. Ayrıca düşünürümüzün makalelerine burada yer verme imkânı bulunmadığından geniş bilgi için Ayhan Vergili’nin *a.g.e.*’ ne bkz.

7. Türk Tefekkürü Tarihi, İstanbul 1932, (2 cilt)
8. İnsanî Vatanseverlik, İstanbul 1933
9. Telifçiliğin Tenakuzları, İstanbul 1933
10. Türk Filozofları Antolojisi, İstanbul 1935
11. Uyanış Devrinde Tercümenin Rolü, İstanbul 1935
12. Türk Mistisizminin Tetkikine Giriş, İstanbul 1935
13. Yirminci Asır Filozofları, İstanbul 1936
14. İlliyyet Meselesi ve Diyalektik, Ankara 1938
15. İçtimai Doktrinler Tarihi, İstanbul 1940
16. Farabî, İstanbul 1940
17. İbn Haldun, İstanbul 1941
18. Posta Yolu (İnsan Meddû Cezri), İstanbul 1941
19. Şeytanla Konuşmalar, İstanbul 1942
20. Ziya Gökalp, İstanbul 1942
21. Mantık Tarihi, İstanbul 1942
22. Yarım Adam (İnsan Meddû Cezri), İstanbul 1943
23. Dini Sosyoloji, İstanbul 1943
24. Resim ve Cemiyet, İstanbul 1943
25. Sosyoloji, İstanbul 1943
26. Yahudi Meselesi, İstanbul 1944
27. Milletlerin Uyanışı, İstanbul 1945
28. Tasavvuf ve Psikoloji, İstanbul 1946
29. Ahlâk, İstanbul 1946
30. İslâm Düşüncesi, İstanbul 1946
31. İslâm Medeniyetinde Tercümeler ve Tesirleri, İstanbul 1947
32. Türk Kozmogonisi: Türk Mitolojisi, Türk Hikmeti, Teknik, Tefekkür, Ankara 1947
33. Sosyolojiye Giriş, İstanbul 1947
34. Millet ve Tarih Şuuru, İstanbul 1948
35. İslâm Sanatı, İstanbul 1948
36. Tarihi Maddeciliğe Reddiye, İstanbul 1951
37. İbn Rüşd, İstanbul 1951
38. Farabî Tetkikleri, İstanbul 1951
39. İslâm Düşüncesine Giriş, İstanbul 1954

40. İbn Sina Risaleleri, İstanbul 1954
41. Sosyoloji Problemleri, İstanbul 1955
42. Dünyada ve Türkiye’de Sosyoloji Öğretimi ve Araştırmaları, İstanbul 1956
43. Veraset ve Cemiyet, İstanbul 1957
44. İslâm Felsefesi Tarihi, İstanbul 1957
45. İbn Sina, İstanbul 1957
46. Felsefeye Giriş (Birinci Kitap), Ankara 1957
47. Felsefeye Giriş (İkinci Kitap), Ankara 1958
48. Siyasî Partiler ve Sosyalizm, İstanbul 1963
49. Değerler, Kültür ve Sanat, İstanbul 1963
50. Bilgi ve Değer, Ankara 1965
51. Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi, İstanbul 1966, (2 cilt)
52. İslâm Felsefesi: Kaynakları ve Tesirleri (Eski Yunandan Çağdaş Düşünceye Doğru), Ankara 1967
53. Eğitim Felsefesi, İstanbul 1967
54. Varlık ve Oluş, Ankara 1968
55. İlim Felsefesi I, Ankara 1969
56. Sosyoloji Sözlüğü, İstanbul 1970
57. Toplum Yapısı ve Soya Çekme, İstanbul 1971
58. Genel Felsefe Dersleri, Ankara 1972

Yabancı Dilde Yazdığı Eserler:

1. La Pense de I’slam, İstanbul 1953
2. Qusta b. Luga (el-Ba’lbakki, 820–912): Kitab al Fark beyne ar-Ruh ve’n-Nafs (Le Livre de la difference entre L’esprit et L’ame), İstanbul 1953
3. İbn Sina Risaleleri (Les Opusculas d’Avicenne), İstanbul 1954
4. Turkish Architectures, Ankara 1965
5. Humanisme des Cultures, Ankara 1967

Tercümeleri:

1. İctimaiyat Hakkında İbtidai Malumat (G. Richard), İstanbul 1924
2. Yeni İlmi Zihniyet, (G. Bachelard), İstanbul 1934
3. İlim ve Felsefe (Moritz Schlick), İstanbul 1934
4. Metafizik (I. Kitap) (Aristoteles), İstanbul 1935

5. Türk Tarihinde Mezhep Cereyanları, (Tahir Harimi), İstanbul 1940
6. Rüzgâr Gibi Geçti (Margaret Mitchell), İstanbul 1941
7. Lojik Prensipleri ve Muasır Tenkit (Drnold Remand), İstanbul 1942
8. Emil, (J.J. Rousseou), İstanbul 1943
9. Etika, (Spinoza), Ankara 1946
10. Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Hakkında (Emile Boutroux), İstanbul 1947

Yayınlanmamış Eserleri:

1. Tahir ile Zühre (Manzum), 1922
2. Sivayüz, 1929
3. Bağbozumu (Roman)
4. İktisadi Sosyoloji
5. Mesneviye Nazire (Manzum)
6. Kıymet Nazariyesi Dersleri, 1945
7. Les Baes de l'Anthropologie Culturella, J.M. Merskovits, 1952
8. La Pense Sauvage (Vahşi Düşünce), Claude Levi-Strauss, 1962
9. Hâkimiyet

İKİNCİ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'İN DİN EĞİTİMİ DÜŞÜNCESİNE KAYNAKLIK EDEN TEMEL YAKLAŞIMLARI

2.1. Eğitim Felsefesinde Tanrı, Din ve İnsan'ın Yeri

Tanrı ve Din konusunun üzerinde bulunduğumuz ve araştırmasını yürüttüğümüz tezin kaderi açısından hayati bir önemi vardır. Bunun böyle olması genel anlamda iki önemli nedenden ileri gelmektedir. Birincisi; eğer H. Ziya, Tanrısız ve dinsiz bir eğitim felsefesi öngörmüş ya da buna yol açacak bir görüş geliştirmiş bulunsaydı bizim böyle bir tez konusu seçme imkânımız olmayacaktı. İkincisi de; bu konunun düşünürümüzün din eğitimi anlayışına kaynaklık etme değeridir. Kabul edilebileceği gibi bir düşünürün eğitim felsefesi, onun din eğitimi anlayışını ya doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecektir.

İnsana gelince, H. Ziya'nın söylemiyle: “meselelerin meselesi insan meselidir”¹. “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde yazarımız maksadını açıklarken “eğitimin temelleri üzerinde düşünmek”² şeklinde bir belirlemeye gitmiştir. Bu temelde insan realitesinin nasıl karşılandığı ya da hangi paradigmaya oturtulduğu, din eğitimi de yakından ilgilendireceği için, açıklanmasına ihtiyaç vardır. Kısaca ifade edecek olursak bizim burada yapmak istediğimiz H. Ziya'da sözünü ettiğimiz bu üç kavramın aldığı yeri tespit etmeye çalışmak olacaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için yazarımızın eğitim felsefesinin de hareket kaynağını oluşturduğunu düşündüğümüz ontolojik, epistemolojik ve değerlere ilişkin kaygılarından yararlanmak yönüne gittiğimizi şimdiden belirtmiş olalım.

Konuya giriş için H. Ziya'nın “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde dile getirdiği düşüncelerini, kendimize hareket noktası olarak seçebiliriz. Ona göre, Eğitim Felsefesi, insanı oluşu içinde ele alıyor. Bu oluşta o, bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan- Âlem. Ülken, buna Platon'un tabiriyle Dyade, özel olarak “kişi”

¹ Ülken; *Aşk Ahlâkı*, s. 294.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 15.

diyecektir¹. Burada ortaya konulan perspektifte üç kavram ön plana çıkıyor ki bunlar “oluş”, “dyade” ve “kişi” kavramlarıdır. Bu üç kavram ileride konuyu işlememizde bize birer yol haritası olacaktır. Öncelikle oluş kavramı üzerinde duralım. Kanaatimizce yazarımız oluş kavramı ile başta insanın varlığını ya da varolma gerçeğini gündeme taşımış oluyor. Çünkü O’nda oluş, ancak varlığın bir tavrı (mode) olabilir².

Oluş, devamlı bir gelişme, değişme, hareket, evrim devrim v.b ise o bütün manzaraları ile mutlaka bir dayanağa (substratum) muhtaçtır. Değişen bir şey var olmalıdır ki değişme olabilsin³. Varlık, değişmez dayanak gibi alınınca yalnız bir öz teşkil eder. Fakat bu özün gerçekleşmesi oluşta meydana çıkar. Ülken, Hegel’de olduğu gibi soyut ve üniversal tek bir “Oluş”tan değil, birbirinden mahiyetçe farklı konke varlıklardan her birinin kendi oluşlarından söz edilebileceğini düşünür⁴. Oluş onda bir varlığın bir halden başka bir hale geçmesi demektir. Zamanda ardarda gelen iki hal arasında yalnız farklılık vardır. Bir halden farklı bir hale geçiş, bunlardan birinin yok olması ötekinin doğması değil, aynı varlığın zamanda gerçekleşmesinde birbirine göre bulunmayış (absence) ve mahrum-oluş (privation) halinde olması demektir. Varlık oluyor demek varlığın sıfatları gerçekleşiyor, yani varlık gelecekte varoluyor demektir⁵. Ülken’e göre; “bu hal varlığın, bütün çeşitlerinde (enerji, madde, canlı, vb.) yalnız statik ve mekanik olarak düşünülmesinin imkânsız olduğunu gösterir. Eğer madde varsa, bu demektir ki o şimdi veya ezeli bir hal içinde değil, geleceğe doğru uzanan bir oluşta vardır⁶. Bu düşünceleri ile filozofumuz, materyalist felsefenin maddenin ezeliğini iddia eden ve âlemin oluşunu, bir nevi Tanrılaştırılmış maddeye indirgeyen görüşlerini reddettiği gibi Hegel’in mutlak oluş anlayışından da ayrılır. Hegel’e göre birbirinin aynı olan Varlık ve Düşünce yahut başka tabirle ‘Külli Ruh’, sonsuz bir Oluş (Devenir) halinde olduğu için gerçekte ne Varlık ne de Yokluk vardır. Her ikisi de bu ezeli oluşun iğreti ve mücerret (soyut) lahzalarından ibarettir. Oluş tamamen soyut ve zihni olan Varlıkla Yokluk’un sentezidir. Diğer bir deyişle varlık soyut bir tez olarak ileri sürülürse, Yokluk onun anti-tezi’dir. Oluş ise bu iki soyut (abstrait) lahzanın sentezinden ibaret olan asıl somut külli (universel concret) dir⁷. Oysa H. Ziya’da Hegel’in varlık ve yokluğu, yani çelişikleri birleştirmeğe çalışması düşünülemez. Zihin

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 8.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 136.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 136.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 137,142.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 142.

⁶ “Radio-actif cisimlere ait incelemeler maddenin ömrü olduğunu göstereliberi orada da canlılarda olduğu gibi, zaman içinde oluşu göz önüne almak zorunda olduğumuz anlaşılmıştır”. Bkz. Ülken, *a.g.e.* , s. 143.

⁷ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 17.18.

çelişikleri birleştirmedeği gibi, gerçekte de çelişikler birleşmezler. Fakat farklılıklar (different) hatta karşıtlar birleşirler. Varlıkta henüz ayrılmamış ve aslında zıt ve tamamlayıcı vasıfları olan birlikler vardır. Varlıkların anlaşılması için önce onların zıt vasıflarını soyut olarak koymaya, sonra bu soyut vasıfların sentezini aramaya lüzum yoktur. Çünkü onlar asli birliğin birer manzarasıdır ve bu manzaralardan hiçbirisi kendi başına varlık değildir. İlk olgunun veya asli birliğin karma (mixte) gibi görünen müphem çift-kutuplu varlığının vasıflarıdır¹. İşte burada karşımıza ikinci mühim kavram dyade çıkıyor. H. Ziya, Platon’dan esinlenerek varlığın bu çift kutupluluğunun birleştiği yere dyade diyor². Mikro-fizikte dalga-cisimcik aynı varlığın iki manzarası olduğu gibi, insan şuurunda süje-obje bütünü de aynı şuur fiilînin iki ucu, ayrılmaz bütünün iki manzarası olmaktadır. O’na göre “Âlemde var” olması yüzünden şuur âleminden ancak yapma ve soyut olarak ayırabiliriz. Obje süjeye katılmış değildir. İnsanın âlemdeki varlığında süje-obje müphem çift-kutupluluğu insanda kavradığımız ilk bulanık (ambigü) veridir ki, süjeleştirmeyi ve objeleştirmeyi oradan çıkarırız. Öyle ise soyut varlık ve yokluktan başlayarak onların sentezine çıkmaya çalışacak yerde müphem ilk olgudan hareketle oradan onun manzaralarını meydana çıkarmalıyız. Böyle bir davranış bizi varlık ve yokluğun her ikisinden de ayrı ve biricik gerçek sanılan “Oluş’a değil, müphem ve zıt vasıfları olan varlığa yani dyade’e götürür³. Âlem içinde ve âlemle varolan insanın her algısı, her tasavvuru, her dikkat fiilî, her iradi fiilî âlemle birlikte vardır. Bu fiiller aynı zamanda hem kendileri, hem yöneldikleri şeyler, vakalar, insanlar, yani “âlem”dir. Bundan dolayı, Ülken, süjenin yani insanın objeden yani âleminden ayıramayacağını, süje ve obje zıt ve tamamlayıcı vasıflarıyla bir bütün olduğunu söylüyor⁴. İşte bu bütünlün insandaki ifadesine Ülken’de “kişi” dendiğini görüyoruz⁵. İleride kişi kavramı üzerinde ayrıca duracağımız için bura da ona işaret etmekle yetinmek istiyoruz. Tanrı, din ve insanın, H. Ziya’nın eğitim felsefesindeki yerini gereğince anlayabilmemiz için oluş, dyade ve kişi kavramları üzerinde genel bir fikir sahibi olmaya ihtiyaç vardı. Zaruri gördüğümüz bu açıklamalardan sonra asıl konuya geçebiliriz.

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 137.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 137.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 137,138.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 138.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 225.

2.1.1. Tanrı

H. Ziya Ülken'in yukarıda insanı ve âlemi oluş kavramı ile incelediğini gördük. Tanrı da bu oluşun içerisinde midir? Düşünürümüzün buna cevabı "Hayır" olacaktır. Çünkü O'nda oluş başka bir bakımdan, yetkinleşme (perfectionnement) ve üstün güç kazanma, başarı veya eksilme (imperfection) güç kaybetme, başarısızlık olabilir¹. Tanrı için ise böyle bir durumdan söz edilemez. Zira filozofumuz kendi kendine yetmeyi ve kendi başına birliği yalnız varlıkların bütün gerçekleştirmelerini içine almak üzere düşünülen "hudutsuz fiillere" yani "Sonsuza" tahsis etmekle² Tanrı'yı oluşun dışında tuttuğunu ortaya koymuş oluyor. Eğer Tanrı'nın dışındaki varlıklarda oluş tavrı olmasaydı, yani varlık gerçekleşme halinde bulunmasaydı kendi kendine yetecek ve birlikten ibaret kalacaktı³ ki bu Tanrı kavramıyla çelişiktir⁴. Peki, düşünürümüz Tanrı ile diğer varlıklar arasındaki ilişkiyi burada nasıl kuruyor? Aslında O, "hudutsuz fiiller" demekle kanaatimizce Tanrı'nın yaratıcılığına işaret ederek İslâm İlâhiyat'ının ortaya koyduğu Yaratıcı (Halık)- Yaratılmış (Mahlûk) ilişkisi ile uyumlu bir çizgiyi seçmiş oluyor. Zira düşünürümüze göre; gerek kesif maddenin, gerek ışınların bulunduğu ve birinden ötekine kesifleşme ve çözülme suretiyle geçilen âlemlerin meydana gelmesi için sonsuzluk içinde bir sınırlayış, Anaximandros ve Platon'un deyişleriyle apeiron önünde bir pera olmalıdır. Bu "müdahale" uçsuz bucaksızlığın belirli ve sınırlı varlıklar halini almaya başlaması demektir. Ülken, bu müdahaleye "yaradış" diyecektir. Ve O'nca; akıl-dışı olan bu müdahaleyi düşünmeden, belirsizlikten belirliliğe, uçsuz bucaksızlıktan sonlu varlıkların meydana çıkışına geçişi düşünmek kabil değildir⁵. Bununla birlikte kısaca belirtmek gerekirse, H. Ziya, güttüğü din felsefesi itibarıyla klasik kelâmın hudûs (sonradan yaratılış) anlayışından ayrılacaktır⁶. Sözü edilen "ilişki" için ayrıca düşünürümüzün felsefesinde kullandığı "kuşatma" tabirini hatırlatmak gerekir. Bu kavram Ülken'in felsefî paradigması açısından hem bilmeyi hem de yaratmayı karşılayabilir⁷.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 136, 137.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 142.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 148.

⁴ Yine bu bahiste anlattığımız, Ülken'in, Hegel'deki Mutlak Oluş'a karşı çıkış gerekçelerini hatırlayalım.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 172.

⁶ "Tanrı, başsız ve sonsuz olarak Yaratıcı, evrenler de başsız ve sonsuz olarak yaratılmışlardır." Bkz. Ülken, *a.g.e.* , s. 135.; Ayrıca bkz. Halife Keskin, İslam Düşüncesinde Allah- Âlem İlişkisi, Beyan Yay. İstanbul 1996, s. 58-61.

⁷ Necati Öner, "Cumhuriyet Dönemimizin Bir Filozofu Hilmi Ziya Ülken", *Felsefe Dünyası Dergisi*, S: 28, Ank. 1998, s. 93.

H. Ziya’da eğitim felsefesi, insanı oluşu içerisinde inceliyorsa, bu oluşun Tanrı’dan bağımsız ele alınamayacağı açıktır. Zira düşünürümüzün oluşla, giriş kısmında açıkladığımız üzere varlığı dikkatlere sunduğunu hatırlayalım. Burada da varlık hakikatini Sonsuz Varlık (Tanrı) ile temellendirdiğini gördük. Çünkü oluş halindeki varlık, varlığının hakikatini ‘Kendi Başına Birlik’, ‘Aşkın ve Sonsuz Varlık’ olan Allah’a borçludur. Ülken, “Varlık ve Oluş” adlı eserinde varlık ve değerlere ait hakikat için Mutlak Varlık Allah’a inancı temel olarak gösterdiğini net bir şekilde ortaya koymuştur. Öyle ki O’na göre; böyle bir temel olmasaydı lisan boş bir kalıptan ibaret kalırdı. Aşkın Varlığa inanç olmadıkça lisan aldanma ve yanıltmanın olduğu kadar aldatma ve yanıltmanın da vasıtası olabilir¹. Böylece H. Ziya, hakikatin bildirilebilir oluşunu da Tanrı’ya bağlamış oluyor. Ya da nihai noktada hakikatin ölçütü Tanrı olmuş oluyor. Hakikat bildirilebilir olmadığı takdirde hukuk, ahlâk, iktisat, siyaset gibi dilin hükmünü icra ettiği her bir alanın anlamdan yoksun kalacağı açıktır.

Dolayısıyla konumuz itibariyle eğitim felsefesi de bu zeminden ayrı düşünülemez. Bu sözümüz ileri sürülmüş bir hipotez gibi alınsa, H. Ziya’nın Aşkın Obje’ye yönelişi ihtiyaç kavramı ile karşılaşması ve ardından bu ihtiyacı değerlere temel diye gösterip eğitim felsefesinin de temelini yine burada aramış olması², varsayımımızın bir başka açıdan doğrulandığı anlamına gelecektir.

Konunun biraz daha aydınlığa kavuşması bakımından Ülken’in dyade fikrinden hareketle de Tanrı’ya yaklaşabiliriz. Yalnız burada öncelikle bir hususun altını çizmek istiyoruz. O da Ülken’in, Platon’dan esinlendiği dyade fikrini 1948’de Amsterdam’da yapılan uluslararası felsefe kongresine “Varlığın İki Yüzü” adlı bildirisi ile sunduğu tarihi, bir başlangıç noktası olarak kabul edecek olursak, bundan sonraki felsefi görüşlerinin temelinde mutlakçılığın yer alacak olmasıdır³. Bunu “Bilgi ve Değer” fakat özellikle “Varlık ve Oluş”da daha net bir şekilde görmekteyiz. O’nun “eğitim felsefesi insanı, oluşu içinde inceler; o, bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan-Âlem. Buna Platon’un tabiri ile dyade özel olarak kişi diyoruz”⁴ şeklindeki ifadelerini anımsayacak olursak, dyade’in bu sahada da yukarıda işaret ettiğimiz gibi hâkim etkisini buluyoruz.

Bilinmelidir ki onda dyade, diğer çift kutuplu varlıklarda olduğu gibi insandaki cephe hakikatleri kuşatan bir total hakikat arayışının ifadesidir. Bu total hakikate Ülken,

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 506.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 268.

³ Erdem, “a.g.m.”, s. 35.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 8.

kendi deyişiiyle “dyadologique hakikat” ve onun araştırılmasına “dyadologie” diyecektir.¹ Total hakikat göz ardı edildiği takdirde ne ilim ne de felsefe tatmin edicidir.² Düşünürümüz, ‘Amerika ve İngiltere’de “Asi Gençlik” tipi toplumun geleceğini korkutacak bir olay haline gelmiştir” dedikten sonra söz konusu buhranın altında başlıca etken olarak değerlerin inkârı ve bu inkârı besleyen nihilisme (yokluk arzusu) şeklinde yaygınlaşan felsefeleri göstermektedir. O’na göre ne ilgililer ne de araştırmacılar bu duruma kayıtsız kalmamalı bir an önce tedbir çarelerini düşünmelidir³. Filozofumuz, “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde gayet tehlikeli ve anarşik bir yol üzerinde bulunan gençliğin buhranını dindirmek için idealizm ve müspet değerlerin telkinini teklif etmektedir⁴. Kuşkusuz bu müspet değerlerin içersinde dinin tartışılmaz bir yeri vardır ve bunu ilerde göreceğiz. Eserin yayınlanma tarihinin 1968 olduğunu düşünürsek hızlı bir sosyal dönüşümden geçen Türkiye’nin nabzını tutma ve ilerde doğabilecek tehlikeleri önceden haber verme gibi bir misyonu ve sorumlu aydın olma vasfını H. Ziya’nın koruduğunu söyleyebiliriz. 1980 öncesi üniversite bünyesinde patlak veren ve sokağa da taşmak suretiyle anarşik bir kimliğe bürünen hadiseler aydınımızın öngörüsünü doğrulamıştır. O, gençlik buhranı ve nesiller çatışmasından söz ederken şöyle diyecektir: ... “başboş bırakılmış veya sloganlara doğru iradesiz bir halde sürüklenmiş bir gençliğin bu durumundan sorumlu olan gençlerin kendileri değil, onları bu hale koyanlardır”⁵.

Tekrar dyade meselesine dönecek olursak, total hakikatin tespiti insanın varlık ve bilgi probleminde acizliğinin de ilanı anlamına gelir. Çünkü onda insan, cephe hakikatlerin ancak bir yüzünü kavrayabilir; iki yüzünü aynı anda kavramak insanın elinde değildir⁶. İnsan, süje ve obje bütünü olmasına rağmen, süjeyi uç noktaya götüren varoluşçuluk ile objeyi uç noktaya götürüp süjeyi silen tarihi materyalizm arasında bir tercih yapmak zorunda bırakılıyor. Böylece insan süje-obje ikiliği ile bir çıkmazın içine sürükleniyor. İnsanın süje ve objeden ikisini birden aynı anda kavrayamaması onun için acizlik duvarıdır ve insanı, varlığı kavramada çıkmaza götüren de budur. Bilgi sınırlı, görelî ve sonludur. Evreni zaman veya mekân içinde kavırıyoruz. Hâlbuki evren zaman ve mekân süreklisi halinde anlaşılabilir. Süje sonludur, obje sonludur. Bu iki sonluyu, âlem ile aşamayız. Çünkü âlem zıt bir görünüm arz eder. Varlığın bütünü kavramamız

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 494.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 494.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 165.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 165.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 165.

⁶ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 494.

gerekir. Süje-obje zıtlığını âlem ile aşabilmek için âlemin süje ve objeyi kuşatabilmesi gerekir. Yani süje ve obje vasıflarını içine alması lâzımdır. Bu ise, süje ve objeyi içine alan Aşkın Dyade ile mümkündür. Aşkın Dyade, sonsuz güçlere sahiptir; zıt vasıfları kendinde birleştirir. O, şuuru olduğu kadar objeyi de kuşatan üstün varlıktır. Aşkın varlık bilme ve düşünmeyi aşar. Onunla ancak inanma gücü ile temasa geçebiliriz¹.

H. Ziya Ülken, ileri sürdüğü bu fikirlerle Allah’a inanmaksızın ne insanın ne de âlemin anlaşılamayacağını dile getirmiş oluyor. Bir anlamda insan, bilgi karşısındaki acziyetini, süjeyi ve objeyi kuşatan Aşkın Varlık Allah ile aşma imkânını elde etmektedir. Değerler alanına ait hakikate, Aşkın Varlığa dayanmakla bilgi alanı, aydınlığa kavuşmuş oluyor.

Aşkın Varlık, onda böylece bilgi, varlık ve değerler felsefesini temellendirici bir işlev görür. O, olmaksızın hiçbir açıklama tam olamaz². Böylesi bir anlayışın eğitim ve öğretim felsefesinde de etkisinin olacağı tartışma götürmez. Ülken’in kişi için kullandığı şu ifade söz konusu etkiyi göstermesi açısından bizim için önemli bir veri olmuştur: “Kişi, başkalarıyla birlikte ve başkasıyla ilişkisinde anlaşılır”³. Burada kişi üzerinde durmayacağız. “Başkası” kelimesinden ne kastedildiği bizi ilgilendirmektedir. Bilindiği üzeri insan, sürekli olarak varolanlarla ilişki halindedir. Hatta denilebilir ki insan başkaları ile ilişki ağı en geniş olan canlıdır. Düşünürümüz kuşkusuz başkası ile sadece diğer insanları anlatmak istemiş değildir. Başkası ile ifade edilmek isteneni biz onun “Varlık ve Oluş” adlı eserinde daha net bir şekilde görmek imkânını elde ettik. Ona göre; “başkası, hazır olmayan yani şuur muhtevamızı aşan ve kendisiyle tamamlanma ihtiyacında olduğumuz varlıktır”. “Başkası” mutlak varlık olarak Allah, sonlu varlık olarak insandır⁴. İnsana kişi gibi bakmak, “başkası”nın varlığına inanmak demektir. Ben şuurunu aşan varlık olduğu için, onu bilmeden değil, ancak ona inanmadan söz edilebilir. Ülken’de böyle bir davranış, “Başkası” ile “Ben” arasında aşkın bir münasebetin, ahlâk’ın kurulması demektir⁵. Bu bilgiler göz önüne alınırsa, Ülken’in tutmuş olduğu felsefî istikamette bütün meselelerin Ahlâktan başlamak veya ona ulaşmaktan ziyade aynı zamanda kuvvetle bir ahlâk meselesi manzarası göstermesine⁶ şaşmamak gerekir. Eğitim felsefesinde de önemle işaret ettiği gibi, “insan

¹ Bolay, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, s. 103–04.

² Vural, *a.g.m.*, s. 25,26.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 8.

⁴ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 505.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 505,506.

⁶ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 8,9.

ahlâki varlıktır”¹. Demek ki “kişinin anlaşılabilmesi ve ona uygun bir eğitim ve öğretimin uygulanabilmesi büyük ölçüde inanca dayalı ahlâki ilişki ağının, sağlıklı ve doğru bir şekilde geliştirilmesine bağlı olacaktır. H. Ziya’nın, eğitim felsefesinde böyle bir hareket tarzı benimsediğini ve sistemini bu düzlemde inşa etmeye çalıştığını söyleyebiliriz.

Netice itibariyle, düşünürümüzün varlık, bilgi ve değer alanlarını Tanrı ile temellendirmesi onun eğitim felsefesine de tesir etmiş Tanrı’nın varlığına inanç ve O’nun kuşatıcılığı vazgeçilemez bir şekilde bize kendisini duyurmuştur. Böylesi bir anlayışın din eğitimi için taşıdığı değer ve ona kaynaklık etme gücü meydandadır.

2.1.2. Din

H. Ziya’nın düşünce sisteminde Tanrı’nın merkezi bir öneme sahip olduğunu yukarıda görmüş olduk. Orada kısaca bilgi, varlık ve değer alanlarının Mutlak Aşkın Varlık (Allah) ile aydınlatılması ve temellendirilmesi, etkisini eğitim felsefesinde değerlere verilen önemde kendisini gösteriyor dedik. Düşünürümüzün, değerlerin temeli olarak aldığı “ihtiyaç” kavramını eğitim felsefesine de temel diye konumlandığını hatırlayalım. Ülken, ihtiyacın yaşama şartlarına ait olan ilkel şeklinden Ahlâki ve bedîî hayatın kurulmasına kadar bütün manzaralarını bu kavramın derece derece yükselen şekilleri olarak gösterir². Dinî ve ahlâkî hayatın kurulmasından Aşkın Obje (Tanrı)’ye varıncaya kadar bütün bu yöneliş ve fikirlerin kavşağındaki ihtiyacın, inanmayı anlamlı pedagojik bir imkâna kavuşturma gibi bir fonksiyonu yerine getirdiğini ayrıca kaydetmeliyiz.

Aydınımızın, dinî ve ahlâkî hayatın kurulmasında insanın bir anlamda sonsuza açılan ihtiyaç silsilesini ölüm ötesi ile nasıl uzlaştırdığını şu tespitlerde görmek mümkündür. Ona göre insan, hayatın ötesini verilerin ötesini kavramak ister. Bunun sebebi insanın şimdi görmediği, göremediği, artık göremeyeceği insanlarla ve insanlıkla münasebet kurma zorunda olmasıdır. Bu münasebet kurma ihtiyacı insanın yalnız bilen değil aynı zamanda inanan bir varlık olmasından ileri gelir. Böylece insan, inancı ile ahlâkî ve dinî hayatını kurar³. O, bir başka yerde insanların genel vasfı olarak kültürü

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 16.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 267.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 16.

ele alırken; “Hayat görüşü ve akıbet (veya ahiret) fikri olmayan toplum yoktur”¹ diyecektir.

Ülken’de “inanç, Mutlak’ın mahiyetine nüfuz etme iddiasında bulunmaksızın onun kabul edilmesi demektir. Bundan dolayı Din’in inancı Mutlak hakkında aklı aşan ve akıldan başka türlü bir bilgi, yani Gnosis (İrfan) değil, Mutlak önünde teslimiyet, onun bilgi dışında kabul edilmesidir. Gerçek bir din inancı bundan dolayı mutlak varlığın mahiyetinin bilinemez olduğunu, insan aklının ona nüfuz edemediğini söyler”². Bu ve diğer düşünceleriyle aydınımız ifade edelim ki kendine has bir din felsefesine sahiptir. Bunun İslâmî öğreti ile mukayesesini ayrı bir araştırmanın konusu olsa da biz burada bir fikir sahibi olmak açısından önemli gördüğümüz kimi meselelere değinmeden geçemeyeceğiz. Fikri gelişmesine paralel bir şekilde din felsefesinin de “Aşk Ahlâkı” adlı eserinde gözlemlediğimiz üzere naturalist çözümleme yolundayken değişmek suretiyle İslâmiyet’in öngördüğü mutlak bir çizgi diyebileceğimiz vetirede karar kıldığını söyleyebiliriz³. Fakat bu, yukarıda anlatılanlardan da çıkartılabileceği gibi Mutlak Varlığın inancına ve Onun mahiyetinin bilinemez olduğuna dayanır. Yani burada Tanrı tecrübe dışı metafizik bir konu olmaktadır. Bu sahanın ölçüsü ise H. Ziya’da akıldır⁴. O, gnostiklerin veya sûfîlerin başka yoldan yani zevk, keşf, irfan, aşk, v.b yollardan giriştikleri tecrübeleri reddetmemekle birlikte onları ölçü olarak da almaz⁵.

Bu konuda Ülken, “Allah’ı tecrübe ile ispat edemezsek de, inkâr da edemeyiz”⁶ diyecektir. Hâlbuki akıl, ona göre; tümevarımla (induction) maddenin dolayısıyla varlığın kendi başına varlığını reddetmekle ilk sebep fikrine yani Allah’a ulaşmaktadır. İnsan vicdanını ne olduğunu bilmediği bir kavramla durduramaz. İlk sebep fikri, bütün olayları açıklamak için zorunlu bir fikirdir. Bu fikir reddedilirse filozofumuza göre; varlık bilmececi çözülmüş ve daha basit bir şekle konmuş olmayacak, bütün felsefe şüphe denizi içinde boğulacaktır⁷.

Öyleyse insan Allah’ı kalbinde değil, şuurunda mı buluyor? diye sorulabilir. Fakat bölesi bir soru meselenin anlaşılamadığını gösterir. Önemine binaen konuyu biraz daha derinleştirmek istiyoruz. Ülken, insanın Allah’ı kalbinde bulmasını reddetmez.

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 282.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 492.

³ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 30.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 384.

⁵ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 492.

⁶ Ülken, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 8. bsk. , Ülken Yay. , İstanbul 2005, s. 286.

⁷ Ülken, *a.g.e.* , s. 286.

Onda “İnsan Allah’ı kalbinde bulur demek, “Cemaat”e başvurmadan, kalbi doğrudan doğruya onun aşkın varlığına açılır; ferdi şuurun hazır objelerini aşan ve ferdi şuur için hazır olmayan varlığa yönelir demektir”. “Fakat Gayb’a bu yöneliş şuurun hazır verilerinde olduğu gibi Bilme’ye değil, İnanma’ya aittir”¹. Kuşkusuz bu yaklaşım Kur’an’ın “Müminler ki gabya iman ederler”² ayetiyle uyum içerisindedir. Bunula beraber H. Ziya, “Sonsuz Varlığa yöneliş ferdi şuurun hazır objelerini, hatta projelerini, yani “bu âlem”i kendi muhtevası haline getirdiği zaman Gayb’a inanış bilgi halini alır”³ diyecektir. Bu yaklaşımı ile sanki Bakara Suresi’nde “Onlar ahirete yakinen inanırlar” şeklinde geçen beşinci ayeti bize hatırlatmaktadır. Buradaki “Yakin”⁴ lafzı inanmanın aynı zamanda kesin derecesinde bir bilgi halini aldığını göstermesi bakımından kayda değerdir. Diğer taraftan onda, gayb’a inanış bilgi halini aldığı zaman âlem sonsuz varlığın zahiri ve kendisi olacak, Hadid Suresinin üçüncü ayeti; “Allah her şeyin başı ve sonu, gizlisi ve açığıdır” dan bu anlaşılacaktır⁵. Ülken’in bu iddiasından Panteizme meylettiği gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır. Panteizm, mutlak varlıkta âlemi erittiği için Ülken bunu ne ilimle ne de dinle bağdaştırmaz⁶. Buraya kadar anlatılanların değeri, H. Ziya’nın geliştirdiği din felsefesinde Kur’anî perspektifi kendine referans kaynaklarından birisi olarak benimsemiş olmasındandır. Yoksa biz burada onun Tanrı tasavvurunu dile getirmeye çalışan bir konumun dışındayız. Burada bizi ilgilendiren H. Ziya’nın eğitim felsefesinde dinin yerini tespit etmektir. Öyleyse bu dinin yerini belirlemeye çalışırken “hangi dinin Tanrısı” meselesine eğilmemizden daha doğal bir şey olamazdı. Net bir şekilde ifade etmek gerekirse bu din İslâmiyet’tir ve Tanrısı da İslâm’ın Tanrısıdır. Bunun böyle olduğunu “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde “Bir kültür gelişmesinde inancın doğurduğu aşkın kültür şekillerine dayanmayan bir içkin kültür şekli olamaz”⁷ şeklindeki beyanından da anlayabiliriz⁸.

Biz daha önce, eğitim ve kültür arasındaki kuvvetli bir ilişkinin varlığından söz etmiştik. Burada kaydetmemiz gereken H. Ziya’nın yukarda aktardığımız sözü ile her teknik, her sanat ve her fikrin kendi doğduğu kültürün Ahlâkı ve dini ile ilgili olduğunu anlatmış olmasıdır. Öyle ki ona göre; yeni doğan bir sanatın veya fikrin kendi kültür dünyası içinde hayat hakkı kazanabilmesi için kendi kültürünün gerektirdiği bir ahlâk

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 446.

² Bakara Suresi: 2/3.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 446.

⁴ Elmalî’lı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili*, c.1, Eser Neşr., İstanbul 1979, s. 201.

⁵ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 446.

⁶ Ülken, *a.g.e.*, s. 492,493.

⁷ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 17.

⁸ Dolayısıyla Ülken’de din eğitiminin dini, İslam olacaktır.

inancına dayanması lüzumludur. Aydınımız, din mefhumu içinde eğer kalıplaşmış yorum ve âdetlerden bağımsız ve yaratıcı bir inanç ise, aynı değerlendirmeyi geçerli saymaktadır¹. Bunun burada bizi ilgilendiren anlamı kendi kültürünün dinine ve ahlâkına aykırı bir fikrin, bu din felsefesi olur ya da bir eğitim felsefesi olur fark etmez, kabul edilemeyeceği yönündedir. Ayrıca belirtmeliyiz ki insan ve kültür bütününden ayrı gelişemeyecek bir eğitim felsefesinin, dine ve ahlâka sırt çevirmesi aynı kültürün insanları arasında ortak bir “anlam dünyası”² meydana getiremediği için baskı unsuru dışında yaşama şansı olmayacaktır. Geçmişte S.S.C.B.’nin komünist ideolojisi doğrultusunda Tanrısız ve dinsiz bir eğitim felsefesi demir perde ülkelerine dayatıldığı halde onlar dinlerinden vazgeçmemiş, kanaatimizce özgürlüğe giden yolun engellerini inançlarından aldıkları güçle aşmışlardır. Sovyetler dinlerin getirdiği Tanrı’yı inkâr ederken, aslında kendileri de dinsiz değildi. Bunu H. Ziya Ülken’in ifadeleriyle tamamlayalım: “...dinsiz bir kültür dinsiz bir insan olmasına iman yoktur. Bilim adamlarının, hatta maddeci bir kültür kurmak isteyen Sovyetler’in dahi kendi dinleri vardır³.”

Ülken’in, bir eğitim felsefesinin faydalanacağı alanları işaret ederken büyük dinlerin emirleri ve kurallarını zikretmesinin yukarıda anlatılanlarla bir bağının olduğu anlaşılabilir. Fakat bu aynı zamanda Ülken’in üç büyük dinin müntesiplerince gerekli değişikliklerle kendilerine uyarlanabilecek bir eğitim felsefesi çalışması içerisinde bulunduğunu bize duyurmaktadır. Kanaatimizce O, bu planını, eğitimin temelleri ve problemlerine ilişkin fikirlerini topladığı, “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde büyük oranda gerçekleştirmiştir⁴.

Aydınımızın, bir insan ve kültür felsefesi zorunlu olarak diğer sahalarda olduğu gibi bir din felsefesi yapmayı beraberinde getirecektir⁵ şeklinde özetlenebilecek fikirleri eğitim açısından bir başka gerçeği bize hatırlatmaktadır. O da, eğitimi anlamak için kültürün önemli bir unsuru durumunda olan din fenomeni üzerinde düşünmenin ve bir din felsefesi geliştirmenin gerekliliğidir. Kültürün her bir parçası üzerinde derinlemesine eğilmeden ve yeterli araştırmaları yürütmeden insanlığın iki büyük eseri olan eğitim ve kültürü anlamak kabil olmayacaktır⁶. Burada yeri gelmişken söyleyelim ki Ülken, kültürün her bir sahasında felsefî çalışmaların yanında alan araştırmalarının da

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 17.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 447.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 17.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 274,311.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 18,19.

⁶ Ülken, *a.g.e.* , s. 311.

zorunlu olduğuna dikkat çekmektedir. Kendi dönemi itibariyle dile getirdiği gerçekler günümüz imkânları ile karşılaştırıldığında gerçekten düşündürücüdür. O, : “bir sosyal araştırma merkezimiz yoktur. Araştırmacılarımız birkaç kişiden ibarettir. Ne sosyolojik köy, kasaba ve şehir monografileri, ne antropolojik temel kişilik ve kültür değişmesi tetkikleri, ne sosyal psikoloji anketleri yapılmıştır”¹ demektir. Aydınımız din sahasının nazikliği ve güçlüğünü dikkatlere sunduktan sonra bu alanda da eğitim sisteminin araştırmacılara ihtiyaç duyduğundan söz ediyor². Konunun ayrıntılarını din eğitiminin bilimselleştirilmesi ile ilgili konumuza bırakıyoruz.

Buraya kadar anlatılanlardan çıkartabileceğimiz netice; H. Ziya’nın eğitim anlayışında aşkın kültür dallarından olan ya da ideal aşkın değer olarak nitelendirilen dinin, gerek Tanrısal hakikat ve gerekse insan ve kültür gerçekliği bazında eğitimin vazgeçemeyeceği bir unsuru olarak yer bulduğunu söyleyebiliriz. Yalnız unutulmaması gereken onun eğitim felsefesinin öngördüğü din, kendi kültürümüz ve inancımız itibariyle İslâmiyet’ten başkası değildir. Bu, diğer dinleri yok saymak başka inançları görmezlikten gelmek değildir. Fakat burada eklemeliyiz ki kendi kültürümüz olması dışında İslâmiyet, filozofumuza göre; “Tek tanrıci ve insaniyetçi (universal) dinlerin en mükemmel örneğidir”³. Yahudilik tektanrıci olmakla beraber bir kavme mahsus dindir. Hristiyanlık insaniyetçi olmakla beraber onda çok da bir tanrıcilik (henotheisme) devam etmektedir. Düşünürümüz bu konuda İbn Arabî’nin “hakikat-i Museviye ile hakikat-i Jesuiye, hakikat-i Muhammediye’de birleşmektedir” şeklinde beliren kanaatini paylaşmaktadır⁴.

2.1.3. İnsan

H. Ziya’nın deyişiyle “meselelerin meselesi insan meselesidir”⁵. Peki, bütün meselelerin dönüp dolaşıp kendisinde düğümlendiği bu insana nüfuz için hangi yolu izlemelidir? Kuşkusuz böyle bir soru bizi metod meselesiyle yüz yüze getirir. Fakat konumuz metod bahsi olmamakla beraber böylesi bir sorunun H. Ziya’nın eğitim

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 164.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 164.

³ Ülken, *İslam Düşüncesi, Türk Düşüncesi Tarihi Araştırmalarına Giriş*, 3. bsk. , Ülken Yay. , İstanbul 2000, s. 17.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 17.

⁵ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 294.

anlayışında insanın yerini tespiti elverişli bir başlangıç noktası oluşturacağı düşüncesindeyiz.

İşe insan bilimlerinden başlayalım. Ülken, insana ayrı ayrı cepheden bakmaya çalışan ve her biri kendi açısından onu tam olarak anladığını iddia eden bilimlerin karşısında şöyle demektedir: “İnsan ayrı ayrı biyoloji, psikoloji ve sosyolojiden hatta bütüncü olduğunu iddia eden modern antropolojiden her biri ile açıklanamadığı gibi onların toplamı ile de açıklanamaz. İnsan yalnızca biyo-psiko-sosyal bir sentez değildir”¹. Bu düşünceleriyle aydınımız insanî bütüne bilim verileriyle tam nüfuz imkânının bulunmadığını belirtmiş oluyor. Çünkü esasında insan, onda akıldışı unsurları içine alır. Bu yüzden insanı tamamen ilme indirmek kabil değildir². İnsanın bütünlüğünü kavrayabilmek için Ülken, felsefî bir görüş zorunludur demektedir. Bu görüşte bilimler ona yardım edebilirler, fakat ancak onun tarafından tamamlanmak şartıyla. Peşinden insanı parçaladıktan sonra, bu parçaları yapma olarak birleştirmeye kalkmamalı, “İnsani bütünü” önce ele almalı, felsefî bir tarzda koymalı sonra bu bütünün manzaralarını açıklamak için bilimlerin ortak çalışmalarından faydalanmalıdır³. Ülken, bu yaklaşımında geleneğin tanınmış bir kavramı olan “ariflik” ile bağ kurarak tarihi ve kültürel aidiyetini canlı tutmaya çalışmaktadır. Şöyle ki: insana nüfuz için elimizdeki bilim metodları veya onların sentezi yetmez. O zaman, insanî varlığa “ariflik” gözü ile yani insanın bütünlüğünü parçalardan ve bilimlerin cephe görüşlerinden önceye koyan bir gözle bakmalıdır. Yalnız düşünürümüz burada arifliği, eski anlamından farklı olarak, insanî varlığın bütünlüğüne, âlem içindeki yeri bakımından bakma tarzı olarak anlıyor⁴. Böylece onun oluş halindeki insanî varlığı gündeme taşıdığını görüyoruz. Bu yaklaşımı ile H. Ziya insanın bütünlüğünü kavramak için geliştirilecek bir felsefî görüşün ontolojik kaygıları hesap ettiğini, hatta onsuz böylesi bir görüşün temelsiz kalacağını vurgulamış oluyor. Düşünürümüz, olgunluk dönemi eserlerinden birisi olan Felsefeye Giriş II’de sözü edilen kaygıya çok net cevap vermiştir. Ona göre; içkin varlığın ve dünyanın kendi kendine yetmez oluşu, onun Aşkın Varlık’la, Allah’la kuşatılmasını zaruri kılar. Müspeti, izafiyi, sonluyu ancak mutlakla, sonsuzla, bütün sıfatlarını yalnız menfî olarak tespit edebildiğimiz “ifade edilemez” varlıkla kavrayabiliriz. İnsanı, yalnız Allah’a nazaran kabul edebiliriz. Biz kaçınılmaz bir surette Mutlak’a bağlıyız ve O’nun tarafından çekilmekteyiz. İnsan

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 293.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 293,294.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 293.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 295.

yalnız Aşkın Varlık olduğu için vardır. İnsanı anlamaya insan ilimlerinden hiç biri hatta onların toplamı yetmez. Antropoloji, psikoloji, sosyoloji ve sosyal ilimlerin insanı izah için yaptıkları bütün gayretler parçalı ve neticesiz kalmaya mahkûmdur. Düşüncemizden Allah'ı kaldırırsak insanın şuuru, hürlüğü ve sorumluluğu manasız kalır. İradesi, zekâsı, kör tabiat kuvvetlerine indirilir. Fakat tabiatın kör kuvveti şuuru doğuramaz. Aşkın Varlığın tabiata müdahalesi (yaradılış) ise tabiatüstünde bir varlık olan insanı meydana getirir¹.

Bütün bunlardan anlaşılıyor ki insanın anlaşılması ve onun âlem içerisindeki yeri ancak Aşkın Varlık sayesinde gerçekleşebiliyor. Böylesi bir yaklaşım içerisinde Allah'a iman çok mühim bir yer işgal ediyor. Biz önceki maddede buna genişçe değinmiştik. Burada bizi ilgilendiren insanı ve onun içerisinde bulunduğu tabiatı anlamak için ilk iş olarak hangi yolun takip edileceği idi; cevabını H. Ziya'da gayet açık bir şekilde görmüş olduk. Şimdi Ülken'in, insanın ve âlemin anlaşılmasında total hakikate nasıl yaklaştığına geçebiliriz.

Düşünürümüze göre; manzara hakikatler ne ilimde, ne felsefede doyurucudur. Ya o, ya öteki cephelerden birinin nöbetleşe gerçekleştirilmesi zarureti onlara yukardan bakmaya, cephe hakikatleri kuşatan bir total hakikatin bulunduğunu görmeye engel olmamalıdır. Gerek varlıklar gerek düşüncenin kökünde zıt ve tamamlayıcı müphemliği (dyade) fark etmek bu hakikate ulaşmanın öncelikli koşuludur. Filozofumuz bu ilk müphemliğin tespitine dyadique sezgi yolu ile ulaşılabilirliği kanaatindedir. Aynı yoldan Mutlak ve Aşkın Varlığa da gidilir². Burada Ülken'in sezgisi aktüel sezgi değil virtüel sezgidir. Gazali'nin kabin gözü, Bergson'un intuition dediğidir. Ülken'de virtüel sezgi, yaşanmış ve yaşanacak, gerçek ve mümkün hallerin aynı lahzada aynı şuur fiilinde kavranması demektir³. İşte bu sezgi ile insan, üstün bir bakışla dikotomik cephe hakikatlerin aslında birbirlerini tamamlayan total hakikati meydana getirdiğini görür. Öyleyse Ülken'de total hakikati göz önüne almadan insan anlaşılamayacak âlem içerisinde insanın yeri bilinemeyecektir.

Konunun aydınlık kazanması için başta işaret etmekle yetindiğimiz “kişilik” meselesine gelmiş bulunuyoruz. H. Ziya'nın eğitim anlayışında insanın yerini en net ifade eden kavram “kişi” ya da eski tabirle “şahsiyet” tir. Düşünürümüze göre, bugünün insanı, kendini her taraftan kuşatan krizlerin önüne geçmek için, mahiyetindeki zıtların

¹ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, A.Ü.İ.F.Yay./XXIV, Ankara, 1958, s. 273,275.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 494,495.

³ Erdem, “a.g.m.”, s. 36.

birliği vasfını canlandırmak zorundadır. Varlık, Platon'un deyişiiyle bir dyade'dir. Onda her şey, bütün zıtlıkları ile mevcuttur. İdee'lerin üstün mertebelenmesi, oluş âleminde ayrılması sonradandır. Dyade'da ruhla beden, sonsuzla sonlu, nitelikle nicelik, kinle sevgi birliktedir. İnsan, kişilik olarak her şeyden önce, bir dyade'dır¹. 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 bir eseri değildir. İnsanın esaslı vasfıdır². O, bir cephesiyle toplum, öbür cephesiyle ferttir. Ancak, başka insanlara dille, teknikle bağlandıkça orijinalliiği silinerek toplum ve kütle haline gelir. Fakat toplum olmak için yaptığı her gayret, kendi içine katlanarak süreksiz, ayrı bir varlık, bağımsız bir fert olarak kendini görmesine onu sevk eder. İnsan, kendinde başkalarını aksettiren (projete eden) ve başkalarında kendini gören bir varlık olduğu için kişiliktir. Başkalarında kendini görmesi bakımından toplum, kendini başkalarından ayırması bakımından ferttir³. Fakat toplum ve fert Ülken'in diyadolojik yöntemi gereği aynı realitenin yani insanî bütün varlık olan kişinin iki manzarası olmaktadır⁴. Takip ettiği eğitim felsefesi de insan bazında ilk gerçek halinde kişinin tetkikini hareket noktası olarak belirlemiş gözüküyor. İnsanın kişi olarak ele alınışının dikkatimizi çeken ve değinmeden geçemeyeceğimiz anlamlı bir açıklaması vardır. O da insana insan gibi yani bir kişi olarak bakmanın karşısında insanı bir eşya gibi görmekten ibaret olan "şey" gibi bakmanın yer almasıdır. Düşünürümüze göre başkasına bir şey gibi baktığımız zaman o bir alet gibi görülmüş olur. İnsanı köle veya alet gibi görmeden ibaret olan bu aşağı görüş bütün kötülüklerin başlangıcıdır. Her devirde insana insan diye bakıldığı haller olduğu gibi, insana alet veya köle diye bakıldığı haller de olmuştur. Ülken'in bize açıkladığı insanda, dostluk ve düşmanlık, kişi ve şey yan yana yer alır. İnsanlık tarihi bu şey ve kişi görüşünün karıştırmaları ve savaşları ile doludur. Irk ayrımı köle görüşünün kalıntısıdır ve herhangi insana bir kişi olarak bakacak yerde, onu bir şey gibi görmeden doğmuştur⁵. Aydınımız burada görüşlerini Kur'an'dan ayetlerle destekleyecektir. Ülken'in verdiği ayetleri burada belirtmeyi biz de faydalı buluyoruz. Kur'an insanın insana düşman gibi bakışını şu ayetlerle bildiriyor:

"Birbirinize düşman olursunuz" (Taha Suresi; 20,123); "Hasedçinin kötülüğünden koru" (Felak Suresi; 113,5); "Çünkü insan zalim ve cahildir" (El-Ahzab

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 275.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 90.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 275.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 90.

⁵ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 506.

Suresi; 33,72); “Niçin doğruyu yanlış kılığına sokuyor ve doğruyu gizliyorsunuz?” (Al-i İmran Suresi; 3,71); “İnsanlar tek bir milletti, sonradan aralarına ayrılık düştü” (Yunus Suresi; 10,10). Ayrıca onların birbirine kişi ve dost olarak bakışını, insanlığa inancı da şöyle bildiriyor: “İyilik ve dostlukta birleşiniz, günah ve düşmanlıkta değil!” (El-Maide Suresi; 5,2); “Kötülüğe iyilikle karşı koyunuz (koyarlar)” (Ra’d Suresi; 13,22); “Halka hükmettiğiniz zaman adaletle hükmediniz!” (En-Nisa Suresi; 4,58); “Allah şefkat gösterenleri sever” (Al-i İmran Suresi; 3,34); “Bil ki Allah adalet ve şefkati emretmiştir” (En-Nahl Suresi; 16,90). Ülken, bu iki ayet dizisini insandaki ideal kişilik özünü, fakat yine de insanın insanı alet gibi görmesinden doğan kötülükleri gösterdiği şeklinde yorumlamıştır¹.

Ülken, Descartes’de olduğu gibi ruh ve bedeni iki ayrı cevhermiş gibi kabul etmez². Onun dyade anlayışını hatırlayacak olursak varlıktaki ilk olgu onun çift kutuplu oluşuydu. Bu başta müphem yani belirsiz bir şekildedir. Fakat daha sonra varlık oluş hainde iken varlığındaki bu başlangıç krizini aşmaya çalışır. Maddeden, enerjiye ve hayata kadar bu kriz varlığın esaslı bir vasfını oluşturur. Ne var ki krizin en şiddetli yaşandığı varlık, canlılar serisinde insandır³. İnsandaki dyade ya da özel anlamıyla kişi, başlangıçta belirsiz bir vaziyette iken hayat ritmine uygun olarak zaman içerisinde nöbetleşe olanak birbirini yok etmeksizin açılmaya başlar. Ülken’in ifadesiyle bu insanın iki yüzüdür. O, bunu insandaki gerilme ve genişleme kavisleri olarak nitelendirmektedir. Bu kavisler birbirinin zıttı olsa da çelişigi asla değildir. Gerilme ve genişleme bilinç ritminin bütününi teşkil eder. Yalnız birisiyle ne hayat, ne bilinç anlaşılabilir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran insandaki bu zıt ve tamamlayıcı vasfın, bu krizin şuurlu olmasıdır. İnsan, Ülken’de kriz içinde bulunduğunu bilen biricik varlıktır⁴. Bu bilgi onda hem çevreye dalmış, hem de çevreyle savaş halinde bir şuuru olmasından ileri gelmektedir. İnsan Nietzsche ve Scheler’in dediği gibi “hayır” diyen varlık değil, aynı zamanda hem “evet!” hem “hayır!” diyen ve bu iki hükmün zıt ve tamamlayıcı krizi içinde bulunan varlıktır. Hayır! demek çevreye, başka varlıklara karşı koymak demekse, evet! demek varlığa dalmak ve varlıklarla bir olmak demektir. Bu direniş kadar bu birlikte oluş da insana vergidir. İki ritim birbirini tamamlar. Aslında, kriz halinde şuur “evet!” ile “hayır!”ın zıt ve tamamlayıcılığı içinde bulunduğu içindir ki, buradan ancak biri veya öteki yönüne doğru gerçekleşerek kurtulmaktadır. İnsanın bu

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 234.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 234.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 221-225.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 221.

kurtuluşu, ritmin başlaması, bütün insanî varlığın gerçekleşmesi demektir. Bundan dolayı insan nasıl vardır demek yetmez. İnsan nasıl oluyor demek gerekir. İnsanî varlığın “oluş” tarzı, onun ilk krizden kurtuluşu, yani hürriyetidir. Yine bundan dolayı insanî varlık için Ortega y Gasset gibi yalnız eylemde bulunuyor dememeli, önce bütün varlıklar gibi vardır, sonra canlı varlık gibi yaşıyor, daha sonra kendi hürriyetini kazandıkça eylemde bulunuyor demelidir¹. Yeri gelmişken burada hürriyet meselesine de değinmekte fayda vardır. Hürriyet Ülken’de ne varoluşun özel vasfı, ne değerlerde müspet değeri seçmek için kabul edilmiş bir postüladır. Ona göre bu iki görüşten birincisi onu anarşiyle karıştırır; ikincisi kader veya tabii determinizmler arasında temelsiz bırakır. Mutlak hürriyetten ve mutlak zarureten değil, varlıkların mertebelerinde görelî zaruretlere ve hürriyetlerden söz edilebilir². İnsanın hürriyeti daha üstün bir düzenin aşağı bir derece üzerinde hâkim olması demektir. Teknik, madde üzerinde; bilgi teknik üzerinde; düşünce bilgi üzerinde; inanma düşünce üzerinde bir hürriyet derecesidir. Öyle ki insanlığa ve sonsuzluğa açık olan inanış hürriyetlerin en yüksek derecesidir³. Böylece H. Ziya’da inanmaya diğerlerinden apayrı üstün bir değer biçildiğine şahit oluyoruz. Burada hürriyetin zaman ve oluş kavramlarıyla içten bir bağlantısı vardır. Ülken bu bağdan hareketle vahy’i olumlar⁴. Aşağıda ele alacağımız bu meseleyi Tanrı ve Din bahsinde değil de insan bahsinde dile getirişimizin nedeni bir tercih olmaktan ziyade Peygamber’deki kişilik ile içten bağlantısının oluşudur.

H. Ziya’ya göre; Hegel, zamanla hürriyeti birleştiriyor, -daha önce açıkladığımız üzere- her kurtuluşu Oluş’a ait yeni sentezlerde görüyordu. Fakat âlemlerin çokluğu ve varlık sferlerinin ayrı oluş tavrı olması “Oluş”u mutlaklaştırmayı imkânsız kılar⁵. Ülken, bu felsefî görüşüne, Fatiha Suresindeki “Âlemlerin Efendisi” (1,2); ve Yasin Suresindeki: “Bu gökleri ve yeri yaratmış olmasaydı bile, bunun bir mislini yaratmaya kudreti vardır” (36,81); ayetlerini delil olarak getirmektedir. Ayrıca o, bu noktada görüşlerini bir din felsefesi vizyonu geliştirerek şöyle tamamlayacaktır: “Eğer âlemler tek bir Oluş’tan ibaret olsaydı sonsuza atılmış olan hürriyet asla gerçekleşemez ve daima ilerideki ulaşılmaz hedef olarak kalırdı⁶. Hâlbuki Ülken’de sonlu varlık olan insan sonsuz Varlığı düşündüğü için zamana zamandışı bakma gücündedir. Ğaybı bilmemesi, fakat Ğayb’ın yani “hazır olmayan”ın varlığına inanması bundandır. İşte bu

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 221,222.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 446.

⁶ Ülken, *a.g.e.* , s. 446,447.

bakış insan için Vahy'i mümkün kılar¹. Düşünürümüz şimdi göreceğimiz üzere vahyi tarif ederken “müstesna insanlar” diye taltif ettiği yani Peygamberler'in, en bariz ayırt edici vasıflarını da belirtmeden geçememiştir. Şöyle ki: “Bütün şuurlar sonludan sonsuz Varlığa doğru açık, yani hazır objelerden (âlemden) hazır olmayana (Allah'a) çevrili bir inanca sahip olduğu halde, müstesna insanlar sonsuz'u sonlu içinde görme, gizliyi açıkla birleştirme gücündedirler. Bu güçte olanların kalbine açılana vahiy denir². Ülken'in bu ve önceki yani “İnsanlığa ve sonsuzluğa açık olan inanış hürriyetlerin en yüksek derecesidir” sözünü bir arada değerlendirecek olursak gerçek hürriyete giden yolun önderleri olarak Peygamberler'in gösterildiğini rahatlıkla anlayabiliyoruz. Bu yol Hakk'a (Allah'a) açılan yol olduğu gibi aynı zamanda Hakk'ın kendisini insana açıktır. Çünkü Ülken, burada “tebliğ” hadisesini, Allah'ın Ben'e aşkın varlık olarak açık olduğu şeklinde yorumlamaktadır³. Bölesi bir düşüncede, sonlu ve eksik varlık olarak insanın Sonsuz ve Aşkın Varlık ile tamamlanmak ihtiyacı içerisinde oluşu bile Vahyin değerini ve İlâhî bilginin aktığı kanalın kuşatıcılığını ortaya koymada yeterlidir. Kanaatimizce bizi bu Mutlak bilgi yatağıyla yüzleştiren seçkin insanlar yani Peygamberler, Ülken'de, insanın âlemdeki yerinin anlaşılmasında ayrıca yüksek kişilikleriyle örneklik konumundadırlar. İlk insan ve ilk peygamber Hz.Adem ile başlayan peygamberler kervanının son halkası olan Hz. Muhammed yüksek inanç ve ahlâkının bir eseri durumundaki bütün (total) kişiliği ile önümüzdedir. Bizim burada yaptığımız değerlendirmeyi, H. Ziya'nın birazdan aktaracağımız ifadeleri ile birlikte düşünmek gerekecektir. Aydınımız, sentezci bir yaklaşımla ele aldığı ve henüz tam olgunlaştıramadığı kişi” anlayışının yer aldığı “İnsanî Vatanseverlik” adlı eserinde, Hz. Muhammed ile ilgili daha sonra da koruduğu şu kanaatini ortaya koyuyor: “Hz. Muhammed, çok büyük bir kişiliktir. Çünkü bütün peygamberlerin ruhu O'nda toplanmıştır. Ve O'nun imanı milletin sınırlarını aşarak insanlığa yayılmıştır⁴. “Hz. Muhammed'in dini insanî vatanseverliğin dinidir⁵. Burada “insanî vatanseverlik” bizi ilgilendirdiği kadarıyla kişiliğin bir sonucu olmaktadır. İnsanidir; çünkü evrensel insanlık değerlerini ifade etmektedir. Ve ideal olarak vatanların birliği hedefini gütmektedir. Vatanseverdir; çünkü bu hedefe ilkönce vatandan ve vatanın birliğinden başlanması gerektiğinin şuurundadır. Bu yönleriyle İslâmiyet, yalnızca vatanseverliğin

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

⁴ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 86.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

dini haline gelen Hz. Musa'nın dininden ve yine yalnızca insaniyetçiliğin dini konumunda bulunan Hz. İsa'nın dininden ayrılmış olur¹. Öyleyse gerçek ve bütün bir kişilik bu büyük dinler içerisinde H. Ziya'ya göre, ancak İslâmiyet'in bir eseri olabilir. Yine burada onun, Muhyiddin İbn Arabî'nin "Hakikat-i Museviye ile Hakikat-i İseviye, Hakikat-i Muhammediye'de birleştiği² noktasındaki fikrini onayladığını hatırlamış olalım. Doğrusu bu konularla ilgili düşünürümüzün dikkat çekici birçok tespitleri vardır. Fakat biz bunları üzerinde bulunduğumuz konunun sınırlarını ihlal etmemek kaygısıyla ilerideki bahislere erteliyoruz. Fakat buraya kadar anlatılanlardan H. Ziya'nın düşüncesinde kişiliğin aldığı yeri değişik açılardan dile getirme fırsatını yakalamış olduğumuzu düşünüyoruz.

Özetleyecek olursak, H. Ziya, insan gerçeğinin anlaşılabilmesi için tek taraflı bilim ve felsefelerin yetmediğini onu kendi varoluşuna uygun bir biçimde yani total tecrübelerini kucaklayıp âlemdeki yerini, başkasıyla yani Allah ve insanla ilişkilerini en esaslı vasfıyla belirleyecek bir paradigmayı zorunlu bulmaktadır. Düşünürümüzün böylesi bir tasa çerçevesinde eğitim felsefesi için insanî bütünü ifadeye koyan kişiyi temel diye gösterdiğini kısaca söyleyebiliriz.

2.2. Eğitim Sistemine Dinamik ve Bütüncül Bir Yaklaşım

2.2.1. Genel Tespitler

H. Ziya Ülken, nasıl bir eğitim sistemi öngörüyor? diye soracak olursak, kısaca bu "insanî varlığın bütünlüğüne dayanan dinamik bir eğitim sistemidir" diye cevap verebiliriz. Önceki bölümün insan bahsinde entegral insanın en önemli vasfının "kişi" olduğuna değinmiştik.

Ülken, bir sürat ve hızlı değişme devrinde yaşadığımızı, dolayısıyla bilgi ve teknikteki yenileşmelerin takibinin zorlaştığından, bunun tesirini okul programlarında da kendisini gösterdiğinden söz ediyor. Öyle ki bu hıza ayak uyduramayanlar yıkılıp gitmektedir. Artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

² Ülken, *İslam Düşüncesi*, s. 17.

Düşünürümüze göre; tarih bilinci bütün bilgilerin anahtarı olmuş ve dinamizm okul programlarının hâkim fikri olmalıdır¹

Böylesi bir eğitim sisteminde, 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 gerekir. Ülken bu manada laboratuvarların, uzak kıtaların, fezanın arayıcılarını, kozmonotları, mucitleri, kâşifleri bu yeni bilgi insanlığının kahramanları, bütün öğretimin örnek insanları olarak gösterir. Öğretim, hiç olmazsa bu hıza ayak uydurarak, onların idealini tanıtarak gençliği o dinamizme alıştıracaktır².

“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. Hatta 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 burada çocuğu, bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalıdır. Bilinenler üzerinde işleyen zihin her an beklenmedik yen vakalarla alışılmışlar arasında çatışmaya ve bundan doğacak yeni problemlere karşı açık olmalıdır. Okulun esaslı görevi bu çatışmalardan çıkmak üzere problemler ortaya koymak ve onları çözmeye çalışmak olacaktır. Genci hazır bilgiyi pasif bir alıcı, bir plak olmaktan çıkararak onu devamlı surette yeni problemleri çözecek aktif bir çaba haline getirecektir. Öğretim ve eğitimin esası bundan dolayı ne kendiliğinden 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 yaratılış ve karakter özellikleri bu çaba içinde geliştikçe, bir ilgiler farklılaşması halindeki cetvel meydana gelecek ve çocuk kendi hayatının yolunu bu ilgiler cetveli içinde seçecektir³. Böyle bir seçme hiçbir çocuğun geride kalmış, intibaksız ve başarısız olmamasını sağlayacaktır. Yeryüzündeki çok hızlı nüfus artışı ile aynı hıza uyamayan öğretim artışı arasındaki nispetsizlik bu

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 9.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 9,10.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 10.

intibaksızlığın bir sebebidir. Fakirlerin istedikleri tahsili alamamaları da ikinci bir intibaksızlık sebebidir. Fakat tahsilin eşitliği kaidesine göre yapılan büyük fedakârlıklarla bunların bir gün önleneceği kabul edilebilir. Asıl mühim olan intibaksızlık tembellikten, zekâsızlıktan ileri gelenlerdir. Böyle bir durumda, Gaston Berger'in dediği gibi, iki türlü hüküm verilebilir: ya tembel çocuk sorumlu sayılır ve başarısızlıkla cezasını çeysin denir. Ya da ona psikolojik ve sosyal bakımdan bir hasta veya eksik kalmış gözüyle bakılır. Bunun için de toplum sorumlu sayılır. Ülken bu yorumlamalardan ikisini de yanlış bulur. Çünkü onlar insanın karakterolojik tetkiki yapılmadan verilmiş toptan hükümlerdir¹. Okul yalnızca sınırlı bir zekâ veya hafıza anlayışına göre yapılmış bir “yarış sahası” olmamalıdır. İnsan zekâ ve hafızadan ibaret değildir. Hatta zekâ ve hafızanın tülü çeşitleri vardır: süratli hafıza, devamlı hafıza, hazır cevap 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, duyarlılığın, duygululuğun o kadar ince ve farklı maharetleri vardır ki, onlardan her biri ayrı bir insanı, ayrı bir kabiliyet tohumunu taşımaktadır².

H. Ziya, eğitime çeşitlilik kazandırmak için bu tek hatlı yarış sisteminden kurtulmayı önerir. Ona göre karakter sınıflamalarından 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. O buna dair meşhur olmuş kişilerden örnekler verir. Mesela, La Fontaine, Baudelaire, Mozart sinirli tiplerdir. Aynı zamanda duyarlı, içe dönüktürler. Bunlar dıştan kuvvetsiz görüldüğü halde kendi içinde âlemler taşır. Çevreden kaçır, yarışlara giremez ve ortalama bir yarışta başarısızlığa uğrarlar. Fakat bu karakter iyice tanınırsa, öğretmen ona karşı gereken davranışı alabilirse bu içe kalanmış insan yavaş yavaş açılır, cesareti artar, o vakte kadar verimsiz görünen birçok zihin yetileri işlemeye başlar. Hatta kendisinden beklenmedik derecede başarı gösterebilir. Kierkegaard; Alfred de Vigny, hatta Claude Bernard felsefede, şiirde, bilimde zirve olmuş birer duygusal idiler³.

Ülken, saralıları, anormalleri, geri zekâlıları bu sınıflamanın dışında görür. Bununla birlikte onların bile -doğuştan ahmaklar ve geri zekâlılar hariç- bir kısmı tedavi

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 10,11.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 11.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 11,12.

edilerek üstün seviyeye çıkarılabilir. Dostoyevski bir saralı idi. Düzeltme imkânı olmayan geri zekâlılar bir yana bırakılırsa, okullarda “uyumsuz” sayılanların çoğu tutulan öğretim ve eğitim metodunun darlığından, okulun bir meslek yönteminden, karakterolojik tetkiklerden mahrum bulunmasından, okulların birer yarış yeri haline getirilmesinden, kabiliyetlere göre zümreleştirme yerine test veya numara usullerinin zararlarından doğan okul kurbanlarıdır¹. Düşünürümüze göre tutulacak metodun çok şekilliliği ve öğretmenlerin bu yeni metodlara göre yetiştirilmesi sayesinde bu kurbanlardan pek çoğu kurtulabilir. Yalnız kurtulmakla kalmaz toplum için kaybolmuş sayılabilecek pek çok gencin kendi hakiki yolunu bulduğu zaman memleket için üstün kabiliyetler olduğu görülür².

Kabiliyetlere göre zümreleşme 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 iş birliğinden 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 meydan getiren işlerden hiçbirinin ötekenden üstün sayılmasına imkân kalmaz. Yeter ki genç tutacağı işi sağlam ve en doğru olarak yapmasını öğrensın. Meslek seçen gençlere işler arasında bir şeref mertebelendirilmesi değil, çeşidi 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 üstündür³.

Böyle bir eğitim sistemi zekâ ve başka ruhî yetilerce ortalamanın üstünde olan çocukları elbette hesaba katacaktır. Ancak Ülken, onların yetiştirilmesinde bireysel farlara göre ayrı sınıflar açmaya bir çeşit kabiliyet aristokrasisi yaratmayı doğru bulmaz. Bundan doğacak zarar yalnız demokrasi esaslarını çiğnemekle kalmaz, aynı zamanda bu çocukları ayırmak suretiyle yarışmanın en iyi eserlerinden faydalanmayı da imkânsız hale getirir. Ayrıca, bazı özel Allah vergilerinden mutlaka büyük neticeler çıkacağı zannına da kapılmamalıdır. Yani “harika çocuk” anlayışı kötüye

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 12.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 12.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 12.

kullanılmamalıdır. Şüphesiz tarihte ve bugün harika çocuklar vardır; fakat onlar pek mahdud 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 Ülken’de bu yaratıcıyı hazırlayan ne yalnız Allah vergisi, ne de çevrenin imkânlarıdır. İrade, karakter ve çaba, hatta bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çaba yaratıcıyı meydana çıkarır. Kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilir¹.

Ülken bu karakter teşkilinde, rastlanan tülü sapışları önleyecek vasıtalarından birisini de ruhla beden arasında kurulacak dengede arar. Aşırı içe dönük, aşırı dışadönük tiplerde denge kurmak için ruh ve beden eğitimi bütün olarak ele almalıdır. Buda eğitimde -hiçbir zaman düşkünlük derecesine getirmemek şartıyla- sporun ve izciliğin önemli bir yeri olması ile sağlanabilir².

Ülken’in dile getirdiği eğitim sisteminin insanî ve milli öğeleri birleştirdiğini görüyoruz. Onda 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 “millî”dir. Hiçbir gerçek millî eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde “insanî” olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken millî 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 ötekenden farksızdır³.

Söz buraya gelmişken düşünürümüzün dinamik bir modelde eğitime hangi hedefleri gösterdiğine değinmemiz yerinde olur. Bir eğitim sisteminde hedeflerin tayini bireysel ve toplumsal açıdan ele alınabileceği gibi daha geniş bir düzlemde ulusal ve uluslararası düzeyde de ele alınabilir. Medeniyetler kadar eski olan eğitimin gaye ve hedefleri problemi ayrıca zamansal açıdan ele alınarak kısa, orta ve uzun vadeli olmak üzere bir sınıflandırmaya tabi tutulabileceği gibi bölgeler açısından da incelenerek belli coğrafyalara özgü hedeflerden söz edilebilir. Bütün bunlarla birlikte eğitimde zaman,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

mekân ve toplumlara göre çok değişiklik göstermeyen insan türünün bütün üyeleri için ortak olan hedeflerin varlığından da söz etmek mümkündür. Bu hedefler genellikle büyük dinler tarafından insanî özün merkeze alınması suretiyle ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bunlar insanın ve insanlığın genel hedefleri durumundadır¹. Nitekim H. Ziya'da kanaatimizce eğitimin hedeflerini tayin ederken zikredilen bu son çizgi paralelinde kalmaya özen göstermiştir. Düşünürümüzün büyük dinlerin emir ve kurallarını kendi tasarladığı eğitim felsefesinin faydalanacağı alanlardan birisi olarak işaret ediyor olması bizim bu yargımızın hareket kaynaklarının başında gelir. Ayrıca onun ortaya koyduğu ve eğitimin peşinden gitmesini istediği ideal insan tipi de bizim görüşümüzü destekler mahiyettedir. Bu ideal insan tipinin temel vasfı gerçek ile ideali birleştirmesindedir. Yeryüzünün yarınki gerçeği ve bugünkü ideali insanî vatanseverlik veya "Kültürler İnsanlığı"dır. Şu halde onun insan tipi de "İnsanî Vatansever" olacaktır. Böyle olunca eğitimin vereceği ideal yalnız vatancılık veya yalnız insaniyetçilik olamaz. İnsanlığa kapılarını kapamış, üstün ırk iddiasıyla 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 yakınlarını unutacak bir insanlık ideali 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 hazırlayacaktır². Ayrıca yeri gelmişken ifade edelim ki Ülken'de insanî vatanseverliğin dini, İslâmiyet'tir. Hz. Musa'nın dini, vatanseverliğin dinidir. Hz. İsa'nın dini, insaniyetçiliğin dinidir³. Görüldüğü üzere onda İslâmiyet bu ideali temsil eden bir dindir. Yalnız diğerleri de bu idealden birer paya sahiptir. İkinci bölümde din eğitiminin hedeflerini incelerken bu konuya tekrar döneceğiz.

Düşünürümüz bugünkü eğitim sistemlerinin bir kısmının ilerici, bir kısmının tutucu, bir kısmın da gelenekçi olduğundan söz ediyor. İlerici olanlar geleneğe karşı cephe alırlar. Tutucular statükoyu saklamak isterler. Gelenekçiler İlk Çağa kadar

¹ Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi Yay. , İstanbul 2003, s. 87.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 246.

³ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 61.

giderek eğitimin değişmez köklerini oradan çıkarmak isterler. Onca 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 şartları ve insan bilimlerinin bugünkü durumu düşünülünce, ilerici olmamak kabil değildir. Böylece Ülken eğitimde bu tür kutuplaşmaları lüzumuz bulur¹.

Şimdi değişmekte olan kültüre intibakın dinamik bir modelde ne surette sağlanabileceği hususunu biraz açmak istiyorum. Ülken'in buna dair fikirleri çok nettir. Ne eski rasyonalist eğitim ve öğretim, ne de belirli bir çevreyle ilişkiyi ve ona intibakı hedef edinen faal okul eğitimi bunu sağlayabilir. Bu ancak her an kültür değişmelerini tetkik etmekte olan bir sosyal antropoloji veya kültür antropolojisi ile işbirliği yapmış bir eğitim olmalıdır. Öyle ise bütün mesele sosyal bilim metodlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimai bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metodlarına 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 düzeltilebilecek bir çokşekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çok şekilliliği sistemsizlik ile karıştırmamalıdır. Sistemsiz bir eğitim ya parçaları arasında hiçbir tutarlılık olmayan ve her bölümünde ayrı ayrı görüşlerden mülhem olan bir eğitimidir; ya da batı milletlerinden alınmış ve beğenilmiş çeşitli eğitim sistemlerinin zaman zaman kullanılması ve terk edilmesi yüzünden birbirine karıştırılmış olan bir karma eğitimidir. Oysa burada teklif edilen eğitim anlayışından kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmi, hayat ritmine uygun bir ruh ritmi söz konusudur. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavisinin birbirini tamamlamadıkça eğitimin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunludur². Böyle bir gelişme ne yalnız genetik psikoloji, ne de eski biyoloji üzerinde dayandırılabilir, bütün bu bilimler ancak insanî varlığın özel karakterlerini meydana çıkaran felsefî antropolojiye dayandıkları zaman pedagojinin yardımcısı olabilir. En sonra bu çalışmalar da mutlaka kültür değişmelerini tetkik eden sosyal antropoloji verileriyle aydınlatılarak verimli bir hale getirilmelidir. Buraya kadar anlatılanlar dinamik bir eğitimin takip ettiği çizgiyi özetle ifade ederken

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 14.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 155,156.

diğer taraftan istemli bir eğitimin temellerini de vermektedir¹. Ülken'in eğitim sisteminden beklediği böylece değişik durumlar karşısında vaziyet almasını bilen bir eğitim olacaktır. Mesela 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. Fakat Ülken, alınacak türlü vaziyetlerin şimdiden kestirilemeyeceğini, bunların ancak köy ve kasaba monografileri ilerledikçe ve kültür değişmelerine dair tetkikler yapıldıkça planlanabileceğini ileri sürmektedir. Ona göre bu çokşekillilik içinde eğitimin konstantı, çeşitli şartlar ve değişmelere uyabilecek bir dinamizm ve kıvraklık kazanmasıdır².

Buraya kadar ortaya konulandan anlaşılacağı üzere; H. Ziya'nın eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin altında başta da belirttiğimiz gibi bütüncül bir insan anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışına ister kişi felsefesi³ veya kişiselcilik yahut insan felsefesi diyelim başta ve sonda o dikkate alınmaksızın ne felsefe ne de pedagoji (eğitim bilimi) sağlıklı bir tutum geliştirebilir⁴. Bu yöneltte her şeyin “kişi”ye indirgendiği gibi bir sonuç asla çıkarılmamalıdır. Kişi'nin insan ve âlem bütünü oluşunu dolayısıyla âlemde var olan insanın en geniş bir biçimde anlaşılma çabasını bünyesinde taşıdığını burada hatırlatmış olalım. Ülken'in varlık ve oluş kavramlarına yüklediği anlamlar ile dyadolojik yöntemini düşündüğümüzde diğer felsefelerden esinlemeler ve etkileşimler olmakla birlikte kendine has vasıflara ve orijinaliteye sahip olduğunu fark ederiz. Fakat bizi burada ilgilendiren gerilme ve genişleme halinde iki ritim manzarası gösteren insanî oluşun yine bu karakterine uygun dinamik bir eğitim sistemi ile tamamlanmak istenmesidir⁵. Böyle anlaşılan eğitim ve öğretim Ülken'de kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanacaktır. Bunun için de kaynağı, tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesidir⁶.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 156.

³ Ülken'in ortaya koyduğu kişi felsefesini, batıdaki benzer yönelişlere bakarak onların bir tabîî gibi görmek yanlış olur. Onu kendi inanç ve kültür evreni içinde değerlendirmek sağlıklı bir yaklaşım olur kanaatindeyiz.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 18.

⁵ Bu tamamlanışı etik ve politik kaygılardan ayırmaya imkân yoktur. Konuyla ilgili olarak Ülken'in başlıca “*Aşk Ahlâkı*” ve “*İnsani Vatanseverlik*” adlı yapıtlarına bkznz.

⁶ Ülken, *a.g.e.* , s. 14.

Şimdi bu genel tespitlerin ardından, düşünürümüzün bazı çatışkan görüşleri, eğitim sisteminde birbirini tamamlayan yollar olarak bize nasıl takdim ettiğine -gelecek dört maddede- şahit olacağız.

2.2.2. Eğitim-Öğretim

Ülken'e göre pedagojinin çatışkan görüşlerinden biri eğitim ile öğretim arasındadır. Bazıları öğretimi temel almak ve eğitimi ona bağlamak isterler. Pedagogların bir kısmı için de eğitim bütün değerlere ait olduğu için temeli teşkil eder ve yalnız bilgi vermeden ibaret olan öğretim ondan doğar. Düşünürümüz, "bu karşıtlığı ortadan kaldırmak için acaba onların hisselerini ayırmak mümkün müdür? Yani öğretim bilgi veriyor, eğitim ahlâk, sanat gibi değerleri yerleştiriyor diyebilir miyiz"¹ diye bir soru yöneltmektedir. Cevabında; eğer bu doğru ise öğretmen ile eğitimcinin rollerini ve görevlerini ayırmak gerekir diyecektir. "Öğretici yalnız hazırlanmış bilgileri verir. Eğitimci çocuğa değerleri aşilar 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 yetiştirme şeklindeki eğitimin payının daha büyük olduğu, mekanik hafıza geliştikçe öğretimin payının arttığı ve erginden erişkine doğru ikisi arasında tekrar dengenin kurulduğu görülür².

H. Ziya'nın eğitim felsefesinde, öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreçtir. Öğretim kafayı teşkil ederken, 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 metodlarla işlemesine engel olmaz³.

Bu itibarla okulda ve okul dışı yetiştirmede eğitime tabi öğretim veya öğretime tabi eğitim 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 tabi bir öğretim kafa teşekkülünü inancın hükmü

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 171,171.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 9.

altına koyar¹. H. Ziya, öğretim ve eğitimin bu yönde anlaşılmasından doğan ikiliğin kişilik paralanmasına sebep olup olmayacağına ilişkin şunları ileri sürmektedir: “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 görelî anlaşılması üzerine tesiri olacaktır. Fakat bu karşılıklı tesir artık öğretimi eğitimin, yani bilimsel düşünceyi inancın hükmü altına koymak olmayacaktır².

Aynı kaygılarla Ülken, objeleştirme ve soyutlamayı öğretimde birinci mihver olarak alır. Objeleştirme, bilincin gerilme kavsine ait çaba-dikkat-yeti kazanma gittikçe daha geniş bütünlerin kavranması süreçleriyle elde edilmektedir. Dağınık ilgileri merkezleştirerek ihtisaslaşma güncü kazandıran her objeleştirmeyi, ritmik gelişimde bir süjeleştirme ve somutlaştırma takip eder ki bu da Ülken’de ikinci mihver olur. İki süreç birbirini tamamlayan ve kontrol eden aynı ritmin iki devresi olarak gerçekleşecektir. Bu suretle çocuk egosantrik, bağdaşık görüşünden kurtulur. Objeleştirmede “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 “il”e, bölgeye, yurda, kıt’a ve dünyaya doğru yayılmasını sağlar. Fakat bu genişleme, objeleştirmede olduğu gibi olayları mekâna yerleştirerek değil, zamanda sıralayarak meydana geldiği için matematik düşüncenin karşısında tarihi düşünceyi inşa eder. Klasik öğretim, tarihi hikâyecilik veya kronoloji halinde veriyor; gelenekçi öğretim ise tarihe egosantrik ve sübjektif bir karakter veriyordu. İkinci şekilde tarih etnosentrizm veya megalosentrizm şeklini alıyordu. Her iki halde de zaman içindeki oluşun açıklanması ve hakiki zaman bilinci doğamıyordu. Süjelerarası bir fiilleşme süreci hakiki zaman bilincini doğuracak objeleştirmeden meydana gelen mekân bilincini tamamlayacaktır³. Ülken, böylece matematik ve tarihi düşünce metodunu bilimlerde ortak iki evrensel metod olarak kabul eder⁴. Din eğitiminde metodları işlerken meseleye daha geniş değinme imkânımız olacak.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 313.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 313.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 314,315.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 255.

Bu düşünceleri ile aydınımız, eğitim ve öğretim karşıtlığını ortadan kaldırarak onlara hakiki gelişmelerini temin ederken diğer taraftan da onları kişinin gerilme ve genişleme kavislerine tekabül eden nöbetleşe bir süreç ve nihayetinde parçalanmaz bir bütün halinde ortaya koymaktadır.

2.2.3. Sosyal Eğitim-Bireysel Eğitim

Ülken'e göre; pedagoji cereyanları içindeki sosyal eğitim ile bireysel eğitim görüşleri arasında birçok çatışmalar olmuştur. Fakat insanın doğuşundan beri "kişi" olarak daima başkalarına bağlı olduğu, yani her kişinin varlığını başka kişilerden çıkardığı göz önüne alınınca birey ve toplum ayrışının yapmılığı 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. Aksi takdirde daima veraset-eğitim veya bireysel kabiliyet-çevre tesiri, birey-toplum şeklinde antinomiler karşısında kalırız ve onları çözmek için hususi olarak ayrı ayrı el alınan "birey"in özel vasıflarıyla "çevre"nin tesirlerinin böyle bir terkipteki hisselerini belirtmek son derece de güçleşir. Araştırmacının görüş açısına ve metodu kullanış tarzına göre araştırma bazen birinin bazen ötekinin lehine sonuçlara ulaşır. Bu yüzden de yalnız nazari 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 kalmaz¹.

Ülken'in bu düşüncelerinde kendisinin de dile getirdiği gibi "kişi"nin ön plana çıktığına, âdeta bireye ve topluma yönelik vurguların "kişi"nin özel vafında bütünleştiğine ya da başka bir deyişle birbirini tamamlar hale geldiğine şahit oluyoruz. Yeri gelmişken eğitimcimizin güç ve çevre ilişkisi ile bunların yansımaları konumunda bulunan indirgemeci cereyanlara dönük eleştirilerine de değinmekte fayda görüyoruz.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 170.

İnsanı ne kendi güçleri, ne çevrenin etkisi ile anlayabiliriz. O güç + çevre diye ifade edilemez. Ancak bu ayrılmaz bütünde iki manzaranın ilişkisi, temsil yolu ile güç x çevre diye gösterilebilir. Böyle bir ilişki güç<çevre şeklini alabilir: buna içedönük; güç>çevre şeklini alabilir: buna dışa dönük 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. İnsanı böyle anlamak için eskiden beri alışılmış iki indirgemeci görüşten aynı derecede kaçınılmalıdır: bunların biri bireyci, hürriyetçi, verasetçi görüş, diğeri toplumcu, zaruretçi, dıştan tesirci görüştür. Fikir tarihi bu görüşlerin kavgalarıyla 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. İnsan ondan önce bir balmumudur. Psikoloji her şeyi güçte, güçten fiile çıkma arıyor. Bergson'un metafizik psikolojisinde, Psikanaliz'in determinist psikolojisinde, Piaget veya Wollon'un genetik psikolojisinde - açıklama tarzları her ne olursa olsun- hakim doz içten dışa doğru açılıştır. Bu onların hâkim görüşlerini haklılandırmayan vakalarla karşılaştıklarında gerçeğin öteki yüzünü inkâr etmeseler bile sonuçta buhran ortadan kalmış olmuyor¹. Düşünürümüzün bu noktada çözüm önerisi daha önce sıkça belirtildiği gibi kişi olarak insanın bütünlüğünün görülmesidir. “Öyle ise konuyu baştan ele almak, insan bütünlüğünü felsefe ve kültür antropolojisi ışığında görmek gerekir. 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, hatta 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”². Önceki incelemelerimiz dikkate alındığında insan-âlem diyalektiğinin işleyebilmesi için Ülken'de Tanrı'nın merkeze alındığını, Onsuz her açıklamanın anlamsız kalacağını tekrar hatırlatmış olalım.

Eğitimin topyekün değerleri ihtiva ettiğini hesap edersek, oluş halindeki insanın niçin dinamik ve diyalektik bir sistemde ele alındığını daha iyi anlayabiliyoruz. Zira

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 8.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 8,9.

bilgiden tekniğe ve kültüre varıncaya değin bir değerler yaratıcısı olarak karşımıza çıkan insanı olmuş bitmiş statik veya determinist bir sistemde incelemenin mahzurları açıktır. Ayrıca Ülken'in burada oluşu Hegel'de olduğu gibi mutlağa yöneltmemesi hatırlanacağı üzere insanın önünde dereceli fakat inanç sahasında sonsuza açılan bir hürriyetle buluşmasını beraberinde getiriyordu¹.

2.2.4. Cazip Eğitim-Çabalı Eğitim

H. Ziya, birbirinin zıttı olan cazip eğitim ile çabalı (baskılı) eğitim arasındaki antinomiye, dinamik eğitim görüşü içinde aşmak istemektedir. Onda 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 vardır².

Fakat düşünürümüz bununla birlikte eğitimde başlıca dayanak olarak “ilgi merkezi”ni değil, “çaba”yı alır. Ona göre 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 pedagoğ “ilgi merkezi” derken çocukta uyanan ilgileri kendiliğinden bir merkez etrafında yöneltme fikrini güdüyorlar. Hâlbuki çocukta ilgiler çok dağınık ve çeşitli olarak uyanır. Birinci çocukluk yaşında senkretik bilincinden dolayı ilgilerde objeleştirme yoktur. Duyusal-hareki gücün kaleidoskopik müphemliğine bağlı olarak ilgiler de müphem, değişik ve istikrarsızdır. İlgileri bir yöne doğru çevirmek, merkezleştirmek heyecan tepkileriyle başlasa da, burada asıl çaba hâkim güç olacaktır. 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. Zihni çaba-dikkat-yeti kazama-soyutlama, eğitimin esaslı usulü olursa dağınık ve müphem ilgileri merkezleşmiş ve

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 447.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 169.

derinleşmiş ilgi haline getirmek mümkün olur. Aksi halde kendiliğinden gelişmeye bırakılan dağınık ilgilerden erişkin ve ihtisaslaşmış insan kişiliği doğmayacaktır¹.

Böylece Ülken'in cazip ve çabalı eğitimden her ikisinin yaşlara göre yerinin olduğunu, fakat 10 yaşından itibaren bilincin de istenilen düzeye ulaşmasıyla birlikte çabanın hâkim bir pozisyona yükseldiğini öğretimle kendini keşfetmek, ihtisaslaşmak, eğitimle kendini aşmak ihtiyacında olan insanın mahiyetinin çabayı gerektirdiğini iddia eden bir görüş geliştirdiğini anlamış oluyoruz. Burada belirtmek gerekirse, düşünürümüze göre; İslâmiyet de insana iyi ile kötü arasında elverişli bir yer vermekte ve onun aslındaki iyilik ilkesini “çaba”yla bulacağına inanmaktadır².

2.2.5. Maddî Kültür Eğitimi-Manevi Kültür Eğitimi

Maddî kültür ile manevî kültür eğitimi arasında tutulan yanlış eğitim görüşlerinin bir sonucu olarak bir zıtlık yaratıldığı ya da daha çok bunlardan ikincinin aleyhine olmak üzere tek tarafa ehemmiyet verildiği, bilinmeyen bir husus değildir. Ülken eskiden fizik-din dersleri arasında cereyan eden gerginliğin ya da rekabetin bugün için farklı bir isim adı altında fakat daha da genişleyerek matematik-edebiyat dersleri arasında doğurulduğuna dikkat çekmektedir³. Düşünürümüz bugünkü durumda bunun başlıca nedeni olarak ders saatlerinin birbiriyle ve bütünle ilişkisi bakımından iyi ayarlanmamış olmasını, derslerin yanlış bir öğretim metodu yüzünden birbiriyle lüzumsuz rekabete sürüklendiğini saymaktadır⁴. Fakat elbetteki problemin kaynağı daha derinlerdedir. Maddî değer, toplumda manevî değer önüne geçip daha fazla revaç bulmaya başlaması burada tehlikenin çıkış noktalarından birisi olarak gösterilmektedir: Ülken; “bu çocuk hayatta muvaffak oldu!” derken neyi kastediyoruz? diye önemli bir soruyu gündeme taşıyarak; “eğer bu, meslek hayatında üstün başarı gösterdi; yaratıcı bir hayat programı çizdi manasına ise doğrudur. Toplumun kötü şartlarına uymak için ahlâkından fedakârlık yaptı, para kazanmak için her kalıba girdi manasına ise yanlıştır. Bu ikincisi başarı değil başarısızlıktır. Bunun yanı sıra meslek hayatında yaratıcı olan, ahlâki kişiliğinden hiçbir şey kaybetmeyen, hayata karşı cesur ve kötülüklerle

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 312,313.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 48.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 275.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 275.

mücadeleci olan bir genç çevrenin bazı kötü tesirleriyle savaşıırken zarar gördüğü halde başarılıdır”¹ şeklinde bir değerlendirmede bulunacaktır.

Ülken eğitimde başarıyı haklı olarak bilgi alanında, meslek hayatında yükselme ve ihtisaslaşma gücü, değer alanında yaratıcılık, insanlık ve ahlâklılık gücünü kazanma olarak anlar². Aksi durumda kazanç miktarını en üstün değer sayan bir toplumda gençler ister istemez bu yanlış başarı anlayışına doğru sürüklenecektir. Ahlâkî, fikrî ve bedîî değerler üstün sayılan bir toplumda kazanç bir gaye değil, “vasıta” olduğu için, gençler bu türlü eğilimlere sürüklenmez³.

Düşünürümüz toplum hayatını, bütün zümreleri ve iş tarzlarıyla türlü yeti kazanmaların kompleks cihazı olarak görmektedir. Fakat daima birbirine uymayan ve bazen çatışan bu yeti kazanmalar dışında bir de okulun verdiği yeti kazanma eğitimi olacaktır. Bu, mesleklerin, zanaatların özel yeti kazanmalarından farklı, toplumda hüküm süren değerler sisteminin bütününün kavranmasına ait yeti kazanma eğitimidir. İlk ve orta öğretimde eğitim sistemi dinamik karakterine uygun olarak kültürün bütününe ait anlayıcı ve yapıcı bir yeti kazanma öğretimi olmalıdır⁴. Orada maddî kültüre, yani teknik ve fen bilgisine matematik ve tabiat bilimlerine ait öğreti ile manevî kültüre yani din, 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. Manevî kültürün daha çok ilk sınıflarda verilmesi ve maddî 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 manevî kültürün ve kalp eğitiminin ağır basması doğru olur, o yaştaki çocuk kafa ile kalp arsında, bağ kurmaya başlamalı, bütün insanlığı ilgilendiren rasyonel bilgi ile yine bütün insanlığı ve özel olarak çocuğun yurdunu ve onun tarihini ilgilendiren rasyonel dışı bilgiyi (din ve ahlâk) aynı zamanda almalı ve insanda bu iki eğitime karşılık olan iki cihetin (gerilme ve genişleme boyutu) bulunduğunu göz önünde bulundurmalıdır⁵. Nitekim ortaokul ve

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 275,276.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 276.

³ Ülken, *a.g.e.* , (Dipnot bilgisi), s. 275.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 59,60.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 60.

liselerde de ilkokulda olduğu gibi iki cihete aynı derecede önem verilmelidir. Hatta bu yüzden öğrencilerin yüksek öğretimde maddî kültüre ait meslekleri seçecekleri düşüncesiyle bir kısım çocuklara manevî kültür eğitimi az vermek ve bu yüzden liselerin son sınıflarını ikiye bölmek de tamamen yersizdir. İlk'ten liselerin son sınıflarına kadar öğretimin hedefi kafayı teşkil etmek, yani yurda ve insanlığa ait olan kültürün bütününe anlayacak ve açıklayacak kafalar yetiştirmektir"¹. Yoksa düşünürümüze göre bu okulların hedefi sonradan girilecek olan meslek hayatına ve uzmanlığa (ihtisasa) erkenden hazırlamak değildir. Kaldı ki öğretimin ilkten başlayarak teori ile pratik, akıl ile kalp arasında bağlantı kurmak üzere verilmesi çocukların bütün bildiklerini anlayacak ve araştırarak surette yetiştirilmeleri onların hangi melek dalına girerlerse girsinler araştırmacı olma vasfını kazanmış olmalarını sağlayacağı için, onlardan bir kısmında bazı bilgilerin yüklenmesi, bir kısmında çok zayıf bırakılmasında hiçbir anlam olamaz. Bir mühendisin, bir makinecinin insan bilimlerine yahut bir filozofun ve hukukçunun tabiat bilimlerine ait bilgiye aynı derecede muhtaç olmadığı söylenemez². "Eskiden Türkiye'de "Tevhid-i Tedrisat" kanununun, umumiyetle tek okul sisteminin istediği şey bu şekilde sağlanabilir"³.

Burada belirtmeden geçemeyeceğimiz husus, Ülken'in ihtisaslaşmaya büsbütün karşı olmadığıdır. O, Alman eğitim sisteminde olduğu gibi erkenden ihtisaslaşmanın ve kültür bütünlüğünü bozacak derecede bir kısım programların zayıflatılmasının karşısındadır. Onda ihtisaslaşmanın yeri üniversitedir⁴. Daha henüz ortaokul sıralarında çocukların vaktinden önce ihtisas alanlarına sokulmaları, onların dar ve sakat yetişmelerine sebep olacak⁵, yarım bilgi ile onlar hiçbir ihtisas dalında tam yetişemeyecektir. Üniversite bu boşlukları dolduramaz. Bu hal daha ilerde, meslek hayatını iyi yetişmemiş nesillerin eline vermek gibi vahim sonuçlar da doğurur⁶. Bütün bunlarla birlikte genç kafayı ilerde gireceği ihtisas dalına hazırlamak maksadıyla Ülken, filoloji derslerinin ayrılığından yararlanacaktır⁷. Biz bu yöntemi, Türkiye şartları açısından gayet yerinde ve orijinal bir tespit olarak görmekteyiz. Ülken'in de belirttiği gibi her genç aynı öğretim safhalarından geçerek aynı hedefe ulaşamaz. Bireysel kabiliyet farkları gibi sosyal ihtiyaç farkları da buna engel olur. Ayrıca onların üstün

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 60,61.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 319.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 317.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

⁶ Ülken, *a.g.e.* , s. 317.

⁷ Ülken, *a.g.e.* , s. 316.

başarılı olanları da farklı hedeflere göre yetiştirmiş olmalıdırlar. Bu farkları tayin edecek sınavların kuvvetidir. Öğretim hür olmalı, fakat imtihanlar dereceleri tayin etmelidir. Ayrıca iş bölümü ve sosyal şartlar üstün yetişenlerin arasındaki farklaşmayı gerektirir. İşte bu gerekçelerle düşünürümüz Tevhid-i Tedrisat temeline dayalı Türk eğitim sisteminin tek okul tipinden doğabilecek zararlarını¹ ortadan kaldırmak maksadıyla liselerin son iki sınıfa “Latince-Yunanca” filolojisi ile “Arap-Fars” filolojisi derslerini koyuyor. Bu derslerden bir grubu seçerek öğrenciler 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, ilâhiyat, vs. bölümlerine hazırlanırlar. Her iki humanite derslerini almayanlar teknik ilimlere, matematik, fizik ve kimya bölümlerine hazırlanırlar². Buradan anlaşılabileceği üzere lisede öğrenci, maddî kültür ile manevî kültürü bir bütün oluşturacak şekilde alır. Böylece öğrenciler Edebiyat-Fen kollarına ayrılmaz. Fakat seçeceği filoloji grubuna göre ileride gireceği meslek hayatına hazırlanır. Yahut bu hazırlanma herhangi bir dil grubunu seçmeyerek teknik ilimlere kanalize olarak gerçekleşir. Yeri gelmişken aydınımızın sözü edilen bu iki humanite derslerini hangi gerekçelerle koyduğuna da değinmiş olalım.

H. Ziya’ya göre; liseyi bitiren bir genç herhalde genel kültürü aldığı zaman insanlığın içinde bulunduğu en yeni kafa formasyonunu almış olmalıdır. O, genel kültür veya hümanizm deyince dar anlamı ile Batı medeniyetinin temelleri olan Yunan ve Roma kültürlerinin başlıca değerlerinin öğrenilmesini ve bunu kazandıracak klasik filolojileri (Latince ve Yunanca) anlamaz. Kaldı ki kültürümüz itibariyle bizde hümanizm dilleri Latince ve Yunanca yerine Arapça ve Farsça’dır. Türk medreseleri ve tekkeleri kendi genel kültürlerini bu iki klasik dile borçludurlar. Nitekim Türk dili kendi bilim terminolojisini de başta bu dillerden çıkarmaya çalışmıştı³. Fakat burada düşünürümüze göre bir hata yapılmıştır. Her milletin kendi köklerine ve geleneğine ait humanizm dili ile milletler arası bilim dilini birbirinden ayırmak gerekir. Milletlerarası Batı bilim dünyasına girince artık o dünyanın temellerini bilmek ve bilim dilini ona göre ayarlamak lazımdı. Gökalp’in zannettiği gibi bilim terminolojisi din kitaplarına değil, Rönesans’ın keşfettiği klasik dünyaya dayanıyordu. “Müvellidülhümûza” değil, oksijen demek lazımdı ve bu adlandırış din kitabının dilinden gelmiyordu. Kaldı ki Arapların

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 318.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 316.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 249-250.

kendileri de bizim uydurduğumuz “müvellidülhümuza”yı değil, “oksicen” kelimesini kullanmışlardı. Kısacası düşüncenin köklerini bilmeden ilerlemiş şekillerini anlamak imkânsızdır¹. İşte bu gerekçelerle Ülken, kökleri batıda olan bilimler için öğrenciyi Yunan-Latin filolojisine yönlendirirken, kökleri bizde olan sahalar için de Arap-Fars filolojisini öngörmektedir. Fakat hümanizm, onda geniş anlamı ile insanî olan her şeyi kuşatmak demektir. Bunun için hümanizm yalnız Batı’nın klasiklerini değil, İslâm klasiklerini Hint ve Çin’in insanî değeri olan eserlerini de içerecektir. Bu bakımdan her liseli, tercüme vasıtasıyla bu dünyaya girebilmelidir ve Türk eğitimi bu yoldadır. Bir Türk öğrencisi Esope, Mesnevi, Hümayunname ve La Fontaine’i karşılaştıracak kadar Türkçe eser bulabilir². Böylece Ülken’de lisenin vereceği genel kültürün veya maddî - manevî kültür bütünlüğünün hümanizm ile ilişkisini de dile getirmiş olduk. Bu düşünceleriyle Ülken’in tek okul tipini esas alan Tevhid-i Tedrisat’ı, “en geniş anlamıyla” eğitim sistemine tatbik etmek istediğini görüyoruz. Fakat görüldüğü üzere böylesi bir eğitim, aynı zamanda kendi bünyesi içerisinde çeşitliliği de temin etmektedir. Diğer taraftan düşünürümüzün anlattıklarından öğretmen okulları, imam-hatip okulları ve diğer mesleğe yönelik okulların da tam bir lise öğretimi verecek tarzda, liseye muadil tutulduğunu anlıyoruz. Çünkü o; “aynı metodlara göre aynı bilgiyi vermeyen ve aynı teftişe bağlı olmayan lise dışında yer kalmamalıdır” diyecektir. Örneğin bu açıdan öğretmen okulları iki devreli tam bir lise öğretimi verecek, liseye muadil olduğu için oradan yüksek öğretmen okulları veya öğretim fakültelerine geçilebilecektir. Şu halde H. Ziya’da -kendisi açıkça belirtmiş olmasa da- İmam-Hatip Okulları için de aynı sistem düşünülebilir. Yani, iki devreli tam bir lise öğretimi alan İmam-Hatipliler buralardan - H. Ziya’nın dönemi dikkate alındığında- Yüksek İslâm Enstitülerine veya İlâhiyat Fakültelerine geçebilecektir. Biz bu yorumu H. Ziya’nın yukarıdaki genel ifadelerinden hareketle yaptığımızı belirtmeliyiz. Fakat burada kanaatimizce bir faklılık olacaktır. O da “Arap-Fars” filolojisini seçmiş liselilerin de istedikleri takdirde İlâhiyata gidebileceğidir. Yalnız bu son nokta bizim çıkarımımıza değil hatırlanacağı gibi H. Ziya’nın açık ifadesine dayanır.

Bütün bunlardan sonra Ülken’in insandaki madde ve mana, ruh ve beden, akıl ve kalp, teori ve pratik bütünlüğünü dikkate alan ve kültürü de aynı perspektiften okuyarak insanın iki cihetine hitap eden ve çatışmalara meydan vermemeyi esas alan bir genel kültür öğretimini takip ettiğini özetle söyleyebiliriz.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 250.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 250,251.

2.2.6. Merkeziyetçi Eğitim- Merkeziyetsiz Eğitim

Düşünürümüze göre; sırf merkeziyetçi bir eğitim sistemini tatbika imkân yoktur. Çünkü bütün toplumlar az çok tecanüssüz zümrelerden meydana gelmektedir. Bu hal federal bünyelerden konfederatif bütünlere doğru derece derece yükselmeyi zorunlu kılar. Eğitimin bu bölge şartlarına göre ayak uydurabilmesi için bu şartların sosyal monografilerle incelenmesi ve hangi çeşit, hangi tip okulların nerelerde açılacağına bu incelemelere dayandırılması gerekir. Mutlak manada 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 yukardan aşağıya doğru inen bürokratik bir ehtimden daha kuvvetli birliği sağlar. Eğitim böyle bir sistemde yeni teknik, yeni bilim zihniyeti, yeni metodlar bakımından merkeziyetçi olur. Bu durumda merkeziyetçilik ile merkeziyetsizlik eğitimde artık karşıt iki sistem olmaktan çıkmalı ve sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizlik, fakat bilim zihniyetine ve metodlara göre merkeziyetçilik esas olmalıdır. Bu iki yolun birleşmesi eğitimde milli ve kültürel birliği de sağlayacaktır.¹

Düşünürümüz böylece iki zıt anlayışın eğitimde ki yerini göstermiş oldu. Her ikisinin de tek başına ele alındığında bazı meziyet ve kusurları vardır. Merkeziyetçi olan eğitim sistemi, sosyal ve iktisadî hayatın değişik şartlarına ve zaman içindeki değişmelere kolay intibak edemez. Merkeziyetsizlik, sistemde tartışılmaz bir gelenek halini aldığı donmuş tipler meydana getirir ve bunların değişmesi de son derece güçleşir.² Bu değerlendirmeler ışığında H. Ziya, her iki eğitim modelini tek bir çatı altında ama dinamik bir anlayışla toplamayı tavsiye ediyor. Bu yaklaşım tarzının din eğitimi programına nasıl yansıdığını ikinci bölümde görmüş olacağız.

2.3. Değerler Sisteminde Hâkimiyet Modeli

Bu araştırmamızda öncelikle Ülken’de değer ne anlama geldiği ve ardından içkin, aşkın ve normatif unsurlar halinde aldığı şekil ile nasıl bir sistem manzarası teşkil

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 238.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 238.

ettiğini tespiti çalışacağız. Son kısımda ise değerler sisteminde hâkimiyetin ne anlama geldiğini okul ve demokrasi ile bağlantısını işlemiş olacağız.

2.3.1. Değeri Anlamak

Değerin anlaşılması için, Ülken'in gerçek ile değer arasındaki karşılaştırmasından yararlanabiliriz: Madde bir gerçektir; hayat bir gerçektir deriz. Bunları iç duyu ile ya da sezgi ile kavrarız. Fakat bütün bu şeyler aynı zamanda birer değer olabilirler. Karşımda su bendi benim için bir değerdir. Mimari eserler birer değerdir. Şu halde değer, gerçekten bakış tarzına göre ayrılıyor. Acaba bir şeye ne bakımdan gerçek ne bakımdan değer diyebiliriz? Eğer bir şeyi süjemizle oranı bakımından göz önüne alacak olursak o bir değerdir. Sırf süje tarafından tespit edilen, fakat süjeden bağımsız bir obje olarak ele alacak olursak, o bir gerçektir. Yani burada değerle gerçeğin farkı obje ile süje arasında bağımlılık veya bağımsızlık farkına bağlanabilir. Gerçeklikte süjenin görevi yalnız objeyi tespit etmektir. Burada var olan kalem yalnız tespit edilen bir şey değil de, varlığına muhtaç olduğundan dolayı süjenin kendisine bağlı olduğu bir şey ise, bu kalem, bir gerçek olmaktan çıkar, bir değer olur. “Ben bu kalemi görüyorum” beyanındaki “kalem” benden nasıl ayrılır? Ben bu kalemi görüyorum demek, benden bağımsız bir kalem vardır demektir. Fakat ben bu kalemi beğeniyorum, istiyorum veya alacağım gibi bir eylemi ve fiilî ifade eden beyanlarda olabilir ki, işte bu ikinciler tespit ettiğimiz birer gerçek değil değerlerdir¹. Bu bilgileri verdikten sonra değerın ihtiyaç kavramı ile bağlantısına geçebiliriz. Ülken'de ortak duyu anlamı ile değer veya kıymet deyince bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan bir şeyi anlarız. Bu en ilkel şeklinden en yüksek derecesine kadar bütün değerleri içine alabilir. Suya muhtacım dediğimiz zaman, kendisine muhtaç olduğumuz için değerli olan bir şeyi ifade ediyoruz. Su bir değerdir dediğimiz zaman, her susadığımız vakit kendisini aradığımız ve kendisi ile ihtiyacımızı tamamladığımız şeyi anlıyoruz. Bir tablo bizim için bir değerdir dediğimiz zaman gıda gibi basit ihtiyaçlarımızı değil, daha yüksek ihtiyaçlarımızı tamamlayan bir şey anlıyoruz ki, burada haz, elem, ihtiras, duygular, hayal, irade, düşünce gibi çeşitli ruhî yetilerimizin rol oynadığı ihtiyaçları tamamlayan şey değer oluyor demektir. Gıda ve tablo bize göre obje diye alındığı takdirde, onlara çevrilen ihtiyaç süreci bakımından aralarında öz farkı yoktur. Bu fark

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, 2. Bsk. , Ülken Yay. , İstanbul 2001, s.197-198.

yalnız onları tamamlayan varlık derecesinde ve tamamlanma alanının genişlemesindedir. Maddî varlığa ait dediğimiz, fakat esasında ilkel ihtiyaçlarımıza ait konularla bu yüksek varlık derecelerine yönelen ihtiyaçlar arasında görülen fark, onlara başka açılardan bakılmasından ileri gelir. Sırf aralarından süje-obje ilişkisi olması bakımından bir fak yoktur¹. İhtiyaçta iki merhale vardır: biri bilinçten öncedir ki, bu ihtiyacın dış-bilinç filinden ibarettir. O, biyolojik bir devrede eksilme halinde onun tamamlanması zorunluluğu ile organizmanın kendi varlığı için eksik herhangi bir şeyi aramasından başka bir şey değildir. Eğer ihtiyaç, bilinci aşan bir alan ise, bu psiko-biyolojik alanı aşıyor demektir. Bu, bilince göre aşkınlık veya bilincin kendini aşması (depassement) karşılığıdır. İhtiyaç olayları, hedefleri bakımından aşkın yani bilinci-aşıcı (trans-conscien) iseler de hareket noktaları ve muhtevaları bilince ait olduğu için, bu bakımdan onlar içkindirler. İhtiyaç olayları, bilinci aşmaları, yani hazır bulunmayan şeyleri istemeleri bakımından aşkın; fakat onları hazır bulunanlar nevinden ifade etmeleri bakımından içkindirler. Böylece değerler alanı duyulur âlemden duyulur-olmayan âleme, gerçekten ideale yönelen bir eylem içinde gelişir. Duyulur verilerden kazandığımız her yeni adım ile değer alanı biraz daha genişlemiş olur². Değer yaratan, değeri keşfeden, değeri anlayan, değer hakkında hüküm veren insanlar türlü açılardan bu değerlendirme fiillerinde ölçü olarak akıllı kullanırlar. Her ne kadar değer duyu ve duygulara ait bir sezgi ile kavranırsa da, onun bildirilebilir olması ancak bir gaye sisteminde norm halini almasından, değer mantığı ile gösterilmesinden doğar. İfadesinde duyu ve duygu derecesinde kalan değerler bildirilme ve anlaşılma gücünü kaybederler. Anlaşılamayan bir değer ise kendini kabul ettiremez. Değerin kaynağı dış bilinç ve bütün insanî yetiler olduğu için onun akıl edilirden çok geniş bir alanı vardır. Fakat insanî varlığın en geniş ifadesi olan değerın bildirilebilir olması için bu akıldışı alanın akılla temasa gelmesi lâzımdır. Değer akıllı aşan varlığın akılla ifadesidir³. Şimdi değerlerin bir sistem teşkil edişine geçmezden önce onun unsurlarını göstereyim.

2.3.2. İçkin, Aşkın ve Normatif Değerler

Ülken, değerleri üç kısımda inceliyor: içkin değerler (teknik, sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olmak üzere. Onda içkin

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 201-202.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 210-211.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 384.

değerler insanın tabiat malzemesini kullanarak meydana getireceği kültürü teşkil eder. Teknikte toprak, su, maden gibi tabiat unsurlarından faydalanarak el ve kafa ile 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 alalında birincisi duyular, ikincisi duyular ve duygulara, üçüncüsü onlar yardımı ile kavramlara dayanır. Fakat her üçü de insanın bilinç muhtevaları olan tabiat ve zihin verilerinden imal ettiği şeyler olduğu için içkin (immanent) değerler adını alır¹. Aşkın değerler insanın kişi olarak başka insanlarla dünyada ve dünyadan ayrıldıktan sonrakilerle ilişkilerine aittir. İçkin değerler ister birey ister topluma ait olsun intersubjektif olarak kalır, yani değer olarak bilinç alanını aşamaz. Aşkın değerler ise kişinin “başkası” ile ve “başka âlem” ile ilişkisine aittir. Başkası ve başka âlem kişinin bilinç dünyasına kapalıdır. Ona bilgi ile nüfuz etmeye imkân yoktur. Kişinin başkasını anlaması, kişiler arası ilişkilerin kurulması bilek değil inanarak mümkündür. Aşkın değerler bilme alanını aşar, inanma alanını teşkil eder. Ahlâkî erdemlere bağlılık, “başka âlem”le ilişkiden ibaret olan din de bilerek değil, inanarak kurulacaktır. Bunun için bunlar aşkın değerlerdir². Normatif değerler içkin ve aşkın bütün değer yaratışlarının değişiminde, karşılaşmasında, ifadesinde ölçü vazifesi görürler. Bu sebeple onların içkin ve aşkın değerler gibi ayrı sahaları yoktur. Yalnız onların değişme, karşılaşma ve ifadelerinde ölçü veya norm vazifesi görürler. Teknik, artistik, ahlâki veya fikri 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 kullanılacaktır³.

Böylece Ülken’de değerlerin gerçek dereceleriyle ilişkilerini ve öz karakterlerinin nasıl açıklandığını görmüş olduk.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 261,262.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 262.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 262.

2.3.3. Değerler Sisteminde Hâkimiyet ve Tahakküm

Ülken'e göre değerler primitif şuurda faklaşmamış örf ve âdetler bütünü olarak başlarlar. Objektif ve sübjektif şuur geliştikçe, değerler de bu düzene girerler. Her biri bir gayelilik sistemi, bir norm halini alır. Böylece, aklileşen değerlerden her biri ötekilere göre bağımsızlık kazanır. Değer çeşitlerinin çokluğu kadar farklı gayelilik ve norm çeşitleri vardır. Onlar aynı ölçü ile ölçülemezler. Fakat ayrı ölçüleri olan bu bağımsız değerler yine de aynı kökten, yani aşkın obje ve ihtiyaç kökünden gelirler. Bunun için ilkelerinde birleşirler. Böylece bağımsızlıklarına rağmen değerler bir sistem teşkil ederler¹. Her değer çeşidi kendi alanında ayrı bir ölçüye sahip olmak üzere başka değerleri anlar. Değerde en kötü cihet bu karşılıklı anlayışın kaybolmasıdır: Bir değer ötekileri yok farz edince, bir değer fanatizmi içine düşer². Fanatizmin neticesi ise tahakkümdür. Çünkü böyle bir durumda, değerleri birbirine bağlayan esaslı bağı unutarak, onu bir değer in ötekileri kuvvet halinde mutlak nüfuzu altına almak istemesi artık fanatizmden de ileri gider; tahakküm (domination) olur. Fakat değerler arasındaki kriteriyum farklılığını göz önüne almak üzere, onları düzenleyici bir kuvvet meydana gelirse, bu bir düzen, hâkimiyet (souverainete) olur. Ülken, bura da hâkimiyeti hem değerler sistemine hem de devlete ait bir vasıf olarak görür. Ona göre devlet, eğer değerler arasında kriteriyum farklarını hesaba katan bir denge kuvveti ise, hâkimiyet devletidir. Eğer devlet bu ölçüye yükselememiş de yalnız, var olan kriteriyumlardan birini ötekilere zorla kabul ettiren bir devlet ise, tahakküm devletidir³.

Bu meselenin daha iyi anlaşılması için hâkimiyeti baz alan sosyal sistemin mertebeli karakteri üzerine eğilmemiz şart gözüküyor. Yalnız ifade edelim ki yaptığımız incelemeler sırasında filozofumuzun sistemli bir devlet felsefesi inşa etmeye çalıştığını gördük. Bunu ne derecede tamamladığı ayrı bir konudur. Fakat biz konumuzu ilgilendirdiği ölçüde ona bir yer vermiş olacağız. Zira Ülken'in tasarladığı din eğitimi böylesi bir yapıda yer alacaktır.

Öncelikle Ülken'in, sosyal sistemi, mertebeli bir değerler düzenine oturtmak istediğini söylemeliyiz. Ülken'e göre; "mertebeler devletin karakterini belirtmek için onu zıttı olan iki devlet şekliyle karşılaştırmalıdır. Bunlardan biri komünist devletidir. Orada araç ve amaç değerlerin disiplin altında olması amaç değerler (fıkrî, ahlâkî, bedî,

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 334.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 386.

³ Ülken, *Değerler, Kültür ve Sanat, İstanbul Teknik Üniversitesi Rektörlük Konferansları Serisinden*, İstanbul, 1965, s. 18.

dinî) alanında özgürlükçülüğe, bu yüzden amaç-değerlerin yaratıcılığını kaybetmesine sebep olmaktadır. İkincisi liberal devlettir ki, orada araç ve amaç değerlerde mutlak özgürlük, araç değerlere sahip olanların bütün topluma tahakküm etmesine ve amaç değerlerin itibarını kaybetmesine sebep olmaktadır. Her iki devlet şekli de modern toplumun gelişmesini çıkmaza sürüklemektedir. Mertebeler devletinde görevler ve işler mertebelere göre sınıflandırılmıştır. Amaç-değerlerde tam özgürlük, araç-değerlerde tam disiplin olunca ne liberalizmde olduğu gibi halkın ve yoktan servet kazananların ideal değerleri tahrip etmesine imkân kalır; ne de totaliter idarelerde olduğu gibi fikrin, sanatın, ahlâki eylemin baskı altına girmesine, yaratıcılığını kaybetmesine imkân verilir”¹.

Burada bir değerlendirme yapmak gerekirse komünist sistemde maddeci bir kültür kurulmak istendiğinden manevî değerler inkâr edilecek dolayısıyla manevî kültür eğitimi karşısında bir antinomi doğuracak derecede maddî kültür eğitimi yer alacaktır. Liberal devlet yapısında ise araç ve amaç değerlerin toplamına aynı derecede hürriyet verildiği için sosyal uyum tehlikeye düşecektir. Böylesi bir sistemde manevî değerler itibarını yitireceğinden maddî kültür eğitiminin manevî kültür eğitimi üzerinde baskı yapması ya da ikincisini birincisine tabi kılması sebebiyle bir başka açıdan çatışma doğuracaktır. Ülken’in yaklaşımının ise modern yapıyı kökten değiştirme gibi bir iddia taşımamakla birlikte, her iki devlet şeklinin zararlarını bertaraf etmeye yöneldiği, meseleyi, ideolojik değil, felsefî ve ilmi bir perspektiften okumaya çalıştığı görülüyor. Şimdi konunun demokrasi ve okulla olan bağlantısına geçebiliriz.

2.3.4. Çağdaş Değerler Sistemi, Demokrasi ve Okul

Aydınımıza göre; “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

¹ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 350.

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 kartellerin baskısı altında kalıyor, fikir ve sanat kabiliyetleri, hatta hürriyetleri basını elinde tutan trust tarafından sınırlandırılıyor”¹.

Düşünürümüze göre; “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 bulmalıdır. Bu esas insan ruhunun gelişme yoluna uygundur ve toplumun evrimi de bunu hazırlamaktadır. Üretim, tüketim ve bölümde (iktisatta), hukukî ve siyasî düzende dayanışma ve disiplin olması toplumda bir kısım “açık gözler”in eski “imtiyazlılar” yerine yeni tahakküm şekilleri kurmalarını önler. Fakat teknik icatta, fikri çalışmada, sanat yaradışlarında, ahlâki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda “en değerliler” in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlâk yaradışının iktisadî ve siyasî 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 yalnızca 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, hatta evin veremediği “terbiyeli” insan yetiştirmek, öğrencilere davranış, kıyafet, muamele, maddî ve manevî temizlik (küfürlü ve tecavüzlü konuşmadan kaçınma), başkalarının haklarına saygı gösterme eğitimi vermek olacaktır”².

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.320.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 320,321.

2.4. Değerler Eğitiminde Genetik Bir Anlayış

2.4.1. Genel Tespitler

Önceki konuda ele alınan değerler sisteminde “hâkimiyet” i dikkate alırsak, böylesi bir modelde işletilecek değerler eğitiminin herhangi bir değer çeşidini tek ölçü olarak alması ve dolayısıyla diğerlerini ona tabi kılması düşünülemez. H. Ziya’nın öğretim ve eğitim bağımsızlığını savunmasında da biz aslında aynı tahakküm kaygılarını görmekteyiz. Ülken, bu münasebetle örneğin, ortaöğretimde yalnız sanat eğitimi veya ahlâk eğitimi diye parçalı eğitimlerden bahsetmeyi yahut bunlardan birisini önemli görerek ötekileri gölgede bırakmayı doğru bulmayacaktır. Öğrenci değerler eğitimini okulda önemliliği sırasına göre değil, genetik bakımdan içkin, aşkın ve normatif değerlere ait eğitim olarak alacaktır¹. Genetik dendiğinde çocuğun yaş ve gelişim devrelerini dikkate alan bir yaklaşımı anlayacağız. Fakat H. Ziya’da bu aynı zamanda insanlığın tarih boyunca ki gelişimiyle birlikte ele alınmıştır.

Ülken açısından; ruhî gelişme organizma ve toplumun karşılıklı etkilerinin bir sonucu olarak iki türlü bir gelişme göstermiştir: biri çocuktan yaşlı insana doğru, diğeri ilkel insandan olgunlaşmış, medeni insana doğru. Bunlardan birincisi her insanın, ikincisi bütün insanlığın hayatına aittir. Birincisi küçük gelişme ikincisi büyük gelişmedir. Birbirinden ayrı olan bu gelişmenin birbiriyle ortak dört yönü vardır:

1- Gerek çocukta, gerek ilkelde ilkin duygusal hayat uyanır. Heyecan, elem, haz, bunların şuuruna hâkimdir. İradi davranışlar daha sonra ortaya çıkar.

2- Çocuk ve ilkelin şuur faaliyetlerinde yalnız taklit ve öznelleşme filleri vardır. Her ikisi de eşyaları kendi nefesine benzetirler; yani süje-obje ayrılığı gerçekleşmemiştir.

3- Her ikisi de egoisttir. Sanki her şey onlar için yaratılmıştır. Onun için kendilerini her şeyin merkezi olarak görürler.

4- Çocuk ve ilkel yavaş yavaş eşyayı canlı kabul etmekten vazgeçerek sosyalleşirler ve nihayet kişilik kazanmaya doğru açılırlar.²

Bu anlayışa göre; “İçkin değerler ilk meydana gelen ve ilk öğrenilenlerdir. Çünkü insan önce el ve kafasını kullanarak tabiat malzemesinden aletleri yapar. Yahut onların yardımı ile çevresini tanır. İlkel adam için sobanın, sivrilmiş taşın icadı tekniğin başlangıcı olduğu gibi, çocuk için de başkaları tarafından yapılmış emziğin sıralama

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 261,263.

² Sanay, *Hilmi Ziya Ülken*, s. 23.

tahtasının kullanılması onun çevresine girmesinin başlangıcıdır. Her değer (teknikten dinsele kadar) bir bilgi, bir de inanç tarafı vardır. Değer, tecrübe ve akıl mahsulü olduğu için “bilgi”yle, fakat bilinç verilerini aşan bir obje, hazır bulunmayan bir şeyin aranmasına, yani “ihtiyaç” a dayandığı için “inanma”yla ilgilidir. Bilgi+inanç vasfı bütün değerlere ait ise de aralarındaki nispet değerlere göre değişir¹. Bir değerler serisi yaparak bir ucuna inanmayı öbür ucuna bilgiyi koyacak olursak, bir uçtan öbür uca doğru giderken onlardan ya biri ya öteki zayıflayacaktır. Yani, teknik değerde bilgi özelliği kuvvetli, inanma özelliği ona göre daha zayıf: dini değerde inanma en kuvvetli, bilgi ona göre daha zayıftır. Aradaki değerlerde mesela, sanat değerinde bilgi özelliği ile inanma özelliği aşağı yukarı denge halindedir. Böyle bir seride uçlardan birine teknik değeri, ötekine manevî değeri koymak gerekir².

2.4.2. Değerlerin Doğuşu ve İşleyişi

Değerler daha çok tecrübeye ve bilinç verilerine dayanmalarına veya tecrübeyi ve bilinç verilerini aşmalarına göre sınıflara ayrılmasına rağmen 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.

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 yürütmeye açıklamalarımızı iletir. Sanat değeri dahi bütün dallarında fizik, biyoloji ve sosyal gerçeklere ait bilgimize yeni unsurlar katar. Âdeta teknik, tümevarımı (induction), fikir değeri, sonuçlamayı (deduction), sanat değeri sezgiyi (intuition) işletmemize yarar ve bu üç süreç bilgin ilerlemesinde başlıca silahlardır. Ahlâki değerle bilgi arasında da sıkı bir ilişki vardır. Ahlâkın bildirilebilir (communicable) olması için yalnız mantıkça doğru olması yetmez, aynı zamanda bilgiyi verenin inanılır (credible) olması lâzımdır. Bu yüzden bilim adamlığı ile ahlâklılık ayrılmaz bir bütün teşkil eder. Bilginin gözlemi, deneyleri, her zaman ve her yerde tekrarı ve kontrolü mümkün olmayan görgüleri inanılır olmalıdır ki neticelerini kabul edebilelim. Bilgin için ahlâklılık zorunlu ise de,

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 261-263.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 207.

bu vasfın eksikliği teknik ve bilginin kontrol vasıtalarıyla meydana çıkabilir. Bunun için ahlâk bilginin işleminde yaptırıcı kuvvet görevini gördüğü gibi, bilgi de ahlâklı fiilin kontrolünde yaptırıcı kuvvet görevini görebilir. Netice itibariyle bu iç içe geçmiş durum veya bu karşılıklı tesir göz önüne alınmadıkça değerlerin nasıl doğduğu ve işlediğini anlamak imkânsızdır. Ülken bu tür bir yaklaşımla, 19. hatta 20. yüzyıl içinde fikir tarihini doldurmuş, homofaber, homo sapiens, homo ludens, homo religiosus, homo economicus v.b. şeklinde ifade edilmiş ve birçoklarını basite indirmenin cazibesine kaptıran görüşleri reddeder¹.

Düşünürümüzün gerek felsefede gerekse eğitimde bir metod olarak indirgemeciliğe karşı olduğu gayet açıktır. Pratik bir maksattan dolayı değerleri sınıflara ayırdıktan sonra bu ayırışın değerlerin doğuşu ve işleyişinde bulunmadığını, üstelik teknikten, ahlâka ve dine kadar bütün değerlerin karşılıklı birbirine nüfuz ettiğini söylemesi kompleks bir sistemi basite irca etmenin mümkün olamayacağını göstermesi bakımından ciddi önem taşır. Dolayısıyla bu iç içe geçmiş durumu görmezlikten gelerek örneğin değerlerden birine öncelik tanıyarak diğerlerini ona tabi kılmak istesek Ülken'in ifadesiyle "değerler kompleksinin dinamizmini anlamaya elverişsiz bir görüşe kapılmış oluruz"². Meseleye bu açıdan bakıldığında din değerinin diğer değerlerden ayrıcalıklı bir erinin olduğunu ve eğitimde ağılığın bu alana verilmesini savunmaya imkân kalmaz. Ülken'e göre öğrenci değerleri okulda önemliliği sırasına göre değil, genetik bakımdan içkin, aşkın ve normatif değerler olması itibariyle bir bütün olarak alacaktır. Fakat bununla birlikte Ülken'de değerler eğitimi bütün olarak ele almak onların mertebeliğinden doğan farkları görmemek demek değildir. Maddî varlığa ait dediğimiz, fakat esasında ilkel ihtiyaçlarımıza ait konularla, yüksek varlık derecelerine yönelen ihtiyaçlarımız arasında özde olmasa da varlık derecesinde ve tamamlanma alanının genişlemesinde fark vardır. Konuya bu açıdan yaklaştığımızda Aşkın ve Mutlak Varlık olarak karşımıza Tanrı çıkmaktadır. Ülken'de kısaca ifade edecek olursak sonlu ve eksik varlık olarak insan, sonsuz ve mutlak yetkin varlık olarak Tanrı ile yüksek dereceden en geniş bir tamamlanmayı gerçekleştirecektir. Din eğitiminin insanın tanrısı ile ilişkilerini düzenlediğini düşünürsek bu açıdan diğer değer eğitimlerinden ayrılan bir yönünün olduğunu söylemek durumundayız. Ayrıca önceki bölümde üzerinde durduğumuz üzere Tanrı olmaksızın bilgi, varlık ve değerleri anlamaya imkân yoktu. İnanış diğer taraftan insanî hürriyetin en geniş derecesini teşkil

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 263,264.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 264.

ediyordu. Din eğitiminin çocuca ve gence inanma değer ve tecrübesini en geniş anlamda vereceğini hesap edersek bu sahanın önemi Ülken’de kendiliğinden netleşmiş olacaktır.

Netice itibariyle değerler eğitimi, okulda, Ülken’e göre, her birisinin bağımsızlığı gözetilerek, fakat birbirlerine karşılıklı tesir ve tolerans ilişkisi bakımından ele alındığı genetik çerçevede; herhangi bir ayrıcalıklı muameleye tabi tutulmazken, ontolojik bir yaklaşımda; ihtiyaçla yüklü süjenin kendisini tamamlamak için üstün bir gaye ile yöneldiği varlık derecesinden kaynaklanan bir mertebede, din eğitiminin mutlak varlık Tanrı’yı konu ediniyor olması, onu bu yönüyle farklı bir konuma taşıyacaktır.

2.4.3. İlk’ten Lise’ye Değerler Eğitimi

Düşünürümüze göre; eğitimde teknikten manevî değere kadar bütün değerlerin yaratılması, yaşanması ve anlaşılması için onlardan her binin tabi olduğu şartları göz önüne almak büyük önem taşır. İlköğretim dolayısıyla bu şartların dikkate alındığı ve değerler eğitiminin temellerin hazırlandığı yer olacaktır. Ortaöğretimde kişiliğin teşkili ve kafa formasyonu tahsilin değer eğitimi ile tamamlanmasını gerektirir. Ortaöğretim seviyesinde gençlere verilecek değer eğitimi içkin, aşkın ve normatif değerlerin bütününe ait olmalıdır. Gençler bir yandan tabiat malzemesinden faydalanarak imal gücünün önemli mahsullerini tanımalı ve bunları yapabilmeli, öte yandan kişiler arası ilişkilerde “başkası” ile birleşmenin biricik yolu olan inanma değerlerini almalı, onlara ait tecrübeleri yaşamalıdır¹. Liselerde de maddî ve manevî eğitime aynı derecede önem vermeli, genel kültürün bir bütün olduğu bilinmelidir.²

Eğer liseler öğretimin yanında ve onu tamamlayan bir değer hayatı 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 eğitimini 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

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 261-263.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 60.

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 açıktır. 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.¹ Okulun hedefi, toplumun bütününe ait olan değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklanmasını, yani ikisinin bir sonucu halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır. Bunun için okulun başlıca görevi yalnız anlama ve açıklama şeklinde gerçekleşen kültür öğretimi değil, aynı zamanda değerlerin bütününe ait eğitimidir. Eğitimin öğretimden daha geniş bir alanı olması ve öğretimden ayrı kalmak üzere sonunda onu kuşatması bundan ileri gelir.²

H. Ziya'nın değerler eğitiminde genetik ve bütüncül bir anlayışı takip ettiğini görüyoruz. Aynı zamanda önceki konulardan hareketle sosyal değişmelere daima hazırlıklı olabilecek dinamik bir yapı içerisinde değerlerin yerini aldığını söyleyebiliriz. Ayrıca Ülken'de değerlerin bir kültür unsuru olarak sadece öğretiminin yapılmasının yetmediğini, bütün değerlerin çocuk ve genç tarafından yaşantıya doğru açılması gerektiğini belirterek bu bahsi tamamlamış olalım. Söz konusu durumun din eğitimi açısından değeri gayet açıktır.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 271.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 42,43.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'DE DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI

3.1. Din Eğitimi'nin Dinini Anlamak

H. Ziya Ülken'e göre; “dinle ilim skolâstik eğitimde, müspet ilme karşı olmak üzere, uzlaşıyordu. Çağdaş eğitim ise –Tanzimat’tan beri- uzun bir süre dine karşı gelişmiştir”. Düşünürümüz bunun sebebini, din sorusunun bütün genişliği ile ele alınmamış olmasına bağlar ve ekler: “Öyle ise önce, din nedir, ne değildir diye sormalı, sonra dinin ilimle ilişkisi ve farkları üzerinde durmalıdır”¹. Biz de onun bu yaklaşımını kendimize bir hareket noktası gibi gördüğümüzden bu iki sorunun burada cevabını arayacağız. Bilindiği gibi günümüz din eğitiminin en belirgin hedeflerinden birisi de din ve ilim, dolayısıyla din ve hayat arasında çatışmaya meydan vermemektir. O zaten bu maksatla bir bilim hüviyetine kavuşmuş skolâstikten çok farklı bir zemine oturmuştur. Şu halde H. Ziya’nın ortaya koyacağı fikirleri, din eğitiminde nasıl bir din anlayışı öngördüğünü tespit edebilmemiz açısından da son derece önem taşır. Her ne kadar düşünürümüz konuyu din eğitimi çerçevesinde incelememiş olsa da sözü edilen problemler din eğitimi için de aynı derecede problem teşkil ettiğinden H. Ziya’nın orada dile getirdiği fikirleri burada da geçerliliğini koruyacaktır.

Bilindiği üzere din eğitiminin dinine yaklaşım biçimi, içersinde yaşanan toplumun temel kabulleriyle daima uyumlu olmayabilir. Örneğin; Durkheim düşüncesinde, dinin kaynağında Tanrı değil, toplum vardır. Siz din eğitimi toplumun bir ürünü olarak ta inşa etmeye çalışabilirsiniz ve burada dini inkâr etmiş de olmazsınız. Fakat bu içinde bulunduğunuz toplum İslâm toplumuysa kültürel aidiyetinizle çelişirsiniz. Çünkü İslâm toplumu dini vahiy merkezli görür. İşte biz bu bakımdan birinci bölümde H. Ziya’nın eğitim felsefesinde dinin yerine eğilmiş bulunuyoruz. Orada görmüştük ki düşünürümüz İslâm ilâhiyatına uygun bir şekilde dinin kaynağında Allah’ı görüyordu. Burada din probleminin daha derinlikli fakat önemine binaen ilimle ilişkisi ve farklarının da ortaya koyulduğu bir çalışmanın içersinde olacağız. Zira düşünürümüzün de belirttiği üzere çağdaş eğitimin Tanzimat’tan beri dine karşı

¹ Ülken, “Laiklik”, 50. Yıl Kitabı, A.Ü.İ.F. Yay. , A.Ü. Basımevi, Ankara 1973, s. 68.

gelişmesinin altında dinin ne olup ne olmadığı ve ilimle çatışıp çatışmadığı problemi vardır. Öyleyse bu problemlere getirilecek bir çözüm önerisinin, eğitim ve din eğitiminin sağlıklı bir yapıya kavuşması açısından hayati bir değeri olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın birinci maddesinde din eğitiminin dini nedir? sorusuna da net bir cevap bulmuş olacağız. İkinci maddenin sonunda ise vahiy problemine değinme imkânımız olacak. Sözü fazla uzatmadan düşünürümüzün konuya ilişkin görüşlerine geçebiliriz.

3.1.1. Din'in Mahiyeti

H. Ziya'nın din hakkında verdiği etimolojik tarife girmeyeceğiz. Asıl kendisi din hakkında ne diyor bizi o ilgilendiriyor. H. Ziya'ya göre; dinin türlü tarifleri yapılmıştır. Bunlardan tarihi tarifler sosyoloji ve etnoloji açısından faydalı olsa da dinin mahiyetini açıklama da büyük bir iş görmüyorlar. Dinleri toplum açısından tarife kalkışan sosyolojik açıklamalar bize ancak dinin bir fonksiyonunu gösterebilirler fakat onlarla dinin mahiyetini anlamış olmuyoruz. Din hakkında zihinci tariflerin türlü denemeleri onu daima kendisinden başka şeye, düşünceye, idrake, kavrama, akıl yürütmeye indirgediği için neticesiz kalıyor. Dinamist tarifler dinin kökünde hayat kudreti, enerji arayarak, hayatî veya ruhî enerji ile kutsallığı, sırrı birbirine karıştırıyorlar. Zamanımızda bir yandan idealist bir yandan da existentialist filozofların tarifleriyle karşılaşmaktayız: birinciler dini üniversal kavramlar, idealler olarak görürken ikinciler dindar insandaki mister duygusunu ele alıyorlar. Oysa bir dinde hem gerçek-üstü, tabiat-üstü ideal bir düzene çevriliş vardır, hem de dindarın mister duygusu, kutsallık karşısında duyduğu "ürperme" vardır. Bunlardan biri dinin objektif öteki sübjektif unsurudur. Biri ideal, diğeri gerçektir. Şuurumuzun tecrübesinde şimdi ve gelecek nasıl birbirinden daima ayrı kalırlarsa, gerçek ve ideal, sübjektif ve objektif de aynı suretle birbirinden ayrı kalmaktadırlar. Şuur tecrübemizde gerçekte ideal arasında hiçbir surette köprü kurmak kabil değildir. İdealist filozoflar dini tarif ederlerken yalnız gelecek, ideal ve objeyi ele almaktadırlar. Existentialist'ler ise dinde yaşanmışa, hale, gerçeğe, süjeye bakmaktadırlar. H. Ziya'ya göre din hadisesi bunlardan hiç biri ile kavranamaz. Çünkü o, kutsallık duygusu, mister korkusu, dini heyecan ve vecd olarak sübjektif olduğu kadar bizzat aşkın varlık, ideal ve tabiat-üstü âlem, Allah olarak da objektiftir. Fakat dinin objektif ve sübjektif iki manzarasının şuur tecrübesinde aynı zamanda kavranmasına imkân yoktur. Yaşanmış hallere ait sezgi (aktüel sezgi) bu iki ucu aynı

zamanda kavrayamıyor. Düşünürümüz soruyor: “öyleyse onları birleştirmekten ümidi kesmeli mi?” Hayır! Şimdiye ait sezgi bunu kavrayamazsa da virtüel sezgi, yani yaşanmış ve yaşanacağı zaman üstü bütün haline koyan sezgi bunu yapabilir. Zamanî ile Zaman Üstü’nü, değişme ile değişmezliği, An’da (instant) birleştiren bu sezgiye H. Ziya “Mutlak duygusu” diyecektir.¹ Mutlakı, bütün aşkınlığı ve mutlaklığı ile ele alan tecrübe, dini tecrübedir. Orada virtüel sezgi doğrudan doğruya mutlak duygusu olmuştur. Şu halde Ülken açısından din problemi ele alınırken bütün öteki problemlerden ayrılan mühim bir noktaya işaret etmek gerekir. Her problem, bazı duyu verilerinden veya mücerret (soyut) verilerden hareket eder (tabiat ilimleri birincisine, tarih ve matematik ikincisine misaldir). Sonra bu verileri aşan açıklamalara girer. Hâlbuki din problemi belirli hiç bir duyu veya hayal verisinden hareket etmez. Çünkü konusu bütün verileri aşan varlıktır. Başka deyişle her türlü veriler ve varlıktaki yetmezlik, sonluluk, eksiklik ve parçalılığın zıddı olan sonsuzluk, tamamlık ve bütünlük halinde meydana çıkar. Bunun için din problemi düşünürümüze göre öteki problemler gibi bilgi problemi olarak konamaz. Daima bilgiyi aşan bir problem olarak bize kendini kabul ettirir. Bilginin yetmezliği, parçalı ve sonlu bilgileri bütünleştirme zarureti tecrübemizin her cephesinde bize bir aşkınlık (transcendence) problemini zorlar. Böylece verileri bilmek verilerin imkânları üzerinde düşünmek yetmez. Bu imkânları da aşan, düşünilemeyen veya bilinmeyen bir sahanın onu çevirdiğini hissetmek bize yeni bir ufuk verir ki bu da inanmadır. Aşkınlığın mutlak olarak konulması bilme sahasını olduğu kadar düşünme sahasını da aşan bir inanma sahası meydana getirmektedir.² Şu halde düşünürümüze göre; din’in mahiyeti (iç yüzü, aslı, esası, hakikati), duyular ve düşünceyle kavranamayan Aşkın (transcendental) bir Varlığa inanıştan ibarettir.³

Bu yaklaşımın bir sonucu olarak Ülken, dinin mahiyetine yönelik olarak, Aşkın Varlığı hesap etmeyen indirgeyici izah denemelerini son derece yanlış bulur. Bu noktada tarihi maddecilerin, dini halkın afyonu tarzındaki tariflerine karşı, düşünürümüzün ortaya koyduğu din müdafaasını kaydetmeliyiz. H. Ziya’ya göre; tarihi materyalistlerin dinden bahsedişleri objektif ve tarafsız ilim vasfından mahrumdur. Dinin “afyon” olduğunu söylerken tarihin her devrinde bir takım insanların kendi çıkarları için idealler ileri sürdükleri ve onunla halkın zihnini uyuşturduklarını kast ediyorlar. Düşünürümüz bu iddiayı dört açıdan haksız bulur:

¹ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 227-230.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 229-231.

³ Ülken, “Laiklik”, s. 68.

1- Din yalnız dindarlar ve theoloque'ların görüşlerine göre değil, bütün etnologlar, sosyal antropolog ve sosyologların incelemelerine göre de insanlık kadar eski tarihi olan ve bütün insan cemiyetlerini kuşatan bir inanış, duyuş ve idrak ediş çevresidir. O sun'î olarak insanlar tarafından icat edilemez ve onların dedikleri gibi “bir maksada göre alet diye vaz” edilemez.

2- Dinde merhamet, vaid ve ümidin rolü olduğu kadar; şiddet, ceza ve korkunun da rolü vardır. Bütün dinler hukukî ve ahlâki müeyyidelerin görmekte oldukları rolleri ve hizmetleri görmüşlerdir. Bu bağlamda onların insanları hayal ile avuttuğu uyuşturduğundan bahsetmek yanlıştır.

3- Dinlerin ısrar ettikleri manevî hakikat yalnız, onların iddiası değildir. Bu noktada dinle ilgisi olmayan birçok ahlâk sistemleri, felsefeler, ilim adamları da durmuşlardır. Bunların kendilerine rağmen üzerlerinde mutlaka din tesirleri bulunduğu inat etmenin hiçbir ilmi değeri yoktur. Aynı şekilde temelsiz ısrarlar ve isnatlar karşı tarafa da yapılabilir.

4- Dinlerin bazen siyaset adamları veya Makyavelciler elinde alet olarak kullanıldığı olmuştur. Bunun için din adına yapılan kıtalleri, zulümleri, müsamahasızlıkları, engizisyonları saymak yeter. Fakat bu hal geçicidir. Dünya yüzünde hileci ve zalim insanlar bulundukça, her ideali, her kanaati ellerinde oyuncak olarak kullanmaları mümkündür. Nitekim bu yalnız din için değil, ahlâklar ve felsefî idealler için de geçerlidir. Bu arızı halden dolayı asıl bu ahlâkları ve felsefeleri itham etme kimsenin aklına gelmez, hakiki laik zihniyet bunları birbirinden ayırır ve ideallere olduğu gibi dinlere de sırf değerler olarak bakar¹.

İnsanların inançları uğrunda hayatlarını feda ettikleri en büyük kahramanlıklar ve cüretler gösterdikleri, en yüksek ahlâki hareketleri yaptıkları zamanlar düşünülecek olursa dinlerin “afyon” kelimesiyle tarifindeki yanlışlık ve taraflılık hemen meydana çıkar. Her hareketin altında maddî bir menfaat araştıran materyalist için bütün bu hareketlerinde menfî şekilde tefsiri mümkündür. Onlar bazı kurnazların kullandığı siperler, bazı ahmakların içine düştüğü dolaplar gibi tasvir edilebilir. Fakat derhal ilave etmelidir ki, inançların coşkunluk devirlerinde bu fedakârlık bütün cemiyete yayılmaktadır. Ön safa atılanlar arasında bizzat kitleyi idare edenler bulunmaktadır. Bir insanın cemiyet üzerindeki nüfuzu fedakârlık ve cüretinin derecesiyle ölçülmektedir. Ve bu hal yalnız dinlere mahsus olmayıp, milli duyguların birinci planda yer aldığı

¹ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 47,48.

zamanımız cemiyetlerinde de görülmektedir. Kısaca, dinler hakkında tarihi materyalizmin yaptığı tahlil gerçekle ilgisizdir¹.

Yine H. Ziya'ya göre; dar iktisadî görüşün, dini büyüye irca teşebbüsü ne derecede yanlış ise, büyüye dine irca eden Durkheim'in görüşü de aynı derecede inhisarcıdır. Burada aynı zamanda gayesi teknik olan sihir ile gayesi fayda gütmeyen düşünce ve heyecan olan dini karıştırmaktan ileri gelen ilmî bir hata da vardır. Bu noktada Mauss ve Hubert ise tersine, din ile büyüünün esaslı ayrılıklarına haklı olarak işaret etmişlerdir. Nitekim Bergson'da "Ahlâk ve Din'in İki Kaynağı"nda aynı fikri işlemiştir.² Din'in mahiyetini bozacak olan inhisarcı görüşler, tabiatıyla dinin değerini de altüst edecektir. Oysa değerler sisteminden hatırlanacağı üzere din, H. Ziya'da aşkın değerlerden olup toplum hayatındaki yeri de gaye değer olarak tespit edilmişti.

Netice itibarıyla bu görüşleri ileri süren düşünürümüz, dinin mahiyetini ilim ve felsefe namına Tanrı'nın dışında arama gayretlerine karşıdır. Çünkü din ona göre; her şeyden önce bir iman konusudur. Bu yaklaşımı ile düşünürümüz İslâm ilâhiyatına uygun bir şekilde Tanrı merkezli bir din anlayışını savunmaktadır. Dolayısıyla din eğitimi anlayışında da bu tavrını koruyacağı ve din eğitiminin dini olarak yaşanan toplumun dinini yani İslâmiyet'i öngöreceğini söylememiz mümkündür. Her fikir kendi toplumunun dini ve ahlâkı ile ilgili olmak durumundadır³ diyen H. Ziya, aslına bakılırsa bizim bu çıkarımımızı bir imkân olmaktan kurtarıp gerçeğe dönüştürmüştür. Yani H. Ziya'da din eğitiminin dininin İslâmiyet olduğu netleşmiştir. Diğer taftan o; bugünün ideali ve yarının gerçeği insanî vatanseverlik, insanî vatanseverliğin dini de İslâmiyet'tir derken daha ötelere uzanmakta ise de en azından kendi toplumumuz itibarıyla din eğitiminden İslâm'ı anlamaktadır. Kaldı ki onun bakış açısıyla eğitim hızını geçmişten ve gelenekten alacak; bütün kültürü ve değerleri yaşatarak, gelecek için yetişen insanın karakterini ve kişiliklerini buradan çıkaracaktır.⁴ H. Ziya'nın milli değerleri görmezlikten gelen kozmopolit bir eğitime karşı olduğuna değinmiştik. Fakat o gözlerini dünyaya kapamış ve kendi kabuğu içersine hapsolmuş bir eğitime de karşıdır. İşte bu noktada kanaatimizce H. Ziya'da öğretim devreye girecek ve öğrenciyi bilgi seviyesinde diğer dinlerden haberdar kılacaktır. Fakat bu noktada bile öncelik, içinde yaşanan toplumun değerleridir. Çünkü H. Ziya'ya göre; "daha kendi topraklarını,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 49.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 53.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 17.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 10.

kaynaklarını, kendi kökünü ve gelişme yolunu bilmeyen çocuğa dünyadan ve dünya tarihinden, başka kültürlerden bahsetmenin anlamı yoktur.”¹

3.1.2. Din’in İlimle İlişkisi ve Farkları

H. Ziya’nın anladığı manada ki din, duyuları ve düşünceyi reddetmez, yalnızca yetmez bulur. Bilginin değerini, insan hayatındaki rolünü tasdik eder ama bilginin sınırlılığı ve sonluluğu yüzünden onu inançla tamamlar. Din ilim düşmanı değil, sınırları olan ilmin tamamlayıcısıdır. İlim sonlu varlığa yönelir ve sonlu varlığa ait bilgimiz bizi dinin inanç alanına, Sonsuz Varlığa hazırlar. Din, Sonsuz Varlığı tecrübe üstünde bir inanç konusu olarak kabul eder. İlim de tabiat kanunlarını dayandığı determinizm ilkesini, tabiatın sarsılmaz düzenini tecrübe üstünde bir inanç konusu olarak koyar. Fakat dinle ilmin birbirini tamamlayan inanmak ve bilmek denilen iki alan olmasına rağmen, aralarında bazı farklar vardır. İlim sonsuza yönelen araştırmasını tecrübe ve düşünce kuralları ile yapar. Yeni tecrübeler eskilerini reddettiği zaman onları hemen bırakır. Düşünce yolu kendi kurallarına uygun değilse, onları düzelterek işine devam eder; tecrübe ve düşünce ötesine ait varlığın hiçbir ilkesini bu alana karıştırmaz. Din ise, bu tecrübe ve düşünce alanının ötesinden, aklın kavrayamadığı Mutlak ve Sonsuz Varlık’tan hareket eder. Dindeki hakikat tecrübeyle değişmez. Orada akıl yürütme gücü durur; inanma gücü söze başlar. Bununla birlikte sonsuzun sınırı üzerinde din, sonluya ait her şeyi kabul ettiği, her şeyin hakkını kendine bıraktığı için, dinin ilme dayanması kadar, ilmin de son sınırlarında inanca dayanması gerekir. Pozitivist ilim adamı, olaylar ve onların ilişkilerinden başkasını bilmiyorum dediği halde, hemen bir az ilerde “olayların ötesi benim güçlerimle bilinemez” diyecek ve agnostik kalacaktır. Fakat “olaylardan başka bir şey yoktur, sonsuza ait her düşünce boşunadır” dediği zaman, âlemin üniversal kanunlarından söz edecek, varlığa değişmez düzenini koyan evrim (evolution) kanunlarını determinizm ilkesine bağlayacaktır². Düşünürümüz, pozitivist ilim adamının bu tavrını, tecrübe ve düşünce alanlarını aştığı, sonsuza uzatılmış bir alana ilim namına girmeye teşebbüs ettiği için reddeder. Böylesi bir

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 188.

² Ülken, “Laiklik”, s. 68,69.

yaklaşımında determinizm, bir ilim hüviyetinden çıkmış ve bir inanç meselesi haline dönüşmüştür¹.

Tarihi maddecilerin iddia ettiği gibi dinin kuvvetli devirlerinde kültürün zayıf düştüğü de söylenemez. Çünkü böyle bir iddia H. Ziya'ya göre; “Medeniyetlerin gelişmesinden haberdar olmamaktır. Sanat, hukuk, ahlâk birçok medeniyetlerde dinle birlikte gelişmemiş midir? İlim zihniyeti daima dinin düşmanı mıdır? Akılla inancın uyuştuklarına veya alanlarının büsbütün ayrılması suretiyle birbirine zarar vermeden devam ettiklerine bazen şahit olmuyor muyuz? Ortega y Gasset’inin dediği gibi bizzat şüphe bile inancın bir parçası olarak düşünülebilir. Din halkın afyonu değil, hem manevî silahı hem müspet bilgisinin temeli olduğu zamanlar olmuştur. Bu düşünce, dini heyecan ve samimi inançla skolâstik zihniyetin birbirine karıştırılmasından, bizzat dinci filozoflardan bir kısmının bile hücum ettikleri skolâstik zihniyetin bütün din zan edilmesinden ileri geliyor. Felsefî değil sırf sosyolojik bakımdan bu görüşün ilmî değeri yoktur. Çünkü insanlığın klanlar ve aşiretlerden zamanımıza kadar türlü çağlarında, bütün sosyal şekillerde, halk ve zadegân arasında din hayatının ne kadar canlı ve üniversal bir rolü olduğunu görmemek için mutlaka Avrupa’da Lumiere felsefesinin veya Voltaire’cilerin dar görüşüne esir olmuş ve realitenin akla ibâdet (Culte de la Raison) te olduğu vehmine kapılmış olmak lâzım gelir”².

Düşünürümüze göre; din adamı aşkın varlığa inancını kendinde yaşar, başkalarında yaşayanı inceler. Bu bir dini tecrübedir. Bu tecrübeyi akıl yürütme kurallarıyla inceler. Bu da dini düşüncedir. Fakat artık bu tecrübeye, bu düşüncede ilim adamı gibi davranmıştır. Dini değer ve kurumları ilim gözü ile aydınlatmıştır. Din tarihçileri bütün inançları incelerken bu anlatılanlara uymayan türlü inançlarla karşılaşabilir. Bunun sebebi çağdaş insanın din anlayışının onlardan ayrılmış olmasıdır. H. Ziya bu inançlara –yine özde Aşkın varlığa ait olsalar bile- sırf varlık alanı ile tecrübe ve düşünce alanını birbirine karıştırdıkları, yani hem dini hem de ilmi bozdukları için yanlış inançlar (superstitions) diyecektir. “Çağdaş din her şeyden önce bunlardan ayrılmalıdır ve onun özü bunlardan arınmış olmaktır. Üfürükçüler, büyücüler, cinciler, bakıcılar, falcılar, kâhinler, müneccimler (astrologue) gaybden haber verenler, Allah’lık iddiasında olanlar, çağdaş dinin, İslâm’lığın düşmanlarıdır. Gerçek çağdaş dinin bunları ne derecede reddettiğini, onlarla nasıl savaştığını anlamak için Kur’an-ı

¹ Ülken, “ a.g.e. ”, s. 69.

² Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 52.53.

Kerim'deki sahirler ve büyücülere ait ayetleri, İslâm'ın onlara şiddetle hücumunu görmek yeter.”¹

Böylece Ülken, din ile ilim arasındaki çatışmayı her iki alanın konu ve sınırlarının çizilememiş olmasına bağlıyor. Onda din ilme müdahale etmez; çünkü onun konusu duyuları ve düşünceyi aşan Aşkın Varlığa inanıştır². İlim de dine karışmaz; çünkü onun konusu sınırlı duyu ve zihin verileridir. Bu bakımdan din, hatta en iptidai (ilkel) şeklinde dahi, bir duyu veya zihin aldanışı (illusion) değildir. Dini inancın kabul ettikleri ile duyu ve zihin verileri arasında ne çelişme ne tamamlanma vardır. O, bu verilerden tamamen müstakil (hür) olarak işler. Bir telkin inancı, telkin ortadan kalkınca kaybolur. Ona inanan bu halin gerçeğe uymadığını görünce ondan vazgeçer. Fakat duyu tecrübeleri ile dini tecrübe arasında böyle bir ilişki yoktur ki duyu tecrübeleri ötekini sağlamlaştırsın veya bozsun. Dini inanış duyular ve zihni aşan, yani onların tamamen kudretsiz oldukları bir sahaya aittir³. “Bundan dolayı dinin hakikatine bilgi hakikati değil, ancak iman hakikati diyebiliriz. Herhangi bir bilgi fiili ile dinî hakikate, Mutlak’a ulaşmak için yapılan bütün gayretler başarısız kalmaya mahkûmdur”⁴. Bununla birlikte yaşanmış dini tecrübe akıl yürütme kurallarıyla incelenebilir. Din bu yönüyle ilim açısından incelenmeye elverişlidir. Yalnız düşünürümüze göre; varlığın aklîyi aşan irrasyonel karakterine doğrudan doğruya nüfuz etmek elimizde değildir. Bunun aksini savunmak bilgiyi vahiyle karıştırmak olur.⁵ Ülken’de vahyin tarifini tekrar hatırlatalım: “Bütün şuurular sonludan Sonsuz Varlığa doğru açık, yani hazır objelerden (âlemden) hazır olmayana (Allah’a) çevrili bir inanca sahip olduğu halde, müstesna insanlar Sonsuz’u sonlu içinde görme, gizliyi açıkla birleştirme gücündedirler. Bu güçte olanların kalbine açılana vahiy denir⁶. Demek ki Ülken’e göre; varlığın aklîyi aşan irrasyonel karakterine ancak müstesna insanlara yani peygamberlerin kalbine açılan vahiyle nüfuz edebiliriz. Düşünürümüzün bu yaklaşımı son derece önemlidir. İlim ile din arasındaki farklardan birisine İslâm ilâhiyatının kanaatimizce reddetmeyeceği felsefî bir açılım getirmiştir.

¹ Ülken, “Laiklik”, s. 69,70.

² Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 229.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 229,230.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 259.

⁵ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 158.

⁶ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 447.

3.2. Din Eğitiminin Dinine Getirilen İtirazlar ve Cevapları

3.2.1. Din, İnsanı Ruhça Fakirleştirir mi?

Okullarda din eğitime karşı olanların öne sürebileceği iddialardan birisi, “din insanı ruhça fakirleştirir” sözüdür. H. Ziya’ya göre; bu söz psikolojik ve sosyolojik anlamdan mahrumdur. İnsan cemiyetlerinin yarattığı birçok büyük eserler ve birçok manevî değerler dinlerin içerisinden doğmuştur. Yalnız İlk Çağın polytheiste dinleri veya Orta Çağın büyük göksel dinleri değil, bizzat ilkel dinler bile sosyal hayatın bireysel gündelik hayat üstüne çıkaran üstün heyecanlarının dinî hayattan doğduğunu göstermektedir. Dinî hayat insanların bütün kolektif ruhî hayatını, üstün manevî değerlerini beslemektedir. Dinin bu yaratıcı vasfını görmek için inhisarcı ve soyut bir iktisat görüşünden kurtularak insanların hayatını geniş bir psikolog gözüyle tetkik etmelidir. Din insanı ruhça fakirleştirir cümlesi, insanı tamamen soyut bir zihin makinesi gibi görmekten ibaret, mekanizmin hatasını son haddine götürmekten başka bir şey değildir.¹

Görüldüğü üzere düşünürümüz söz konusu iddianın ilim ve tarih açısından savunulamaz olduğu, söylenenin aksine dinin insan ve toplum hayatında üstün manevî değerleri besleyerek son derece önemli bir yer işgal ettiği kanaatindedir.

3.2.2. Din Muvazenesiz İnsanın Benlik Şuuru mudur?

Dine getirilen itirazlardan birisi de budur. H. Ziya’nın buna verecek olduğu cevabın din eğitimi açısından değeri ortadadır. Düşünürümüze göre; “dini muvazenesiz (dengesiz) insanın benlik şuuru” saymak peşin hükümlerin en aşıkârı, ilimle en ilgisiz olanlarından biridir. Engizisyon veya müsamahasızlık devrinde bazı din adamlarının gösterdiği fanatizmi bütün dinî hayata yaymak aynı derecede fanatizmdir. Dinin vecit ve istiğrakları ile ruhî muvazenesizlik arasında münasebet aramak 19’uncu yüzyılın bazı marazî psikologlarından beri moda olmuş kısır bir görüştür. Vakıa bir kısım delilerin hezeyanlarında ve birsamlarında (sanrı) dinî vizyonlara benzer vasıflar görülmektedir. Fakat bundan dolayı dini, marazî şuur olayları nevinden sayacak yerde bir kısım marazî şuur olaylarının dini tasavvur üzerinde greffer olduğunu söylemek doğru olur. Nitekim

¹ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 49,50.

dini tasavvurlara sahip olmayan bazı hezeyanlar modern ve teknik karakterdedir. Şu halde her zihniyet tipinin kendine mahsus deliliği vardır. Başka bir ifadeyle her deli mensup olduğu zihniyet tipine göre hezeyanlara sahiptir.¹

Böylece Ülken, iddianın her şeyden önce önyargıya dayandığını, 19'uncu yüzyıldan kalma bu kısır görüşün, marazî şuur olayları ile dini tasavvurlar arasında yersiz bir bağlantı kurduğunu düşünmektedir.

3.2.3. Allah ve Din Hürriyete Engel midir?

Bugün din eğitim ve öğretiminin karşısında yer bulan itiraz noktalarından birisi de; din eğitimi kişinin hürriyetini kısıtlıyor, ruh sağlığını bozuyor, günah ve haramın ürettiği baskı duygusuyla kişinin kendiliğinden gelişmesini, kendi kendini kontrol etme gücünü engelliyor; özellikle çocukluk çağında verilirse daha tehlikeli oluyor şeklindedir. Şu halde bu iddiayla din eğitimi yakından ilgilenmek durumundadır. Din eğitiminin kapsamı içersine giren bu probleme dair H. Ziya'nın vermiş olduğu cevaba geçebiliriz.

H. Ziya'ya göre; düşüncemizden Allah'ı kaldırırsak insanın şuur, hürlüğü ve sorumluluğu manasız kalır. İradesi, zekâsı, kör tabiat kuvvetine indirilir. Fakat tabiatın kör kuvveti, şuur doğuramaz. Aşkın varlığın tabiata müdahalesi ise, tabiatüstünde bir varlık olan insanı meydana getirir. Üstünün aşağıya etkisi, Allah'tan insana ve âleme doğru açılış, âlemin anlaşılmasını mümkün kılar. İnsan aşkın varlığa karşı sorumlu olduğu içindir ki kendi kendisine ve başka insanlara karşı sorumludur. Ve böyle olduğu için ahlâki ve sosyal kanunlara sahiptir. İnsanın bütün kuvveti aşkın varlığa bağlanışından ileri gelir. Aşkın varlığı kaldırıncı insan cynik'lerin² zavallı köpeğinden farksız kalır. İnsan mutlak olarak hür değil, ancak sahip olduğu şuur nispetinde hürdür. Onun için onun hürlüğüne varlık derecelerine nazaran yükselen ve mutlak varlığa nazaran alçalan nispi muhtarlık demek doğru olur. Allah'ı, âlemi ve insanı birlikte düşünmedikçe ne hürlüğü, ne şuur anlamak mümkün değildir.³

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 53.

² Ing. Cynics, Cynism (Kinikler Okulu): Sokrat'ın talebesi Antistene tarafından kurulan bu mesleğin mensupları, sosyal münasebetlere, örf, âdet ve ahlâka karşı son derece kayıtsızlık içinde yaşadıklarından, köpekler gibi başıboş ve serseriyane davranışlar sergilediklerinden bu ismi almışlardır. Bkz. S. Hayri Bolay, *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, 7.bsk. , Akçağ Yay. , Ankara 1997, s. 253-254.

³ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 275.

H. Ziya açısından; “insanın hürlüğü daha üstün bir düzenin aşağı bir derece üzerinde hâkim olması demektir. Teknik, madde üzerinde; bilgi, teknik üzerinde; düşünce, bilgi üzerinde; inanma, düşünce üzerinde bir hürriyet derecesidir. İnsanlığa ve sonsuzluğa açık olan inanış, hürriyetlerin en yüksek derecesidir.”¹ İnsanın kuvveti imanından gelir. İnsanın kendi üzerinde, başka insanlar üzerinde ve tabiat üzerinde hâkimiyeti bu kuvvetin neticesidir. Bu hâkimiyetin ilk adımı arzularına dizgin vurma şeklinde dinî yasaklarda (haram, günah), tabu’larda başlar. Toplumun her devirde ve her yerde bir “emirler ve yasaklar sistemi” olması bundandır. İman insanın kendi kendisini yenmesini, kendisini aşmasını temin eder. Bu da onun hürlüğünü kazanmasından ibarettir ki, bütün tarih bu hürriyet mücadelesinin sahnesidir. İnsan, kendinden iman kuvveti kaldırılınca bu cidal kuvvetini de kaybeder. O inkâr ettiği için değil kabul ettiği için büyüktür.² Hürlük irade hürlüğüdür ve irade hürlüğü insanların birbirine kişi olarak bakmaları ile gerçekleşir. Başkasını şey ve alet gibi görmeden ibaret aşağı eğilimlerini ezmesini bilmeyen hür değildir.³ Hürriyet değere, değer hürriyete tabi olarak vardır. Hürriyet daima bir zaruretin karşısında meydana çıkar. Hürriyet kendini bir kurala koyma (auto-regulation) dır.⁴ Hürriyetimizin temeli değer karşısında sorumluluktur. İdeal ve aşkın varlık olan değer bizi kendini kabule zorlar. Fakat bu zorlamanın tabiiî gerektirme (determination) ile ilgisi yoktur. Gerektirme olgular alanına aittir. Hâlbuki değer gerçek üstü veya ideal varlıktır. İnsanın ideal değer önündeki durumu kendini yükümlü görme durumudur. İnsan gerçek âleme mensup olarak gerçek-üstü olan değer âlemine bağlanır. Bu bağlanış insanın kendisini aşkın varlık önünde sorumlu görmesidir ki, bu sorumluluk insana gerçek âleminde başka varlıklardan ayrılan vicdan özgürlüğünü verir. Ülken burada Kant’ta ki vicdanın mutlak emrini kabul eden irade hürlüğünü metafizik hürlük olarak değil, axiologique hürlük olarak koyacaktır. Çünkü ona göre; o yalnız ahlâk alanına değil bütün değerler alanına aittir. Teknik değerden dini değere kadar bütün değerler (fakat başlıca aşkın değerler) karşısında böyle bir sorumluluk vardır. İnsanın bir makine önünde ve bir ideoloji önünde de sorumluluğu vardır. Fakat insanlık (yani vicdan) önünde sorumluluğu, Allah karşısında sorumluluğu aşkın değer olarak hepsinden üstündür. İnsanın değer önünde sorumluluğu ve bu sorumluluğu alma bakımından değer hürlüğü vardır. Değer hürriyeti insanın gerçekler dünyası üstüne yükselmesini ve bütün varolanlardan farklı bir varlık olmasını sağlar.

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 447.

² Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 276.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 336,337.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 429,430.

İnsan zaman dışı bir şuura sahip olduğu için zamanı her üç buudunda kavrayabilir. Bu kavrayışı onda geçmişe, geleceğe çevrilen proje kurma ve hayal etme hürlüğü yaratıyor. Zaman dışı şuur sonlu varlığın Sonsuz Varlığı düşünmesine, zamanla ezelîlik arasında münasebet kurmasına yarıyor. Kısacası insan kendini insanlıkla, insanlığın geçmişi ve geleceği ile Aşkın Varlıkla aştığı için hürdür.¹

Aslında düşünürümüzden konuya dair aktarabileceğimiz oldukça kabarık bir materyalle karşı karşıya olduğumuzu itiraf etmeliyiz. Fakat biz kendi problemimizi işlemeye elverişli noktaları burada toplamaya çalıştık. Eğitime dair verileri de yanımıza alarak konuyu tamamlamış olalım. Bütün bu anlatılanlardan sonra H. Ziya'nın fazladan bir açıklamaya yer bırakmayacak tarzda cevabını aradığımız soruyu aydınlattığını da söyleyebiliriz. Yalnız özetlemek gerekirse düşünürümüze göre; ne din ne değerler hürriyetin önünde bir engel değildir. Bilakis asıl hürriyet alanı değerlerdedir. İradeyi irade kılan, güçlü kılan odur. İnsanın aşağı eğilim ve ihtirasları üzerinde hâkimiyet kurmasını, vicdanın koyduğu yükümlülüğü tanımasını sağlayan değerdir, inançtır. İnsan hem kendi kendine hem de insanlığa karşı sorumludur. Fakat ne başka insanlar ne de kendisi onun son mahkemesi değildir. İşte bu noktada insan inanişla hürriyetlerin en geniş derecesi olan Sonsuz Varlığa, başka âlemlere açılır. Allah olduğu için insanî hürriyet ve ahlâkın bir anlamı vardır. Bu yaklaşımıyla H. Ziya'nın çocuğa küçük yaşta verilecek din eğitiminin zararlı olacağını düşünmesine imkân kalmadığı gayet açıktır. Kaldı ki önceki konularda biz bu hususa değinmiş bulunuyoruz. Önemine binaen kısa da olsa şunları söyleyebiliriz. Düşünürümüze göre; ilkokul öğrencileri daha okumaya başlarken akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmelidir. 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 (din) 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 vermelidir.²

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 434, 436, 437.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 60–61.

3.2.4. İslâm Dini Laiklikle Çatışır mı?

Düşünürümüz İslâm dininin laik bir din olduğu kanaatini taşıyor. Referans olarak aldığı başlıca ayetler şunlardır: “Sizin dininiz sizin, benim dinim benim” (Kafirun Suresi), “Dinde cebir yoktur” (Âl-i İmran Suresi), “Yoksa sen mü’min olmaları için insanlara cebir mi edeceksin” (Hac Suresi), “Yüz çevirirlerse senin görevin açık bir tebliğden ibarettir” (Neml Suresi)¹. Kuşkusuz bu ayetler inanç sahasında zorlamanın olamayacağını gösteren ayetlerdir. Aydınımız İslâm’ın farzlarıyla, hukukî hükümlerini birbirinden ayırmaktadır. Farzlar insanların fert olarak dinî inanç ve tapınma ilkelerini tespit eder. Bunlar: 1- İnanç ilkelerinin tasdiki, 2- Namaz, 3- Oruç, 4- Zekât, 5- Hac’dır. Bunlardan hiçbirisi siyasete, dünya kanunlarına ait değildir. Namazla oruç Müslüman’ın Allah’a karşı ferdî yükümlülükleridir. Zekât ve hac, sosyal hayatı ilgilendirir, çünkü dini cemaati perçinler ve cemiyetin iyiliği içindir. Bununla beraber, onların yerine getirilmesi hiçbir dünya kanununa aykırı olmadığı gibi, getirilmemesi de kulun Allah’a karşı sorumluluğuna bağlıdır, yani kanunla ilgili değildir². Hukukî hükümlere gelince, medenî hukuk ve ceza hukuku gibi, bunlar farzlardan değildir. Düşünürümüz bu savını şu gerekçelere dayandırmaktadır: “Kur’an nazil olduğu yıllarda, İslâmiyet önce bir dinî cemaat iken, olayların gidişi ile bir devlet halini aldığı için, müslümanlarla müslim olmayanları içine alan devlet, fertler arası münasebetleri olduğu kadar, fertlerle cemaat, cemaatlerle devlet arasındaki münasebetleri de düzenlemek zorunda idi. Bundan dolayı Kur’an’da farzların dışında hukukî hükümler de vardır. Fakat bu hükümler İslâm imanının ilkelerinden değildirler. Nitekim onlar sonradan toplanmış ve Fıkıh, yani “İslâm Hukuk”u meydana getirilmiştir. Zamanının medenî ihtiyaçlarına cevap veren bu hükümler sonradan meydana çıkan medenî ihtiyaçlara yetmeyince, ilk hükümlerden kıyas yolu ile yeni hükümler çıkarılması Kur’an, Peygamberin sözleri ve hareketleri, İslâm hukukçularının doktrinleri ve halkın umumî kanaatleriyle tamamlanmıştır. Türklerden çoğunun dayandığı Hanefî doktrinine göre “zamanın değişmesiyle hükümler değişebilir” kuralı, bu sosyal ihtiyaçların kıvraklığı ve evrimini ifade eder”³.

Ülken, böylece hukukî hükümlerin kendi döneminin ihtiyaçlarına göre vazedildiğini, zamanın ve şartların değişmesiyle bu hükümlerde insan aklına ve reyne geniş bir alan bırakıldığını savunmaktadır. Ona göre; İslâm hukukçuları kıyasa ve

¹ Ülken, “Laiklik”, s. 64.

² Ülken, “a.g.m.”, s. 64.

³ Ülken, “a.g.m.”, s. 64.

icmaya (halkın umumî kanaatlerine) başvururken o halde bu esnek alandan istifade etmişlerdir. Aydınımız aynı zamanda İslâm'ın laiklikle bağdaşmayacağını ileri sürenlere de şu şekilde cevap vermektedir: “İslâm'ın ruh ve ilkelerinin laikliğe uygun olmadığını iddia edenler, İslâm tarihinin daha başlarından beri devletin meydana çıkmış olmasına ve dinin “şeriat”la tamamlanmasına dayanıyorlar. Fakat şeriat yani fıkıh kaideleri Kur'an'a dayanmakla beraber onu daima tefsirler ve sonraki hükümlerle birlikte ele alıyor. Muamelat'a ait olan bu kaideler dinin farzları gibi kesin olsaydı birbirinden çok farklı ve aynı derecede değerli birçok fıkıh doktrini doğamazdı. Ayrıca, İslâm'ın ruhunun laikliğe uygun olmadığını söyleyenlerin, bir yandan teokratik zihniyette bir yandan da komünist düşüncede olanlar, yani her iki kutuptan da totaliter düşünceliler olduğunu hatırlamak yerinde olur”¹.

Böylece düşünürümüz İslâm'ın bir devlet talebinin olmadığını anlatmaktadır. Bir başka yerde temas ettiği üzere, “Kur'an”dan esasî hukuk, devletler hukuku çıkarılamadığı için İslâm imparatorluğu kurulunca böyle bir esasî hukuk ihtiyacı ile İmam Mâverdi “El-Ahkâm üs-Sultâniye”de bir halifelik teorisi meydana getirmiştir”². Yani, halifelik müessesesi dahi dini bir teşkilat değil, siyasî bir teşkilattır. Bir anlamda eğer dinî bir kurum olmuş olsaydı, birbirinden çok farklı halifelik teorilerinin oluşturulamayacağını düşünmektedir.

Düşünürümüz insanileşme hareketinin başında İslâmlığı, Hristiyanlığı ve Budizmi gösterir. Milattan 8–10 yüzyıl önceden milattan birkaç yüzyıl sonraya kadar süren Yakın ve Orta Doğu medeniyetlerinde büyük bir profanlaşma devrimine şahit oluyoruz. Mısır'dan kuzeye doğru çıkan Beni-İsrail peygamberleri, Hindistan'da Jaina hareketi ve daha sonra Budizm, Çinde Kong-tseu, Akdeniz medeniyetinde Sokrat, bilgeler, İsa ve son peygamber Hz. Muhammed bin yıllık bir devre zarfında insanlık tarihinde yeni bir çağ açtılar. Bu çağ, kişisel kültür medeniyeti çağıdır. Bu yeni çağ, kapalı hukukî-sihrî medeniyete göre asıl manevî değerler çağıdır. Düşünürümüz ayrıca velileri ve şehitleri kişisel kültür medeniyetinin önderleri olarak değerlendirecektir.³ Yalnız biz gerek laiklik gerekse velilerle ilgili verileri başka konular çerçevesinde yeniden değerlendireceğimiz için konuyu burada bitirmek istiyoruz. Ülken'in İslâmiyet'i laikliğe aykırı bulması bir tarafa onun zaten laik bir din olduğu kanaatini taşıdığı böylece netleşmiş oldu.

¹ Ülken, “a.g.m.”, s. 65.

² Ülken, “a.g.m.”, s. 62.

³ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 351,352.

3.3. Eğitim ve Din Eğitimi İlişkisi

Eğitim ve Din eğitimi ilişkisine H. Ziya'dan hareketle çok değişik açılardan yaklaşmak mümkün olmakla birlikte biz burada bir sınırlamaya giderek iki olgu arasındaki ilişkiyi, bir içlem-kaplam ve karşılıklı ihtiyaç ilişkisi olmak üzere iki maddede incelemeye çalışacağız.

3.3.1. İçlem-Kaplam İlişkisi

H. Ziya'nın eğitim ve öğretimle ilgili yaklaşımlarını bize aksettirecek önemli açıklamalarına önceki bölümde eğilme imkânımız oldu. Oradan da hatırlanacağı üzere eğitim en genel anlamda bize değerleri veriyordu¹. Buradan değerler içerisinde ideal düzeyde var olan din değerini göz önüne alacak olursak eğitim lafzının aynı zamanda din değerinin eğitimi de içerdiği sonucuyla karşılaşırız. Burada beliren anlam, eğitimin din eğitimi kapsadığı yönündedir. Yani aralarında bir içlem-kaplam ilişkisinden rahatlıkla söz edilebilir. Sonra bu açıklama biçiminde din eğitimi, eğitimin asli bir unsuru haline geliyor. Ayrıca, aydınımızın felsefî düşüncelerinin temeline Tanrı'yı yerleştirdiğini hatırlamamız yerinde olur. “Ülken, sınırlı bilgimiz ve değer dünyamız ile dikotomik varlık karşısında insanın karşılaştığı aczi, mutlak varlık Allah ile giderebileceğimiz kanısındadır. O olmaksızın hiçbir açıklama tam olamaz”². Öyleyse onun fikrî evriminin ikinci ve son devresine ait olduğunu düşündüğümüz bu yargısı bizim, “Ülken'in düşüncesinde din eğitimi, eğitimin asli unsurlarındandır”; şeklindeki yaklaşımımıza destek verecektir. En açık ifadeyle değerlerin Tanrı ile temellendirilmiş olması, değerlerin anlaşılması ve yaşanmasını hatta yeniden yaratılmasını kendisine konu edinen eğitimin de Tanrı ile ilişki kurmasını gerektirecektir. O halde bunu eğitimde sağlamak vazifesi özelde din eğitimine ait olacaktır. Önceki bölümde eğitim felsefesinde insanın yerini ortaya koymaya çalışırken Ülken'de kişinin anlaşılabilmesi ve ona uygun bir öğretim ve eğitimin uygulanabilmesi için insanın başkasıyla (sonlu varlık olarak insan, sonsuz varlık olarak Tanrı) ilişkisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştik. Bu açıklamamızın yukarıdaki veriyle paralelliği gayet açıktır. Ülken'de

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 9.

² Vural, “a.g.m.”, s. 26.

insanın sadece bilen değil, aynı zamanda inanan bir varlık olduğu düşünülürse¹, değerler içerisinde insanın ölüm ötesi tasavvur ve isteklerine veya sonsuzluğa açılan manevî tarafına hitap eden dinin eğitim ve öğretimde ihmali söz konusu olmayacaktır. Ülken’de eğitim bütünüyle değerleri veriyorsa ki öyledir²; din, değerlerin dışında değildir ki eğitimin kapsamı içerisine girmiş olmasın. Ayrıca kaydetmeliyiz ki bu yaklaşımda din eğitiminin zorunlu olarak verilmesi gerektiği düşüncesi kendisini bize açıkça duyurmaktadır. Bize göre de din eğitimi, genel eğitimin üzerinde fazlaca durmadığı veya ihmale uğrattığı insan-Tanrı ilişkisini eğitimin içine katarak eğitimde birey-toplum, birey-evren vs. ilişkilerini kişiye bir kez de dinsel bir bakış açısı içinde sunmalı, böylece insan hayatının daha anlamlı ve zengin bir hale kavuşturulmasının hizmetinde olmalıdır³. H. Ziya’nın da dediği gibi, insanların en kolay kandıkları daima en doğru fikirler değil, fakat kendilerine üstün bir hayat vadeden en aşkın sözlerdir. Bütün dinler ve ahlâklar kendi cemiyetlerini daha yetkin, daha güzel kılmak için uğraştılar⁴.

Bu anlatılanlar ışığında Ülken’in düşüncesinde eğitimin, din eğitiminden farkı onun dinin dışındaki değerleri de kendisine konu edinmiş olmasıdır diyebiliriz. İşte bu yüzden eğitim, din eğitiminden daha geniştir; yani din eğitimi, eğitimin kapsamı içindedir. Başka bir ifadeyle din eğitimi, eğitimi karşılamaz fakat eğitim din eğitimini kendisinin bir unsuru olarak içerir. Bu yaklaşım biçiminin günümüz Türkiye’sindeki eğitim, din eğitimi ilişkisi ile aynı çizgiyi paylaştığı görülmektedir. Yalnız burada dine yüklenen anlam itibarıyla önemli bir farklılığı belirtmeden geçemeyeceğiz. O da önceki bölümde dile getirdiğimiz üzere Ülken’de içkin değerler aşkın değerler tarafından kuşatılır. Yani, her teknik, sanat ve fikir doğduğu kültürün dini ve ahlâkı ile ilgili olmak durumundadır. Daha açık bir ifadeyle aşkın değerlerden din ve ahlâka aykırı gelişecek bir içkin değer kendi toplumunda yaşama şansı olmayacaktır⁵. Bunun konumuz açısından beraberinde getireceği anlamı bir örnekle daha da pekiştirelim. Hayat bilgisi dersinde, canlılığın tesadüfler sonucu oluştuğu yönündeki bir fikirle, Tanrı’nın bir eseri olduğu yönündeki bir açıklamadan biri seçilecek olsa bunlardan ikincisi kendi kültürümüz açısından tercih edilmesi gerekecektir. Çünkü İslâm dini varlık ve hayatın kısaca her şeyin Allah tarafından yaratıldığını bize söyler⁶. Ülken’in ateist nihilist ve evrimci teorilere karşı duruşunda biz sadece bir dinin inanırı olmasını veya felsefi

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 16.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 262,263.

³ Nebahat Göçeri, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1. bsk. Adana 2002, s.28.

⁴ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 235.

⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.17. ; Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 266.

⁶ “Allah her şeyin yaratıcısıdır. O, her şeye vekildir” Bkz. Zümer Suresi, 39/62.

tutumunu değil, belki bunların yanında sağduyu esasına dayalı tavrını da görmekteyiz. Belirtmeliyiz ki, bilimsel çalışmaya engel olmayan yaratmayı kabul etmek ve aksine bilimsel düşünceye hiçbir katkısı bulunmayan tesadüf teorisini reddetmek bir eğitim sisteminde dinin ve felsefenin dışında insan geçeceği ve kültür dokusunun bir gereği olarak düşünülmelidir. Bu da her şeyden önce toplumsal sağduyuyu yakalama meselesidir. Konuya bu açıdan yaklaştığımızda görüldüğü üzere aşkın değerlerden dinin ve dolayısıyla din eğitiminin eğitimle olan ilişkisi, Ülken’de daha derin boyutlar kazanmaktadır. En azından şunu söyleyelim ki bilinen bir tavır olarak genel eğitimin vahyi reddetmesine¹ ya da dışlamasına bu modelde yer bırakılmıyor.

3.3.2. Karşılıklı İhtiyaç İlişkisi

Eğitim ve din eğitimi arasındaki ilişkiye ihtiyaç kavramı açısından da yaklaşılabilir. Bu Ülken’de her iki olgunun birbirine karşılıklı ihtiyaç ilişkisi ile bağlı olduğu anlamına gelir ve temelini insanda bulunur. Yaptığımız bu çıkarımın daha da netleşmesi için öncelikle ihtiyaç kavramı üzerinde durmamız gerekecektir. Çünkü ihtiyaç kavramı ile ilgili veriler, söz konusu bağlantının kurulabileceğine dönük düşüncemizi destekleyecektir.

Ülken’de insan eksik bir varlıktır ve eksikliğinden dolayı huzursuzluk duyduğu hazır olmayan “herhangi bir şey”e karşı ihtiyaç duyar. Fakat burada ihtiyaç W. James’in dediği gibi sırf psikolojik, kapalı bir süreçten ibaret değildir. İhtiyacın biyolojik, psikolojik yönleri olmakla birlikte bilinç alanını aşar, doğrudan doğruya objeye, varlığa yönelir. İnsanın bütünlüğü ve ihtiyaçlarının sınırsızlığı karşısında sadece biyolojik ve psikolojik bir saha sınırlaması yapılamıyorsa², ihtiyacın karşılanabilmesi için sübjektiviteyi aşan varlık şartları ile bağ kurmak durumundayız demektir. İşte burada insan Tanrı ve başka âlemle olan ilişkilerini düzenleyebilmek için dine ihtiyaç duyar. Öyleyse eğitim insanın bu ihtiyacına cevap vermek için harekete geçtiğinde din eğitimiyle karşılaşacaktır ki aslında bu, temelde insandan kaynaklan ve ona hitap eden eğitimin din eğitimine olan ihtiyacının bir ifadesi olacaktır. Biz düşünürümüzün eğitim felsefesinden bunu anlamaktayız. Tekrar edelim ki o, hem değerlerin hem de eğitim

¹ Abdurrahman Dodurgalı, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*, İ.F.A.V.Yay. , İstanbul 1999, s.38.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 266–267.

felsefesinin temellerinden birisi olarak “ihtiyaç”ı belirlemiş durumdadır.¹ Değerlerin birbirine nüfuzunun aslında burada ihtiyaç çerçevesinde daha iyi anladığımız söylenebilir. İnsanda ihtiyaç kapalı bir süreç olmadığı gibi değerler de birbirine kapalı değildir. Öyleyse kendi alanlarında bağımsızlıklarını gölgelenmemek koşuluyla karşılıklı ilişki ve tesirlerini görmek gerekir. Eğer değerler birbirini anlamazsa ne değerler bir sisteme oturur ne de bütünüyle değerlerin verilmesini kendisine konu edinen tutarlı bir eğitim sisteminden bahsedilebilir. İşte bu bakımdan H. Ziya’nın geliştirdiği eğitim anlayışında, bir örnek vermek gerekirse din değeriyle bilim değeri arasında bir zıtlık görmeye imkân kalmaz. Çünkü ona göre her iki değer insanın iki yönüne tekabül eder². Bilmek ve inanmak ruhî hayatımızın iki temeli olup, insanın fiilî, duygusal ve zihni hayatı bunlara dayanır³. Eskiden bilgi adamı ile iman adamı arasında tam bir uyuma olamazdı. Aklın gösterdiğini iman reddedebilir, imanın emirlerini akıl almayabilirdi. Orta Çağın iki âlem arasında kurmaya çalıştığı köprü hiçbir zaman temelli olmamıştı. Fakat eğer akıl prensipleri ve determinizm evrensel varlık kaideleri değilse (ki Ülken’e göre değildir), insan varlığın diğer dereceleri gibi akıldışı bir temele dayanıyorsa (dyade’ı hatırlayalım), o zaman bilgi ile inanç arasında kesin bir sınır çizmeye lüzum kalmayacaktır. Bugünün insanı, namzet olduğu Yeni Çağ içinde eskisinden daha zengin bir inanış, araştırma ve keşif yolundadır⁴.

Günümüz Türkiye’inde mesela din eğitimin bilimsel bir kimliğe yerleştirilmesi kolay olmamıştır. Hâlen de bir takım sorunların üstesinden gelindiği söylenemez. H. Ziya’nın daha din eğitimi Türkiye’de bir bilim dalı olarak kurulmazdan çok önce bilme ve inanmaya yüklediği anlamlarla bir bakıma onun meşruiyetini tanıdığını söyleyebiliriz. Ayrıca biz, onun eğitim felsefesinin ve değerlerin temeline koyduğu ihtiyacı, felsefî antropolojinin ışığında bilimlerin verilerine dayandırılmasını istemesini⁵, din eğitiminin de bilimsel bir temele oturtulmasına yönelik bir anlamı içinde barındırdığını düşünmekteyiz. Din eğitiminin bilimselleştirilmesinin gereği üzerinde ilerde ayrıca duracağız. Konumuz bu olmadığı için sadece belirtmekle geçelim. Fakat söz konusu karşılıklı ihtiyaç ilişkisinin bu cephesinde din eğitiminin özellikle eğitimbilimine olan ihtiyacının daha belirgin bir hale geldiği gerçektir. Zira din eğitimi, bilimsel faaliyetlerini yürütürken eğitim ve insan bilimlerinden büyük bir destek

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 268; *Bilgi ve Değer*, s. 210.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 60.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 48.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 276.

⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 268.

görecektir. Ayrıca burada bir problem teşkil etmesi bakımından kaydedelim ki din eğitiminin ağırlıklı olarak ilâhiyatçılar tarafından değil, eğitim bilimciler tarafından da aynı hassasiyetle sahiplenilmesi büyük önem taşımaktadır. Ülken'in ortaya koyduğu karşılıklı ihtiyaç modelinin Türkiye gerçekliğine en uygun model olduğu kanaatini taşımaktayım. Konunun başından bu yana dile getirdiğimiz üzere bu yaklaşımda eğitimin kapsamı içerisinde bulunan din eğitimi diğer değer eğitimleriyle birlikte eğitim binasını inşa etmekte, temelde de total insanın ihtiyaç duyduğu alanlarda doyurulması fikri yer almaktadır. Kendini aşmak ihtiyacında bulunan insan bilen ve canlı varlık olarak bunu başaramamakta fakat değerler yaratan ve inanan varlık olarak bunu gerçekleştirmektedir¹. Düşünürümüz bilmenin bağımsızlığını bozmaksızın inanmayı ona temel diye göstermişti. Bu inanmak onda yalnız dini değil, ahlâki, ideolojik ve bilimsel alanlara da yaygın olduğu için onun kaplamı dışında kalan bir değer yoktur². Böylece bir sanatçının veya bir bilim adamının ihtiyaçtan doğarak erişmek ve tamamlanmak gayesini güttüğü ve kısaca “ihtiyaç-aşkın obje” diye formülize edilen yönelişi ile bir din adamının “ihtiyaç aşkın obje (Tanrı)” yönelişi arasında özde hiçbir farklılık olmayacaktır³. Dolayısıyla ne bilim ve din ne de eğitim ve din eğitimi arasında bir çatışma vardır. Fakat düşünürümüze göre, insandaki inanma gücü onun manevî bir varlık olarak bilgiden daha üstün bir derecede hürriyet sahibi olmasını temin eder⁴. Konumuz itibarıyla buradan çıkartacağımız anlam, eğitim bu hürriyeti insana lütfen değil, onun bir hakkı olarak teslim edeceğidir. Ülken'de aşkın değerlerden din ve ahlâk bu inanma hürriyetinin en geniş olduğu iki alanı temsil etmektedir. Bağlayacak olursak din ve ahlâk eğitimi hürriyete ihtiyaç duyan insan gerçeğinin bir sonucudur. Bu yönüyle de eğitim ve din eğitimi arasında karşılıklı bir ihtiyaç ilişkisinden söz edilebilir. Karşılıklı diyoruz çünkü görüldüğü üzere bu tek taraflı gelişen bir ilişki değildir. Ayrıca biz burada bu ilişkiyi bütün boyutlarıyla ortaya serme gibi bir maksadı da taşımış değiliz. Fakat bununla genel çerçeveyi çizmiş olduğumuzu düşünmekteyiz.

¹ Bkz., Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 332,341.

² Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, (Dipnot bilgisi) s. 51

³ Bkz., Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 208-214.

⁴ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 447.

3.4. Din Öğretimi ve Din Eğitime İlkesel Bir Yaklaşım

H. Ziya, değerler sisteminde olduğu gibi eğitim anlayışında da her türlü tahakküm ve indirgemeciliğin karşısında olmuştur. Bunun bir sonucu olarak metod itibariyle öğretim ve eğitim bağımsızlığını savunsa da olgu ve olayları bir bütünlük içerisinde ele alan tavrının bir gereği olarak da öğretim ve eğitime dair bütünlükçü yaklaşımını zedelememiştir. Din öğretimi ve din eğitimi de kapsayan bu tavrı dikkatle incelendiğinde her ne kadar kendisi sistematize etmemişse de iki ilkeyle karşı karşıya bulunduğumuzu söyleyebiliriz. Öğretim ve eğitim hadisesini birbirine bağlayan ve yine birbirinden ayıran ilkeler; bütünlük ve bağımsızlık ilkeleridir. İşte bu münasebetle konumuzu sözü edilen ilkeleri ortaya koyan iki madde ile işlemiş olacağız. Başka bir açıdan yaklaşmak gerekirse bu çalışmamızda, H. Ziya'nın düşüncesinde din öğretimi ve din eğitiminin, insanda karşılığını bulan bir süreç olması itibariyle, birbirini nasıl tamamladığı ve kendi alanlarında takip ettikleri metodlar bakımından hangi gerekçelerle ayrı kalması gerektiği? soruları aydınlatılmaya çalışılacak. Kuşkusuz bu soruların cevapları, din eğitimi ve din öğretimi arasında takip edilmesi gereken ilkelerin açığa çıkartılmasında bize rehberlik edecektir. Yalnız biz burada ne din öğretiminin ne de din eğitiminin kendi alanlarında uygulayacakları metodları izah edeceğiz. Eğer metodlara yüzeysel olarak değineceksek bu her iki alanın bir bütünlük manzarası teşkil ettikten sonra neden bağımsız kalmaları gerektiğini kavrayabilmek için olacaktır. Fakat yine de bu incelemenin, hemen ardından gelecek olan metod bahsinin daha iyi anlaşılmasına hizmet edeceğini de belirtmiş olalım.

3.4.1. Bütünlük İlkesi

Anlaşılma kolaylığı açısından yukarıda işaret ettiğimiz ilk soruyu, din öğretimi ve din eğitiminin insanın bütünlüğü açısından anlamı nedir? şeklinde de ifade edebiliriz. Kanaatimizce bunun cevabı, H. Ziya'nın eğitim ve öğretime yüklediği anlamlarda aranmalıdır. Zira birinci bölümden hatırlanacağı gibi o, öğretimin kafayı teşkil ettiğinden, eğitimin de ruhu ve karakteri inşa ettiğinden söz ediyordu¹. Öyleyse aynı durum din öğretimi ve din eğitimi bakımından da geçerli olacaktır. Yani, din öğretimi akli işletip onu inşa ederken, din eğitimi de ruhu ve karakteri yapacaktır. Fakat biraz

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 9.

sonra baştaki bu ayrılışın sonda bulunmadığına şahit oluruz. Çünkü H. Ziya'ya göre; birisi bilgiyi, öteki değerleri verir. Fakat bilginin değerler arasında bir değer, kafanın ruhtan bir parça olduğu düşünülünce öğretimin yine de eğitim içinde yer alacağı anlaşılmış olur.¹ Böylece din öğretimi ve eğitimi de içine alan bu yaklaşım öğretim ve eğitimi bir bütünlük içerisinde değerlendirmektedir. Ülken'in yaklaşımını esas alacak olursak; din öğretimi ve din eğitimi birbirini tamamlayan iki süreçtir dememiz gerekecektir. Bu bütünleşmenin insanın akıl ve ruh diyeceğimiz iki yönüne tekabül ettiği açıktır. Bizim bu tespitlerimizden öğretim yalnız bilgiyi, eğitim de değerleri verir sonucu çıkartılmamalıdır. Zira H. Ziya, meseleye dair; “eğer bu doğru olsa öğretmen ve eğitimcinin görev ve rollerini ayırmak lâzım gelir. Oysa öğretici yalnız hazırlanmış bilgileri verir, eğitimci çocuğa değerleri aşılar diye bir sınıflama yapılamaz. Zaten fiilen de bu hiçbir yerde ayrılmamaktadır”² diyecektir. Aslında burada da düşünürümüzün yukarıda dile getirdiğimiz bilginin de değerlerden bir değer olduğu anlayışı yer almaktadır. Dolayısıyla her öğretici aynı zamanda değerleri verir, yani eğitimcidir.³ İnsanın öğretilerek eğitildiğini düşünürümüz böylece anlatmak ister.

Netice itibariyle H. Ziya'da nasıl ki akıl ve kalp bir bütün olarak değerlendiriliyorsa yine onun eğitim felsefesinin bir gereği olarak din eğitimi de kapsayacak şekilde öğretim ve eğitim bir bütünlük manzarası gösterir.

3.4.2. Bağımsızlık İlkesi

İkinci soruyu hatırlayacak olursak, o, din öğretimi ve din eğitimi kendi alanlarında takip ettikleri metodlar bakımından hangi gerekçelerle ayrı kalmalıdır? şeklindeydi. Buna cevap ararken ilk dikkat çekeceğimiz husus yukarıda tespit ettiğimiz bütünleşmenin onların öğretim ve eğitimde olduğu gibi kendi alanlarında ayrı metodlarla işlemesine engel olmayacağıdır. Çünkü H. Ziya'nın dediği üzere; “Filozoflar boşuna akıl mantığı ile kalp mantığını ayırmamışlardır”⁴. Düşünürümüzün bu cümlesiyle işe başlamamız yerinde olur kanaatindeyim. H. Ziya'nın felsefe tarihinde Heidegger, Max Scheler, Pascal, Saint Augustin geleneğine bağlı olduğunu

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 9.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 170.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 170.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s.9.

hatırlatalım¹. Niçin bu hatırlatmayı yaptık? Çünkü bu gelenekte “dış” ve “iç dünya”nın kavranması için insanın özel yetilere sahip olduğu noktası üzerinde fikirler birleşmektedir. H. Ziya, bu anlamda modern insanın doğuşunu filozof olarak Orta Çağ’da Augustinus’la başlatır. Augustinus’a göre, insan artık olup bitmiş bir varlık değildir. Zaman süresi içinde hatıralar ve ümitlerle geçmişe ve geleceğe doğru uzanan “tarihi” bir varlıktır. Bu varlık göz ve kulak gibi dışı gören duyu aletleriyle değil, iç duyu ile ve mahrem bir bakışla aydınlanır. O, Mutlak’a ve Allah’a giden yoldur². Ülken bu filozofun görüşlerini değerlendirirken “skolâstik felsefenin gölgede bıraktığı derin görüş”³ ifadesini kullanacaktır. Yeri gelmişken kaydedelim ki, Ülken’e göre; Augustinus’dan yüzyıllarca sonra ondan habersiz olarak, bu derin görüş, İslâm Dünyası’nda Gazali’de canlanmıştır. Gazali’ye göre insanın iki gözü vardır. Biri eşyaya çevrilen ve doğa hakkındaki bilgileri veren “dış gözü”, öteki içe çevrilen ve manevî âlemi aydınlatan “kalb gözü”. Gazali, bu ikinci gözü eski animistler ve mistiklerin anlayışından ayırıyordu. Bununla manevî bilimlerin ve felsefî hakikatlerin açıklanacağını söylüyordu⁴. Ülken, Gazali’nin Hristiyan filozoflar üzerinde büyük bir tesir uyandırdığından bahsediyor. Özellikle “Pascal’daki “logique du coeur” Gazali’nin “kalp gözü”nün –isim zikretmeden- modern düşünce içindeki devamı idi”⁵ diyor. Pascal’a göre; tıpkı Gazali’ye göre olduğu gibi, biri matematiği ve tabiat bilimlerini kuran “esprit gemetrique”, öteki manevî âleme açılan “esprit de fitnessse” olarak iki göz vardır. Bu ikinci göz, bizim en derin varlığımızı, Descartes’in “Metod Üzerine Konuşma” da hesaba katmadığı varlığımızı⁶ meydana çıkarır. Kalbin öyle hikmetleri vardır ki, akıl onları bilmez. Pascal buna kalp mantığı (logique du coeur) diyor”⁷.

Bütün bunların öğretim ve eğitim açısından anlamı nedir? Anlatılanların asıl konuyla bağlantısını kurmak açısından böylesi bir soru zaruri gözüküyor. Düşünürümüze göre; İlk Çağ’dan farklı olarak Orta Çağ’da Augustinus’la başlayan oradan İslâm Dünyası’nda Gazali ile canlanan ve modern felsefede devam eden insanın sadece akılla değil, bütün ruh yetileriyle birlikte incelenmesini savunan görüş, akılcı

¹ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 32.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 261.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 261.

⁴ “Devrinde skolâstik ve kaba tasavvufun baskısı o kadar büyüktü ki, Gazali bundan çıkabilecek bütün sonuçlara kadar gidemedi. Kendi de zaman zaman skolâstik düşünce içine düştü”. Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 261.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 262.

⁶ Ülken, bununla kanaatimizce akıllı aşan bütün ruh varlığımızı kastediyor.

⁷ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 46.

pedagoji karışısında ruhçu ve manacı bir pedagoji doğuracaktır¹. Zaten filozofumuzun da “Eğitim Felsefesi” adlı eserinde öğrenimi aşan geniş eğitim anlayışı ile hedeflediği bunların birbirine aykırı olmadığıdır. Yani bütün (total) insanı ortaya koyabilmek için kafa ve ruh parçalanmamalıdır. Fakat bununla birlikte onlara aynı metodları tatbik edemeyiz. Öğretim ve eğitim, filozofların akıl ve kalb mantığını birbirinden ayırdıları gibi, kendi alanlarında metod bakımından bağımsız kalmalıdır. İşte bu yüzden Ülken, öğretimin metodunu, tecrübî-rasyonel, eğitimin metodunu da ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metod olarak ayırmıştır².

Din öğretimi ve din eğitimi de buna dâhil midir? sorusuna rahatlıkla “evet” cevabını vermekte tereddüt etmiyoruz. Çünkü eğer din öğretimi ve eğitimi kendi alanlarında bağımsız kalmayacaklarsa, bu iki tehlikeye yol açacaktır: Birincisi; öğretimin eğitime tâbi olmasıdır ki bu imanın bilgi üzerindeki tahakkümüdür. İkincisi de; eğitimin öğretime tâbi olması anlamında bir indirgemecilik söz konusu olacaktır. H. Ziya, gerek felsefede gerekse pedagojide insanî varlığın bütünlüğünü hareket noktası olarak seçtiği için her türlü tahakküm ve indirgemeciliğin karşısındadır. Ona göre; 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. Orta Çağ böyle bir eğitim sistemi kurmuştu³. Belki burada dinî değerlerin realist ve tenkitçi bir öğretim yolu ile verilmesi din eğitiminde bir sorun yaratmaz mı? sorusuyla karşılaşabiliriz. Aydınımızın bu noktadaki kanaati, asıl müspet değerlere karşı inanç verirken bu inancın zamanımız bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyle ahenkli olmaması durumunun tehlike yaratacağı yönündedir⁴. Burada Ülken, zamanımız sosyal şartlarının çok hızlı bir değişmeye sahne olduğu, yeni bazı nihilist ve anarşist felsefelerle gençlik buhranının birleştiği ve gençlerin değerleri inkâr eden bu felsefelerde kendi komplekslerinin boşalması için elverişli bir zemin bulduğu gibi gerekçeleri saydıktan sonra, gelenekçi telkinlerin daima verimli olamayacağına, öyleyse ideali ve değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak gerektiğine vurgu yapmaktadır⁵. Belki bunları dile getirdikten sonra düşünürümüzün, “bütün insan ruhu içinde aklın aldığı özel yer gibi, öğretim de,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 47.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 269.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 313.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

eğitimden ayrı olmakla beraber yine de bir bakımdan onun içinde özel bir yer alır”¹ sözünü daha iyi anlama ve anlatma imkânına sahibiz. Kanaatimizce böylece Ülken, eğitimin okullarda öncelikle bir öğretim olarak başladığını ve ancak bu sayede bilimsel bir sisteme oturduğunu anlatmak ister. Bilgide disiplinin esas alınmasını da burada zikretmek faydalı olacaktır. Bu bakımdan da öğretim, hürriyeti esas alan eğitimden ayrılmış olur². Bunun din öğretimi ve din eğitimi açısından anlamına gelince şunları söylemeliyiz: Din öğretimi ile öğrenci bir değerler sistemi olarak karşısında duran kendi toplum ve kültürünün dinini objektif bir şekilde öğrenme ve anlama imkânına sahip olacaktır. Öyle ki bu derece Ülken’de bir zorunluluktur. Bunu şu ifadelerinde görmek mümkündür: “İlk’ten liselerin son sınıflarına kadar öğretimin hedefi kafayı teşkil etmek, yani yurda ve insanlığa ait olan kültürün bütününe anlayacak ve açıklayacak kafalar yetiştirmektir”³. Eğitimdeki hedefe gelince onun anlama ve açıklama seviyesinde kalamayacağı, çocuğun ve gencin değerleri benimsemesi ve onları kendilerine huy ve karakter haline getirmeleri, kişiliklerinin onlarla yoğrulması olarak tespit edildiğine şahit olmaktayız⁴. Öyleyse din eğitimi ile öğrenci kısaca ifade edecek olursak, edindiği dini bilgileri kendi iç dünyası haline getirme, huy ve karakterini bu sahaya ait değerlerle yoğurarak kişiliğini kurma ve geliştirme imkânına kavuşmuş olacaktır. Fakat burada öğretimden farklı olarak hürriyetin esas tutuluyor olması, bilgiyi inanç ve yaşantı ile tamamlayıp tamamlamamanın son tahlilde kişisel bir tercih meselesi olduğu anlamına gelecektir. Biz Ülken’in, gençlerin değerlerde iradesiz ve impulsif olarak kutuplaşmamaları için iradeli ve bilinçli olarak bir değerler skalasında kendi normlarını seçme gücüne ulaşabilmelerinin esas alınması ile ilgili ifadelerinin⁵ bu boyuta da işaret ettiğini düşünmekteyiz. Kaldı ki, İslâm Dini’nin de inançlar üzerinde baskı yapmadığı, değerlerinin kabul edilmesini kişinin özgür seçimine bıraktığı düşünülecek olursa, H. Ziya’nın öğretim ve eğitimde izlediği ilke ve metod farklılığının anlamı daha iyi anlaşılmış olur. Böylelikle değerlerin ne kişi üzerinde ne de objektif bilgi üzerinde tahakküm kurması söz konusu olmayacaktır. Burada yeri gelmişken kaydetmiş olalım ki değer tahakkümü olgusu düşünürümüze göre, sadece dini alanla da sınırlanmamalıdır. Günümüzde de ideolojiler ve beyannameler düşünciyi idare etmeye kalkmıştır. Bilimcilik iddiasına rağmen, hakikatte sahnede yeni değerlerin bayrağı dolaşmaya

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 44.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 280.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 44.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

başlamıştır. Öteki veya bu her iki şekilde de bilgi ve değer karakterini kaybediyor¹. Ülken bununla, bizim yukarıdan beri anlatmaya çalıştığımız değerın bilgi üzerindeki tahakkümü sonucu, bilginin analitik karakterini yitirerek bir skolâstiğe düşeceğini anlatmak ister. Henüz açıklama imkânı bulamadığımız diğer tehlike ise, değerın bilgiye ait metodlara, yani kompleks bir sistemin basite dayandırılmasıdır ki, bunun adı indirgemeciliktir ve bu da diğer boyutta değerın diyalektik karakterini kaybetmesine sebep olacaktır. Böylesi bir sistemde kişinin din değeriyle, Allah'la diyalektik bir ilişki kurmasının yolları tıkanmış olur. Komünizmin, diyalektiği madde ve bilgi alanında uygulaması, değerlerin inkârıyla sonuçlanmıştır². Düşünürümüzün, bu bakımdan inanmaya geniş bir hürriyet alanı açan diyalektiği, bilgi ve varlık alanında değil de din dâhil bütün değer alanlarında tatbik etmek istemesini³, biz çok anlamlı buluyoruz.

Bütün bu tespitlerden sonra, H. Ziya'nın düşünce sisteminde yer bulan din öğretimi ve din eğitiminde, bilgi ve değerın karakterini yitirmemesi için, ilke olarak kendi alanlarına ait bağımsız metodlar tatbik edilirken, verilen bilginin değerlerden bir değer, kafanın ruhtan bir parça olması dolayısıyla baştaki ayrılığın sonda kalmadığı, her iki sürecin birbirini tamamlayarak bir bütünlük teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

3.5. Din Eğitiminin Metodları

3.5.1. Din Eğitimi Bilimi'nde Felsefî Temele Duyulan İhtiyaç

Din eğitimi'nin metodlarını incelerken bir bilim olarak her şeyden önce onun H. Ziya'da felsefî temele dayanması gerektiğini ortaya koymalıyız. Bu onda yalnızca din eğitimi biliminin duyduğu bir ihtiyaç değil, bütün bilimlere yaygın bir ihtiyacın ifadesidir. H. Ziya'nın bütün bir ömrünün semeresi işte tam bu noktada düğümlenmiştir desek sanıyorum yanılmış olmayız. Çünkü bu aynı zamanda ilk olgu problemi olarak karşımıza çıkar ve H. Ziya'nın gerek felsefesinin gerekse bilim anlayışının takip edeceği seyirde bu probleme dönük derinlikli çalışmasına şahit oluruz. Biz burada H. Ziya'nın gerek bilimler arasında gerekse her bir bilim içerisinde cereyan eden düşünce ve doktrin alternatiflerine dönük getirdiği çözüm önerisine de değinmiş olacağız. İmkânlar ölçüsünde yapılacak tespitlerin din eğitimi bilimini de aynı şekilde bağlayacak

¹ Ülken, *a.g.e.*, s. 265.

² Bkz. Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 8-34.

³ Bkz. Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 269-270.

olmasına rağmen biz yer yer çözümleme yöntemini kullanarak örnekleri din eğitimi sahasına çekmekten geri durmayacağız.

Düşünürümüze göre; her şeyden önce insan âlemde bir düzen ve ilk olgu arama zorundadır. Açıklamaların çatışması insanı ilk olgu arayışına götürmüştür. Doktrinlerin çatışması da dichotomique görüşleri doğurdu. Bir teorinin ötekileri reddeden tekerci ve mutlak görüşü insanı karanlıkta ışıksız ve rehbersiz bıraktı. Bu ışık ihtiyacı insanlığın uyanışından beri kuvvetle duyuluyor. Bu ışık kalbin ve inancın ışığı olmadan onlara yol açan ilk olgunun ışığı olacaktır. Filozofumuz; “öyle bir ışık yoksa insanın kendine huzur vermesi ne işe yarar?”¹ diye soracaktır. Onca hareket düsturumuz kalpten ve inançtan gelse de onun bilgi dilinden ifade edilmesi gerekir ki başkalarına anlatalım ve kendimiz onu bildiklerimiz arasına yerleştirebilelim. “Bilmediğimiz ve bilemeyeceğimiz bir ilkeden kuvvet alarak eylemimizi nasıl aydınlayabiliriz? Ne ahlâk, ne hukuk, ne din bildiklerimizle hiçbir ilişkisi olmayan ve bize anlayacağımız şeylerle hitap etmeyen bir kural veremez; verirse o kural görgü ve anlayış dünyamızın dışında kalağı için uygulanamaz.”² “Fizikten insan bilimlerine kadar bütün bilgi dallarının temellerinde devrim yaratan yenilikler kendilerine yeni bir felsefî temel bulma ihtiyacındadırlar. İlk ilke ve ilk olgu araştırması durmamıştır.”³

Bu araştırma, ihtisasın bu kadar alıp yürüdüğü bir devirde bilgi dallarının bütününe yukardan 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 kaldırılabilir.⁴ Yalnız bunlar mı? Aynı şekilde bilgi ve inanç krizi de ancak bu tarzda çözüme kavuşabilir.⁵ Cephe hakikatlerde kutuplaşmalar devam ededursun, bütün ve parça münasebetini kavrayan ve bilimle felsefeyi ayırmayan görüş de er geç gelecektir.⁶ Aslında düşünürümüze göre, ilmî araştırmalarda felsefî temelden vazgeçmeye de imkân yoktur.

O, bu fikrini şöylece kanıtlar: ilmi araştırmalarda felsefî temeli lüzumsuz görenler ya ilimler arasında istidlâl zincirleri yaparak, sonunda “ilk” sayılan bazı önermelere ulaşırlar ki, bu suretle ister istemez felsefî bir temel kabul etmiş olurlar. Yahut bütün ilmî konuları hiçbir prensibe bağlamaksızın birbirinden müstakil bırakırlar

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 9.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 10.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 11.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 18.

⁵ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 275, 276.

⁶ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 18.

ki o zaman da yalnız mevziî rabitalar (kısmi bağlantılar) kurmakla kanılmış, tam izahtan vazgeçilmiş demektir. Bu kanaatkâr görüşün devam etmesine imkân yoktur; çünkü her ilim kendi kanununu daha küllî ve rasyonel bir kanuna bağlamadıkça yeter izah yaptığına güvenemez. Aksi takdirde ilimlerin vazifesi yalnızca tavsiften ve teknikten ibaret kalacaktır. Aslında bunun böyle olduğunu söylemek de ilimlerin yetkinlik derecesi hakkında umumî bir hüküm vermek demektir ki, bu da bir nevi felsefe yapmaktır.

“Yahut ilmi araştırmaları yine ilmî ve objektif bir felsefeye dayandırmak isterler. Böyle düşünenler bütün ilmî önermelerin pozitif veya lojik bir tahlilini yaparlar. Felsefe yerine bir nevi semantique kurmak isterler. Her türlü metafizikten korunmak için ilk hakikatin nihayet psycho-linguistique bir tahlil olduğunu söylerler. Bu tarzda araştırmalar tamamen yerinde olsa bile, onların temin edeceği şey mevcut ilimlere yeni bir ilim katmaktan başka ne olabilir? Zaten ilimlerin ihtiyacı, kullandıkları prensip bilgilerinin bedihi bir temele dayanmasını temin etmek olduğu halde, bu yeni ilimle tekrar böyle bir temele ihtiyaç hissettiren bir ilmi mevcut ilimler sersine katmaktan başka bir şey yapmış olabilirler mi?”¹

Buraya kadar elde ettiğimiz verilerden rahatlıkla anlaşılabileceği gibi düşünürümüz din dâhil bütün fizik ve insan bilimlerinde felsefî temellendirmeyi gerekli görmektedir. Bu yapılmadığı takdirde ne bilimler arasındaki çatışmadan ne de her bir bilimin kendi içerisindeki kutuplaşmalardan kurtulmak imkânı vardır. Böylesi bir durumda, Din Eğitimi Bilimi’ni bekleyen sonuç; olayların kargaşasında bocalamak ve çatışkan doktrin alternatifleri karşısında ışısız ve rehbersiz kalmaktır. Öyle ki H. Ziya’nın işaret ettiği doktrin çatışmaları, kanaatimizce din eğitimi bilimi sahasında herhangi bir bilimde olduğundan çok, daha derindir. Çünkü mesele, din eğitimi biliminde işin içerisine “vahy”in ve “din” in anlaşılma biçiminin de girmesiyle daha karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Bu noktada örneğin; İslâm dininde “fıkıh”, “kelâm”, “felsefe” ve “tasavvuf” doktrinleriyle karşılaşabiliriz kaldı ki H. Ziya’da bunları birer doktrin olarak tespit etmektedir. İslâm eğitim tarihinde medrese ve tekke kutuplaşmasını ayrıca hatırlayalım. Medresenin ağırlıklı olarak kafa adamı yetiştirmeye talip olurken tekkenin gönül adamını önceleyerek hakikati parçaladıkları bir vakıadır. Diğer taraftan ağırlıklı nas temelli çalışan ilâhiyat bilimleri ile daha çok insanı temele aldığı kabul edilen din bilimlerinin de zaman zaman çatıştığını söylemek durumundayız.

¹ Ülken, “İnsani İlimler Mümkün müdür?”, *Sosyoloji Dergisi*, c. 4-5, S. 4-5, İstanbul 1949, s. 29.

Şu halde H. Ziya'nın görüşünün bir din eğitimcisi olarak biz de uyandırdığı anlam din eğitiminin öncelikle felsefî bir temele muhtaç olduğudur. Bu felsefî temel, problemi halleder mi? H. Ziya'ya göre; eğer felsefe, total hakikatin bir cephesinde kalmışsa elbette hayır! Bu durumda düşünürümüzün çözüm teklifi ne olmuştur? Bu çözüm şeklinin din eğitimi bilimindeki anlamı nedir? İşte bu sorulara arayacağımız cevaplarla incelememizin diğer kısmını bitirmiş olacağız.

H. Ziya'nın "Eğitim Felsefesi" adlı eserinde, eğitim bilimi ve değerler eğitiminde duyulan bu felsefî perspektifin cevabını bulabiliriz. Yalnız bu eserini, kendisinin de işaret ettiği üzere uzunca bir zaman dilimi içersinde yazdığı "Varlık ve Oluş" la birlikte düşünmek gerekecektir.¹ Çünkü "Eğitim Felsefesi"nin temellerini biz "Varlık ve Oluş" ta görüyoruz. "Varlık ve Oluş" un en temel kavramı kuşkusuz "dyade" dir. Ülken'in problemi ilk ele alış şekli ontolojik olduğu için işe "varlık" tan başlar. O, bilgiyi, düşünceyi ve inanmayı da birer varlık derecesi olarak tespit eder. Bu yüzden gerçek, düşünce ve hakikat hep varlık probleminden çıkar. Öğretimin düşünceyi işleterek öğrenciye gerçeği tanıttığını, eğitimin bütün bunlarla birlikte değerlere uzandığı için hakikate dayandığını unutmayalım. Öyleyse varlık problemine verilecek cevap hem eğitimi hem de din eğitimini aynı şekilde etkileyecektir. Zira her iki alan "bilme" nin ve "inanma" nın konuları üzerinde çalışma yürütür. Fakat burada din eğitimi, eğitimin bir parçası olarak, din değeri üzerine odaklanacağı için bilgidен ziyade inanç, gerçek probleminden ziyade hakikat problemi onu meşgul edecektir. Dolayısıyla bir başka açıdan ifade edelim ki H. Ziya'nın "varlık" a yaklaşımından biz aynı zamanda onun düşüncesindeki din eğitimi araştırmacısının takip edeceği -kendi ifademizle- felsefî yöntembilimi/metodolojiyi, onun deyişiyile "ilk felsefe" yi bulabiliriz. Çünkü ona göre ilk felsefe (Philosophia prima) ilimler ve doktrinlerde ortakdır. İlk felsefe fikir ayrılıklarını kabul etmez. Aksi halde düşünmek ve ortak metodlara göre ilimleri kurmak mümkün olmayacaktır.² Bundan dolayı Ülken, ilk felsefeye Dyadologie diyecektir. İlmin açıklamalarını ve mantıkî düşüncelerin işlemlerini ona dayandıracaktır.³ Dyadologie, cephe hakikatleri değil, total hakikati araştırır. Manzara hakikatler ne ilimde, ne felsefede doyurucudur.⁴ Sözü fazla uzatmadan ifade edelim ki ilk olgu "dyade" dir. Onda herşey, bütün zıtlıkları ile mevcuttur. Dyade'da gerçekte ideal

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 1,2.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 19.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 23.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 494.

nicelikle nitelik, sınırlı ile sınırsız, ruhla beden vs. birliktedir.¹ İşte Ülken, varlığın bu çift kutuplu karakterine dyada diyor. Çift kutupluluğu insan aynı anda kavrayamaz. Çünkü irrasyoneldir. Varlığın bu hakikatine insan ancak fenomenolojik bir sezgi ile ulaşabilir. Bu itibarla düşünürümüz fenomenleri basite indirgemenin karşısındadır. Her varlığın kendine ait çift ritimli bir oluşu vardır ve o ancak kendi oluşu içerisinde anlaşılabilir. Böylece filozofumuz, ontolojiden fenomenolojiye gitmektedir. İnsandaki ilk olgu süje-obje zıt ve tamamlayıcı bütünlüğüdür. Bu yüzden insan âlemde varlıktır. Fakat insanın âleme ait bilgisi, tecrübesi sınırlıdır. Oysa total hakikate ulaşabilmesi için âlemi çift kutuplarıyla kuşatması gerekir. İşte bu insanın bilgideki barajı veya acizliğidir. İnsan bu noktada yanlış olarak ya süje tarafına meyletmış bir subjektivizmin içersine düşerek en aşırı şekliyle varoluşçuluğa varmış ya da objektivizmin kurbanı olarak en kaba şekliyle tarihi materyalizme kaymıştır. Böylece varlıkta, bilgide, değerler alanında hakikat parçalanmış, insan birbirine zıt alternatiflerden birisini seçmek zorunda bırakılmıştır. Düşünürümüze göre; gerek varlıkların gerek düşüncenin kökünde zıt ve tamamlayıcı müphemliği fark etmek hakikate ulaşmanın birinci merhalesidir.² “Dyadique sezgi ilk müphemliği tespit ettiği halde dyadoloquie hakikat, dikotamik cephe hakikatlerin nöbetleşe gerçekleşmesi ile birbirini dışta bırakır. Fakat üstün bir bakışta birbirleri tamamlayan total hakikattir.”³ “Bunun bariz örneğini gerçek-ideal dikotomisinde buluruz. Gerçekçi görüş ideali dışta bırakır. İdealci görüş gerçeği dışta bırakır. Fakat gerçek ve ideal üstün bir bakışla birbirlerini tamamlayacaktır. Bu ne sanat sezgisidir ne mistik bir bütünde erimedir. Bu, kökten birliğin ve karşıt ritimlerin bilinmesinden doğan mantıkî bir bütünleşmedir..” “Gerçek ideale veya ideal gerçeğe irca edilemez. Objeleşme ve süjeleşmeyi ortadan kaldırmaz. Fakat onları asla uzlaşmayan ayrı sahalar gibi görmek de yanlış olur. Çünkü kökleri birdir ve birinin ötekini dışta bırakması kendi gerçekleşmesinde ona dayanmasına engel olmaz. Süjeleşme ve objeleşme üstünde her ikisini kuşatan dyadoloquie görüş, onların cephe hakikat olarak bağımsızlığını bozmayan bütünleştirici görüş, transjektif şuur veya değer düşüncesi dediğimiz derecede meydana çıkar. O yalnız güzellikte değil, bütün değerlerde gerçekleşir. Varlığın parçalayıcı ritimleri değerde bütünleştirici görüş halinde birbirini tamamlar. Bu, teknikten ahlâk ve dine kadar bütün değerlere

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 275.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 494.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 495.

yaygındır.”¹ Böylece Ülken, bütünleştirici görüşünü transjektif şuurda temellendirmeye çalışmaktadır. Ona göre; “varlık hakkındaki geniş felsefî kavrayışımız, sanat sezgimiz, varlığın bütünlük halinde kavranmasına yarayan ilimci anlayışımız böyle bir şuur içinde gerçekleşir.”² Augustin bu şuura ait düşüncenin önderi oldu. Eflatun’da da onun ilk müphem sezgisi vardı. Descartes şuuru böyle anlıyordu. Spinoza’nın sonsuz cevher görüşü bu şuur anlayışına dayanır. İbn Arabî “Ezeli An” fikrini felsefesinin temeli yaptı. Tabiatla ve insanla uğraşan ilim adamı değişmez öz fikrini bu şuurla elde eder. Hakiki sanatçının sezgisinde bu şuur vardır. Matematikçi yalnız ona dayanarak nicelikler dünyasını düşünebilir. Bütün değişmeler üstünde değişmezi arayan aşkın değerler (ahlâk ve din) ona dayanırlar. Onsuz ne bilgiye, ne değerlere bir temel bulmak mümkün olurdu.”³

H. Ziya’nın ifadelerini netleştirecek olursak o, “varlık” , “bilgi” ve “değer”in temellerini transjektif şuurda denilen varlığı sonsuzluğu ile kendi aktüel şuurumuzda zaman dışı kavrama gücümüzden ve böylece aşkın obje ile birleşmeyi temin eden “inanma” dan çıkarmaktadır. Bu manada sanatçının aşkın objesiyle bir din adamının aşkın objesi farklıdır. Fakat her ikisi de muhtevada hazır olmayana, aşkınlığa ihtiyaçla yönelişlerinde ve eksikliklerini tamamlama hamlelerinde birleşirler. Bütün bunlara ilave edelim ki insan en geniş dereceden tamamlanmayı Aşkın Dyade yani Allah ile gerçekleştirir. O, bu manada bütün varlık, bilgi ve değerlerin temelidir. İnsan “dyade”ları kendi sınırlı bilgisi ve gücüyle aşamaz ama o, bu acizliğini zıtları kuşatan Sonsuz ve Mutlak Varlığa inanarak aşabilir.

Bu yaklaşımın din eğitimi bilimi açısından değeri ortadadır. Düşünürümüz bütün bilimleri aynı derecede ilgilendiren ortak bir metod arayışı içerisindeydi. O bu yöntemine dyadologie veya bütünleştirici görüş adını verdi. Ve bu görüşünün de temeline Tanrı’yı yerleştirdi. Şu halde H. Ziya, bir din eğitimi bilimi kuramı geliştirecek olsaydı, aynı şekilde Tanrı merkezli bir din eğitimi bilimi olurdu. Zira Tanrı olmaksızın ne bilgiye ne de değerlere temel bulmak mümkün olmayacaktır. Bu açıklamamızın din merkezli bir din eğitimi kuramından farkı olacağı anlaşılmalıdır. Din merkezli bir din eğitimi kuramı tahmin edilebileceği üzere Tanrı’nın merkezde olduğu bir kuramın kuşatıcılığından ve derinliğinden yoksun kalır. Ayrıca din merkezlilik zamanla katı nasçılığa ve bilimle çatışmaya kadar varan bir skolâstik zihniyete varabilir. Ülken’in

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 495.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 282.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 283.

Tanrı'ya aşkın Dyade deyişi de manidardır. Onun din felsefesinde Aşkın Dyade zıtları kuşatan, sonsuz ve mutlak varlıktır. Bütün varolanlar varlığını O'ndan alır.¹ Bu noktada filozofumuzun Kur'an'dan : “O zâhir ve bâtıdır; evvel ve âhirdir”² ayetini referans olarak aldığını görüyoruz.³ Şu halde din eğitimi bilimi de bu yolda gayet rahatlıkla yürüyebilir. Düşünürümüzün insan telakkisine gelince en kısa anlatımıyla burada başka varlık derecelerine indirgenmesi mümkün olmayan çift kutuplu veya ritimli bir oluşa sahip insanla karşılaşırız.

Bu manayı daha iyi kavramak için H. Ziya'nın ; “Eğitim Felsefesi insanı oluşu içinde ele alır. Bu oluşta o bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görülmelidir: İnsan-Âlem. Biz buna Platon'un tabiri ile Dyade, özel olarak “kişi” diyoruz.” şeklindeki açıklamasını hatırlamamız yerinde olur. Diğer taraftan bütün varlıklar Platon'un deyişi ile sürekli ile süresiz, hudut ile hudutsuz arasındaki Dyade halinde bulunduğu gibi, insaniyet de böyle bir Dyade halindedir. İnsan doğuştan yetmezliğinin krizini iki ritim ile aşmaktadır: gerilme ve genişleme. İnsan bu bakımdan öteki varlıklara, hayvana, bitkiye, hatta madde ve enerjiye benzer. Fakat kriz içinde bulunduğunu bilen biricik varlık olmakla onlardan ayrılmaktadır.⁴

Biz “Din Eğitiminde İnsanın İkiyüzü” başlıklı incelememizde insandaki gerilme ve genişleme manzaralarının din eğitimindeki anlamına genişçe temas etmiş olacağız. Kuşkusuz insanın görünüşleri bundan ibaret değildir. Belki iç içe geçmiş olmakla birlikte insanın birey ve toplum, ruh ve beden manzaralarından da söz etmemiz gerekir ve bütün bu manzaraları din eğitimi için de söz konusudur.

H. Ziya'nın gerilme ve genişlemede bize tavsiyesi insanın bütün yetileriyle bir bütün olarak ele alınması gerektiği olacaktır. İnsan kısaca gerilmede zekâ, irade ve ihtiras olarak gözükürken genişlemede telkin, taklit ve sempati olarak karşımıza çıkacaktır. Aslında bu iki yüz hayat ritminin birbirini nöbetleşe olarak takip etmesi gereken iki kavsidir ve eğitici çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretim ve eğitim metodu kullanacaktır. Bu yüzden hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum yahut akli geliştirmek istiyorum demeyecek, öte yandan da inanç veya kalp eğitimini önceleyerek diğerlerinden vazgeçmeyecektir. Eğitim tarihindeki buhran insanın bir bütün olarak görülmemesinin eseridir.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 106.

² Hadid Suresi 57/3.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 446.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 221

İnsandaki ruh ve beden manzarası için de aynı dyadologie görüşü tatbik edebiliriz. Biz “Din Eğitiminde Ruh ve Beden Problemi” adındaki incelememizde buna yer vereceğiz. Kısaca belirtecek olursak insan ruh ve beden bütünlüğü halinde anlaşılmalıdır. Ruh ve beden zıt olsa da birbirini tamamlamaktadır. Ruhsuz beden boş bir kalıp, bedensiz bir ruh hayalden ibarettir. Eğitimci her halükârda ruhla bedeni birlikte düşünecek ve geliştirecektir.

Birey ve toplum manzarasına gelince biz bu konuyu “Din Eğitiminde Kişiliğin Korunması ve İndirgemeciliğin Sakıncaları” başlıklı yazımızda işlemiş olacağız. Burada şu kadarını söyleyelim ki birey ve toplum “kişi” nin yani aynı dyade’in iki manzarasıdır. İnsan başkalarında kendini görmesi bakımından toplum, kendini başkalarından ayırması bakımından bireydir. Psikoloji onu yalnız bireymiş gibi incelerken sosyoloji onu toplum bazında değerlendirmekte böylece her iki bilim dalındaki ayrılık hakikate ayrı cephelerden bakmalarından kaynaklanmaktadır. Oysa bir psikolog kendi sistemi içerisinde toplum yokmuş gibi davranabilir. Aynı şekilde bir sosyolog da birey manzarasını dışta bırakabilir. Fakat insan bilimlerinin tekniği olan eğitim ve bunun uygulayıcısı eğitimci birey ve toplum manzaralarından birisini alıp öteki yokmuş gibi davranamaz.¹ Dolayısıyla din eğitimcisi de araştırmalarında insanın bu iki manzarasına bir bütün olarak bakacaktır. H. Ziya’nın gerek felsefede gerekse eğitim araştırmalarında insanî varlığın bütünlüğü üzerinde düşünmeyi hareket noktası olarak belirlediğini yinelemiş olalım.

Bu açıklamalarımızı örneğin; gerçek ve ideal, zaman ve mekân, teori ve pratik için de genelleştirebilir; yani diyadologie’yi bu dikotomiler içinde de kullanabiliriz. Böylesi bir durumda ne gerçek ideale ne de ideal gerçeğe irca edilir. Zaman ve mekân, teori ve pratik için de aynı şartlar geçerlidir. Total hakikat üstün bir bakışla cephe hakikatleri aşarak onları birleştirir. Burada hareket noktası zıtların tamamlayıcılığı ilkesidir. Gerek bilgidaki alternatifleri gerekse düşüncedeki dikotomileri çözme metoduna Ülken, diyadologie demektedir. Din eğitimi bilimi de şu halde kendi sahasındaki bilgi alternatiflerini veya doktrinlerin çatışmasını, öte yandan da düşünce ve inancın önünde duran dikotomik problemleri bu yolla halle çalışacaktır. Böylelikle Ülken’in din eğitimi bilimine getirdiği felsefî çözüm önerisini imkânlar nispetinde tespit etmiş oluyoruz.

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 82,83.

3.5.2. Din Eğitiminin Teorik Metodları

Bu araştırmamızda H. Ziya'nın konuyla ilgili görüşlerini ağırlıklı olarak onun eğitim anlayışına dayandıracağız. Zira o, "Eğitim Felsefesi" adını taşıyan eserinde eğitimin kullandığı temel metodları incelemiş onların felsefî kritiğini yapmıştır. Düşünürümüzün eğitime yüklediği anlamda din dâhil bütün değerleri bulmak mümkündür. Yalnız biz bu maddede din eğitiminin araştırma sahasında kullanacağı metodlar grubunu inceleyeceğiz. Metod meselesi denildiğinde maksadın diğer alanlarda olduğu gibi din eğitiminde de teori ve pratiği içine aldığını düşünürsek, çok geniş bir kavram karşısında bulunduğumuz bir geçektir. Burada din eğitiminin bilimsel araştırmalarını yürütürken kullanacağı metodlarla, pratik alanda yani dersin işleniş esnasında takip edeceği metodlar arasında fark olacağı unutulmamalıdır.¹ Diğer taraftan her iki alanda da işlerlik kazanmış metodlar olabilecektir. H. Ziya'dan elde etmiş olduğumuz verilerin bu noktalara uygun olduğu ilerde görülebilir.

Sözümüzün başında gerek felsefe gerekse eğitim araştırmalarında insanî varlığın bütünlüğünü hareket noktası olarak seçen H. Ziya'nın, din eğitiminin teorik çalışmalarına yönelik metod anlayışını da bu çerçeveden ayrı ele almanın doğru olmayacağını belirtmeliyiz. Bu yaklaşımın ve bunun da arkasında yer alan dyade anlayışının bir gereği olarak H. Ziya, örneğin Dilthey'de olduğu gibi tabiat bilimleri ile manevî bilimleri kesin çizgilerle birbirinden ayırma yoluna gitmemiş, açıklama ve anlama metodlarını bütün sosyal bilimlere ve değerler alanına yaymıştır. Dolayısıyla insan bilimlerinin tekniği olarak tanımladığı eğitimde de bu iki metodu tatbik etmiştir.

H. Ziya'nın anlama metodundan kastı nedir? O bununla bir varlığın iç bünyesine girmeyi, onunla birlikte yaşamayı kast ediyor. Yani anlamak nüfuz etmek demek oluyor. Bu metod türlü şekillerde örneğin bir denklemin, bir mekânın, bir bitkinin, bir hayvanın ve bir insanın iç bünyesine girmekle imkân bulabilir. Düşünürümüz bu yaklaşımıyla maddî ile manevî arasındaki uçurumu ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Ona göre, "bitki ve hayvan gibi varlıkların iç bünyesine de, insanın iç bünyesine nüfuza çalıştığımız gibi çalışıyoruz".² Anlamada tekilden tümele doğru yükseliş, başladığı halde açıklamaya gelince orada doğrudan doğruya tümel alanına gireriz. Kendimize ait olguları dahi kişidiş (impersonnel) bir hale getirmeye çalışırız. Anlamada kişisel tecrübeyi tümel hükümlerle aydınlatmaya çalışırken, açıklamada tam objektif,

¹ Kerim Yavuz, *Günümüzde Din Eğitimi*, Ç.Ü.İ.F., Yay./ 1, Adana 1998, s. 83,84.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 37.

impersonnel alanda bulunuruz. Açıklamanın en tipik şekli matematik açıklamadır. Çünkü orada en çok kişidişiyız, en çok objektifiz. Bununla birlikte, anlama ile açıklama arasında kesin sınır yoktur. Anlamada varlığın aklıyı aşan irrasyonel daha doğru bir ifadeyle transrasyonel karakteri ile henüz temas halindeyiz. Ancak bu karaktere doğrudan doğruya nüfuz etmek elimizde değildir. Bunun aksini savunmak bilgiyi vahiyle karıştırmak olur. Anlamak varlığa ait tekil tecrübeden başlayarak onun zıt ve tamamlayıcı manzaralarından birine doğru tümellemeye başlamak demektir. Bunun için de anlamak transrasyonel'den rasyonele doğru ilk geçiş sistemlerinin başlangıcıdır. Nitekim açıklamak bu sistemleştirmenin tamamlanması yani tam objeleşmedir.¹ Böylece Ülken, Dilthey ve ardından gidenlerin düşündükleri gibi anlama ile açıklamayı birbirinin karşıtı iki metod, iki karşıt bilim zümresinin metodu olarak görmez. Dilthey'le başlayan bu görüş Ampère'in kozmolojik ve noolojik bilimler ayrışına benzer bir bölümle insan bilgisini ve ona bağlı olarak eğitim ve öğretim tarzlarını kesin sınırlarla ayırmaya çalışmaktadır. Ülken'e göre; böyle bir ayrışa imkân yoktur ve o varlık-insan şartlarının gerçeğine uygun değildir. Zira bilincin objeleşme kavsi açıklamayı süjeleşme kavsi de anlamayı hazırlamaktadır. Bu da bilincin gelişmesi bakımından her iki yönü her iki bilimsel görüşü kuşattığını ifade eder. Dyadologique bir bakışla hiçbir süjeleşme yalnız başına devam edemez; onu bir objeleşme, nitekim objeleşmeyi de yeni bir süjeleşme tamamlar ve bu böyle gider. Eğer insanın karakteri olan olguları ve kendisini objeleştirme gücü olmasaydı bütün olguları yalnız yaşayacak, bilmeyecekti. Onların içinde kendini kaybedecek (extase) ve çevrenin basit bir uyarı olacaktı. Hâlbuki çevreye karşı koyuyor; arzularını durduruyor, onun dışında imiş gibi davranıyor; hatta kendi dışında imiş gibi kendine bakıyor. Onun bu gücü yine de çevre içinde kendini kaybetmesine, ona kendini bırakarak (fizik ve sosyal) çevreyi birlikte yaşamasına engel olamıyor. Bu iki hal insan için aynı derecede asli hal olunca onun davranışlarında neden bulanık (karma) bir çift-kutupluluk olduğu anlaşılır.² Yaşama ile bilme zıt ve tamamlayıcı olarak bulanık çift kutup halinde yer alırlar. İnsan bu iki kutup arasında devamlı bir bocalamanın krizi içindedir; objeleştirebilme gücü ile yaşantının karışmasından ve onları birbirinden ayırma güçlüğünden doğan bu kriz devamlı bir çaba ile aşılmaktadır. İnsan olarak objeleştirme ve bilme çabası başta gelir. Fakat yaşayan ve toplum cezbisi (extase) olan varlık olarak “yaşama” dan vazgeçemez. İşte insanî varlığın esas karakteri budur. İnsan bulanıklığı çözdükçe “yaşam” hallerini “bilme”

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 157,158.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 39,40.

hallerinden ayırdıkça bilimler doğar. Bu da bütün bilimlerin kökünde -bizim birinci maddede işlemeye çalıştığımız- ilk olgu olarak bulanık çift kutupluluğun hâkim olduğunu gösterir.¹

Yalnız burada “anlama” ve “açıklama”nın H. Ziya’nın düşünce sistemindeki yerine biraz daha eğilmekte fayda görüyorum. H. Ziya’da varlıkların dış bünyesine nüfuza çalışıldığında kısaca açıklama ve anlama metoduyla karşılaşıyoruz. Ülken’de açıklama, unsurlar arasındaki ilişkileri bağlı oldukları determinizmleri görmek olduğu halde anlamada akıl işlemlerini aşan bir fiille karşılaşıyoruz ve böylece iç bünye bütün halinde kavranmış oluyor. Maddeden insana kadar varlıkların iç bünyelerinin bütün halinde kavranması sayesinde ki onların parçalarıyla münasebetleri ve parçaların işleyişi açıklanmış oluyor. Öyleyse açıklama anlamaya bağlıdır. Eğer varlıklardan her birinin iç bünyesine ait bütünü birden kavrama gücü olmasa açıklama yalnız parçalarda kalacak ve tam anlamı ile açıklama olmayacak. H. Ziya, bir geometri probleminin anlaşılması ile bir insanın anlaşılmasının bu bakımdan birbirlerine yaklaştığı kanaatindedir. Bu çeşit bir hamlede kavramak, bütünün özelliğini içinden görmek demektir. Bununla birlikte birçok yerde sezgi (intuition) kelimesiyle karşılanan bu anlamamanın ondan farkı şuradadır ki sezgi, başlıca Bergson’un anladığı şekli ile yalnız hayata ve ruha ait oluşun kavranması demek olduğu halde H. Ziya’da kast edilen “anlama” ideal ve gerçek bütün varlık alanlarına yaygındır.²

Şimdi bütün bunların din eğitiminin araştırma safhasında ne anlama geldiğini başka verileri de yardımımıza alarak çözümlemeye çalışalım. Öncelikle ifade etmek gerekirse; düşünürümüz, tabiat bilimleri ile manevî bilimler arasında bir denge yolu aramaktadır. O, bu dengeyi yukarıdaki verilerden gayet rahatlıkla anlaşılabilceği gibi her iki alanda da anlama ve açıklama metodunu tatbik etmekte buluyor. Bunun da arkasına insanî varlığın dyade’ını koyuyor. Bu duruşun din eğitimi açısından çağrıştırdığı anlam, tabiat bilimlerinin esası olan deneye dayalı (ampirik) metodlarla, manevî bilimlerin esası olan anlama (hermönetik) metodunun karşılıklı bir yaklaştırma ile bir arada kullanılmasıdır. Zira Ülken, tabiat bilimleri ile manevî bilimler arasındaki sınırı gevşeterek örneğin; sosyoloji ve sosyal bilimlerin bir yandan açıklamaya (başlıca olasılık ve ihtimaliyet açıklamasına) öte yandan da anlamaya dayandığı fikrini öne süren görüşü de eksik bulur. Bu yaklaştırma filozofumuza göre, yalnız sosyal bilimlerde

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 40,41.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 37.

bırakılmamalıdır; bütün insanî bilgi ve değerler alanına yayılmalıdır.¹ Böylelikle ilâhiyat da dâhil din bilimlerinde Ülken'e göre anlama ve açıklama metodlarından her ikisinin yerinin olduğunu görüyoruz. Ayrıca din olgusunun onda ideal bir varlık alanını oluşturduğu hesap edilirse dini değer ve yaşantının insan gerçekliği ile ilişkisinin tespiti ve tahlilinde anlama ve açıklama metodlarının vazgeçilmez bir önemi olacağı açıktır. Aslında bu insan bilincinin süjeleştirme ve objeleştirme gücünün din eğitiminde yansımaları olacaktır. İnsan objeleştirme sayesinde din ile arasına mesafe koyacak yani onu kişisiz (impersonnel) bir hale getirerek din hakkında bilimsel bilgi üretecektir. Süjeleştirme ile de ayrı düştüğü din ile birleşecek, kişisel tecrübeyi tümel hükümlerle aydınlatmaya varlığın aklîyi aşan karakteriyle temas kurmaya çalışacaktır. Ancak, H. Ziya'nın dediği gibi "bu karaktere doğrudan doğruya nüfuz etmek elimizde değildir. Bunun aksini savunmak bilgiyi vahiyle karıştırmak olur."² Fakat din eğitimcisinin vahyi anlama gibi bir meselesi de vardır. Kuşkusuz o, kendisine vahiy inen bir Peygamber olmadığı için yukarıda dile getirdiğimiz iki gücüyle vahyi anlamaya ve açıklamaya çalışacaktır. Ancak anlama meselesinde kanaatimiz o ki H. Ziya, öncelikle fenomenolojik tasviri gerekli görüyor. Aksi takdirde açıklamaya dalarsak özleri yok ederiz. Buna göre din nereden gelmiştir diye aramayacağız. Din dediğimiz fenomeni bir öz olarak göreceğiz; o özü tasvir edeceğiz. Onu doğuş ve evrim sorusundan sıyracağız. Dinler tarihçesi vb. natüralist varsın onu sosyolojik, psikolojik vb. olaylara indirgesinler. Biz bununla ilgilenmeyeceğiz. Din dediğimiz fenomeni bütün başka fenomenlerden ayırarak, ampirik verileri parantez içine alarak onu yalnız o olmak bakımından tasvir edeceğiz.³ Bu çeşit bir tasviri yapacak olan filozof mudur yoksa din eğitimcisi midir? H. Ziya, böylesi bir çalışmayı filozofa atfetmektedir. Fakat din eğitimcisi de böylesi bir bakıştan yoksun kalamaz. Bu yapılmadığı takdirde insan fenomeninde olduğu gibi din fenomeninde de açıklamaların basite indirgenmesi söz konusu olabilir. H. Ziya'dan anladığımız o ki, bir dinler tarihçisi veya natüralist bunu yapabilir ama bir eğitimci ne insanı ne de dini basite dayandırmamalıdır. H. Ziya'nın eğitimi insan bilimlerinin tekniği olarak görmesi burada önemlidir. Aynı mantıkla hareket edildiğinde din eğitimi de din ve insan bilimlerinin tekniği olarak algılanabilir. Nasıl ki eğitimci insana yukarıdan bakarak onu kendine has karakterleriyle anlamak ve her türlü indirgemeci yaklaşımlardan uzak durmak zorunda ise aynı şekilde bir din

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 36.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 158.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 55.

eğitimcisi de insana ilaveten dine de kendi özüne uygun bir şekilde yaklaşacaktır. Bununsa herşeyden önce fenomenolojik bir tasviri gerektirdiği meydandadır. Eğitimci bir anlamda burada bir filozof gibi davranmıştır. Fenomenolojik tasvirin bilimden önce geldiği bilinmelidir.

Anlama bütünü kavrama olmakla bitlikte ona birdenbire ulaşılabilir mi? Bunun için düşünürümüzün ifadesiyle varlıkların parçalarıyla bütünleri arasındaki ilişkileri açıklama egzersizinden geçmiş olmamız lâzımdır. Bir de onlara nüfuz için türlü yollardan bir takım deneme ve yanılmalarımız olmasına, bunlara ait tecrübelerimizi meleke haline getirmemize bağlıdır.¹ Böylelikle anlama ve açıklamanın birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu bir başka açıdan görmüş oluyoruz. Şu halde din eğitimcisi de kendi alanının problemlerine nüfuz etmeye çalışırken anlama (hermenötik) ve açıklama (ampirik) yöntemlerini bir arada kullanacaktır. Parça ve bütün arasında yapacağı açıklama egzersizleriyle bütüne nüfuz gücünü bir yeti kazanmaya dönüştürecektir. Burada parçalar arasındaki ilişkileri ve bağlı oldukları determinizmleri görmek açıklama ile olurken iç bünyenin bir bütün halinde kavranması anlama sayesinde.

H. Ziya, yine burada açıklamaya ait metodlar grubundan “matematik düşünce” ile anlamaya ait metodlar grubundan “tarihi düşünce” metodunu iki evrensel metod olarak karşımıza koyuyor. Matematik düşünce ilişkilerin kavranmasından, parçalarla bütün arasında bağ kurmadan, bütünün parçalara ayrılması ve parçaların birleştirilerek tekrar bütünün meydana getirilmesinden doğuyor. Matematik dalları bu tahlil ve terkinin türlü şekillerde ifadesinden ibarettir. 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 şeklindeki ifadeleri) aritmetiği doğurur. Geometri ve aritmetik olayların iki ifade tarzıdır. Kadastro kayıtları çiftçilik, ziraat mahsulleri ya uzunluk ya genişlik nevinden yahut da azalıp çoğalan miktar nevinden ifade edilir ki işte bu ifadelerden matematiğin sürekli ve süreksiz iki esaslı şekli doğar. Olaylar arasında tabii manevî ayrımını yapmaya lüzum kalmadan çiftçilik ve çobanlıktan devlet idaresi ve banka işletmesine kadar bütün olayların kanunlarını bu bağıntılarla göstermek mümkündür. Bundan dolayı matematik düşünce bütün bilimlere yaygın olan hepsini

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 38.

ifadeye yarayan bir düşünce olmakla beraber fizik, biyoloji vs. varlık alanları ve olayları ayrı ayrı bir matematik varlık alanı ve matematik bir olay olmadığı için ona ötekiler gibi bilim değil, bütün bilimlerde kullanılan ortak metod demek lâzım gelir. Matematiğin evrenselliği ve bilimlere temel oluşu bundan ileri gelir.¹ Fakat düşünürümüze göre bir bilim adamı işe ondan değil, olayların tespiti (gözlem ve tecrübe) ile başlamalıdır ki bu bağıntıları meydana çıkarabilsin.² Şu halde bir din eğitimcisi de dinî olayların nicelik ilişkilerini matematik düşünce metodu ile açıklamasını yapacaktır. Bu açıklamanın gerçekleşebilmesi için temelinde matematiğin bulunduğu diğer deneysel metodların anket, mülakat, istatistik vs. nin de Ülken'in düşüncesinde yeri olduğu anlaşılabilir.

Düşünürümüze göre; olayları nicelik ilişkisi açısından 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 nicelik ile yaptığımız açıklamadan farklı bir açıklama karşısındayız. Evrim veya devrim halinde bir varlık türü içinde veya varlık dereceleri arasında olan yükselmekteyiz. Zaman içindeki oluşa ait olan böyle bir tetkike matematik değil tarihi 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, insanlığında hayvandan ayrı gelişmesinin prehistorik, protohistorik, nihayet yazının icadı ile başlayan dar anlamı ile bir insanlık tarihi vardır. Biz tarih deyince yalnız yazıdan sonraki insanlık devrelerinin 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 alan teşkil eden bir tarihi olay yoktur. Fakat bütün fenomenlerin tarihi tarzda görülüşü vardır. Öyle ise matematik düşünce varlık derecelerini ve olay nevilerini açıklamaya yarayan evrensel bir metod olduğu gibi, tarihi düşüncede varlık derecelerinin oluşlarını açıklamaya yarayan evrensel bir metottur.³ Şu halde din eğitimcisi, tarih boyunca cereyan eden dinî eğitim şekillerini, onların gelişimini,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 253.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 252,253.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 255.

yükseliş ve alçalışlarını, iyi ve kötü yanlarını gücü nispetinde tetkik etmek istediğinde tarihi düşünce metoduna başvurması kaçınılmaz olur. Yalnız burada sormak istiyoruz: H. Ziya'nın bütün bilimlere yaygın bir düşünce tarzı diye ileri sürdüğü bu tarihi metod, dinamik kanunlarla mı yoksa zorunsuzlukla mı hareket edecektir? Düşünürümüze göre; tarihi metoddaki olayların zaman içinde oluşu ya kanunlar halinde ifade edilir ki o zaman Comte'un dinamik kanunlar dediği şey meydana gelir. Yahut müfret (tek tek) olayların birbiri ardından gelmesinden ibaret kronolojiye bakılır ki buradan hiçbir kanun çıkmaz. İnsanlık tarihi baz alındığında sosyal bünyelerin evrimi halinde dinamik kanunlara yaklaştığı halde çağların kronolojik tetkiki halinde bireysel tarihi meydana getirir. Tarih metodu henüz olasılık ilişkilerinden hal ve şartlar toplamından yukarı çıkamadığı için bütün şekillerinde kronolojik kalmaktadır. Bugünkü bilgi seviyemizde tarihte zorunsuzluğun (contingence), bireysel ve özel sebeplerin rol oynadığı muhakkak görünüyor.¹ Böylece Ülken tarihte zorunsuzluğu esas alarak insanî hürriyet sahasını doğrulamış oluyor. Ayrıca Comte'un "üç hal kanunu" diye ileri sürdüğü tezin bugün artık savunulmaz hale geldiğini yine tarih göstermektedir. Buradan kendi bahsimize uygun olarak din eğitimcisinin tarihe pozitivist değil hürriyetçi yaklaşacağını da çıkartabiliriz. Bu aynı zamanda tarihin yaşanmış tecrübe oluşu ve bundan dolayı da kişisel hayatı kişiler arası anlayış alanını içine alan bilincin süjeleşme kavsine de uygun bir sonuç olacaktır. Bu manada o, en çok kişidışı ve objektif olduğumuz matematik açıklamadan farklıdır. Fakat bu ayrılık hiçbir süjeleşmenin yalnız başına devam edemeyeceği, onu daima bir objeleştirme, nitekim objeleşmeyi de yeni bir süjeleşmenin tamamlayacağı gerçeği karşısında süjeleştirme de yaşantının, objeleştirmede bilmenin ayrılığı, insanî varlığın dyade'inde ortadan kalkacaktır. Hatırlanacağı üzere düşünürümüz bütün ilimlerini kökünde ilk olgu olarak çift kutupluluğu gösteriyordu. İnsan başlangıçtaki çift kutupluluğu süjeleştirme ve objeleştirme güçleri geliştikçe yani yaşama hallerini bilme hallerinden ayırdıkça ilimler doğacaktı. Yalnız insan olarak objeleştirme yani insanın kendisini ve olguları kendi dışında imiş gibi görebilme ve bilme vasfı başta gelir. Bununla birlikte ilim zihniyetine sahip kimseler bile çevreleri ile temaslarında olguları fayda, güzellik, zevk, haklılık, kutsallık gibi türlü değerlere göre yaşamaktan vazgeçmezler. Ancak bu yaşayış onların bu olguları aynı zamanda bilmelerine engel değildir.² Şu halde din eğitimcisi, bilimsel araştırmalarını yürütürken, ampirik metodlarla elde ettiği ve en çok objektif olduğu verilerle hermönetik metodlarla

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 256.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 39.

ulaştığı ve bir anlamda sübjektifleşmeye başladığı noktadaki bulgularının birbirini tamamladığını bilecektir. Yani bir bilim adamı da birbirini nöbetleşe takip edecek olan bilme ve yaşamanın diğer deyişle açıklama ve anlamanın dışında kalmaz. Fakat o, kendisinin hangi sürecin içerisinde olduğunu bilecektir.

Buraya kadar yaptığımız değerlendirmelerden anlaşılabilceği üzere H. Ziya, genel anlamda eğiticiye, manevî bilimlerin temel metodu olan anlama ile tabiat bilimlerinin temel metodu olan açıklamayı nöbetleşe olarak kullanmasını ve bunların insan yapısından kaynaklanan bir temelde birbirini tamamlayıcı gerçeğinin bilinmesini tavsiye ediyor. Matematik düşünce metodu ile objektifliği en fazla temin etmeye ve gerçekleştirilen analizlerle bilginin dinamizmini yakalamaya çalışırken, diğer taraftan tarihi düşünce metodu ile kişiliğin karakterlerin kuruluşunu hazırlayacak olan geleneğe yaslanmaktadır. İşte bu münasebetle aydınımız: “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”¹ diyecektir. Burada yeri gelmişken diyalektik yöntem üzerine de eğilmek istiyoruz.

Düşünürümüze göre; ne tabiat ilimleri, ne insan ilimleri diyalektiği kullanıyor. Bu ilimlerde bildiğimiz münasebetler sınıflama veya kanun halinde ifade edilirse bunların diyalektikle ilgisi yoktur. Yalnız varoluşla peşinden koştuğu “hazır olmayan” (absent) varlık insanla ihtiyacının hedefi olan bulunmayan şey insanla hazır olmayan insan arasında sırf değer olma bakımından münasebet kurulduğu zaman diyalektik rol oynar. Fakat bu artık varlığa ve bilgiye ait olmaktan çıkarak değer diyalektiği olur. Teknikte insanla eşya arasındaki değer münasebeti diyalektik olarak aletin ve makinenin meydana gelişini sağlar. Sanatta sanatçı ile hedefi olan aşkın varlık (tabiat ve insan) arasındaki münasebet diyalektik olarak sanat eserini doğurur. Fakat ne maddeyi ne canlı varlığı, ne insanı anlamada bu metod bir iş görebilir. Çünkü onların ilk olgu olarak müphem zıt kutupluluğunu açıklamadan acizdir.²

Ülken’in bu açıklamalarında iki gerçeği görüyoruz. O, diyalektiği varlığa ve bilgiye uygulamaktan kaçınıyor. Çünkü biliyor ki böylesi bir tutum, Marx ve Engels’de olduğu gibi olguları tez ve antitez çatışmasının sürüklediği sentezlerle açıklamaya varacak ne değerler ne de bilgi ve varlık anlaşılmasından kalacaktır. İkinci gerçeğe gelince; bu metodun değerler alanında verimli bir metod oluşudur. Bunu daha iyi

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 14.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 167.

anlamak için Ülken’de öğretim ile eğitim arasındaki metodik farklılıktan yararlanabiliriz.

Düşünürümüze göre; öğretimin metodu tecrübî-rasyonel iken eğitimin metodu ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik methodur. Bilgiyi kazandıran laboratuvar tecrübeleri, gözlemlerde kullanılan tümevarım, matematik ve tarihteki zihin işlemlerinin genel vasfı bu faaliyetlerin analitik olmasıdır. Onlar bir şey yaratmaz, yeni bir şey meydana getiremez. Yalnız tabiat ve toplumda olan şeyleri tahlil ederler. Bunun için öğretim analitiktir. Teknik değerden ahlâki değere kadar bütün değerler alanında ise insan türlü dereceden değer konularını inşa halindedir.¹ H. Ziya’nın bu yaklaşımının inanç sahasındaki açılımı şudur: dinde mümin ile hedefi olan aşkın varlık (Allah) arasındaki münasebet diyalektik olarak dini örnekleri ve eserleri meydana getirecektir. Bu manada Mimar Sinan’ın inşa ettiği Selimiye Camii, ihtiyaç içerisinde yöneldiği ve diyalektik ilişki kurduğu aşkın varlık (tabiat ve Allah) itibarıyla hem bir sanat eseri hem de dini bir eser olma vasfını taşır. Burada anlaşılan şu ki bilgi ve öğretim sahasında işleyen analitik metoda yalnızca var olanın keşfi söz konusu iken değer ve eğitim sahasında işlerlik kazanmış diyalektikte yeniden bir üretim ve yaratma söz konusudur. Bu üretim teknikten ahlâki ve dini alana kadar türlü şekillerde cereyan edebilir. Meselenin pratik boyutunu şimdilik bir kenara bırakacak olursak. H. Ziya’nın teorik çerçevede din eğitimi araştırmacısının eline mühim bir ölçüt verdiğini görüyoruz. Buna göre; din eğitimcisi, insanla-âlem ve insanla-Allah arasındaki ilişkiyi anlamak istediğinde diyalektik metoddan istifade edecektir. Objektif bilgi alanında ampirik-analitik bir yöntemi takip erken sübjektif değer alanında yeni tabirle hermönetik-diyalektik yöntemlerini kullanacaktır. Birincisinde tecrübe ve akıl sınırları içerisindeki araştırmalarıyla bilginin yerini sağlamlaştırırken, ikincisinde bütün ruh kuvvetiyle aklın ve tecrübenin sınırlarını aşacak inancı inşa edecektir. Daha önce üzerinde durmuştuk ama tekrar edelim ki baştaki bu ayrılık sonda ortadan kalkacak bir bütünleşme meydana gelecektir. Çünkü düşünürümüze göre; nihayetinde bilgi de değerlerden bir değer akıl da ruhtan bir parçadır. Fakat bu bütünleşme onların kendi olanlarında ayrı metodlarla işlemesine mani değildir. Filozoflar boşuna akıl mantığı ile kalp mantığını ayırmamışlardır. Burada kalp mantığı akla aykırı değil, sadece onu aşar ama yine de ona dayanır. Bu yaklaşımıyla Ülken, bilgi ve inanç krizini tamamlayıcılık ilkesiyle ortadan kaldırmayı hedeflemekte, ikisi arasındaki ilişkiyi diyalektik metodla

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 269.

kurmaya çalışmaktadır. Bu metodun hem teoride hem de pratikte din eğitimcisinin karşılaşacağı akıl-kalp, ideal-gerçek, bilgi-inanç, birey-toplum gibi krizlerin aşılmasında önemli katkıları olacaktır. Burada ilave etmemiz gereken bir başka nokta araştırmacı, bilginin dinamizmine uygun olarak sürekli ileriye doğru, yani geleceğe atılacak, değerde ise kişilikleri oradan çıkaracağı ve yoğuracağı için geçmişe geleneğe tarihe dayanacaktır.

Bu yaklaşımlarıyla Ülken, eğitimde ve din eğitimi sahasında felsefesinde olduğu gibi fenomenleri basite indirmekten özenle kaçınmakta problemleri bütün genişliğiyle kucaklamak arzusu onu tek taraflı yöntemlerden uzak tutmaktadır. Bu maksatla din de dâhil olmak üzere olgu ve olayları ne sırf geleneğe göre ne de sadece modernitenin çağırıldığı yöne doğru yorumlamak istemektedir. O, zamanımız sosyal şartlarının çok hızlı bir değişme içersinde bulunduğunun farkındandır; diğer taraftan bu değişimin geleneği yıkarak değerlerin inkârına ve yokluk arzusu (nihilisme) şeklinde anarşik ve tehlikeli bir yola girdiğini de görmektedir.¹ Böylesi bir çığırda tutulması gereken yol nedir? İşte buna verilecek cevapla en çok meşgul olacak bilim adamlarından birisi de din eğitimcisidir. Çünkü o, üzerinde bir taraftan asırların kotardığı dini geleneğin baskısını öte yandan geleneği âdeta toprağa gömmek isteyen modernitenin dayatmalarını hissetmektedir. Bu noktada H. Ziya'nın çıkış için önerdiği yolu biz de önemsiyoruz. Ona göre böylesi bir çağda toplumun fazla gelenekçi, normlarıyla hareket etmek daima verimli olmayacaktır. İdeali ve değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak müspet değerlere karşı inanç verirken bu inancın günümüz bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyle ahenkli olmasını sağlamak durumundayız.² Buradan hareketle düşünürümüzün nasıl bir din eğitimi anlayışı öngördüğüne dair önemli sonuçlara ulaşabiliriz. Biz bu tavırdan onun din eğitiminde sırf normotif-dedüktif bir yöntemin karşısında olduğunu görüyoruz. Kaldı ki tabiat bilimlerinin metoduyla manevî bilimlerin metodunu değerler alanına kadar genişleten bir yaklaşımdan başka türlü de beklenemezdi. Din eğitimcisi hızla değişen sosyal şartların gerisinde duramaz, onun sürüklediği tehlikelere karşı da sessiz kalamaz. Şu halde o, bir taraftan çağın bilimsel zihniyetine uygun olarak değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırırken diğer taraftan da onların ideal ve telkinci yönünü ihmal etmeyecektir. Kuşkusuz bütün bunların gerçekleşebilmesi ne yalnızca din eğitiminin ne de eğitimin sırtına bırakılmamalıdır. Zaten buna imkân da yoktur. Şu

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

halde H. Ziya, örneğin sosyal ve kültürel değişmeler karşısında din eğitiminin tavır geliştirebilmesi için neyi önermektedir? diye sorabiliriz. Düşünürümüze göre; bu ancak her an kültür değişmelerini tetkik etmekte olan bir sosyal antropoloji ile işbirliği yapmış bir eğitim (burada din eğitimi) olmalıdır. Bütün mesele sosyal bilim metodlarına göre köy, kasaba ve şehir monografileri yapmak, içtimaî bünyeyi özellikleriyle tetkik etmek, sosyal antropoloji metodlarına 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 düzeltilebilecek birçok şekillilik göstermesi ile mümkündür. Bu çok şekilliliğin sistemsizliğe varmaması için kişiliği birey-toplum manzaralarıyla birlikte geliştiren bir ruh dinamizmini hayat ritmine uygun bir ruh ritmini yakalaması gerekir. Bu ritmin gerilme ve genişleme şeklindeki iki kavsinin birbirini tamamladıkça eğitim ve din eğitiminin bütün insanı teşkil edemeyeceği, aktif zekânın inançla, öğretimin eğitimle tamamlanması zorunluluğu bilinmelidir.¹ Böyle bir gelişme ancak insanî varlığın özel karakterini meydana çıkaran bir insan ve kültür felsefesiyle yürüyebilir. kültürün her bir dalında derinleşmek zarureti dini sahada bir din felsefesini gerekli kılar.² Bu tarz bir eğitim somut durumlar karşısında vaziyet olmasını bilen bir eğitim olacaktır. Mesela “mezhep ayrılıklarının olduğu bölgelerde okul inanç farklarına saygı göstermeli, çeşitli mezhep mensuplarını bir raya getiren okullarda ise onların birbirine karşılıklı saygı ve hoşgörülük göstermesini sağlayacak bir din eğitimi vermelidir. Fakat alınacak türlü vaziyetleri şimdiden kestirilemeyecektir. Bunlar ancak köy ve kasaba monografileri ilerledikçe ve kültür değişimlerine dair tetkikler yapıldıkça planlanabilir.”³

Bu yaklaşımdan çıkan sonuca göre; düşünürümüz eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de sosyal antropoloji metodlarının kullanılmasını ve bu noktada yapılmış tetkiklerden yararlanılmasını istemektedir. Yalnız bu tetkiklerin başarıya ulaşmasını insan ve kültür bütünlüğünü bize sağlayacak felsefî bir görüşe dayanmaları şartına bağlanmaktadır. Biz H. Ziya’nın bu hususta dyadologique bir yöntem geliştirdiğine değinmiştik. Bu yöntemin tespitinde fenomenolojik sezginin, gelişiminde ontolojik yaklaşımın rol oynadığını anlatmıştık. Yalnız bütün bunlara insan ve kültür felsefesi tabiriyle ifade olunan felsefî antropolojinin ışığını katmalıyız. Sosyal antropolojik tetkiklerin önemi ise meydandadır.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 155,156,

² Ülken, *a.g.e.* , s. 8,16,17,109.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 156.

Netice itibariyle H. Ziya Ülken, kendi felsefî ve ilmî zihniyetine uygun olarak, insan bütünlüğünü araştırmalarının temeli olarak almış din eğitimini de bu çerçevede değerlendirerek aynı metodların orada da tatbik edilmesinden yana olmuştur. Din eğitimini de kapsayacak şekilde eğitim anlayışını, bilimden önce fenomenolojik tasvir metoduna oradan varlık ve oluşu temellendirdiği dyadologiue görüşe ve onunun bir sonucu olarak bilimsel düalizmi (tabiat bilimleri ve manevî bilimler ayrımını) reddeden tamamlayıcılık ilkesine ve insanın en geniş bir biçimde anlaşılmasını temin edecek felsefî antropolojinin ışığına, sosyal ve kültürel antropolojinin metodlarına ve verilerine dayandırmıştır. Objektif bilgi alanında realist ve tenkitçi, sübjektif değer alanında idealist ve telkinci olmuştur. Kısacası O, ampirik-analitik yöntemlerle hermönetik-diyalektik yöntemleri kaynağını tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesinde bulmuştur. Bu yüzden dinamik ve genetik bir eğitim anlayışının sahibidir. Nihai noktada bilgi varlık ve değer felsefesini Tanrıyla temellendirmiş, dolayısıyla insan ve âlemi Tanrı merkezli okumuştur. Son bir tespit olarak ifade edelim ki Ülken’de felsefî düşünce bütün çağların ilim, teknik ve değerler sahasında insan zihnini skolâstikten kurtaran, hürriyete sevk eden, bilgi ve imanın temellerini araştıran gerçek düşüncedir. O, doğulu araştırmacıların temel yanılgısı olarak tüm konuları bir “itikât” meselesi haline dönüştürerek İslâm felsefesinin ana kaynağından uzaklaşmasını gösterecektir.¹

3.5.3. Din Eğitiminde Pratik/ Öğretim Metodlar(ı)

Din eğitiminde pratik metodlarla, dersin işlenişi esnasında öğretimi hedef alan metodları kast ediyoruz. H. Ziya, bu konuda da bize üzerinde çalışıp değerlendirebileceğimiz ölçüde değerli bir miras bırakmıştır. Teorik metodlarda olduğu gibi burada da ağırlıklı olarak eğitim felsefesinden ve değerlere yaklaşımından hareket edeceğiz.

Konuya giriş için, düşünürümüzün teori ve pratik arasındaki ilişkiye değinen ifadelerini kendimize başlangıç diye alabiliriz: “Çocuğa ne öğretmeli ve nasıl öğretmeli? Bütün kavga öğretime nasıl girileceğinden doğuyor. Sıralarda ve siyah tahta üzerinde mi başlanmalı, yoksa bahçeden, kırdan, laboratuvarıdan mı? Hiçbir akılcı, öğretilen teorik bilginin hafızasındaki veya siyah tahta üzerindeki formüller halinde

¹ Ülken, *İslam Düşüncesi*, s. 10.

kalmasına razı olamaz. Onu mutlaka bahçede veya laboratuvarındaki tecrübelerle gerçekleştirir; yeter ki her türlü yaratıcı gücü ortadan kaldıran bir skolâstik düşüncenin esiri olmasın. Öte yandan hiçbir pratikçi veya pragmacı da yalnız iş içinde edinilen ampirik bilgi seviyesinde kalmaya razı olmaz. 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. Eğitim öyle ise her iki yolda da aslında bir öğretim sistemi halini alıyor. Şu veya bu tarzda çocuğun yetiştirilmesinde temel olan öğretim oluyor”¹

Ülken’in “Eğitim Felsefesi” adlı eserinden aktardığımız bu ifadelerinden teori ile pratik arasında bir birleşme noktası gördüğünü anlıyoruz. O, dyadologique yaklaşımının bir sonucu olarak iki zıt yol arasında bir tamamlayıcılık ilişkisi aramaktadır. Aslında sözü edilen zıtlık arasındaki ilişkinin varlığı iki olgunun birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığı fikrini çağrıştırmaktadır. Düşünürümüz kitabının ilerleyen satırlarında bu fikri teyiden gerek teoriden pratiğe gerekse pratikten teorinin kurallarına doğru gidilsin her iki şekil pedagoji kitaplarının gösterdiği kadar birbirine aykırı değildir diyecektir². Bu doğrultuda yine o, hiçbir öğretmenin –modern şartlar altında- öğrencinin insiyatifini elinden alarak soyut bilgiyi öğrencinin kafasına yerleştiremeyeceğini, anlama denilen sürecin meydana gelebilmesi için teoriden başladığında öğrencinin kendi çabasını işin içine katması gerektiğini, tecrübeden hareket edildiğinde de teorinin kanun ve kurallarına doğru yükselinmesi lüzumunu savunmaktadır³. Öyleyse öğrenme denilen hadise din eğitimini de içerecek şekilde bu iki yoldan birisi ile meydana gelebilir. Şu farkla ki ikincisinde öğretmen öğrenme ve anlama işine daha az karışarak, öğrenmenin tamamlanmasında çocuğun bütün zihni güçlerini işletmesine daha çok fırsat tanımış oluyor. Fakat H. Ziya’ya göre; bu müdahale ister az ister çok olsun problemin mahiyetini değiştirmeyecektir. Öğrenme işi şüphesiz çocuğun zihninde cereyan eder ve uzviyetin iştirakiyle meydana çıkar. Öyleyse her iki öğretim tarzının karşıt kutuplar gibi görülmesi yerinde değildir⁴.

H. Ziya’nın bu düşüncelerinden öğretimde hem teoriye hem de pratiğe eşit derecede önem verdiğini rahatlıkla görebiliyoruz. Belki burada belirtilmesi gereken şey, eğitimde öğretim sürecinin özel bir yer edindiğidir. Hatırlanacağı üzere H. Ziya, bütün ruh yetileri içerisinde akla da özel bir yer ayırıyordu. Bu ikisi arasındaki bağlantıyı

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 33.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 33.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 33,34.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 34.

öğretimin bilgi vasıtasıyla aklı işlettiği gerçeğinde aramak gerekir. Böylece o, eğitime sağlam bir temel aramaktadır. Aynı zamanda düşünürümüzün değerler alanında da ölçü olarak aklı gösterdiğini zikredebiliriz. Ona göre, değer yaratan değeri keşfeden, değeri anlayan, değer hakkında hüküm veren insanlar türlü açılardan bu değerlendirme fiillerinde ölçü olarak aklı kullanmak zorundadırlar. Her ne kadar değer duyu ve duygulara ait bir sezgi ile kavranırsa da onun bildirilebilir olması ancak bir gaye sisteminde norm halini almasından, değer mantığı ile gösterilmesinden doğar. İfadesinde duyu ve duygu derecesinde kalan değerler bildirilme ve anlaşılma gücünü kaybederler. Anlaşılamayan bir değer ise kendini kabul ettiremeyecektir¹. Bu açıklamalarından Ülken'in değerler alanında bildirilebilme ve anlaşılabilmeyi şart koştuğunu bunun için de yöntem olarak akledilebilir olma esasını getirdiğini söyleyebiliriz. Biz bunu yine kendi ifadelerinden hareketle anlama metodu diyeceğiz. Anlamak onda bütün değerler alanının teorik ve tecrübî sahalarına yaygındır. Düşünürümüzün konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: “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”². Şu halde Ülken'de anlamak, teorik ve tecrübî alanda vazgeçilmez ortak bir metod olacaktır. Burada dersin işlenişi esnasında anlamakla karşı karşıya bulunan başta öğretmen ve eğitici, ardından kendisine anlatılanı anlamakla sorumlu olan öğrenci vardır. Anlamak içinse bundan önceki maddede işlediğimiz gibi parça ve bütün arasında açıklama egzersizinden geçmiş olmamız gerekir. Böylesi bir egzersizin hem teorinin kuruluşunda hem de pratiğin şekillenişinde yerinin olduğu açıktır. Şu halde din dersinin vazifesi çocuklara ve gençlere din değerini anlatmak ve açıklamaktır diyebiliriz. Aslında aydınımız bizim bu yorumumuza ihtiyaç bırakmayacak bir tarzda şöyle diyecektir: Eğitimin görevi, kültür, yani değerler dünyasını yeni kuşaklara anlatmak ve açıklamaktır³. Şu halde pratikte de sözü edilen iki metoda müracaat edilecektir. Aynı şekilde her türlü indirgeyici yaklaşımdan uzak durmak, dinin ve mukaddes değerlerin özünü öğretebilmek adına fenomenolojik tasvire ihtiyaç duyulacaktır. Fakat bununla birlikte H. Ziya, teorik metod anlayışından çıkartılabileceği üzere, öğrencilerin pasif dinleyici konumuna düşürülmesini istemez. Bunun için eğitimde aktif bir öğretim metodunu öngörür. Bu münasebetle aktif öğretimin tatbiki

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 384.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 35,36.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 37.

için sabit sınıf usulünü değiştirmelidir: Öğrenci sabit, öğretmen hareketli değil, öğretmen (ve laboratuvar) sabit, öğrenci hareketli olmalıdır. Öğrenciler sınıflarda pasif dinleyici mevkiinde kaldıkça, öğretmenler bu sabit sınıflara girerek takrir metodunu kullandıkça aktif öğretimin tatbiki imkânsızdır¹. Düşünürümüzün takrir usulünü büsbütün bir kenara ittiği sanılmamalıdır. Zaten buna imkân da yoktur. Çünkü öğretmen bilgisini öğrencisiyle paylaşıırken şu veya bu şekilde özellikle soyut konuların anlatılmasında bu yola başvurmak durumundadır. Burada eleştiri konusu olan bu metodun sınıfa ve öğretime hâkim oluşudur. İşte buna meydan vermemek gerekir. Bu manada teori-pratik yaklaşmasını ilk ve orta öğretimin bütün derslerinde sağlamalıdır. Her dersin mutlaka bir laboratuvarı, atölyesi, içinde gereken bütün araçları olan bir tatbik yeri bulunmalıdır. Mesela tarih laboratuvarında senkronik levhalar, tarih tabloları, projeksiyon makinesi; filmler, şemalar, kitaplar, tarihi haritalar v.b bulunmalıdır. Aksi halde çocuklar hayali gevşek bırakan takrirlerle tarihi hikâyecilik halinde öğrenmeye, medeniyetler ve kültürler arasında karşılaştırma yapamamaya, hakiki tarihi oluş ve zamanı anlamamaya, bu yüzden etnosantrik ve yanlış görüşlere saplanmaya mahkûm olurlar. Bu yanlışlar sonradan ömür boyunca düzeltilemez ve meslek hayatına kötü tesirler yapar². Bu tespitlerin din öğretimi ve eğitimi için de geçerli olduğunu söylemeliyiz. Zira aydınımıza göre; 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, kültür adına verilen ezbercilik hiçbir işe yaramayacaktır³. Okul, ilk'ten liseye kadar eski nesillerin bilgi ve değerlerini yeni nesillere nakletmekle kalmamalı, ona daima bir şey katmayı sağlamalıdır⁴.

Bu yaklaşımın diğer branşlarda olduğu gibi din eğitimi açısından da değeri ortadadır. Ülken, burada ağırlıklı takrir usulünün, eğitimi kültür adı altında öğretime yani bilgi ve zihin seviyesine indirgeyen yaklaşımın, derslerde ezberciliğe götüren nakil yönteminin yanlışlığına dikkat çekiyor. Din de dâhil olmak üzere, her dersin bir teorik bir de tecrübî yönünün olduğunu, öğretim eğitimle tamamlanmadığı takdirde yukarıda zikredilen tehlikelerin kaçınılmaz olduğuna vurgu yapmaktadır. Yine ona göre; “kültür tarihi boyunca doğuşunu ve gelişmesini gördüğümüz değerler dünyası her çocuğun ve

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 317,318.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 318.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 271.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 271.

delikanlının geçireceği tahsil yaşı boyunca 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 (ilk'ten üniversiteye kadar) toplumun içindedir ve onunla birlikte bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır"¹. Biz bundan önceki maddede teorik metodları incelerken orada “bilme” ve “yaşama”nın farkına değinmiştik. Hatırlanacağı üzere bilginin genel vasfı analitik olduğu için orada bir yaratıcılıktan değil ancak bir keşiften söz edilebilirdi. Bilginin yaşanması ise kişiyi değer dünyasına taşıyordu. Burada ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metod teoride olduğu gibi pratikte de işleyecek yeniden yaşayış ve yaratışlar meydana gelecektir. Bu manada her bir değer yaratışı geleceğe bırakılacak olan bir bilgi mirasına dönüşecek, hazır bilgi bir başka kişide yeniden üretilecek değerın temeli olacaktır. H. Ziya'nın anlatmak istediği kanaatimizce budur. Eğer kültür donmuş bir kültür değilse bu böyle sürüp gidecektir. Şu halde eğitim ve din eğitimi yeni yaratışlara imkân verecek bir imkâna kavuşturulmalıdır. Sırf bir kültür öğretimi, eğitimin başarısını temin edemez. Ayrıca ilave edelim ki bu yüzden düşünürümüz, eğitimi eski nesillerin kendi bilgisini yeni kuşaklara öğretmesi şeklinde anlayan Durkheim'ci bir görüş ile öğretimin öğrenci kafasında faal bir işlemde başka bir şey olmadığını söyleyen J. Dewey'ci görüşü tek taraflı görüşler olarak değerlendirir². Ona göre; eğitim, öğretim tarzında öğrencinin önceki nesillerin hazırladığı bilgiyi zihninde beden uçlarının ortak faaliyetiyle yeniden yaşaması ile başlar, bütün ruh güçlerinin devreye girdiği değerlerin yeniden yaratılmasıyla tamamlanır. Bundan dolayı insan ne dıştan tesire indirilebilir ne de onda herşey güçten fiile çıkmada aranabilir. Düşünürümüze göre; bu tür indirgeyici teorik ve pratik yaklaşımlardan ancak insanî varlığın bütünlüğünü görüp onun hayat ritminin her iki kavsine ait oluşunu dikkate alan bir öğretim ve eğitim metodu ile korunulabilir. Bu yüzden din de dâhil olmak üzere öğretimin metodu tecrübî-rasyonel, eğitimin metodu ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metoddur³. Eğitim ve öğretim kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayanacağı için öğretim ve eğitimde bilinenle bilinmeyen,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 270.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 35.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 269.

alışılmış ile beklenmedik yeni vaka arasında devamlı bir diyalektik ilişki kurulmalıdır¹. Bu doğrultuda Ülken, problemlere dönük bir eğitim ve öğretim metodu tavsiye eder. Ona göre; 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. 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. Böylece Ülken, din eğitimini de kapsayacak şekilde öğretim ve eğitimde çaba esasına dayanarak sorgulayıcı, tenkit edici ve problem çözücü bir metodun takipçisi oluyor². Burada eğitimcimiz, gençlerin, iradeli ve bilinçli bir şekilde değerler skalasında kendi normlarını seçme gücünü kazanmalarını hedeflemektedir³.

H. Ziya, eğitim ve öğretimde ferdi farkları da dikkate alan bir yaklaşım içerisindedir. Örneğin; 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 problemler kavrayan zekâ, muhakemeci veya sezgici zekâ o kadar ayrı tiplerdir ki bunların her birinden ayrı nitelikte başarı şekilleri doğar. Bu iki yeti dışında hayal gücünün, duyarlılığın, duygululuğun o kadar ince ve farklı maharetleri vardır ki, onlardan her biri ayrı bir insanı, ayrı bir kabiliyet tohumunu taşımaktadır. Okullarda “uyumsuz” sayılanların çoğu tutulan öğretim ve eğitim metodunun darlığından, okulun bir meslek yönteminden, karakterolojik tetkiklerden mahrum bulunmasından, okulların birer yarış yeri haline getirilmesinden, kabiliyetlere göre zümreleştirme yerine test veya numara usullerinin zararlarından doğan okul kurbanlarıdır. Hâlbuki tutulacak metodun çok şekilliliği ve öğretmenlerin bu yeni metodlara 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 görülür⁴. Burada H. Ziya’nın zikrettiği ne meslek yönetimi ne de kabiliyet farlarına göre çok çeşitli metodların varlığı din eğitiminin dışında değildir. İlâhiyat eğitimi almaya elverişli bir gencin lisede iken ilerde gireceği alana yönlendirilmesi ve buna uygun bir kolu seçmesi (ki bu Ülken’e göre “Arap-Fars” filolojisidir) veya seçmemesinde etkisi

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 10.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 10.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 165.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 11,12.

olacak meslek yönetiminin, din eğitiminde kalite sorununun aşılmasında kilit bir rolü olacaktır. Diğer taraftan ferdi farklılara göre ayarlanmış metodlardan bir din öğretmeni ve eğitimcisinin en az diğer eğitimciler kadar yararlanacağından şüphe yoktur. Üstelik din gibi hassas bir konuda çalışma yürüten bir uzmanın veya öğretmenin, ferdi farklılıkları hiçe sayması sonucu oluşabilecek bir nefret ve inkâra asla tahammülü olmayacaktır.

Yukarıda H. Ziya'nın dile getirdiği problemlerden birisi de okulların birer yarış yeri haline getirilişidir. O, burada karakterolojik tetikler yapılmadan test veya numara usulünü yanlış bulur. Kabiliyetlere göre gruplandırma yapıldıktan sonra, onlardan her birinde yarışma yine yer alabilir. Böyle bir yarışma aynı tip içindeki seçkinleşmeyi sağladığı için zararlı değil faydalı olacaktır. Şu halde aydınımıza göre; birbirinden ayrı kabiliyetleri aynı yarışın içersine sokmak büyük bir hatadır. Yarışma metodu ancak karakterolojik tetiklerden sonra ortaya çıkacak aynı tip içerisinde anlamlıdır. Ülken'in konuya dair düşünceleri şöyledir: "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"¹. Düşünürümüzün bu tespitleri okul, öğretim ve eğitime dönük genel bir çerçeve sunduğu için din eğitimini de kapsadığı açıktır.

H. Ziya'nın yine yukarıdaki konuyla bağlantılı olarak dikkat çektiği bir başka husus, zekâ ve ruhî yetilerce ortalamanın üstünde olan çocuklar karşısında eğitimin nasıl bir tavır takınacağıdır? Kuşkusuz bu aynı derecede din eğitiminin de cevabını aradığı problemlerden birisidir. Örneğin; imam-hatip liselerinde, ilâhiyat fakültelerinde bu tür üstün yeteneklere ayrılmış özel sınıflar oluşturulmalı mıdır? Düşünürümüzün bu ve benzeri soruları da içine alacak yaklaşımı şöyledir: Eğitim, ortalamanın üstündeki çocukları elbette hesaba katacaktır. Yalnız onların yetiştirilmesinde bireysel farklılıklara göre ayrı sınıflar açmaya, bir nevi kabiliyet aristokrasisi yaratmaya kalkmamak kaydıyla. Böylesi bir durum demokrasi esaslarını çiğnemekle kalmaz, aynı zamanda bu çocukları ayırmak suretiyle yarışmanın en iyi eserlerinden faydalanmayı da imkânsız hale getirir. Sonra yaratıcıyı (dehayı) hazırlayan ne yalnız Allah vergisi (veraset) ne de çevrinin imkânlarıdır. İrade, karakter, çaba, hatta bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çaba yaratıcıyı meydana çıkarır. Kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilir. Böylece düşünürümüz eğitimin her branş ve kademesinde bir çeşit kabiliyet aristokrasisine karşıdır². Bir önceki bahisten hareketle

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 12.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 13.

diyoruz ki bunlara has farklı metodlar tatbik edilebilir. Ama ayrı sınıflara gidilmez. Diğer taraftan mevcut verileri, aydınımızın veraset ve çevre anlayışını aksettirmesi bakımından da değerlidir. Demek ki bir insanın yetişmesinde temel ne tek başına veraset ne de çevrenin tesiridir. Bu imkânlarla birlikte kişiye ait irade, karakter ve bütün güçlükleri yenmek için sarsılmaz çabayı hesap etmelidir. Öyle ki kolay bir hayat bazen Allah vergisinin yerinde saymasına sebep olabilirken, üstün bir çaba ile kişinin çevrenin kötü tesirlerini bertaraf ettiği ve kendini aştığı da olmaktadır.

Düşünürümüze göre; çabalar, kendini aşmalar, şiddetli yarışmalar insanın gerilme kavsine aittir ve bu gerginlik bir genişleme ile tamamlanmazsa onda çöküntü ve bitme meydana gelir. Çocuk ve ergin eğitimi için de süreç aynıdır. Tekrar gerilme için genişleme- dikkati ve çabayı devam ettirmek için dinlendirme ve alçalma- hayatın genel kanunudur. Bu hal okluda her dersin istediği dikkat çabasını bir “teneffüs” dinlenmesini 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 hayati gerginliği bir gevşemenin takip etmesinde görülür¹. Eğitiminin burada esaslı vazifesi, öğrencinin, zekâ, irade ve ihtirastaki aşırı gerginliğini önlemek ve ona yeni hamleler yaparak devam etme imkânını sağlamaktır². Bu da anladığımız kadarıyla insanın bütünlüğü ve zıt manzaralarının tamamlayıcılığı ilkesinden hareketle her gerginliğin ardından onu takip edecek bir genişlemeyi yani telkin, taklit ve sempati güçlerinin işletilmesini ve bu maksatla ruhla beden arasında dengeyi kuracak metodları, gerektirir. Eğer doğru kullanılırsa bu metodla, huy ve karakter üzerinde olumlu tesirler icra edilebilir³. Şu halde metodlara geçmezden önce düşünürümüzün bünye ve karakterlerin değişip değişmeyeceği ile ilgili fikirlerini verelim.

Hilmi Ziya’ya göre; “eskiden bünyeler ve karakterlerin doğuştan ve değişmez bir halde insanın kaderi olduğu kabul edilirdi. Hipprocrate’in tanınmış sınıflamasından beri insanlar elma, armut nevileri gibi tabiatın takdir ettiği mizaç ve karakter sınıflarından birine boyun eğerlerdi. Fakat zamanımızda ruh-beden bütünlüğü fikriyle birlikte gelişen karakter bilim tetkikleri onların müdahalelerle, toplum şartlarıyla veya ani tesirlerle değiştiğini gösterdi. Mesela colchicine kromozomların sayısını artırır ve dev tiplerini geliştirir. Elverişsiz şartlarda yetişen bitki kurur ve söner. Tarih boyunca

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 64.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 66.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 13,299.

bütün toplumlarda eğitim disiplinle, şiddetle, alıştırma ile egzersizle, telkinle yeni huylar kazandırmakta ve insanlara toplumun istediği yetiştirme şeklini vermektedir. Ispartalı 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 yerleştirdiği fikirler değil, onlardan ayrı olmamak üzere verilen alışkanlıklar, küçük ve intizamlı egzersizlerle kazandırılan huylardır...”¹.

“Mutlak ani değişme, ani tam dönüş nadirdir; fakat düzelmeler ve bir tip içinde şekil değiştirmeler çoktur. Ana-babalar, hatta eğitmenlerin çoğu çocukların “kader”i saydıkları huy ve karakterlerine boyun eğler, onlara tesire çalışmazlar. Bir kısmı da eğitimle onlara istenen şekilleri verebileceklerini sanırlar. Gerçek bu iki aşırı noktanın ortasındadır. Çocuğu “boş levha” (tabularasa) saymak yanlıştır. Fakat onun sert bir kaya değil, birçok şekilleri almaya elverişli bir lülecî hamuru olduğunu bilmelidir”². Öğretmen mahareti ölçüsünde çocuğun irade ve karakter yetiştirilmesine yardım edecektir. Burada, tabiata karşı koymak değil, onun kanunlarına uyarak bu kıvrak ilk maddeye istenen şekil verilebilir³. Şimdi düşünürümüzün farklı mizaç ve karakterlere uygulanmasını istediği yöntemlere geçebiliriz. Bu yöntemlerin eğitimin bütününe hitap ettiği görülecektir.

Ülken'e göre; astenik karakterlerde kuruntuya, huzursuzluğa meyil hakimdir. Daha ilkökul yaşında böyle çocuklarla karşılaşıldığında öğretmen onlara yalnız kendine güvenme, gerçeği görme fikirlerini aşılamayacak, onları astenik, yani dermansız bünyeden kurtaracak bir beden eğitimi ile tamamlayacaktır. Burada bir din öğretmeni veya eğitimcisinin beden eğitimiyle bir ilişkisinin olmadığı düşünülebilir. Fakat biz bir başka yerde de temas ettiğimiz gibi Ülken, din ve ahlâk eğitimi de beden eğitiminin yerini (veya bu tersi için de geçerli) göstermiştir.

Kanaatimizce Kur'an kurslarında din eğitimi veren Kur'an kursu öğreticilerinin veya yaz kurslarında camii din görevlilerinin bu metodları bilmesindeki fayda tartışılmaz. Ayrıca yönlendiricilik noktasında her bir din öğretmeni ve eğitimcisi bu bilgilere ihtiyaç duyacaktır. Bu kadarlık bir açıklamadan sonra kaldığımız yerden devam edebiliriz.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 300.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 301.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 301.

Piknik (yani kan dolaşımı açık, yuvarlak) bir tipte, astenik bir tipi İsveç jimnastiğinde yan yana aynı egzersizleri yapmaya zorlamak başarıyı azaltır, hatta menfi sonuç doğurabilir. Bunu için beden eğitiminde ferdî fakları 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 gruplara ayırarak daha başta onlara verilecek beden eğitimini de sınıflaması mümkündür. Huzursuz çocuğa verilecek beden eğitiminde onu sıkılganlık, mizantropluk, kendine güvensizlikten kurtaracak cesaretini artıracak, nefis güveni verecek, alaylara karşı alıngan olmayacak tarzda küçük zümre ilişkilerine sokmak; solunum egzersizlerini, gıda rejimini, oyunları ve arkadaş seçmelerini kontrol etmek gerekir. Aynı şartlara öfkeli veya değişen (picnique) çocuklarda da dikkat etmelidir. Onlara karşı soğukkanlılıkla neticeyi hatırlatma, devamlı iyi karşılama başlıca tedbirlerdendir. Çocuk “izzet-i nefis”ine hitap eden iyi öğütlere karşı ilgisiz kalırsa aralıklı yaptırıcı güçlere başvurulmalıdır¹.

Fakat onlarda da asıl önemli nokta bünye üzerine tesir edecek egzersizlikler, küçük ilişkileri, gıda rejimi ve sınıfta yer ve arkadaş tespitidir. Bütün tipler ve mizaçlar için aynı şeyler geçerlidir. Sıkılganlığın eğitimi -ortalama tipe yaklaştırma açısından- belki en önemlisidir. Sıkılgan içe dönük tipin ruhî görünüşüdür. Sıkılgan huzursuz, kendine karşı son derece emniyetsiz, başarısızlık korkusu içindedir. Çevre bakışı onu âdeta felce uğratar; o bir yandan beğenilmek ister öte yandan arkadaşlarının alayından kurtulmaya çalışır. Yakınlarını ve öğretmenini 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 yetiştirmede bir yandan telkin yoluyla çocuğun dış bilincine ve otomatizmlerine, bir yandan da egzersizler yoluyla beden üzerine tesir edilecektir. Sıkılganlar heyecanlılığın doğurduğu şiddetli uyarımdan rahatsız olurlar. Onlarda birdenbire şifa bulmak değil, ancak ağır düzelme olabilir. Eğer çocuğun “ruhî” cephesi kendine telkinle hazırlanmış değilse beden egzersizlerinin faydası olmaz. Arkadaş zümrelerine sokmak, kollektif oyunla, yüzme egzersizi cesaret antrenmanını hazırlar. Küçük kardeş nevrozu, başarılı çocuklara karşı uyanan kıskançlık, sıkılganlığı artıran etkenlerdir. Burada çocukların arkadaşlık ilişkileri,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 301.

kendiliğinden seçmelere terk edilecek yerde, iyi tetkik edilmiş bir karakterolojik disipline tabi tutulacak olursa cesaret antrenmanlarından beklen neticeler elde edilebilir¹.

Düşünürümüze göre; cesaret antrenmanlarında en önemli rolü oyun alır. Oyunda başarı nispetini bazı zümre as'larında toplayacak yerde bütün oyuna katılanlara dağıtmak ve sıkılmanın da “başarabileceği” telkinini yapmak onda çaba gücünü artırır. Çaba, mukavemetleri aşma gücüdür. Şu halde toplum veya tabiat çevresiyle çocuk arasındaki diyalektik bir etkinliğin eseridir. 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 v.s. egzersizlerinde sıkılmana ve korkağa verilecek cesaret antrenmanı yanında fazla atılman ve küstah çocuğa verilecek ölçülü hareket antrenmanı karakterler arasındaki keskin farkları yontarak onları aynı öğretim ve eğitimden faydalanacak hale getirir. Bunun için ilgiyi uyandırma, izzet-i nefis'i uyandırma, ödev seviyesini uyandırma, gönlü uyandırma başlıca yollar olmalıdır².

H. Ziya'nın bu fikirleri, sadece beden eğitimcisini ilgilendirir diye bir kanaate varılmamalıdır. Çünkü beden eğitimi ruh ve kafa eğitimi ile aynı zamanda ve onun başka bir manzarası olarak verileceği için okul hayatını bütünüyle kaplayacaktır³. Her ne kadar değerler sahasındaki yarışma ve egzersizler çocuklarda soyut olarak değer (sanat, ahlâk, din) eğitimi ile değil, ruh-beden bütünlüğü halinde anlaşılan beden eğitimi ile verilecekse⁴ de örneğin din eğitimcisinin bu metodlardan habersiz kalması H. Ziya'da kabul edilemez. Bunu kabul etmek H. Ziya'nın düşünce sistemine aykırı olarak insan bütünlüğünü parçalamak, teori ile pratiği kesin çizgilerle birbirinden ayırmak demektir. Yalnız burada H. Ziya'nın anlattıklarından yola çıkarak din eğitimcisi ile beden eğitimcisi arasında sıkı bir fikir alışverişi ve yardımlaşmadan söz açılabilir. Beden eğitimcisi, teorik desteği din eğitimcisinden alırken din eğitimcisi de dinin doğruluk ve yardımseverlik gibi güzel düsturlarının pratiğe açılmasında beden eğitimcisinden destek almış olacaktır. Ayrıca ifade edelim ki içe dönük ve dışa dönük tipler karşısında nasıl tavır alınacağını bilmek bütünüyle eğitimcilerin ortak bir problemidir. Belki din öğretmeni dersin işlenişi esnasında çocuklar ve gençlere beden egzersizleri yaptıracak

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 302.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 302.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 293.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 305.

değildir. Fakat O, kendi konusuna uygun olarak yine de insanın telkin ve sempati yüzüne hitap edecek eğlenceli oyunlara başvurabilir. Düşünürümüzün önerdiği telkin, cesaret verme, teşvik, grup ilişkilerine katma, ilgiyi uyandırma, izzet-i nefsi uyandırma, ödev sevgisini uyandırma ve gönülu uyandırma gibi metodlardan birebir istifade edebilir.

3.5.4. Çocukluktan Erişkinliğe Mertebeli Metodlar Skalası

Din eğitimcisinin dersin işlenişi esnasında bekleyen metodik soru ve sorulardan birisi de çocuğun geçirdiği ruhî evrim yaşlarına göre hangi usullerin takip edileceğidir? Biz bunu sadece derse has kılmayarak bebek yaşından erişkinliğe kadar genişletebiliriz. Eğitim beşikten mezara kadar süren bir faaliyetse din eğitimcisi pratik metodları sadece ders dönemiyle başlatamaz. H. Ziya'nın burada yine eğitimin ilk çocukluktan başlamak suretiyle delikanlılığa ve erişkinliğe doğru giden safhalarında hangi metodları tatbik edeceğini “Aşk Ahlâkı” tezine uygun olarak mertebeli bir metodlar skalasında özetlemiştir. Bu mertebeli metodlar skalası din eğitimi içinde geçerlidir. Çünkü düşünürümüze göre; “mertebeler her insan inindir; her toplum içindir ve bitmeyen tarih boyunca bütün insanlık içindir. Birinci mertebe korku, ikinci mertebe umut, üçüncü mertebe gurur, dördüncü mertebe aşk mertebesidir”¹. Aşağıda metodların da bu sıraya göre düzenlendiğini göreceğiz. Fakat buna geçmeden önce çocukta ve ergende değerlerin doğuşuna zihni süreçle bağlantısı açısından temas etmek istiyoruz.

Düşünürümüze göre çocukta ilkin duygusal hayat uyanır. Heyecan, elem, haz çocukların şuuruna hâkimdir. Bu safhada algılayan, düşünen, dikkat eden süje, algılanan, düşünülen, dikkat edilen objeden henüz ayrılmamıştır. Çocuğun algı şeması iştahlarıyla, hareketleriyle, heyecanlarıyla karışıktır. Bu müphem ve bulanık (ambigü) durumda dahi şuurun ilk zihin fiilleri vardır. Çünkü kavranan şey, ilişkiler (rapports) dir; yoksa eşyanın statik resimleri, hayalleri değildir. Bununla birlikte duygu-hareket bütünlüğü ile zihni olayın aldığı manzara müphem bilinçte sarıh (mantıkî) düşünce ile ilgisiz gibi görünür.

Zihin davranışlarının ikinci safhası onların değerler alanı ile çatışmalarından, değer alanının algılar ve düşünce üzerinde ki tesirinden doğan çözülme (yabancılaşma) veya ayrılma (dissociation) halidir. Algıda inancın rolü üzerinde eskiden ber duruluyor olmasına rağmen, bu incelemeler algı ve düşünce üzerinde değerlerin parçalayıcı, ayırıcı

¹ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 249.

tesirini hesaba katmıyorlar. Hâlbuki her değer sistemi bir emirler ve yasaklar sistemidir. Dini, ahlâki, hukukî, v.s. şeklinde bütün değerler bir kısım fiilleri durdurur, bir kısmını icraya zorlar. Böylece değer alanı içinde eğilimler (ve bütün zihni-duygusal tavırlar) bir çeşit baskıya uğramıştır. Şuur fiilleriyle değerler arasındaki bu çatışma çocuğa ait tabular halinde ifade edilir: “yapmayacaksın, dokunmayacaksın, almayacaksın, gitmeyeceksin!” çocuk bu tabuların hazırladığı bir kaideler sistemine göre bir kısım fiillerini durdurma veya onlarla formel bir intibak haline girme zorunda kalır. Bu çatışma insanlığın yaşı kadar eskidir. Fakat çocuğun şuurunda 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. Dikkat edilirse ilk zihin tavırlarında süjeyi objeden ayırmaya imkân yoktu. Burada ise değer-bilgi veya kültür-şuur çatışmasının doğurduğu ayrılma süje ile objenin bağlarını çözmüştür. Obje değer alanına mahsus kelimelerle işaret edilmiştir. Fakat bunlar yaşanmış kelimeler değil, ezberlenmiş kelimelerdir ve hiçbir gerçek zihin ve duygu tavrına karşılık değildirler. Öte yanda asıl zihin- duygu tavırları bu şemalarla ilgisiz olarak gelişir. Çözülme zihni tavırların bir yanda hareket ötede tasavvur olarak ikiye ayrılmasını doğurur. Buna Ülken, zihin faaliyetinin skolâstik safhası diyecektir. Konumuzu ilgilendiren yönü bu safhada çocukta tam taklitçilik ve ezbercilikle, değer şemalarına ister istemez uyma zorunda kalmadan doğan bir görünüş intibakının meydana gelmiş olmasıdır.

Zihin işleminin üçüncü safhası bu çözümlüştan kurtulmak için bir senteze ulaşma çabasıdır. Çocuk ve ergin ile erişkin arasındaki uçurum bu safhada dolmaya başlar. Erişkinler çocuğa değişmez örnekler gibi görünür. Çocuk o örneklerle 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 örneklerle karşı şüpheli tavrı almaya başlar. Onları yeniden kurma çabasına girer. Bu çaba değerlerin yeniden yaşanması ve fiile geçmemiş bir iç hayatta değer dünyasının kurulması demektir. Ülken buna erginliğin değerleri süjeleştirmesi veya değerlere ait düşüncenin doğuşu diyecektir. Çocuğun burada değer alanı ile teması sürekli bir alış veriş halini almıştır. 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.

H. Ziya'ya göre; yetiştirme tarzı için olduğu gibi eğitim ve öğretim için de çocuğa mertebeli bir metodlar skalası tatbik etmelidir:

1- Birinci ve ikinci çocukluk devresi otomazimlerin doğuşu ve ilk heyecanlılık zamanıdır. Orada çocuk, çevresinden pasif olarak tesirler alır; anlamadan öğrenir. Korkar, ürker ve fiction'lar icat eder. Burada eğimin temelini hafif bir korkutucu disiplin metodu teşkil edecektir. Fakat bu korkutma ağır bir ceza tehdidi haline gelmeyecektir.

2- Üçüncü çocukluk 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 metod 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 gururun okşamak olacaktır. Bu devredeki eğitimin metoduna gururu besleyen bir eğitim metodu denebilir.

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 santimentalizm ve romantizmdir. 19. yüzyılda edebiyat ve sanat delikanlı psikolojisinin hükmü altında idi. 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 metodu da o olacaktır.

Yalnız düşündürücümüz açısından böyle bir sınıflama mutlak değildir. Küçük çocuğa korkutucu eğitimi uygularken oyunun ve elişlerinin cazip ve sevimli olmasını sağlamayı da unutmamalıdır. İki metod birbirini tamamlar. Erginde gurur metodunu kullanırken disiplin ve cezadan korkunun rol oynamasına imkân yoktur. Özetle bu metodlardan her biri belirli bir yaşa elverişli olmakla beraber onların birbiri içine girmesi ve aynı yaşta ikisinin, hatta üçünün bir arada tatbik edilmesi de birçok durulmada zorunludur¹.

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 228,229.

Böylece H. Ziya Ülken'in eğitim felsefesinden ve değerlere yönelik pratiği ilgilendiren yöntem anlayışından, getirdiği tekliflerden bahsetmeye çalıştık. Biz bununla eğitimcimizin bütün yaklaşım biçimlerini ortaya koymayı hedeflemedik. O'nun çok çeşitli metodları bir arada kullandığı ve teoride olduğu gibi pratikte de insanî bütünlüğü korumaya çalıştığını ortaya koyarak yeterli bir fikir vermiş olduğumuzu düşünmekteyiz.

3.6. Din Eğitiminde Gaye ve Hedefler

Biz burada H. Ziya'nın düşünce sistemini, eğitime ve değerlere bakışını temel alarak fakat iki konuyu ön plana çıkartan bir sınırlamanın içersinde olacağız. Bu iki konu insanî vatanseverlik ve aşk dini'dir. Birincisinde eğitimin takip ettiği ikincisinde dinin güttüğü asıl gayeyi görebileceğiz. İncelemenin sonunda her iki gayenin nasıl uzlaştığına da değinmiş olacağız.

3.6.1. İnsanî Vatanseverlik

Birinci bölümde işlediğimiz ve H. Ziya'nın din eğitimi anlayışına kaynaklık ettiğini gördüğümüz temel yaklaşımlarından birisi de O'nun genel eğitim ve öğretim için ortaya koyduğu insanî vatanseverlik gayesi idi. Burada din eğitimi açısından bir yaklaşım sergileyeceğimiz için meselenin inanç boyutuna ağırlık vermemiz doğru olur. Ülken; insana güç veren ve doğa üzerine hükmetmesini temin eden bütün inançları iki genel sınıfa ayırmaktadır.

1- Ayırıcı inançlar: Bir kütlenin kanaat, örf ve âdetlerinden hareket edenlerdir. Bunlar belirli toplumun değerlerini esasa alırlar ve onu hedef edinirler. Ve amaçları da yine belirli bir toplumdur ki olgu inançlarıyla gösterilirler.¹

2- Birleştirici inançlar: Doğrudan doğruya insanî ruhtan, kişilikten hareket eden, prensipleri genellikle insan olan inançlardır ki amaçları genel olarak insan ve bütün insaniyet, bu vesileyle kâinat ve Allah'taki ideal inançlara karşılıktır.²

Olgu inançları bizi gerçekliğe bağlar. Şeyler ile ilişkimizi düzdenler. İçinde yaşadığımız toplum düzeninin kuvvetli, dayanışmalı olmasını temin eder. Olgu inançları, ne kadar kuvvetli ise biz de o kadar belirli şekillere sahibiz demektir. Ancak

¹ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 50.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 51.

olgu inançları bizi aynı hal içinde kalmaya zorlar. Bu şekilde ilerlemeye imkân yoktur. Olgu imanı bizi fatalist yapar; eşyaya üstün körü bağlar. O, bir toplumun muhafaza edici etkeni ise de sonuçta yetersizdir.¹

İdeal inançları, bizi yetkine, kazanılacak olana, olması gerekene, birliğe doğru götürür. Bizi eşyanın fatalitesinden kurtarmaya yardım eder. Bize ilerleme gücünü verir. Doğrudan doğruya insanî ruhla, vicdanla ve akılla temasa getirir. Ancak gerçekliği ihmal eder. Doğaya, eşyaya aykırı sonuçlara ulaşır.²

Ülken, bütün olgu inançlarını birleştiren bir kavram olarak “vatan”ı, yine bütün ideal inançlarını birleştiren ortak kavram olarak da “insanîyet”i seçer. O’na göre bütün toplumlar ve türlü uygarlık şekilleri için hakikat ideal ile olgunun birliği olan insanî vatanseverliktir. Olgu inancı nasıl eksik hakikatse, ideal inancı da öylece eksik hakikattir. İnsani vatanseverlik, insanî ideale vatan gerçeğinden başlamak, insanlığı vatandan başlayarak gerçekleştirmek ve yeni bir kişilik olan rengiyle insanlığa girerek yeni bir kişilik halini almaktır. Büyük milletler ancak insanî bir ideal yaratan ve bunu kendi vatanının rengi ve özelliğiyle ifadeyi başaranlardır.³ Hz. Musa’nın dini, vatanseverliğin dinidir. Orada vatancılık Ahlâkının akıllıca örgütlenmiş şeklini görürüz. Yahudi kavminin iki bin yıldan beri vatanını kaybetmesine rağmen vatan sevgisini ve sosyal dayanışmasını kaybetmemesi onun sayesinde. Binlerce yıl sonra İsraililer yıkılmış Kudüs’ü kurma gittiler. Hz. İsa’nın dini, insanîyetçiliğin dinidir. Sınıf ve milliyeti her ne olursa olsun herkese aynı dille hitap eden, örf ve âdet farkları üstünde yalnız vicdanı esas ve hedef tutan dindir. Bütün mezhep ve kilise farklarına rağmen Hristiyanlığın anlamı teorik olarak yalnız insanı tanır ve soyut insan kalbi üzerine kurulur. Hz. Muhammed’in dini ise, insanî vatanseverliğin dinidir. Çünkü İslâmiyet, insanî birliği (ümme) amaç diye kabul etmekle beraber buna ancak farklı örf ve âdetler yoluyla ulaşılabileceğine inanır; Ahlâkı siyasetle, imanı milli karakterlere göre değişen hukuk doktrinleri ile teoriyi pratikle, ideali çeşitli geleneklerle uzlaştırmıştır. Bu yüzden ki İslâm dini geleceğe ve insanîyete çevrilmiş en büyük hamlelerden birisi olduğu halde bütün kuvvetini yine İslâm kavimlerinin örfü esaslarından, vatanın derin bir tahlilinden çıkarmıştır. Bununda beraber Hz. Muhammed’in dini insanî vatancılığı düstur edindiği için kendini yalnız bir kavmin geleneğine bağlamamış ve insanî birliğin örf ve âdetler çeşitliliği içinde gerçekleşeceğini kabul etmiştir. Eğer birçok milletlerde

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 52.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 52.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 53-56.

Arap örfü zorunlu bir şekilde uzun müddet hâkim olmuşsa, bu İslâmiyet'teki insanîyetçiliği zayıf düşünerek onu bir çeşit “sözde ideal” e yahut “cihat fisebilillah” haline getiren hareket olmuştur. Düşünürümüze göre; İslâmiyet, Hz. Muhammed'den sonra emperyalizm haline gelmiş, yüksek değerini sarsmış; bir tür siyaset ve hükümet vasıtası olacak dereceye düşmüş; ancak Hz. Ali ve Hüseyin'in timsalinde toplanan Al-i Aba'da, Anadolu Selçuklularında, Osmanlıların beylik devrinde tekrar eski anlamını kazanmaya başlamıştır. ¹

H. Ziya'nın burada yorumlama tarzının “İnsanî vatanseverlik” ölçüsüne göre olduğu meydandadır. Onca Hz. Peygamber, insanî vatanseverliğin dinini yaymış iken; çok geçmeden bu yüksek değer yanlış ellerde yozlaştırılmış, tahribe uğratılmıştı. Yalnız gerçeğin yakalandığı devirler ve bunu başaran büyük kişilere olmamış değil. Şimdi bu değerlendirmeleri yapan aydınımızın, din eğitiminin hedeflerini belirlerken, İslâmiyet'in yüksek karakterini ortaya çıkartan, ondaki olguyu ve ideal ciheti birleştiren insanî vatanseverliği, en yüksek gaye olarak belirlememesi düşünülemez. Çünkü bu gaye düşünürümüz için dinin vatan ve insanlık ölçüsünde doğrusunun öğretilmesine yönelik vazgeçilmez bir gaye olacaktır. Aksi takdirde dini yaşantı büyük bir yara alacak Hz. Peygamber'in örnekliğini yaptığı kuşatıcı ilkeler hayata geçirilemeyecektir.

Düşünürümüze göre; içerisinde bulunduğumuz çağ, kişisel kültür medeniyeti çağ veya kapalı hukukî-sihri medeniyete göre asıl manevî değerler çağıdır. Bu çağın başlangıcında iki tip insan meydana çıkmaktadır. Birincisi insanî değerlerin merkezi olan akıl-üstü kuvvetleri ve mistiri olan Peygamber, öteki değerleri akıl mihrakında toplayan bilgedir. Fakat her iki tip kapalı inan sisteminin iki tipi olan sihirbaz ve kâhinin evriminden doğmuş değildir. Onlar insanlık dininin yahut manevî değerlerin kurucularıdır. İlk çağın büyük reformcuları, bunlar arasından çıkmıştır. Gerek din, gerek bilgelik şeklinde bu hareketler kutsal- kutsal dışı ayrışının ilk manevî zaferidir.² Laikleşme de bu çağ ile başlamıştır. Hz. İsa, “Allah'ın hakkını Allah'a, kayser 'in hakkını Kayser'e veriniz” derken kesin şekilde din ve dünya işlerini ayırıyor ve dünyayı sihri- hukukî bir sistem olmaktan çıkarıyordu. Kur'an “Sizin dininiz sizin, benim dinim benim” derken aynı ayrışını yapmaktadır.

İlk Çağın kahramanları ve bilgeleri vardı. Orta Çağ'da veliler meydan çıktı. Modern devirde ise her kişinin terkihi olan insanî vatansever doğmaktadır. Kahraman

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 61, 62.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 351,352.

çaba, irade ve kudreti temsil eden tipti. Vatansever ise iradeyle telkini, dış âlemle iç âlemi birleştire en geniş tip olarak meydana çıkacaktır. ¹

Bu değerlendirmeyi yapan H. Ziya akabinde meseleyi kişilik meselesi haline getirir. "Din eğitiminde insanın iki yüzü" başlıklı incelememizde genişçe anlattığımız iki kavsin (gerilme ve genişleme) bir ritim manzarası gösterebilmesi kişisel özerkliğe bağlanır. İşte laiklik bunu temin edecektir.² Biz din eğitiminin hukukî temelini işlerken düşünürümüzün İslâmiyet'i aynı zamanda laik bir din olarak nitelendirdiğine ve konuyla ilgili görüşlerine yer vermiştik. Aslında bir önceki paragrafta verilen Kur'an ayeti, Ülken'in laik İslâm anlayışına referans olan ayetlerden birisidir.

Konuyu toparlayacak olursak; Ülken'e göre; çağımız, manevî değerlerin karakterine uygun bir biçimde yani her türlü toplum ve devlet baskısından arıtıldığı, vicdanlara en verimli yolun açıldığı bir çağdır. Hakiki kişilikler ancak insanî oluşun çift kutbunu işletmekle H. Ziya'nın anlatımıyla kahraman tipi ile veli tipinin bir terkibi sonucu ortaya çıkabilir. İşte bu tip insanî vatanseverdir.

Önceki çağların başarılarını ve kazanımlarını kendinde toplayan en geniş ve en zengin tiptir. Şu halde H. Ziya'da din eğitimi, eğitimde ve toplumda olduğu gibi insanî vatanseverliği kendisine hedef ediniyor olmasından daha tabii bir şey yoktur. Bunu böylece belirttikten sonra düşünürümüzün din değerine ait gaye hakkında nasıl bir yaklaşım sergilediğine geçebiliriz.

3.6.2. Aşk Dini (Mutlak Duygusu)

H. Ziya'ya göre; değerlerde üç çelişme süreci vardır. Birincisi ilkel ve araçsız değer safhası dediği değer in doğuşunda henüz süje ve objenin ayrılmadığı ama sonradan farklılaşacak değerlerin müphem ikiliğinin bulunduğu bir safhadır. ³ İkinci safha toplumsal gayecilik safhasındaki orada epijektif bilinç, objektif ve sübjektif kutuplara doğru ayrılmaya başlamıştır. Bu safhada işleyen değer mantığı, değerleri gaye ve araç diye ikiye ayırır. Fakat değerlerin mertebelenmesinden doğan değer sistemleri, toplumsal ilişki şekilleri kadar çeşitlidir. ⁴ Üçüncü safha değer in mutlak safhasıdır. Onun ayırt edici özelliği feda-edıştır. Değer in bu derecesi bir nevi psikolojik halle

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 352.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 350-359.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 332

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 334-336.

karışır ki, bu hal de aşktır.¹ Her aşk fiilinde sevilen varlık bütün başkalarından üstün görülmüş ve başka değerler onun için terkedilmiştir. Allah sevgisi Allah için başka değerleri feda etmek demektir. Dinde şehadet Allah uğruna rahat, huzur, servet, şöhrat, itibar ve en sonra hayat değerlerinin terk edilmesiyle gerçekleşir. Hatta tasavvufun üstün derecesinde yalnız dünya değerlerinin değil, gelecek dünyaya ait değerlerin (cennet ve içindekiler) de terk edilmesi, son menzilde Allah uğruna feda-edişten doğan bir nevi gurur yani terk etme gururunun da terk edilmesi gerekir. Tasavvufta bu “terk-i dünya, terk-i ukbâ, terk-i terk” diye ifade edilir.” Düşünürümüzce her kurban fiili bir sentezdir. Fakat bu hal ilkeliliğin geri dönüşü değildir. İç düşünmenin ayırmış olduğu süje ve objenin aşkın objeye yönelen aşma çabasıyla tekrar birleşmesi değerlendirme fiilinin asıl varlığa nüfuz etmesi demektir. Burada değer teorisi Ülken’de yerini varlık teorisine bırakır. Değerlendirmenin en geniş yaratışı budur. Dini vecd, sanat yaratışı, ahlâki eylem, bilimsel keşif, teknik icat bunun türlü tarzları ve görünüşleridir.²

Ayrıca H. Ziya’ya göre; değer yaratanlar mutlak değer derecesine yükselenlerdir. O, bunlara toplumun önderleri veya dehaları diyecektir. Her değer yaratıcı değerler sisteminde bir katma, varlığa yeni bir nüfuz olduğu için, büyük adam değerler sisteminin içinde doğmasına rağmen onu ilerleten ve değiştiren kuvvettir.³ Bu bilgiyi verdikten sonra, hatırlayalım ki okul (İlk’ten Üniversiteye kadar), Ülken’de toplumun içindedir ve onunla birlikte değerlerin yaşanması ve yeniden yaratılması işine katılır.⁴ Bu yaratma işi nihai hedefse diğer değerlerde olduğu gibi dini değerlerde de bunun zirvesi mutlak safhası olur.

Nasıl ki sanat değerinin en üstün hedefi; para, şöhrat, mekân gibi tatmine yönelik hedeflerden uzak bir şekilde yalnızca sanatı, sanat için yapmak ise, din değerinin de en üstün hedefi ihtiras derecesinde Allah’ı Allah için sevmek olur. İşte mutlakı, bütün aşkınlığı ve mutlaklığı ile ele alan tecrübe dini tecrübedir. Orada virtüel sezgi doğrudan doğruya mutlak duygusu olmuştur.⁵ Şu halde din eğitimi, Ülken’de kendi sahasını ilgilendiren değer yaratışına ulaşmak için en üstün gaye olan mutlak

¹ “Mutlak Değer safhasında değer kişiliğinin temelini tutku, aşk fenomenleri teşkil eder. Tutkular hâkim ve kıskanç eğilimlerdir. Bilinçte bir eğilim ötekileri hükmü altına alır ve sanki bir eğilim monarşisi meydana getirir. Başka bilinç yetileri ve güçlerinin de onu nüfuzu altına girdiği, ondan emir aldığı bu duruma tutku denir. Bazı filozoflar, mesela Kant, tutkuyu marazî bir olay gibi görmüş, hiç değilse onun yıkıcı olduğunu söylemişlerdir. Fakat hakikatte tutkuların yıkıcılığı kuvvetlerinden ileri gelir. Bu anlamda onlar hem yıkıcı hem yapıcıdır” Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 330.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 338.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 340.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 270.

⁵ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 231.

değer safhasına yönelecek ve onun hizmetinde olacaktır. Peki, bunun insanî vatanseverlikle bağlantısı nedir? Konunun başında bunun terkiibini yapacağımızı belirtmiştik.

Öncelikle ifade edelim ki bu bağlantıyı kurmakta bizim söyleyeceklerimiz çok azdır. Bunu aşağıda görebiliriz. Aydınımıza göre; ihtiras haline yükselen insan ki bu değer in mutlak safhasıdır tam ve hakiki bir kişiliktir. Zengin bir eğitimden geçmiş olan iç hayatını hâkim bir eğ ilim üzerinde toplayarak faal ve yaratıcı olmasını bilen erişkin psikolojisi ile; teorik ve akıl yürütme gücünü metod ve teknik suretinde doğ aya, eş yaya çevirmeyi baş aran modern düşünce, biri ferdin öteki insanlığın hayatından alınmış olan bu iki uzak aş amayı tam ve hakiki kişiliğ in kuruluş u bakımından birbirine yaklaşt ırarak aralarında sıkı bir iliş ki görebiliriz. İhtiras devresinde tam ve hakiki kişilik için manevî bir disiplinin kaidelerine bağ lanmak aynı zamanda hem duygu, hem zihin mahiyetinde olan faal ve yaratıcı Aşk Ahlâk ı'nın eseridir. İşte bu noktadan hareketle H. Ziya; hakiki ve normal kişiliklerin azınlık halinde kitleleri idare etmekten çık ararak çoğ unluk kazandıkları ideal toplum şek line “insanî vatanseverlik” diyecektir.¹ Dolayısıyla din eğ itimi, genel eğitimden aldığı insanî vatanseverlik gayesini, ancak dinin mutlak safhasında üst ün eserlerini ve örneklerini verebileceğ i hakiki kişiyi ve dindarı yetişt irmekle bütünleşt irecektir. Kaldı ki Ülken'de hakiki din de ancak duyular dünyasından sonsuzca uzakta ve dünyayı kuş atan mutlak varlığ a çevrilmiş sevgide, mistiklerin “ilâhî aş k” ından farklı bir anlamda sonsuz varlığ a çevrilen, ulaş ılamayacak sonsuz varlığ a sevgiden ibaret Aşk Dini'ndedir. Gerçek idealden daima ayrı kald ığı, “izafi” varlığ ını mutlaka borç lu olduğ u halde daima mutlakın hudutlarında durduğ u iç indir ki gerçekten ideale doğru ulaş ılmaz ve nihayet bulmaz bir aş k vardır.² Önceki maddeden hatırlayacağ ımız üzere, İslam dininin geleceğ e ve insaniyete çevrilmiş en büyük hamlelerden birisi oluş unda da gerç ekle ideali birleşt irmiş olması yok muydu? Bütün bu anlatılanlardan hareketle insanî vatanseverliğ i dinin ve dolayısıyla din eğ itiminin özel hedefi olarak da görebiliriz.

Son olarak değ inmeden geçemeyeceğ imiz bir hususta din değ erinin en yüce safhası olan mutlak duygusu ile metod konusunda dile getirdiğ imiz diyalaktik sürecin bağlantısıdır. İhtiyaçla yüklü süjenin/kiş inin aş kın varlıkla kendisini aş ma ve zenginleşt irmeye doğru yöneliş i diyalektik bir iliş kinin sonucunda gerç ekleş iyordu. Biz burada tekrar buna girecek değ iliz. Fakat bizi burada ilgilendiren H. Ziya'nın düşünce

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 197, 198.

² Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 270,271.

sisteminden hareketle din eğitiminin Tanrı ile insan arasında kurulacak böylesi bir diyalektik ilişkinin de hizmetinde olacağını söyleyebiliriz.

3.7. Din Eğitiminde İnsanın İki Yüzü

Bu araştırmamızda, H. Ziya Ülken'in düşünce ve eğitim sisteminden hareketle, insanın psiko-biyolojik hayatında çift kutuplu oluşunun din eğitiminde ne anlama geldiğini aydınlatmaya çalışacağız. Düşünürümüze göre; "İnsan 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"¹. Konuyu iki alt başlık etrafında inceleyeceğiz. Birinci maddede; Ülken'in insandaki gerilme ve genişleme kavislerine yönelik açıklamalarını yorumsuz bir şekilde vermeyi, ikinci maddede de; bunun din eğitimi açısından ne gibi sonuçlar doğuracağını ortaya koymayı hedefledik. Öyleyse birinci alt başlık; "gerilme ve genişleme", ikincisi de; "iki kavsin din eğitimi açısından anlamı" olacak. Böylece eldeki salt verilerle, yapmış olduğumuz değerlendirmeyi bu incelememizde birbirinden ayırmış olacağız. Bu tercihimizin altında, konunun kesik kesik değil de bütüncül bir şekilde değerlendirilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyor oluşumuz yatmaktadır. Fakat şunu da belirtmeliyiz ki, ikinci maddede yapacak olduğumuz değerlendirmenin başka verilerle desteklendiği görülecektir.

3.7.1. Gerilme ve Genişleme

Ülken'e göre; insan, doğuştan yetmezliğinin krizini iki ritm ile aşmaktadır: gerilme ve genişleme. Bu bakımdan o öteki varlıklara, hayvana, bitkiye hatta madde ve enerjiye benziyor, onu bütün varlıklardan ayıran özel vasıflara rağmen onlarla birleştiren bu tarafıdır². Enerji dalgaları da aynı suretle bir alçalma ve birim yükselme kavsinde 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,

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 56.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 221.

denizyıldızları, amipler vs.) yaşamın devamı bu iki kavsin birbirini tamamlamasıyla olmuyor m? Ağaçlar gece ve gündüz ritmine göre yapraklarını açıp kapatmıyorlar mı? Fakat insanın psiko-biyolojik hayatında bu ritm daha belirli ve derin bir şekil almıştır. Çünkü hem insan daha karmaşık varlıktır; hem de bilinç ona daha canlı bir süre vermektedir¹. O gerilmenin ve genişlemenin bilincine sahiptir. Bütün varlıklar Eflatun'un deyişi ile sürekli ile süreksiz, hudut ile hudutsuz arasındaki Dyade halinde bulunduğu gibi, insaniyet de böyle bir Dyade halindedir. İşte onu ayıran da insandaki bu zıt fakat tamamlayıcı vasfın, bu krizin şuurlu olmasıdır. İnsan kriz içinde bulunduğunu bilen biricik varlıktır².

Gerilme ile kasal çaba, dikkat, yeti kazanma (habitude) ve aktif zekâ işlemektedir. Bir andan 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 kavşinden doğmaktadır. Bunun içindir ki zekânın yüksek işleyişi ile irade ve ihtirasın yüksek işleyişlerini birbirinden ayırmak güçtür. Her üçü de köklerini kasal çabadan, dikkatten ve yeti kazanmadan 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 yeti kazanmanın yeni bir ilerlemesiyle aydın bilinci bünye ve şekiller üzerin çevirerek, teferruatı dış bilinçte bırakmakta, hasılı aydın bilinci dış bilinçten ayırmaktadır³. Başka bir ifadeyle, insan, dikkat ve yeti kazanma dediğimiz güçlerin sayesinde bir devrim geçiriyor. O devrim, dikkatin daha büyük şekiller üzerine çevrilecek teferruatın otomatik ve dış-bilinçli bir tarzda yapılabilmesinden ibarettir. Bu gücü kazanması insanı, en geniş bütünleri kavrayacak bir hale getiriyor. Bir gün ben karışık matematik problemleri çözmek, metafizik soruları düşünmek gibi güçleri insana veriyor. İnsanın bu soyut işlemleri yapmasını sağlıyor. Bu devrimi geçirmeseydi ilkel veya çocuk seviyesinde ruhî hayatı olurdu⁴. Ruhî hayatın gerilme kavşinde eğiticiyi en çok ilgilendiren nokta bu dikkat ve yeti kazanma eğitimi olacaktır. Zihin eğitim, irade eğitimi duygusal eğitim (ihtisasa ait olmak üzere) diye üç ayrı eğitim yoktur. Onların hepsi bir noktada dikkat ve yeti kazanmada birleşirler. Hepsinde kasal çaba, psikolojik hayatın gergin halde bulunması, dikkatin daima daha geniş bütünler üzerine çevrilmesi

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 57.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 221.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 57.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 318.

vardır¹. Böylece 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 fiilî, 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. Gerilme hali, sözün kısası, bütün görünüşlerinde objektifliği yarattığı kadar da bu objektifliği meydana getiren Ego’yu ve egoizmi yaratacaktır. Gerilme hali bu vasfıyla benlikler arasında birim yarışma ve savaş hali demektir. Âdeta gerilmede insan ruhları birbirlerini aşmak için yarışa girmişlerdir².

Buna karşın 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 uygundu. Fakat bitkinlik derecesine gelmiş bir yorulmanın sonucu ise artık hayat ritmini devam ettiremez. Birinci durum, psiko-biyolojik ritmin tabii hali, ikincisi patolojik halidir. Tekrar gerilme için genişleme –dikkati ve çabayı devam ettirmek için dinlendirme ve alçalma- hayatın genel kanunudur. Askerlikte her “hazır ol!” emri adından bir “yerinde rahat!” emri gelmese erlerin bu son derece sıkı disiplinli hayatı devam ettirmelerine imkân var mıdır? Aynı hal okluda her dersin istedi 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 hayati gerginliği mir gevşemenin takip etmesinde görülür³. Genişleme kavsinde yaşama ritmi bir hedefe çevrilerek onu objeleştirecek yerde kendi içine katlanır. Yeniden aşılabilmek için girdiği bu dinlenme safhası dikkatin ve çabanın değil, contention’un⁴ ve gevşemenin rol oynadığı safhadır. Burada fizyolojik ifadesiyle kasal sistemin gerilmesi değil gevşek bırakılması ve sinir sisteminin de ona bağlı olarak alt bilinç halinde işlemesi karşısındayız. Gerilmede benlik ve bencilik meydana geldiği halde genişlemede

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 59.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 63.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 64.

⁴ Ülken bunu genişlemeye ait özel bir dikkat olarak kullanmaktadır. Türkçe karşılığını bulamadığı için “contention” kavramına yer vermektedir. Bkz. Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.65.

başkacılık meydana gelir. Bu artık süjenin obje önünde ben ve kendi değil, fakat başka süjelerle birlikte biz olması halidir. Burada dikkatin yeti kazanmanı yerini contention'un yarattığı alışkanlık (accoutumance) alır. Süje ilerleyici dikkat fiilî 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 bileşme doğurmaktadır. Fakat burada – daima hatırdâ bulundurulmalıdır ki- gevşeme ve genişleme bir derece alçalması, bir kuvvet azalması değildir. genişleme, ruhun, öteki kavsini yaratması için zorunlu olan özel kalitatif (niteleyici) vasıflarda yeni bir manzarasıdır¹. İnsan ruhu kendi hayat ritminin bütün görünüşlerinde, yani bütün değer yaratmalar, bütün mesleklerde bu iki fiilî nöbetleşe kullanır. Birinciye başarılı hale koyan bu ikinci fiile, genişleme fiili denir. 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 inde 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. 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 lazımdır. 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 sarfettikleri aşırı irade çabalarının sonunda birden çöküntüye uğradığı görülmüştür². 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

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 64,65.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 66.

yüzünden birdenbire tükenmiş olmasından ileri gelir. Fakat hayat ritmi tabii şeklinde bu anormal durumlara meydan bırakmaz. Her irade fiili ardından bir taklit fiil gelmek suretiyle o hem dinlenir, hem yeni hızını alır. İradede hedefler arasında seçme durumunu avcı gibi gergin bulunduran, yani hedeften daime mesafede olan insan, taklitte seçilmiş hedefin içerisine girmiş, onunla bir olmuştur. Telkin zekânın kavradığı değeri içten yaşamak olduğu gibi, taklit de iradenin seçtiği hedefin içine girmek, onu içten yaşamaktır¹. 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) denir². 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. İhtirasın devamlı olabilmesi için bu gerginliğin sürüp gidebilmesi lâzımdır. Hâlbuki bu mümkün değildir. Bunun için de en kuvvetli ihtiraslar bu gerginliğin tükenmesi halinde birden bire çökerler. İhtirasın devamlı olabilmesi – yani marazî bir iptila (düşkünlük) halini almaması- için onun bir genişleme kavsî ile tamamlanması lazımdır. 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 olmuştur³. Sempatinin sağladığı duygudaşlık ihtirasın meydana getirdiği hedefe karşı düşmanlık ve yabancılık durumunu tadil eder. İhtiras 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 işinde, bir âlimin araştırma konusunda, bir filozofun hakikat peşinde bir teknikçinin kendi iş hayatında ihtirasları bu sayede yaratıcı güçler olmaktadır. Öyleyse pedagog bu zıt gibi görünen, fakat aslında tamamlayıcı olan güçler arasındaki münasebetleri daima göz önünde bulundurmalıdır⁴.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 66,67.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 67.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 67.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 67,68.

Buraya kadar H. Ziya'nın insanın iki manzarasına nasıl baktığını kısa geçmemek koşuluyla fakat yine de özet bir şekilde aktarmaya çalıştık. Bunu başta da belirttiğimiz gibi bir bakıma eldeki materyaller şeklinde de görebiliriz. Düşünürümüzün, insanı, âdeta eğitimin her bir alanına tatbiki mümkün olsun diye nisbeten kolay anlaşılır bir şekilde formüle ettiğine şahit oluyoruz. Biz de kısaca ifade edecek olursak bu çift kutuplu ama birbirini tamamlayan zıtların birliği formülünden hareketle konuyu ve örnekleri din eğitimi sahasına çekmek ya da söz konusu yaklaşımın din eğitimi açısından ne anlama geleceğini tartışmak istiyoruz.

3.7.2. İki Kavsın Din Eğitimi Açısından Anlamı

Ülken'in din eğimi görüşünü de kapsayan eğitim felsefesinde insan, oluşu içinde yani bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde inceleniyor. Hayat ritmine uygun olarak birbirini nöbetleşe takip eden bu iki kavis birbirini tamamlar ve karşılıklı devamlıklarını sağlar. Birincisi yükselme ve gerilme ile insan hayatına gereken dinamizmi kazandırırken ikincisi de alçalma ve genişleme ile bu dinamizmin devamı için ihtiyaç duyulan hazırlığı verecektir. Dolayısıyla genişlemesiz bir gerilme ve gerilmesiz bir genişleme insan hayatının anormal ve marazî görünüşleridir. Öyleyse entegral insanı konu edinen eğitim, her branş ve seviyede bu bütünlüğü baz almak durumundadır. Din eğitimcileri de bu bakımdan insandaki gerilme ve genişleme kavislerini daima göz önüne alacaktır. İnsan gerilme kavsinde dikkat ve yeti kazanma vasıtasıyla zekâ, irade ve ihtiras yönünü işletme imkânı bulur. Dikkatin her seferinde daha büyük şekiller üzerinde çevrilecek teferruatın otomatik ve dış-bilinçli bir tarzda yapılabilmesi, insanı en geniş bütünlere kavrayacak hale getirir. Din eğitimi gibi yerine göre en soyut ve karışık metafizik problemleri kendisine konu edinen bir alanın insandaki gerilme kavsini ihmal (bu diğer alanlar için de geçerli) söz konusu değildir. Çünkü gerilme kavsinde insan, hedefi ile daima belirli bir mesafede bulunur. Böylece insan, kendisini objeden ayırarak objektif bilgiyi ve bilimsel sistemi inşa eder. Örneğin H. Ziya, mistikleri, süje ile obje arasında her ikisinin bağımsız gelişmelerinden sonra bir uyarlık ve ahengi kuramadıkları, neticede Mutlak (Allah'ı kastediyor) içinde erimeye vardıkları için eleştirir¹. Ona göre; eğer Mutlak, obje gibi görülecek olursa bu “erime” süjenin mutlak obje içinde erimesi halini almaktadır. Süje ile obje arasındaki bu kaynaşma

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 493.

süjede aydın ve seçik bir bilgi kuruluşunu imkânsız bırakır. Sûfî'ler vakıa “sekr” dedikleri bu halden sonra tekrar “sahv” a dönüleceğini, yani müridin Mutlak içinde eridikten sonra yine fark makamına döneceğini, kabul ederler ise de, bu dönüş “sekr” e ait hakikatin tercümesinden ibaret kalır ve derviş için esas olan hal yine “sekr” den ibarettir¹. Böylece düşünürümüz mistiklerin ve onlarla benzer bir tavır sergileyen sûfilerin hakikat arayışını, süje ve obje bağımsızlığını sağlayamadıkları için ilmi düşünce ile bağdaştırmaz. Ayrıca kaydedelim ki Ülken, onların bu tavrını dine de aykırı bulur². Yapılması gereken yukarıdaki bilgilerden de çıkartılabileceği gibi, süje ve objenin bağımsız gelişmelerinden sonra tesis edilecek olan bir uyarlık veya ahenk olacaktır. Gerilme kavsiyle insanın kısaca objeleştire gücünü kazandığını gördük. Genişlemede ise objeleştirmeye mukabil süjeleştirmeye gerçekleşmekte idi. Din eğitimi açısından meseleye yaklaşacak olursak, öğrenci, öğretim esnasında kasal çaba, dikkat, yeti kazanma güçleriyle birlikte zekâ, irade ve ihtiras yetilerini işleterek objektif din ile karşılaşacak, realist bir çerçevede din değerini anlayıp açıklayabilecek seviyeye erişecektir. Bir önceki konuda değindiğimiz üzere, H. Ziya değerlerin öğretime seviyesinde kalmasını istemez. Öğretimle başlayan sürecin eğitimle tamamlanmasını ister. Eğitimde çocuğun ve gencin değerleri kendi iç dünyası haline getirerek huy ve karakterini onlarla yoğurması hedef olarak seçildiği için³ bu devrede gerilme değil, genişleme kavsinin yani telkin, taklit ve sempati yetileri işlerlik kazanacak, kısacası kişi, objektif dini bu süreçte sübjektif bir din haline dönüştürebilecektir. İşte bu safha kişiliğin değerlerle yoğrulması safhasıdır. Böylece kişi ve değer arasındaki mesafe, genişleme ile kapatılmış ve neticede bir uyarlık ve ahenk meydana gelmiştir. Genişleme, gerilmenin benciliğini başkacılığa, düşmanlığını dostluğa çevirmiştir. Fakat bununla birlikte gerilme kavsinin etkileri sayesinde örneğin kişi, kendisini mutlak varlık Allah’tan daima ayıracaktır. Ya da inancı değerlendirmenin biricik mihrakı gibi görüp bilginin değerini yitirmesine fırsat vermeyecektir. Şu halde H. Ziya’nın dediği gibi, “bilgi düzeni inanma düzeni ile çatışma içine girmeyecek, tersine inanma düzeni bilgi düzenini tamamlayacak, inanma bilginin objektif ve spectaculaire (temaşai) düzenini aktif ve yaratıcı bir düzen haline getirecek ve burada mistiklerin negatif inanmasına mukabil pozitif bir inanma meydana çıkacaktır”⁴. Düşünürümüz 8-11’ inci yüzyıllarda

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 493.

² Ülken, *a.g.e.* , s.492.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 44.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 327.

İslâm dünyasının realist değer örnekleri verdiğini söylemektedir¹. Bu yüzyılları şöyle bir göz önüne getirecek olursak, felsefe, bilim, teknik, sanat ve edebiyatta hâsılı kültürün her dalında İslâm dünyasının en dinamik ve en elverişli bir düzeyi yakaladığını söyleyebiliriz. Burada kaydedelim ki aydınımız, realist değer örneklerinin verildiği bu yüzyılları, süje ile obje arasındaki ilişkide kişilik kuruluşunun tam oluşu ile açıklamaktadır². H. Ziya'nın Hz. Muhammed'i büyük bir kişi olarak nitelendirdiğini³ burada hatırlamamız yerinde olur. Dolayısıyla 8-11'inci yüzyıllar aynı zamanda Hz. Peygamber'in tam kişilik vizyonunun çoğunluk tarafından takip edilebildiği yıllar olarak da değerlendirilebilir. Aksini düşünecek olursak yani ne zamanki bu bütünlük vizyonundan uzaklaşmış İslâm dünyası da yaratıcılığını kaybetmiş olduğu sonucuna ulaşabiliriz. H. Ziya'nın medrese ve tekkeye yönelttiği eleştirilerin odak noktasında da bu vizyon kaybının doğurduğu parçalanmışlık yada indirgemecilik vardır. Bunu şu ifadelerinde görmek mümkündür: “Medreseler Arapça okunan mantık ve kelâm temeline dayanıyordu. Tekke öğretimi ise Farsça okunan tasavvuf temeline dayanmıştır. Birinciler İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu batıda manastır okulları ve onların gelişmesinden doğan üniversiteler her iki gayeyi birleştirdiği halde, İslâm'da bu iki gaye iki ayrı kurum tarafından verildiği için aralarındaki çatışma İslâm kültür ve eğitiminin en buhranlı problemi olmuştur. Medresenin ilk kuruluşu zamanında Gazali bu çatışmayı kaldıracak bir öğretim yolu aradı. Bilgi ile inancı, kelâm ile tasavvufu uzlaştırmaya çalıştı. Fakat sonradan medrese bu sentezi devam ettiremedi. Aristo mantığına bağlı aklın ansiklopedik öğretim İslâm doktrininin kuvvetlendirme gayesini güdüyordu. Plotin felsefesine ve tasavvufa dayanan öğretim ise bunun dışında kaldı. Bu suretle medrese-tekke ikiliği asırlarca İslâmî 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 kayıtsızlık, dervişler de hocaları dar görüşlülükle itham etti. Aslında entegral bir kafa yetişmesini sağlayamadıkları için ikisi de yarım kalmaktaydı. Tekke zaman zaman mûsıkîyi, resmi (minyatür), şiiri öğretim arasına koyarak daha geniş bir atmosfer meydana getirir gibi görünüyordu. Fakat medresenin verdiği sistemli ve tutarlı bilgi bütünlüğünden mahrum bulunuyordu”⁴. Bu düşünceleri ileri süren Ülken, aslında özetle medrese ve tekkenin dini eğitimi belirli bir şekle irca ettiklerini anlatmaktadır. Medrese

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 327.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 327.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 86.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 71.

sistemli kafa adamı yetiştirmeye talip olurken, tekke kalbe önem vererek duygu adamı yetiştirmeye talip olmuştur. Fakat her ikisi de ayrı ayrı kaldığı için bütün insana ulaşılamamıştır. Oysaki Ülken'in eğitim anlayışında hayat ritminin her iki kavsi bütün ruh yetilerini kapsar. Öğretmen ve eğitici olmak üzere, çift rolü ile pedagog çocuğun doğumdan erişkinliğe kadar bütün safhalarında bu ritme göre bir öğretme ve eğitme metodu kullanacaktır. Hiçbir zaman ben yalnız iradeli adam yetiştirmek istiyorum yahut akılı geliştirmek istiyorum demeyecek; öte yandan da inanç veya kalp eğitimini birinci plana alarak ötekilerden vazgeçmeyecektir. Ülken'in teklifi eğitimin her alanında insan realitesinin bütün olarak görülmesidir. Bu görülemediği takdirde tek taraflı yaklaşımlar yan yana getirilmeye çalışılsalar bile böyle bir sentezden ancak iki parçalı veya yamalı bir insan kişiliği meydana çıkacaktır¹. Gerilme kavsinin bir manzarası olarak ortaya çıkan aktif akıl ile genişleme kavsinin bir ifadesi olan telkin eğitimleri ayrı gerçekler değil, aynı gerçeğin iki yüzüdür. Ve bu durumda bir uzlaştırmadan değil, hareketli bir bütünü birbirini tamamlayan değişimleri içinde kavramadan söz edilebilir².

Böylece düşünürümüzün öğretim ve eğitimde insan realitesini parçalanmaz bir bütün olarak ele aldığını gördük. Bu durumda din eğitimi de dâhil olmak üzere eğitimin her saha ve safhasında insan, gerilme ve genişleme manzaralarıyla yani bütün ruh yetileriyle birlikte oluş halinde incelenecektir. Öyleyse bu realiteyle yüzleşme konumundan bulunan din eğitiminin, Orta Çağ İslâm Dünyası'nda medrese ve tekke eğitiminin kafa ve kalp çatışmasıyla meydana getirdiği buhranı, bugün için sürdürmesine imkân yoktur. Fakat H. Ziya'dan hareketle vardığımız bu son tesbitimize rağmen maalesef bırakınız din eğitimi, eğitimin geneline yansımış bulunan bir profilde, nesillerin bütün ruh yetileriyle birlikte kucaklandığını söylemek cesaretini gösteremiyoruz. Ülken'in bundan yaklaşık otuz sekiz yıl önce bir düşünce ve bilim adamı hassasiyetiyle dile getirdiği tespit ve çözüm önerilerinin acaba bugün neresindeyiz? Mukayese imkânı olsun diye bir örnekle incelememizin bu kısmını bitirmek istiyoruz. Bilindiği üzere bugünkü eğitim sistemimizde din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri ilkokulda dördüncü sınıftan itibaren o da haftada iki saat olmak üzere verilmektedir. Oysa H. Ziya'ya göre; insanda akıl ve kalp eğitime karşılık olan iki cihetin bulunduğunu daime göz önünde bulundurmalıdır. İlkokul öğrencilerinin daha okumaya başlarken teori ve pratik arasındaki bağlantıya göre hazırlanmaları, akıl kadar kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekir. İlkokulda çocuk kafa ile kalp arasında bağ

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 327.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 72.

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 almalıdır¹. Rasyonel dışı bilgi ile burada din ve ahlâk bilgisinin kastedildiği açıktır. Öyleyse Ülken'in düşüncesinde din eğitiminin, genel eğitimde olması gerektiği gibi, teori-pratik ve akıl-kalp dengesine göre, ilkokulun birinci sınıfından itibaren verilmesi gerekecektir². Ayrıca Ülken'in maddî kültür ile manevî kültüre ait öğretinin zaman ve dal bakımından ayrılmaması ve aralarında tam bir dengenin kurulması gereğini savunduğunu hesap edersek³ din derslerine ayrılan iki kredilik saatin onun takdiriyle örtüşmediği açıktır. Ülken'in yaklaşımında öğrenci, maddî kültür ile manevî kültüre ait öğretiyi zaman ve dal bakımından tam bir denge içerisinde alacaksa, bunun anlamı örneğin matematik ve fizik derslerinin, din ve ahlâk derslerinden dal ve saatçe daha üstün bir konuma taşınmayacağıdır. Fakat görüldüğü üzere Türkiye'de henüz bu yönde bir mutabakatın oluşmadığını, dolayısıyla insan realitesinin önemli bir tarafının ihmale uğradığını kaydetmiş olalım.

3.8. Din Eğitiminde Kişiliğin Korunması ve İndirgemeciliğin Sakıncaları

Üzerinde bulunduğumuz konu, Ülken'in din eğitimi anlayışının aksettirilmesinde kanaatimizce diğer konuları da birbirine bağlayacak bir omurga vazifesi görebilir. Bu konuda ele alacağımız "kişi" Ülken düşüncesinde değerlerin mihrakıdır. Değerde hareket noktası kişi olduğu için her değer ve burada din değeri, aşkın ve objektif olduğu kadar da kişiseldir.⁴ İnsanın da onda herşeyden önce bir kişi olduğu⁵ hesap edilirse kişiliğin düşünce sisteminde kilit kavramlardan birisi olduğu fark edilebilir. Yine ona göre; insanî vatanseverlik kişiliğin sonucudur. Bilinç fiillerinin etik alanında görünüşü kişiselcilik (personnalisme) ise, politik alanda görünüşü de insanî vatancılıktır. İncelememiz üç maddeden meydana gelecektir. Birincisinde, kişiyi anlamaya yöneleceğiz. Fakat burada H. Ziya'nın düşünce hayatının olgunluk

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 61.

² Aslında Anayasa'da, "Din Kültürü ve Ahlâk Öğretimi bütün ilk ve ortaöğretim kurumlarından zorunlu olarak okutulur" denmesine yani, bu derslerin ilköğretim oklarının 1. sınıfından itibaren başlatılması gerektiği açıkça ifade edilmesine rağmen, uygulamada maalesef bu 4. sınıftan başlatılmaktadır. Oysa Anayasa'nın 24. maddesinin amir hükmünün gereği olarak yurt dışındaki işçilerimizin çocukları için bu ders ilköğretimin 1. sınıfından itibaren başlatılmıştı. Bkz. Heyet, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yay./56, 1999 Ankara, s.326-28

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 60.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 128

⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 128

döneminde dyade kavramıyla temellendirdiği kişiden hareket edeceğiz.¹ İkincisinde; kişide şuur (bilinç)un üç safhasını ele alacağız. Üçüncü maddede de din eğitiminde indirgemeciliğin ne anlama geldiğini ve kişilik esas alınmazsa meydana gelecek sonuçları inceleyeceğiz. Yalnız bu son madde bir ve ikinci maddelerin sonuçlarının değerlendirildiği bir safha olacaktır.

3.8.1. Kişiyi Anlamak

H. Ziya, “bugünün insanı, kendini her taraftan kuşatan krizlerin önüne geçmek için mahiyetindeki zıtların birliği vasfını canlandırmak zorundadır”² diyor. Onun bununla kastettiği felsefesinin temel taşı haline getirdiği dyade’dir. Biz şimdi, kişiye yüklenen asli birliğin, birbirini birey ve toplum halinde tamamlayan manzarlalar olarak geliştiğini göreceğiz.

Düşünürümüze göre; insan, kişilik olarak her şeyden önce bir dyade’dir. O, bir cephesiyle toplum, öbür cephesiyle bireydir. Ancak başka insanlara dille, teknikle bağlandıkça orijinalliği silinerek toplum ve kütle haline gelir. Fakat toplum olmak için yaptığı her gayret kendi içine katlanarak süresiz, ayrı bir varlık, bağımsız bir birey olarak kendini görmesine onu sevk eder. İnsan, kendinde başkalarını aksettiren (projete eden) ve başkalarında kendini gören bir varlık olduğu için kişiliktir. Başkalarında kendini görmesi bakımından toplum, kendini başkalarından ayırması bakımından bireydir. Fakat toplum ve birey, aynı kişiliğin, yani aynı asli birlik dyade’in iki manzarasıdır.³

İnsan kişi olarak hem başkasındadır, hem başkasından farklıdır. Başkası olmadan kendini bulamaz. Fakat başkasından farklı olmadan kendi olamaz. Öyle ise her kişi hem başkasında varolması bakımından onunla kaimdir; yani kişiler bir bütün teşkil ederek kişi-üstü varlığı meydana getirirler. Kişi, başkasından farklı olduğu için, kendi özelliği ile (beni ile) kendi başına vardır. Yani bir bakımdan toplum, başka bakımdan bireydir. Fakat bu birey ve toplum vasıflarını aynı zamanda gerçekleştiremez. Toplum olunca birey olamaz, birey olunca toplum olamaz. Bu zıt ve tamamlayıcı iki vasıf ancak nöbetleşe gerçekleşebilir. Bu iki gerçekleşmede toplum ve birey ritimleri meydana gelir.

¹ Böyle bir ayrıma gidiyor olsak da Ülken’in kişi meselesinde güttüğü kaygılar öncesinde de sonrasında da aynıdır. Bunlar değerleri kişiselleştirmek onları ne bireye ne de topluma indirmek şeklindedir. Fakat sonraki düşünce hayatında takip ettiği yöntem daha şumüllüdür.

² Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 275.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 275.

Aynı kişi birinci ritimde toplum içinde erir (çünkü ritimlerin başında sosyal şuur krizi gelir)¹. İkinci ritimde ondan ayrılır. Nöbetleşe iki ritim o kadar ardarda gelir ki toplumun nerede başladığını, ferdin nerede bittiğini kestirmek güçtür.²

“İnsan kendisini başkasında bulan bir varlık olması açısından bilinci başkasının bilincinin aynasıdır. Başka deyişle insan başka insanları aksettiren bir maskedir.”³ İnsandan başka varlıklarda bu kişilik vasfı görülüyor. 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 denilen sentezi meydana getiriyorsa da her iki cisim kendi başlarına vardırlar. Oksijenin başka cisimlere göre varoluşundan söz edilemez. Bitkiler ve hayvanlar içinde iş böyledir. Fakat insanda çocuk dünyaya gözünü açar açmaz hayvan yavrusundan farklı olarak bir yetmezlik sıkıntısı içindedir. Anaya bağlılığı gittikçe genişleyerek bütün yakınlarına bağlılık şeklini alır konuşma böyle doğar.”⁴ Henüz çevre ilişkileri genişlememiş, konuşması ilerlememiş. Bilgisi çok sınırlı olan çocuk da yaşlı insan gibi bir “kişi”dir. Kişi olmak eğitimin bir 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. İnsanın kişi olarak anlaşılması onun 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.⁵

İnsan kişi olarak hem başkasındadır, hem başkasından farklıdır. Başkası olandan kendini bulamaz. Fakat başkasından farklı olmadan kendi olamaz. Öyle ise her kişi hem

¹ İşte bu sebepten dolayı çocuk konuşmaya “ben” değil, “sen” diye başlar. “Başkası”nı algıladıkça kendi benliğini anlar. Bebeği ile, oyuncuğu ile konuşması “kendisi”ni dışta gördüğü için değil, onlarda insanları, başkalarını gördüğü içindir. Bkz.: Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 89-93

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 273

³ “Bu anlamda onun için Latince maske demek olan persona kelimesini kullanmak lâzım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine personage denmesi, İlk Çağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskelere persona denmesi ile burada insanı tanımlamak için kullandığımız kişi (personel) kelimesi aynı kökten gelir.” Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 89,90.

⁴ Ülken *Eğitim Felsefesi*, s. 89,90.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 90

başkasında var olması bakımından onunla kaimdir; yeni kişiler bir bütün teşkil ederek kişi-üstün varlığı meydana getirirler.

Kişi başkasından farklı olduğu için, kendi özelliği ile (beni ile), kendi başına vardır. Yani bir bakımdan toplum, başka bakımdan bireydir. Fakat bu birey ve toplum vasıflarını aynı zamanda gerçekleştiremez. Toplum olunca birey olamaz birey olunca toplum olamaz. Bu zıt ve tamamlayıcı iki vasıf ancak nöbetleşe gerçekleşebilir. Bu iki gerçekleşmede toplum ve birey ritmleri meydana gelir. Aynı kişi birinci ritimde toplum içinde erir (çünkü ritimlerin başında sosyal şuur krizi gelir)¹ ikinci ritimde ondana ayrılır. Nöbetleşe iki ritim o kadar aralarda gelir ki toplumun nere başladığını, ferdin nerede bittiğini kestirmek güçtür.²

İnsan kendisini başkasında bulan bir varlık olması açısından bilinci başkasının bilincinin aynısıdır. Başka deyişle insan başka insanları aksettiren bir maskedir.³ “İnsandan başka varlıklarda bu kişilik vasfı görülüyor. 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 bağıllığı su denilen 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 yavrusunda faiklik olarak bir yetmezlik sıkıntısı içindedir. Anaya bağıllığı hiçbir hayvanda görülmedik derecede uzar. Bu bağıllık gittikçe genişleyerek bütün yakınlarına bağıllık şeklini alır. Konuşma böyle doğar.”⁴ Henüz çevre ilişkileri genişlememiş, konuşması ilerlememiş bilgisi çok sınırlı olan çocuk da yaşlı gibi bir “kişi” dir. Kişi olmak eğitimin bir 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. İnsanın kişi olarak anlaşılması onun genetik gelişmesinde bütün olarak görülmesi demektir. Bir kişi olan çocuk başkalarına kendisini ifadeye çalışmakta, yani algılara, hatırlamalara, duygulara sahip oldukça psikolojinin

¹ İşte bu sebepten dolayı çocuk konuşmaya “ben” değil, “sen” diye başlar. “Başkası” nı algıladıkça kendi benliğini anlar. Bebeği ile oynadığı ile konuşması “kendisi” ni dışta gördüğü için değil, onlarda insanları, başkalarını gördüğü içindir. Bkz: Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 89-93.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 273.

³ “Bu anlamda onun için Latince maske demek olan Persona kelimesini kullanmak lâzım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine personage denmesi, ilk çağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskelere persona denmesi ile burada insanı tanımlamak için kullandığımız kişi (personne) kelimesi aynı kökten gelir.” Bkz., Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 89.

⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 89, 90.

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.¹ 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 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. Mesela bir aile üyesi olarak aile kişiliği, bir iş sahibi olarak meslek kişiliği, vatandaş olarak siyasî kişiliği, bir sanatçı olarak sanat kişiliği, kanuni yükümlülüklerle bağlılığı bakımından hukukî kişiliği vs. 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 ayı kişi merkezine bağlıdır. Yani aynı kişinin toplumsal gelişmesinin türlü görünüşleridir. Bunun için bir ışık merkezinin ışınlara ayrılması gibi ayrılık değil, bütünlük ifade eder². Demek oluyor ki ne bireyin kendi başına eğitimi, ne de toplumun bireyüstünde, bireyden önce ve bireyi oluşturan biricik güç halindeki eğitimi vardır. Sosyologların iddia ettiği gibi çocuk pasif bir balmumu değildir. Başkasından varolması bakımından ifadeleri almaya ve kendini ifade etmeye hazırlıklıdır. Diğer taraftan o, bir kısım metafizikçilerin düşündükleri gibi her türlü determinasyonu aşan insanî hürriyet sahası, hayat hamlesinin tohumu da değildir. Bu “başkasında varolan” insan yavrusunu kendisini ifade imkânlarında mahrum bırakınız, o hemen en ilkel seviyede kalacak ve hiçbir zaman araticılık göstermeyecektir. Şartların yetmez olduğu çevrelerde kişilerin gelişmemesi toplumların da donup kalmasına ve toplumlar arası mücadelede geri itilerek aşağı seviyeye düşmesine sebep olur. Aynı kişileri elverişli şartlar içerisinde koyunca onlar dan mucitler ve kaşifler çıkması, aldıkları özel eğitimle çevrelerinin seviyesini ölçüsüzle aşanlar, insanını yalnız toplum ve yalnız kendisi tarafından yapılmadığını göstermektedir.³

Kısacası Ülken’de, “Kişilik deyince bütün manevî ve ruhî vasıfların öyle yüksek bir birliğini anlamalıyız ki, onunla insan kendini başka insanlardan bağımsız, bununla birlikte yine kendini insanlığının mahiyetine bağlı görecektir. Bu takdirde kişiliğin

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 90.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 91.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 91, 92.

görünüşte zıt olan iki önemli vasfını göz önüne almak gerekir; başka insanlardan onu ayırt eden ve bağımsızlığını temin eden vasfı ve tam tersine insanlığa onu bağlı kılan vasfı. Bunlardan birincisi kişiliği toplumdan ayırır, ikincisi onu topluma bağlar.”¹

Kişiliği, ne ferdin kendi kendine yarattığı manevî bir kuruluş, ne de toplumun, ferdin bilincine aksettirdiği değerler âlemi olarak görmek doğru olur. Onu ancak karşılıklı etki teorisi ile anlamak mümkün olabilecektir. Her kişilik fertle toplum arasındaki karşılıklı etkiler serisi ne kadar gelişmiş ve ne derecede karmaşık bir hal almışsa o kadar belirginleşmeye elverişlidir. Ancak karşılıklı etkileri (fert, zümre, doğa, vb.) çok gelişmiş olan bir toplumdaki her fert kendisini gittikçe daha bağımsız ve daha hür hissetmeye başlayacağı gibi yine her fert kendisini evrenselliğe daha bilinçli olarak bağlı kılan sorumluluk, ödev (mecbur olma) yükümlülük duygularını daha kuvvetli ve daha derinden duyacaktır. Öyleyse kişiliklerin kuruluşu mesleki vicdanların ve onu doğuran meslek örgütlerinin eseri değildir. Fakat tam tersine meslek ölçütlerinin kuruluşu karşılıklı etki mekanizmasının gelişmesine bağlı en yüksek ruhî tezahür olan kişiliklerin eseridir.²

Bunun için hakiki adam çevresine göre özerk, bununla birlikte çevresine bağlıdır. Çünkü çevresi ile onun arasından “yönetilenlik” veya “yönetenlik” ilişkisi olmayıp ancak yine başka hakiki adamlardan ibaret olan çevre ile onun ilişkisi, özerkliğini gittikçe daha çok geliştirmekte, başka bir rolü olmayan “karşılıklı etkiler” ilişkisidir. Bundan dolayı çevre ile onun arasında; “karşılıklı bağlılık” (interdependance) vardır. Nitekim ne çevrenin ona, ne onun çevresine bağımlı olmamasını sağlayan bu vasıf yüzünden bu bir bir bağlantıya rağmen o yine bağımsız bir özerk olarak görünür. Hatta düşürümüze göre; bu bağlantılar ne kadar karmaşık bir hal almışsa, kişilikler de o kadar fazla belirmiş ve hakiki adam daha canlı olarak meydana çıkmıştır.³

H. Ziya’ya göre, hakiki adam, hayatını evrensel ve insanî bir kaide (norme) içinde kurar. Yani, o önce toplumun biteviye (sürekli) değişmekte olan hayatına intibaksızdır; ikincisi toplumun belirli bir devre için sabit ve belirli olan ideal düzenine intibak eder. Bu suretle intibaksızlık, onun şekilsiz ve her an değişmeye elverişli olan sosyal hayata göre bağımsızlığını temin eder. Modaların, günlük eğilimlerin, sosyal ilcaların (baskıların) daima dışında ve üstünde kalmasına; onlar tarafından sevk ve idare edilmemesine yarar. Öte yandan o, toplumun ideal düzenine, yani içinde yaşadığı veya

¹ Ülken, *İnsani Vatanseverlik*, s. 147, 148.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 150.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 160.

henüz geçmemiş daha geniş bir toplumun “değer” lerine intibak etmiştir. Bu itibarla hakiki dereceler gösterir. İçine yaşadığı toplumun ideal düzenine intibak eden bir kişilik arasındaki fark buradadır. Bu ikincilerin ötekilere göre daha nadir ve yüksek olması da yine bundan ileri gelir.¹ Geleceğin ideal toplumunun “İnsani vatanseverlik” olduğunu² düşünürsek günümüz açısından ilki ancak vatansever yani iyi vatandaş olabilir.

3.8.2. Kişilikte Şuurun Üç Safhası

3.8.2.1. Ben veya Organik Şuur(u)

H. Ziya’ya göre, şuur, yalnız ben şuur ve kendi şuur değil, aynı zamanda “Âlem” şuurudur. İnsan âlemin bir parçası ve ondan ayrılamayan bir şey olduğu için şuur âlem içinde ve onunla birlikte anlaşılır. Oluş halinde varlık, şuurda zaman şuur şeklini alır. Çünkü insan ruh ve beden bütünü halinde yaşayan varlıktır. Yaşamak değişmek ve ölmek ölümle sona ermek demektir. Her yaşama şuur bir oluş, değişiş ve sona eriş şuurudur. Öyleyse şuurun ilk vasfı canlı varlığın şuur olarak, değişmenin, yıpranma ve ihtiyarlananın, sona ermenin fark edilmesidir. Düşünürümüze göre sorumluluğu fark eden işte bu ben şuur veya organik şurudur.³

3.8.2.2. Biz veya Sosyal Şuur(u)

Fakat şuur bundan ibaret değildir. O aynı zamanda insanî varlığın içinde yaşadığı toplumla, kültür çevresiyle ilgili olacak başka bir tarzda görünür. İnsan toplum içinde olduğunu, başkalarının dayanışmalarıyla, kalabalığın ilcaları, sanılar ve inançların baskısıyla, örf ve âdetlerin alışkanlığı veya basıncı ile duyar. Çocukluktan olgunluğa kadar bu etkiler içinde bazen onlara karşı koyarak, direnerek, bazen onlar tarafından coşturularak, bazen onlara ilgisiz kalarak, her birinde müsbet menfi etkilerini alarak yaşar. Birden bire intibak etmese bile sonunda kendini kuşatan bir çevre içinde ikinci şuur varlığı, alışkanlıkları ve otomotizmlerinden ibaret bir kuşak varlığı meydana gelir. Toplumla insanını bu alış veriş yalnız fonksiyonları farklılaşmış tabaklar bir

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 160, 161.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 84.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 263.

toplumda değil, en basit ve farklılaşmamış fratri gibi bir toplumda dahi insanın çok çeşitli tavırlar almasına ve hayat süresince farklı davranışları olmasına sebep olur. Aynı toplumun baskısı her insanda başka tavırlar doğurmakla kalmaz, aynı ferden ayrı yaşlarında farklı tavırlar halini alır. Yetişme yaşı, taklit yaşı, isyan yaşı, içe katlanma yaşı, hayal kurma yaşı, coşkunluk yaşı, âdetlere uyma yaşı, karakterlerin katışlaşması yaşış bizim toplumlarımız kadar primitif toplumlarda da vardır. Fakar eğitimciyi, çocuk psikologunu, psychiatrie bilginini ilgilendiren bütün bu davranışlar arasındaki farklılara rağmen o insanın ikinci şuuruna aittir.¹

3.8.2.3. Hipersosyal veya Zamandışı Şuur

Bütün şuur, yalnız organik ve sosyal şuurdan mı ibarettir? Filozofumuza göre, hayır! O, bu sonuncusuna organik ve sosyal şuur aşmasıyla (hypersocial olmasıyla) ötekilerden ayrıldığı için, ona zamandışı (intemporel) şuur diyecektir.² Gerek organik gerek sosyal şuur, kendilerini bir değişme ve oluş halinde kavrarlar: birincisi geri dönmeyecek bir değişme ikincisi daima tekrarlanacak ve geri dönecek bir değişme olsa da her ikisinin varlığı sırf oluştan ibarettir. Fakat hiçbir değişmeye ve oluşa bağlı olmayan bir şuur hali daha vardır: bu da geçmişe ve geleceğe ait bütün hatırlamalar, hasretler, esefler, beklemler, ümitler, tasa ve ürküntülerin dışında devamlı bir hal içinde yaşamak, hatta yalnız hali yaşamaktan başka birşey olmayan ezeli an (Instant Eternel) şuurudur. Orada her türlü değişme, bir hedefe doğru ilerleme, yıpranma, bir sonda bitme tasası yoktur. Yine orada toplumun mekân zaman şemaları ile ilişik de kesilmiştir. Vakıa insan daima organik ve sosyal ilgiler içinde yaşar. Fakat sanki bu ilgilerden hiç birine bağlı değilmiş gibi kendini boşlukta duyduğu bir an vardır. Bu bir yaz günü çayıra uzandığımı, acı ve tatlı hiçbir hatırayı canlandırmadığımız, yaşayışımızın yönünü unuttuğumuz, organik ve sosyal bütün ilişkilerden sanki sıyrılmış gibi yalnız “an” dan ibaret kaldığımızdaki şuur halidir. Orada da gözümüz, kulağımız ve derimizle temasta olduğumuz bir âlem vardır.

Fakat bu âlem, bütün akıl yürütmeler bir yana, bizimle birlikte devamlı olarak varolan ve içinde devamlı olarak hazır bulunduğumuz bir âlem gibi görülmüştür. Orada her şeyi unutmuş ve hiç bir şeyi beklemiyor gibiyiz. Bu bizim kuşatıldığımız “âlem” le

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 270.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 281.

bir olduğumuz duyduğumuz, ondan ayrı veya onun kenarında terkedilmiş veya terk edilecek varoluş gibi değil (geworfen), bütün varlıkla birlikte yaşadığımız andaki şuurdur ki, asıl şuur buradadır.¹ Orada biz ve âlem aynı şeydir; her şey bizde ve biz her şeydeyiz. Bu anlamdaki şuura mutlak şuur da denilebilir. Varlık hakkındaki geniş felsefî kavrayışımız, sanat sezgimiz, varlığın bütünlük halinde kavranmasına yarayan ilimci anlayışımız böyle bir görüş içinde gerçekleşir. Organik ve sosyal şuurların bu iradi unutmadan sonra yeniden işlemeye başlaması da ancak böyle bir başlangıç noktasına muhtaçtır. Geleceğe ait zaman şuurumuz yahut geçmişi baştan kurmak için çaba sarf etmemişse yalnız gelecek ve geçmişin üstüne yükselecek olanlara yukardan bakabilmemizden, yani ezeli hal şuuruna, öz olarak şuura sahip olmamızdan ileri gelir. Öyle ise zaman varlık olarak anlaşılan organik ve sosyal şuurların işleyişi her şeyden önce bu zaman üst şuurun varlığı gayesindedir. Augustin bu şuura ait düşüncenin önderi oldu. Eflatunda da onun ilk müphem sezgisi vardı. Descartes şuurı böyle anlıyordu. Spinoza'nın sonsuz cevher görüşü bu şuur anlayışına dayanır. İbn Arabî "Ezeli An" fikrini felsefesinin temel taşı yaptı. Tabiatla ve insanla uğraşan ilim adam değişmez öz fikrini bu şuurla elde eder. Hakiki sanatçının sezgisinde bu şuur vardır. Matematikçi yalnız ona dayanarak zaman dışı nicelikler dünyasını düşünebilir. Bütün değişmeler üstünde değişmezi arayan aşkın değerler (Ahlâk ve din) ona dayanırlar. Onsuz ne bilgiye, ne değerlere bir temel bulmak mümkündür.² Görüldüğü üzere yazarımıza göre; organik ve sosyal şuurda olduğu gibi bilgi ve değerlerin temelinde her birerlerini aşan fenomenolojik bir bakışla öz halinde, zaman üstü şuur varır. Kişilik şuurı da dediği bu şuur ne bireye ne de topluma irca edilebilir. Başka bir deyişle o, toplumun veya bireyin bir seri gibi görülemez. Kişi kılmak insanın esaslı vasfı olduğu için başlangıçta müphem ve belirsiz de olsa bu şuur insanda mevcuttur. Birey ve toplum manzaraları sözü edilen bu asli birliğin zıt iki yöne açılmasından başka bir şey değildir. Bunlar birbirine zıt olmakla beraber aynı kişi merkezine dayandıkları için birbirini tamamlarlar. Tek taraflı açıklamalar bütün insanı görememenin sonucudur. Şimdi kişilikte bu bütünlüğün korunmaması halinde meydana gelecek indirgeyici tutumların mahsurlarını din eğitimi açısından değerlendirmeye çalışalım.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 281, 282.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 282, 283.

3.8.3. Din Eğitimi'nde Kişisel Özerkliğin Kayboluşu veya İndirgemecilik

Burada konuya girmeden önce ilerde ayrıca bir açıklamaya gitmemek için, indirgeme (reduction) ve indirgemecilik (reductinism) kavramları ile bunların din eğitiminde ne anlama geldiğini belirmemiz faydalı olacaktır.

İndirgeme: karmaşık bir şeyi, daha basit başka bir şeye geri götürme, çoğu aza dayandırma anlamlarına gelirken, indirgemecilik is; karmaşık olay, ilişki veya düzenliliklerin daha basit faktör, ilişki veya düzenlilikler ile açıklanabileceğini savunan yaklaşım oluyor. Burada çok sayıda etkenin rol aldığı bir sürecin çözümlemesini tek faktöre indirgeyerek yapma söz konusudur. Örneğin: bütün toplumsal kurumların ekonomik lt yapıya indirgenmesi, bütün zihinsel etkinliklerin beynin birere fonksiyonu olarak görülmesi, bütün sosyal ilişkilerin psikolojik faktörlerle veya insan davranışlarıyla açıklanması indirgemecilikten başka bir şey değildir.¹

Bu tarif ve örnekleri verdikten sonra indirgemeciliğin din eğitiminde ne anlama geldiğine geçebiliriz. Şüphesiz bu değişik boyutlarda cereyan edebilir. Dini anlayış ve uygulamalarda indirgemecilikten söz edilebileceği gibi, insan bazında da basite irca etmenin çok türlü şekilleri olacaktır. Fakat yukarıda verilen tarifleri de göz önüne alarak din eğitiminde indirgeme dediğimizde; onun sahip olduğu karmaşık ilişkiler ağından koparılarak daha basit başka bir şeye dayandırılmasını, indirgemecilikten de yine onun sahip olduğu ilişkiler ağından koparılıp daha basit faktör, ilişki veya düzenliliklerle açıklanabileceğini savunan her türlü yaklaşımı anlayabiliriz. Örneğin; İslâm'da dini düşünce ekollerinden fıkıh, kelâm, felsefe ve tasavvuf'tan herhangi birisini önceleyip bu çerçevede bir din eğitimi anlayışı geliştirmeye çalışsak indirgeyici bir yaklaşımın içerisinde girmiş olacağımız muhakkaktır. Aynı şekilde din eğitimini bir irade veya bir duygu meselesi gibi görüp bu çerçevede ele almak da insan bazında farklı boyuttan bir indirgemeciliktir. Fakat biz H. Ziya'da meseleyi daha çok birey ve toplum birbirine indirgenmesi sonucunda ortaya çıkacak eksik kişilik tipi ve onun genel vasıfları tarzında değerlendireceğiz. Yalnız tekrar belirtelim ki, bu üzerinde bulunduğumuz madde öncelikli iki maddenin sonuçlarını kendi bünyesinde içerecektir.

Düşünürümüzün din eğitimini de kapsayan eğitim felsefesinin önce çıkan fikirlerinden birisi; onun için insanı içinde ele almasıydı.

¹ Ömer Demir- Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yay., 3. bsk., Ankara, 1997, s. 155,156.

Bu oluştta o bir bütünün ayrılmaz çift yüzü halinde görölmeliydi. İnsan- âlem. H. Ziya, buna Platon'un tabiri ile Dyade özel olarak "kişi" diyordu. Birinci maddede de gördü ki düşünürümüze göre insan; âlemde varlıktır. Başkasında varoluşu bundandır. Âlem bu anlamda alındığında çevreyi oluşturan insanları ifade eder. Fakat "âlem" in anlamı bununla sınırlı değildir. Âlem, zamanı ve mekânı, maddî ve maneviyi, mümkün ve gerçeği de içine alır. Öyleyse insanın âlemde var oluşunun bu kavramlardan yoksun bir biçimde anlamlandırılmayışı gibi bir yönü de vardır. İnsan her ne kadar âlemde varlıksa da kendisi gibi sonlu olan âlem ile onu⁷ izah çabaları yetersizdir. İnsan, hem kendisini hem de içinde bulunduğu âlemi aşma ihtiyacı içerisinde. O, sosyal şuurla organik şuuru(kendini) aştığı gibi ezeli olan şuuruyla da her ikisini geride bırakır. Başka isimlerde verdiği bu ezeli an şuuru insanın sonsuzluğu ve sonsuz varlığı (Allah'ı) düşünen varlık olmasını beraberinde getirir. Bütün değişmeler içerisinde insan, ancak değişmezi (Allah'ı) bulmakla tatmin bulacaktır. O olmadan ne bilgi ne değer ne de insan ve âlem anlaşılabilir. Kendi cümlelerimizle belirli bir açıdan özetlemeye çalıştığımız bu yaklaşımla H. Ziya, Tanrı merkezli bir tavır ortaya koymaktadır. Bunun idin eğitiminde birey ve toplum açısından bizi ilgilendiren noktası, şuurun ve ben ve viz merkezli olmayışıdır. Ülken'de asıl şuur bu şuurların kendisinden doğduğu an şuur ya da kişilik şuurudur. Aşkın değerler (ahlâk ve din) de bu şuura dayanır. Demek şuurdaki bütünlükte H. Ziya'da Allah ile sağlanmaktadır. İnsanın basite dayandırılması anlaşılabilmesi için öncelikle bu noktanın bilinmesi gerekir. Aksi takdirde kişiyle birlikte bütün değerler kompleksi temellendirmeden yoksun kalacaktır.

3.8.3.1. Romantik Tip

Ülken'de bireyin toplum içinde kaybolması, somutun soyuta feda edilmesi, hissin fikir içinde erimesidir ki ayrı devirlerde, türlü sosyal kılıklar altında tepkisini yapmakta gecikmemiştir. O, bu tepkiye yaygın olan vasfıyla partçilik veya hisçilik (sentimentalisme) diyecektir.¹ Burada hakikat yalnız somut, tikel (cüzi) ve özeldir. Evrensel ve soyut, onun tarafından ve onun hizmetini görmek için yaratılmıştır. Romantik ruhu temsil eden ferdiyetçiliğin etik alanında tecellisi vatancılık ve milli gururlardır. Her romantikte tarih hasreti, toprak sevgisi şeklinde az çok vatancılık vardır; ve her vatancı da ferdiyetçiliğin aşırılığı fikri meydana getirir. Milli övünmenin

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 80.

en feci sonucu “milli kin” dir. Fakat burada bizi ilgilendiren milli övünmenin eski şekli dni gururdur. Düşünürümüze göre; hiç şüphe yok ki o da öteki gibi fikri hisse esir, toplumu ferde kurban etmekten doğmuş bir ruh bozukluğudur. Fikir namına yapılan kitaller (öldürmeler), hak diye hakkı çiğnemeler, Allah uğruna cinayetler. Haçlı seferleri, engizisyonlar, çekalar onun yüzünden doğmuştur ve onun eseridir.¹ H. Ziya, en geniş itibariyle buna “taassup” (fanatisme) diyecektir.²

Buradan anlıyoruz ki din eğitimi, fertçi ve sentimantalist bir yapı arzederse, yani evrensel soyut sanki kendi tarafından ve kendi hizmetini görmek için yaratılmışsa böylesi bir zihniye, taassup bataklığına düşmekten kendini alamayacaktır. Ülken, medreseyi taassup tipine örnek diye gösterir. Tabi bunu bütüne hamlettiğinden değil, temsil cihetiyle söyler. O, skolâstiğin Aristo’nun mutlak ve sarsılmaz otoritesine dayandığından bahsedecektir.³ Aslında burada bir fikrin kişi-dışı ve mutlak gibi farzedilmesi vardır. Aristo mantığına dayalı kıyas metodunun bilim ve tecrübe alanında verimsiz oluşu medreseyi bir zaman sonra fikir donukluğuna da götürmüştü. Şu halde H. Ziya’nın tespiti gayet yerindedir.

3.8.3.2. Mistik Tip

Romantik veya taassup tipinin karşısında mistik tip vardır. Burada soyut olan fikir somut olan hissi yutar. Başlıca etik alanında soyut ve genel fikir toplumu, insaniyet temsil etiği için, hissi fikir içinde eritmek nihayet toplum ve insaniyet için fertlik ve özelliği vakıf ve feda etmeye, “topluma kendini vermiş” olmaya, bir tür “sosyal melâmet”e varır.⁴ Ülken’de tekke, sosyal melâmetin, kendini feda etmenin ve kurbanın ifade ettiği, hissin fikir içinde erimesine, yani mistik tipe örnektir.⁵ Bu tipin de kendine ait kazanımları ve kayıpları vardır. Fakat gerek medrese tipi gerekse tekke tipinden bütün bir kişilik beklenmemelidir. Çünkü birinciler İslâm doktrinine göre rasyonel kafaları, ikinciler yine İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu. Oysa Batı’da manastır okulları ve onların çelişmesinden doğan Üniversiteler her iki gayeyi birleştirmişti. Buna ulaşamayan medrese tarihinin en buhranlı dönemlerini

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 80, 81.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 81.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 234.

⁴ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 79.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 81.

oluşturmuştur.¹ Ülken’de insan, kendi içine kapandığı yahut doğa ve toplum içinde eridiği zaman hürriyetini kaybeder.

Birinde gurur, diğerinde melâmeti onu kişiliksizliğe götürür.² Eksik kişiliklerde ya insan çevresi tarafından yutulmuş yahut çevre insan, insanın nefesine indirgemıştır. Her iki durumda da insanla çevre arasında bağlılık ve bağlayıcılık ilişkisi vardır. Orada insan ya çevresine ve başka insanlara hükmetmek, zorbalık etmek ihtiyacındadır yahut çevresi diğer insanlar tarafından hükmolunmak, idare ve tasarruf altına alınmak ihtiyacındadır. Kölelik-efendilik, derebeylik-köylülük, zadeğân-avam, şeyh-mürît, vb. ilişkileri türlü şekilde bu eksik kişiliğinin görünüşleridir. Köle efendisinin, köylü derebeyinin, mürît şeyhinin kişiliği içine erirken zannetmemelidir ki kaybolan yalnız kendisidir. Öte yandan ve yine aynı sebepten dolayı hükmeden efendinin, derebeyi veya şeyhin kişilikleri de birinciler gibi eksiktir. Çünkü onlar kendi başlarına bağımsız ve özerk birere varlığı olmayıp, varlıkları ancak kölenin, köylünün veya müridin bağlılığı aracılığı ile gerçekleşir.³

Burada dikkat çekmek istediğimiz önemli bir nokta da, günümüz öğretmen-öğrenci, hoca-talebe ilişkilerinde de H. Ziya’nın kaygılarının yeri olacağıdır. Kendi açımızdan meseleye yaklaşacak olursak bir din eğitimcisi, şeyh-mürît ilişkisini andıracak tarzda öğrencisinin özerk kişiliği üzerinde tahakküm kurma ve kendi kişiliğini ondan çıkarma yoluna gitmemelidir. Diğer taraftan aynı zamanda bir mesleğin sahibi olarak eğitimci, hoca, kişiliğini işine değil, işini kişiliğine bağlayacaktır. Çünkü H. Ziya’da gördük ki, kişiliklerin kuruluşu mesleki vicdanların ve onu doğuran meslek örgütlerinin eseri değildir. Toplumun ileri ve karmaşık şekiller alması nispetine çeşitli manzaralarda görünen kişilikler aynı kişi merkezine bağlıdır. Bu ayrım kişilik birbirine karıştırılabilir. Dini kişilik, esas kişi merkezine dayanan bir manzaradır. O’nun kalitesi her şeyden önce kişiliğin kalitesi demektir. Şu halde kişiliği eksik bir insandan hakiki bir dindarlık beklenmemelidir.

3.9. Toplum Hayatında Okulun Mühim Rolü ve Ona Din Eğitiminin Katkısı

Bu incelememizde öncelikle toplum hayatında okulun oynadığı mühim role ver ardından da din eğitiminin bu noktadaki katkısına değineceğiz.

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 233.

² Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 83.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 161.

H. Ziya'da okulun mühim rolü büyük toplumla zümreleri arasındaki gerilme ve boşalma (décharge) zıtlığını ortadan kaldıracak bir zümre olmasından ileri gelir. Ona göre; okul, özel bir iş gayesine göre kurulmuş bir zümre değildir. Bu bakımdan onu bütün öteki zümrelerden ayırmalıdır. Okulun hedefi ne yalnız eli işletmek, ne kol egzersizleri vermek, ne belirli bir aleti kullanmasını veya belirli bir takım 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 öğretilmesini sağlamaktır.¹

H. Ziya'da okul, belirli bir işin maharetini vermez. Fakat bütün işler ve fikirlerle ifade edilen değerlerin nasıl meydana geldiğini öğretir. Öyleye okulun gayesi parçalı değil, integraldir. O, bir işte maharet sahibi olanı değil, bütün işlerin ve değerlerin maharetlerini anlayan ve açıklayacak olan insanı yetiştirir. Düşünürümüz, okulun bu integral görevinin büyük toplumda iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaların arasındaki çatışmayı ortadan kaldıracağını savunmaktadır. İşte bu bakımdan 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 icra etmektedir.² Söz buraya gelmişken soralım: “Peki din eğitiminin okulun mühim rolündeki yeri nedir?” Öncelikle ifade etmek gerekirse; H. Ziya'da okul, bu rolünü gerçekleştirmek için integral bir anlayışla hareket ettiğinden diğer değerler gibi din de orada yerini alacaktır.

Hatırlanacağı üzere okulun hedefi, değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete getirmek, bu dünyanın onlar tarafından anlaşılması ve açıklanmasını yani ikisinin sonucu halinde yaşanması ve öğretilmesini sağlamak idi. Şu halde din dersi, okulda kendisinde beklenen katkıyı sağlamak için, Ülken'de, öğretimden eğitime yani anlaşımaya ve yaşanmaya doğru açılmış demektir. “Burada din eğitiminin ne tür bir katkısı olacaktır?” şimdi bu sorunun cevabını aydın kılmak için konuda işaret olunan fakat açıklanmaya muhtaç olan iş hayatının disiplinleri ile başıboşluk ve boşalmaları arasındaki çatışmanın ne tür problemler doğurduğunu inceleyelim.

Düşünürümüze göre; modern toplum hayatı çok çeşitli ve karmaşık zümrelerden oluşmakta ve bu zümreler kendi işlerinde özeli bir disiplin gerektirirken kendi dışlarında

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 42

² Ülken, *a.g.e.* , s. 42.

insanları serbest bırakmaktadır. Oysa Orta Çağ'da bizdeki Ahilik ve Fütüvvet teşkilatları, yalnız kendi işlerine ait bir disiplin değil aynı zamanda büyük hayata yayılan aşamalı ve dayanışmalı bir ahlâk disiplinine sahipti. Büyük endüstrinin ve işçi hayatının doğmasına paralel olarak hürriyet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesi bu teşkilatları kaldırdı. Onların yerine yarışma esasını ve işçi zümrelerinin bu yarışmadaki mücadele gücünü sağlayan sendikaları kurdu. Bunun için Orta Çağ çırak-usta ilişkisinin gerektirdiği aşamalı dayanışma ahlâkı yerine patron-işçi gerginliğinin doğurduğu hür yarışma ahlâkı meydana çıktı.¹ Yalnız Orta Çağdakinden farklı da olsa bugünün toplumlarının da kendilerine mahsus, kendi işlerinin gerektirdiği disiplinleri vardır. Fakat onlar bu disiplinin dışında hürdür. Örneğin modern toplumda çırak ustaya büyütün sosyal bağlarla tabi değildir. Ülken buna modern iş hayatının sağladığı hürlik payları diyecektir. Bu bakımdan genel toplum hayatının her zümresinde bir yandan iş disiplini, öte yandan iş dışındaki başıboşluk bir nevi çatışma doğurur. Okul disiplininden geçmemiş olanlarda bu başıboşluk onların başarı nispetini azaltır. Genel hayatta da bir nevi anarşi etkeni olur. Modern hayatın önemli buhranlarından biri buradan kaynaklanır. Çıraklar, işçileri, küçük satıcılar, zanaat sahipleri vs. gibi özel iş disiplinlerine bağlı olanlar bunun dışında birdenbire çözülmüş bir gevşeme hayatına girerler. Bu özel disiplinler onarla kendi işlerinde bazı maharetler kazandırırsa da onların bu kazanç başka bakımdan da bir yük halini alır. Bu özel disiplin dışında içkiye, kumara, taşkın iptilalara (düşkünlüklere) kendilerini vermeleri, sokaklarda karmakarışık hareketleri, özel disiplinin boşalması halindeki taşkın davranışları bundandır.²

Şimdi bu verilerden hareketle diyebiliriz ki Ülken düşüncesinde veya eğitim anlayışında yukarıdaki ahlâki düşkünlerin çirkin hareketlerin önlenmesinde, toplumsal huzurun sağlanmasında dinin yadsınamaz bir katkısı olacaktır. Çünkü onda sosyal bilincin ağırlık merkezi denene amaçlılığıdır. Burada birey, eğitim aracılığıyla değerlere çevrilir. Bütün eylemleri bu değerler ölçüsünden geçer. Sosyal bir organizasyon içerisinde gelişen bilinç belirli bir değerler levhasına göre ayarlanmıştır. O her fiilin faydalı, kullanışlı, iyi, güzel doğru, meşru vs. olmasına dikkat eder. Aynı suretle zararlı, kullanışsız, kötü, çirkin, yanlış ve meşru değil vs.den kaçınır. Her değerler levhası bir amaçlar-aracılar sistemidir. Araç değerleri, amaç- değerler (din ve ahlâk) şartlandırır ve gerçekleştirmeye yararlar. Onların “varlık şartlarını” teşkil ederler. Fakat bu araç-değerlerle, sosyal hayat yalnızca hazırlanmış olur. Ancak onlar yardımıyla ulaşılan

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 40

² Ülken, *a.g.e.* , s. 41,42.

amaç-değerler elde edildiği zaman sosyal hayatın istediği düzen ve huzura varılmıştır.¹ Buradan rahatlıkla anlaşılabilir ki değerler levhasının en tepesinde amaç-değer olarak belirlenmiş din, sosyal hayatın istediği düzen ve huzurun ahlâkla birlikte teminatı olmuştur. Ancak bu sayede okul kendisinden beklenen rolü gerçekleştirebilir.

3.10. Okulda Din Eğitimcisinin Rol ve Vazifesi

H. Ziya, eğitim felsefesi adlı eserinde genel ifadeler tarzında da olsa din eğitimcisinin rol ve vazifelerine işaret etmiştir. Biz anlamayı kolaylaştırmak için işaret edilen noktaları yine asıl metne sadık kalmak suretiyle yorumlamaya çalışacağız.

H. Ziya'ya göre “eğitim bize değerler dünyasını anlamamızı sağlıyor.” Biz de soruyoruz: öyleyse eğitimcinin veya değerler dünyası içinde aşkın değer olan din sahasında eğitim faaliyetlerini yürüten din eğitimcisinin burada rolü ve vazifesi nedir? Düşünürümüzün din eğitimcisini de içine alan cevabı şöyle olmuştur: 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.²

Düşünürümüzün burada bütün değer eğitimcilerine seslendiği gayet açıktır. Buna göre H. Ziyada din eğitimcisinin rolünü, din değerini anlamayı kolaylaştırmak, yeni din değerlerini bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmak şeklinde tespit edebiliriz. H. Ziya'nın burada eğitimin kolaylık ilkesinden hareket ettiği görülüyor. H. Ziya'nın din eğitimcisine biçtiği rolde yeni din değerlerini bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmak anlamını da buluyoruz. Yani, onda din değeri tarihin belirli bir döneminde yaşanmış ve bitmiş tekrarına imkân olmayan sadece taklit edilen bir olgu değildir. Din her devirde yeniden anlaşılır ve yeniden yaşanabilir. Yeter ki din geleneğin veya skolâstiğin kutsallaştırdığı ama dinin aslından olmayan klişelere kurban gitmesin. Ülken Orta Çağ'da İslâm milletlerinin çoğunun kutsal kitapları olan Kur'anı kendi dillerine çevirmediklerinden bahseder. O meseleyi şöyle değerlendirir: Tanrı sözünün kendilerine göre tefsirini

¹ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 267,268.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 36.

isteyen bir zümre buna engel oldu. Bu zümre medrese/skolâstik'dir. Kendilerinden başka kimsenin Kur'anı anlayamayacağına hükmeden bu zümre halkın derin bir taassup içine girmesine sebep oldu. Hâlbuki imanın esasları milletin vicdanına baskı koyan böyle bir kaideye hiçbir zaman elverişli değildir. Medresenin öz imanı cendereleyen bu zararlı davranışı, Kur'anın prensipleriyle de bağdaşmaz. "Biz anlayasınız diye Kitabı Arapça gönderdik", "Peygamberleri kendi kavminin dilinde gönderdik." ayetleri açıkça gösterir ki Kitabın gönderilmesinden gaye doğrudan doğruya halkın anlamasıdır. Başka kavimler aynı dini kabul edince, bu hükmün zaruri neticesi Kitabı o kavmin diline çevirmektir. Anlaşılmayan sözün ne tesiri olur? Başta İmam-ı A'zam olmak üzere birçok müçtehit Kur'an'ın tercümesini ve namazda bu tercümenin okunmasını kabul etmişlerdir.¹

Şüphesiz bizim burada tartıştığımız nokta Kur'an'ın tercüme edilip edilmemesi meselesi değildir. Fakat bununla birlikte dinin anlaşılmasının, aslında Kur'an'ın anlaşılması ile birebir bağlantısının olduğu bilinmelidir. Bir bakıma H. Ziya, din eğitimcisinin rolünü tayin ederken halkın vicdanında skolâstik'in açtığı derin çukuru kapamak istemektedir. Bütün değerlere musallat olabilen taassup bataklığını kurutmak için düşünürümüz farklı konular çerçevesinde aynı konuya parmak basmakta, yani değerlerin anlaşılmadan ezberlenmesine, klişeleştirilmesine âdeta savaş açmaktadır. Bu bakımdan dini değerlerin yeniden yaşanabilmesi, anlaşılma; anlaşılması da Kur'an'la öğrenci/halk arasına çekilmiş setlerin yıkılması şartına bağlanmaktadır desek sanıyorum H. Ziya, buna rahatlıkla onay verebilirdi. Ülken'den hareketle devam edecek olursak Kur'an'ın anlaşılmasında engel teşkil eden bu skolâstik zihniyetin, tefsir işini kendilerine mahsus saymaları, Allah'la kulları arasında aracı rolünü üstlenmekle eşdeğer olduğunu söylememiz gerekir. Kendisi de aslında bu hususa değinecek ve şöyle diyecektir: "her millet kutsal kitabını kendi diline çevirmek zorundadır. Böyle olmazsa hiçbir millet kendi dininden haberdar olamaz. 'Tanrı şöyle buyuruyor' diye Allah'la kul arasına giren bir sınıf türer, bu sınıf dini kendi isteğine göre tefsir eder, halkın vicdanı ve inancı üzerine hükmeder."² Bu anlatılanlardan sonra tekrar rol meselesine dönecek olursak Ülken'de din eğitimcisinin rolü dinin kendisine müsaade ettiği roldür dememiz gerekir. Bu da Allah'la kulu arasına girmekle değil, Allah'la kulu arasındaki engelleri kaldırmakla olabilir. İşte bu yüzden olsa gerek, Ülken, değerlerin anlaşılmasını

¹ Ülken, "Laiklik", s. 74,75.

² Ülken, "a.g.m.", s. 74.

kolaylaştırmak tabirini kullanmaktadır. Çünkü öbür türlü kişi ile din değeri arasına aşılmaz bir duvar örecektir.

Buradan iyi ve kötü din eğitimcisinin yol ayrımına geçebiliriz. İyi bir din eğitimcisi, gerçek din değerlerini tekrar yaşatır onları öğrencinin kendi yarattığı dünyası haline getirir. Kötü bir din eğitimcisi yaşanmış din değerleri yerine öğrenciye klişe din değerlerini yükler yahut başka deyişle gerçek din değerlerinin yaşanmadan, yani anlaşılmadan ezberlenmesine sebep olduğu için onları klişeleştirir. Buradan H. Ziya'nın objektif dinin kişide/öğrencide sübjektifleşmesi hadisesine işaret ettiğini çıkartabiliriz. Kuşkusuz sübjektifleştirme dinin tahrif edilmesi anlamındaysa sahte dindarlığa, din değerinin dini tecrübeyi yapanda yeniden hayat bulması yada üretilmesi anlamındaysa hakiki dindarlığa kapı açar. H. Ziyada din eğitimcisinin gerçek din değerlerini yeniden yaşatıyor olması, gerçek dindarı yetiştirmeye yönelik olduğunu düşünüyoruz. Aslında bu meselenin temelinde “hakiki kişilik” ile “sahte kişilik” ayrımının yattığı bile söylenebilir. Çünkü h.ziyaya göre hakiki kişilik kişi-dışı olan değerleri kişisel (sübjektif) değerleri aracılığıyla gerçekleştirdiği halde; sahte adam kişisel değerlere malik olmadan kişisel-olmayan değerlere sahip olmaya teşebbüs eder. Mesela hakiki adam güzelliği ahlâklılık aracılığıyla gerçekleştirdiği gibi, doğruluğu haklılık aracılığıyla eyleme koyar. Hâlbuki sahte adam doğrudan doğruya bedî (estetik) ve fikri değerlere sahip olduğunu; canlılığın, güzelliğin, hakikatin onda tecelli ettiğini iddia eder.¹ Bu bilgiden sonra gerçek dindarlığın ancak “hakiki kişilik” ten doğduğunu, sahte dindarlığın yani objektif dinin kötü anlamda sübjektifleştirilmesinin de “sahte kişilik” in bir eseri olduğunu ifade edebiliriz. Öyleyse iyi ve kötü din eğitimcisinin farkını burada aramak gerekecektir. İyi din eğitimcisi insanda hakiki kişiliğe hitap ederken, kötü din eğitimcisi sahte kişiliğe hizmet edecek dolayısıyla sahte bir din yorumu ve yaşantısına meydan verecektir. Bizim sahte bir din yorumu ve yaşantısı dediğimize H. Ziya, klişe değer demektedir. Dinin klişeleşmesi demek yorumlarının dondurulması, yaşantının özden uzaklaştırılıp şekle bağlanması demektir.

Din eğitimcisine biçilen rolün ona aynı doğrultuda vazifeler yüklediğini de belirtmek durumundayız. Yukarıdaki açıklamalarımız dikkate alındığında din eğitimcisinin vazgeçilmez vazifeleri sadedinde din değerinin anlaşılmasını kolaylaştırmak, dini değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmak, değerleri sistemli bir şekilde vermek ve öğrencinin kendi yarattığı

¹ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 44.

dünyası haline getirmek gibi maddeleri sayabiliriz. Anlatmak, açıklamak ve değer yaratışlarına rehberlik etmekle karşı karşıya bulunan bir din eğitimcisi şu halde kendi alanına ait bilgi ve becerilerin sahibi olmak durumundadır. H. Ziya bu hususa bir yerde şöyle işaret edecektir: “din uzmanlarının yalnız Sünnî köylere değil Alevî köylere de gideceklerini, onlara da kendi anlayacakları tarzda telkinde bulunacaklarını, hatta 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.”¹ İşte böylesi nazik ve güç bir görevi taşıyacak olan din eğitimcisi mesleğinin gerektirdiği ölçüde bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Bu noktada bireysel farklılıklara² ve öğrencilerin ruhî seviyelerine göre eğitimi ayarlamak, sosyal değişikliklerle eğitim arasındaki dengeyi kurmak,³ insanî bütünlüğü korumak,⁴ iyi bir model olmak⁵ vd. gibi H. Ziyada din eğitimcisinin ayrı ayrı görevlerinden söz edilebilirse de biz konunun genel çerçevesini çizmiş olmakla yetiniyoruz.

3.11. Din Eğitimi Programında Dinamik ve Laik Bir Model

Biz bu incelememizde Ülken’in farklı mezhepler karşısında ne tür bir program önerdiğini aydınlatmaya çalışacağız. Programın dinamik karakterini belirledikten sonra akabinde laik karakteri üzerine eğileceğiz.

Birinci bölümden de hatırlanacağı gibi H. Ziya, 20.yüzyılın her anlamda hızlı değişmeler çağı olduğu, böylesi bir ortamda değişme ritminin okul programlarına da tesir kanaatindeydi. Ona göre; “artık eski çağların hazır bilgi kalıpları içine yerleşmeye imkân yoktur. Tarih bilinci bütün bilgilerin anahtarı olmuştur ve dinamizm okul programlarının hâkim fikri olmalıdır.”⁶ Biz dinamik ve bütüncül eğitim sistemi anlayışından söz ederken söz ederken ayrıca düşünürümüzün merkeziyetçi ve merkeziyetsiz eğitim anlayışlarını uzlaştırmış olduğunu ilgili maddede incelemiştik. Orada Ülken, sosyal bünye ve ihtiyaç farklarına göre merkeziyetsizliği, fakat bilim zihniyetine ve metodlara göre merkeziyetçiliği prensip olarak alıyordu.⁷ Bu tavrın sonuçlarından birisi de farklı mezhepler karşısında sosyal bünye ve ihtiyaç farklarını

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 164.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 186.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 164.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, s. 56-69.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 122.

⁶ Ülken, *a.g.e.*, s. 9.

⁷ Ülken, *a.g.e.*, s. 238.

gözeten dinamik bir din eğitimi anlayışıdır. İşte bu doğrultuda meseleye yaklaşan H. Ziya'ya göre; “mezhep ayrılıklarının olduğu bölgelerde okul inanç farklarına saygı göstermeli, çeşitle mezhep mensuplarını bir araya getiren okullarda ise onların birbirine karşılıklı saygı ve hoşgörülük 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.”¹

Eğitimcimiz böylece farklı mezhepler karşısında sosyal bünye ve ihtiyaç çeşitliliğini gözeterek programlara dinamizm ve kıvraklık kazandırmak istemektedir. Bu bakımdan programların merkeziyetsiz bir eğitim anlayışına tabi olduğunu çok rahatlıkla söyleyebiliriz. Diğer taraftan da sosyal bünyeyi özellikleri açısından inceleyip anlayabilmek için sosyal bilim ve antropoloji metodlarına köy, kasaba, şehir monografileri yapmak gerekecektir ki bu noktada programın izleyeceği yol merkeziyetçiliktir. Bu şekilde düşünürümüz eğitim anlayışının bir gereği olarak din eğitiminde de programların alacağı vaziyeti, sosyal değişme ritmiyle uyumlu bir hale getirmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda bilim zihniyeti ve metodlarda ki ortaklık din eğitimi programlarının da genetik bir yapıda olmasını gerektirecektir. H. Ziya'nın değerleri genetik bir anlayışla verilmesi gerektiğine ilişkin fikirlerini biz birinci bölümde verdiğimiz ve ilerde gelecek olan din eğitiminin bilimselleştirilmesi probleminde tekrar temas edeceğimiz için burada işaret ederek geçiyoruz. Bir başka nokta düşünürümüzün tüm dersler arasında birliği sağlamak maksadıyla, varlık derecelerine göre bir ilimler sınıflaması yapması ve tabiat bilimleri ile manevî bilimler arasında bir ayrıma gitmemesidir. Bütün derslerde iki evrensel metod olan tarih ve matematik metodları tatbik edilecektir. Öyle ki matematik düşünce ile tarihi düşünceyi geliştirebilen gencin formasyonunda edebiyat, felsefe, tarih ayrı bir bölüm, matematik ve müspet bilim yabancı bir bölüm olmaktan çıkacaktır. Birinci bölümün içerisinde din dersinin olduğunu hatırlayalım. Filozofumuz eğitim sahasında Tanzimat'tan beri devam eden fizik ve din dersleri arasında ki gerginliğe çok ciddi bir çözüm önerisi getiriyor. Aynı öğretim metodları kullanıldığı takdirde söz konusu düşmanlığın ortadan kalkacağını fakat bunun kültür bütünlüğünü temin edecek olan felsefî içerikle temellendirilmiş olmasını da şart koşuyor.² Konunun ayrıntılarını, bundan sonra gelecek olan “din öğretiminin hareket noktası problemi” adlı incelememize bırakıyoruz.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 156.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 251-259.

İtiraf etmek gerekir ki biz bununla din eğitimi programlarının dinamik yapısını anlamış olsak da hoşgörölü karakterini anlayabilmiş değiliz. H. Ziya'nın farklı mezhep mensuplarının birbirine karşılıklı saygı ve hoşgörölük göstermesini sağlayacak bir din eğitimi ile neyi kastettiğı pek açık değildir. Bununla dinin temel kaynaklarını mı esas almak istemektedir, yoksa belirli bir din felsefesi etrafında her mezhep mensubunun ihtiyacı doğrultusunda hareket eden bir yol mu seçilmiştir? Buraya kadar ki verilerle buna net bir cevap veremiyor idiysek de düşünürümüzün Kâtip Çelebi'ye ait tespitlerinden hareketle başlıca ikinci şıkkı tercih etmiş olduğunu fakat birinci şıktan kuvvet aldığını söyleyebiliriz. Yani burada her iki şıkkın da yeri vardır. H. Ziya'nın söz konusu incelemesinde Kâtip Çelebi'nin bid'atlarla ilgili görüşlerine dair yaptığı değerlendirmesinin bir kısmını önemine binaen bazı tasarruflarla aktarıyoruz: Kâtip Çelebi genellikle bid'atların halk arasında örf ve âdetlere dayandığına kanidir. “ Bir bid'at bir kavmin arasında yerleşip kökleştikten sonra emr-i bil maruf kaidesine göre halkı ondan alıkoymak ve döndürmek arzusunda olmak ahmaklıktır, bilgisizliktir. Halk alıştığı ve ısındığı manaları sünnet de olsa bid'at da olsa terk etmez” diyor. Kâtip Çelebi'ye göre bu çeşit bid'atlar sosyal müesseseler gibi görülmelidir. Onlara karşı sun'î tedbirler almaya kalkmamalıdır. Ancak bir kudret sahibi zorlamalarla onları yok etmeye çalışabilir. Mesela itikattaki bid'atlar için Sünnî padişahlar nice cenk ve kıtaller ettiler, fayda vermedi. Fiiliyata ait olan bid'atlar için de her asırda gûya şeriat ve takva tarafdamları olan hâkimler ve vaizler nice yıllar halkı bir bid'attan döndüremediler. Kâtip Çelebi bu suretle Osmanlı tarihinin en mühim vakalarının, celali isyanları ve itikat mücadelelerinin çok veciz bir tasvirini yapıyor. Ona göre bütün bu boşuna mücadeleler devlet adamlarının halk âdetleri, örf ve itikatlarını iyi bilmemeleri, onların mahiyetine nüfuz edememelerinden ileri gelmektedir. “imdi halk, âdetlerini terk etmez, o âdetler her ne şekilde ise – Allahın istediğı yere kadar – sürer gider.” Sosyolojik bir görüş derinliğine sahip olan Kâtip Çelebi'ye göre hâkimlere düşen vazife Müslümanların içtimaî (sosyal) düzenini korumak, İslâmiyet'in şartları ve rükünlerini halk arasında saklamaya çalışmaktır. Vaizler halk arasında İslâm doktrinini kötü sayılan bid'atlardan korumak için nasihat ve telkinle hareket ederlerse vazifelerini yapmış olurlar. Bu nasihatleri tutmak veya tutmamak halka düşer. Cebre başvurmak yanlıştır. “Güçle tutturmak olmaz.”¹ H. Ziya'ya göre; Kâtip Çelebi'nin görüşü laik devlet telakkisine ve laik ahlâk prensiplerine uygundur. Herkesi vicdanında hür bırakmak, mezhep, örf ve

¹ Ülken, *Kâtip Çelebi ve Fikir Hayatımız*, (Kâtip Çelebi'den ayırması), T.T.K.Basimevi, Ankara 1957, s. 187.

âdet farklarını aynı kanaate getirmek için asla zorlamamak, Çelebi'nin ve bugünkü laikliğin kabul ettikleri ortak esaslardır. Toplumu yalnızca Sünnî (orthodoxe) itikadın icaplarına göre zorla idare etmek, bu itikatta olmayanları onu kabule zorlamak Kâtip Çelebi'nin beğenmediği, hücum ettiği zamanının kötü bulduğu zihniyetin tezahürleri idi. Kâtip Çelebi bid'at eseri olan bu âdetlerden hiçbir devirde kendini kurtarmış insan bulunmadığını ve doğrudan doğruya kendi devrine ait bid'atların genişliği ve yaygınlığından misaller vermek suretiyle anlatıyor. Bundan dolayı “ bu zayıf çaresiz ümmetin bid'at çokluğundaki suçlarına bakmayarak mümin ve muvahhit (tek Allaha inananlar) oldukları hasleti şefaath ve mağfiretleri için kâfi gelir” diyor. Yoksa Kâtip Çelebi'ye göre “kemal mertebe sünnete göre yaşanırsa, örf ve âdetlerin değişikliğine, itikatların çeşitliliğine göre tam bir souplesse ile hareket edilmeyecek olursa, “hal müşküldür”. Bütün bu nakillerin konumuz açısından değeri nedir? Düşünürümüzün birazdan aktaracağımız cümlesi bir fikir vermek için yeter. “Kâtip Çelebi'nin iki yüzyıl önce verdiği hükümler bugün için dahi maalesef henüz tatbik sahasına girmiş olmayan derin bir ilim zihniyetine ve realist bir cemiyet görüşüne -hiç değilse sezgi halinde- dayanmaktadır.”¹

Bütün bunlara H. Ziya'nın laik din yorumunu da eklersek kendisinin din eğitiminde nasıl bir program takip edeceğine dair bizi en azından sonuca ulaştıracak ipuçlarını edinmiş olduğumuzu söyleyebiliriz. Ülken'in farklı mezhep mensupları arasında karşılıklı saygı ve hoşgörülülüğü, laik Ahlâk prensipleriyle temin etmeye çalışacağı anlaşılmış oluyor. Herkesi vicdanında hür bırakmak, mezhep, örf ve âdet farklarını aynı kanaate getirmek için asla zorlamamak, bu programın prensipleri olarak karşımıza çıkacağı tahmin olunabilir. Düşünürümüzün laik din yorumundan hareketle bu programda mutlak emirleri yani, inanç ilkeleri, namaz, zekât, oruç ve haccı temel alarak ortaklıkları pekiştirmeyi yeterli bulacağını söylememiz mümkündür. Biz böylece Ülken'in Kâtip Çelebi'den aktarmış olduğu; “bu zayıf çaresiz ümmetin bid'at çokluğundaki suçlarına bakmayarak mümin ve muvahhit oldukları hasleti şefaath ve mağfiretleri için kâfi gelir” şeklindeki cümlelerin tesadüfî olarak seçilmediğini düşünmekteyiz. Aşkın ve mutlak varlık Allah'la temellendirdiği felsefî sistemi ile laik din yorumu dikkate alındığında bütün bu söylenenlerin birbiriyle sıkı bir bağlantısının olduğu fark edilebilir.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 188.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

H. ZİYA ÜLKEN'İN DÜŞÜNCESİNDE DİN EĞİTİMİ PROBLEMLERİ

4.1. Din Öğretiminin Hareket Noktası Problemi

Düşünürümüze göre; öğretim dinamik bir vaziyette sürekli geleceğe doğru açılır ve bunu yaparken geçmişi sorgulamaktan da çekinmez. Bilgi piramidinin büyümesine paralel olarak öğretim artık eski çağlarda olduğu gibi sınırlı ilkeleri ve pek çok sayıda tecrübeleri göstermekten ibaret kalmaz. O, bütün medeniyet tarihinin öğrencinin kafasında yeniden yaşanması gibi ağır bir yükü üzerine almıştır. Bu yüzden gençliğe değer bilinci ve inanç veren eğitimden farklı olarak öğretim objektif bilgi bilinci, tenkit zihniyeti ve görelilik fikri verecektir.¹ 20. yüzyıl her şeyden önce bir sürat ve hızlı değişimler devridir. Son zamanlarda değerlerin inkârı ve yokluk arzusu nihilizm şeklini alarak gençlerin zihinlerini ve gönüllerini istila etmektedir.² Değerlerin itibarını kaybetmesinde 20. yüzyılın başında birbirini takip eden cüretli iddiaların büyük tesiri olmuştur. Pratik alanda teknik bilginin her şeyi halledeceğine ve bütün sırların çözüleceğine inanmak, teorik olarak büyük cüretlere kapı açtı. İnsanın yücelme dünyasından kutsal veya bilinmez saydığımız şeylerden hepsinin birer birer çözüleceği, bunların bilgi yetmezliğinden kaynaklanan bir takım bilinç kördüğümüleri (kompleks) olduğu iddia edildi. Birinci adımda Darwin, insanın ceddini maymunda aradı. Onun üstün manevî varlığını inkâr etti. İkinci adımda Marx, bütün değerlerin iktisadî değerden doğduğu ve tarihin bir ekmek kavgasından ibaret olduğunu iddia etti. Üçüncü adımda Durkheim, bütün değerlerin dinden çıktığını, dinin de aslında ilkelerin cinsî taşkınlıklarıyla ilgili kolektif heyecanların ifadesinden başka bir şey olmadığını söyledi. Dördüncü adımda Freud, aileye ait en mahrem duygularımızın, toplumun en kutsal inançlarının bilinçaltına itilmiş cinsî kompleksler olduğunu ileri sürdü.³ Ülken bütün bu olanlar karşısında bir başka yerde şöyle diyecektir: kalabalığın kültür şartlarından faydalanarak ilkel eğilimleri ve hedonizmi taşkın bir hale koymasına fırsat

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 10,34,313.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 9,165.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 273.

vermemelidir.¹ Değerlerin inkârı ve yokluk arzusu şeklinde kendini gösteren nihilist ve anarşik felsefelerle mücadele etmeli başlıca tedbir olarak gençliğe ve topluma idealizm ve müspet değerler telkin edilmelidir. İşte Ülken bu noktada bizim de cevabını aradığımız soruya cevap vermektedir. O konuyu şöyle sürdürür: 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 karşı inanç verirken bu inancın zamanımız bilimsel zihniyeti ve gelişmiş bilgisiyile ahenkli olması gerektiğini daima hatırlamalıdır.² Kısacası düşünürümüz öğretimin dinamik ve tenkitçi karakterini değerlere de yaymak istemektedir. Aslında Ülken, ta başından beri öğretimden bahsederken değerlerin öğretimini esas alıyordu. Bu münasebetle o, değerleri realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak gerektiğini düşünmektedir. Bunun kapsamı içerisinde din eğitiminin de olduğu gayet açıktır.

Düşünürümüz, bu yaklaşımının bir gereği olarak Tanzimat'tan sonra mektep sıralarında fizik ve ulûm-u diniye dersleri arasında ki çatışmanın kaynağında da din derslerinin öğretim tarzının zayıflığını gösterecektir. Din dersleri dinî objenin “Akıl-üstü” mahiyetine dinî duygunun ve tecrübenin orijinal değerine asla dokunmayan, eski dogmatik metafiziğin imkânsız mantık oyunları içerisinde bocalıyordu. Bu mantık oyunları tabiat ve matematik ilimlerinin müspet metodları önünde zihinlere hükmetmeden çok uzaktı. Hele sosyal ilimlerin tenkitçi metodu ve felsefenin pozitivist bir açıdan yorumu işe karışınca din derslerinin başarısızlığı büsbütün kesinleşiyordu. Eğer bizde din ve ilim çatışmasının başladığı devirde Lumiere'cilerin dar görüşü aktarılacak yerde Kant'ın geniş tenkitçiliği, ahlâk ve din felsefesi getirilmiş olsaydı tabiat ilimleri terbiyesiyle din terbiyesi arasında ahenk bir dereceye kadar sağlanabilirdi. Fakat ne üniversitelerimize ne liselerimize bu geniş Garp (batı) düşüncesi giremedi veya girmede son derece gecikti. Bu zaman zarfında kültürü sarsılmış, Garp'ın teknik üstünlüğü önünde aczini her gün daha çok hissetmeye başlamış bütün Şark (doğu)' lı memleketlerde olduğu gibi pozitivism hayranlığı ve din aleyhtarlığı istila şeklini kolaylıkla aldı.³

Şu halde bütün bu anlatılanlardan sonra H. Ziya'da din öğretiminin hareket noktasının realist ve tenkitçi bir ilim anlayışı olduğunu çok rahatlıkla söyleyebiliriz.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 277.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 165.

³ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 264.

Ülken'e göre Şark'ta altı yüz yıl önce dini dogmatik metafiziğin elinden kurtarmak ve din ile ilim arasında ki ahengi yakalamak için mühim bir hamle olmuştu. Başında Gazali bulunan bu hamle bir müddet fikir dünyasında devam etmekle birlikte medrese ve tekke ikiliğini ortadan kaldıracak kadar hayata nüfuz edemedi. Gazali, iç gözü ile kalp gözünü birbirinden ayırıyordu. İç gözü veya kalp gözü dünya ilimlerinin açıklayamayacağı derin mutlak hakikate açılmıştır. Onunla dini ve imanı kurarız. Dış gözü ise tabiat ilimlerinin gözüdür. Onunla dünyayı ve aklı kurarız. Biri içe öteki dışa çevrilen bu iki göz arasında kesin bir saha ayrılığı olduğu için hiçbir tezat yoktur. Gazali böylece her türlü kafa buhranını önleyen bir çıkış açabilirdi. Fakat Ülken, laboratuvarında ilim zihniyeti camide iman zihniyeti ile hareket eden iki şahsiyetin arasında çıkacak kavganın ya biri ya öteki lehine neticelenebileceği eleştirisinde bulunur.¹ Buna rağmen düşünürümüzün Gazali²'ye yönelik bakışının olumlu olduğu açıktır. Aslında Ülken, eğer Gazali'nin öğretim sistemi medreselerde hakkıyla anlaşılabilmiş olsaydı İslâm eğitiminin en büyük buhranı medrese ve tekke ikiliği meydana gelmeyecekti demek istemektedir. Neydi bu sistemin en bariz vasfı kelâmıla tasavvufu yani akılla kalbi birleştirmesi ve dini ilimlerle tabiat ilimleri arasındaki çatışmayı önlemesi idi. H. Ziya'nın din eğitiminde Gazali'nin açtığı çıkışı onun bıraktığı yerden bütün sonuçlarına kadar taşımaya çalıştığını söylemiş olsak sanıyorum düşünürümüz buna itiraz etmezdi. Fakat maalesef kendisi birebir din eğitimini konu alan bir çalışma yapmaya ömrü vefa etmemiştir. Bununla birlikte din eğitime dair vurgu ve atıfları sayesinde biz onun metodolojisinin değerini kavramış durumdayız. Son olarak söyleyelim ki bu metodun değeri din öğretimini dinamik, tenkitçi, sorgulayan ve günümüz ilim zihniyetiyle uyumlu olarak realist bir öğretim yapısında tasavvur etmesidir. Dolayısıyla böylesi bir tasavvur, aynı zamanda eğitim sistemi anlayışında olduğu gibi daima insan bütünlüğünü gözetken, dinamik ve genetik vasıfları beraberinde getirecektir.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 264.

² “Gazali hiçbir cereyana sokulması mümkün olmayan, kendine mahsus karakteriyle tebarüz ediyor: şüphecilik yolundan kat'î ve bedihî bilgiyi ararken Descartes'i, “ kalbin mantığı” na giden yolları açarken Pascal'ı, aklın tenkidini yaparak akılla imanın sahalarını ayırırken Kant'ı ve Fideiste'leri hatırlatacak kadar ileri giden bu mütefekkeri modern tefekkürün ilk mübeşşiri saymak lâzım gelir.” Ülken, “İslam Felsefesinde Akıl ve İman Meselesi”, *İ.Ü.E.F. Felsefe Semineri Dergisi*, Türkiye Basımevi, c. I, S.1, İstanbul 1939, s.72.

4.2. Din Eğitiminin Bilimselleştirilmesi Problemi

H. Ziya Ülken'in yaşadığı dönem içerisinde Türkiye'de din eğitimi branşlaşarak bir bilim hüviyetini kazanmış değildi. Onun vefat ettiği 1974 yılından yaklaşık altı yıl kadar sonra yani 1980'de Beyza Bilgin ve arkadaşlarının öncülüğüyle Ankara İlahiyat Fakültesi'nde bir bilim kürsüsüne kavuşan din eğitimi, aynı sürecin akabinde 1982'de okullarda seçimlik bir ders olmaktan çıkmış, "Din kültürü ve Ahlâk Bilgisi" adı altında zorunlu dersler arasındaki yerini almıştır. H. Ziya, bu son ve hâlen içinde bulunduğumuz süreci görmese de Türkiye'nin böylesi bir sürece doğru gittiğini ya da gitmesi gerektiğini sezmiş olacak ki özellikle "Eğitim Felsefesi" adlı eserinde; inanç eğitimi, kalp eğitimi, manevî kültür eğitimi ve değerler eğitimi gibi isimlerle din eğitimine doğrudan veya dolaylı bir şekilde sıkça atıflarda bulunmuş, dinamik ve genetik bir eğitim sisteminin kurulabilmesi için her bir değer alanının bilimsel platformda yürütülmesi lüzumuna inanmıştır. Ona göre eğitim sistemi bu manada bir bütün olarak görülmeli; ilk ve orta öğretimdeki faaliyetlerinin daha faydalı hale getirilmesi için hemen bütün dikkati vaazları ve konuşmalarıyla erişkinleri yetiştirecek, öğrencilerin ruhî seviyelerine göre eğitimi ayarlayacak, sosyal değişikliklerle eğitim arasında denge kuracak güçte elemanları yetiştirmeye, hatta bunların yetişmesi için zorunlu bilgileri verecek araştırmacıların yetişmesine çevirmek lâzımdır¹. Bu bilgi bize aynı zamanda din eğitiminin bilimsel bir temele niçin ihtiyaç duyduğu ile ilgili net bir fikir de vermektedir. Burada formel ve informal alanı ilgilendiren üç nedenle karşılaşıyoruz: Birincisi, okullarda öğrencilerin ruhî seviyelerinin gözetilme zorunluluğu; ikincisi, okul dışında yetişkinlere dönük eğitime duyulan ihtiyaç; üçüncüsü, önceki iki nedeni de içeren anlamıyla sosyal değişikliklerle eğitim arasındaki dengenin sağlanması gereğidir. Her üç neden de din eğitiminin faaliyetlerini bilimsel bir zemine çekmesi ile yakından ilgilidir. Çünkü gerek öğrencinin din değeri ile tanışmasını psikolojik gelişim çizgisi paralelinde yürütmek gerekse büyük olasılıkla belirli bir kalıp içerisine girmiş erişkine dini yeniden anlatmak ve hızla değişmekte olan hayatın nabzı ile din eğitimi arasındaki dengeyi kurmak sayısız zorluğu beraberinde getirecektir. Bütün bunların üstesinden geleneksel tarihi birikimle gelinemeyeceği ise açıktır. Yetişkinler din eğitiminin gerekliliğini bir başka bahiste inceleyeceğimizden konuyu diğer iki neden etrafında geliştirmeye çalışalım.

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 164.

Ülken'e göre; hayat boyunca geçirilen ruh dönüşlerine dair, yeni psikoloji araştırmaları bize eski psikolojinin hiç hesaba katmadığı ve aydınlatamadığı değerli bilgiler sunmaktadır. Bazı aşırılıklar da taşıyan bu yeni görüşlerin, eğitim üzerinde ne derecede tesir yapacağı meydandadır. Artık hiçbir eğitimci dinamik psikoloji ve ruh dönüşlerini incelemeyen çocuk eğitimini ele almaya cesaret etmiyor¹. Eskiden eğitim okul sınıflarına göre bölünmüş statik bir bütün olarak ele alınırdı. Fakat Rousseau'dan beri çocuk gelişme yaşlarına göre devrelere ayrılarak dinamik bir oluş halinde görülmektedir. Doğumdan önceki devirden başlayarak erişkinliğe kadar uzayan (Stuart Mill'e göre hayat boyunca süren) bu oluş birbirine zincirleme bağlı 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 tabii değil, süresiz ve buhranlı dönemlerle gerçekleştiği için genetik eğitimi oluş buhranları ve her safhanın özel karakterleriyle ele almak bugünkü eğitim felsefesinin bir konstantı haline gelmiştir². "Eğitimin yaş devrelerine göre ayarlanması zorunluluğu öğretmen ve eğiticiyi çok ağır ve ince bir görev karşısında bulundurmaktadır. 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'ncı 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 onların bu işleri yapmasını sağlayacak tarzda olmalıdır. Aksi halde öğretmen yalnız kendi şahsi teşebbüsü ve sezgisi ile bazı başarılar sağlayabilir ve çok defa çatışmalar meydana gelir"³.

Öyleyse din öğretmeni ve eğitimcisi de bütün bu gelişmelerden haberdar olmak, teorik ve tecrübî çalışmalarında insanlığın ilmî mirasını göz önüne almak zorundadır. Kuşkusuz bunun başarıyla ortaya konulabilmesi, din eğitiminin akademik çalışmalarla geliştirilmesi ve zenginleştirilmesini gerektirir. Din öğretmenleri ve uzmanlarının bu doğrultuda gerekli bilgi ve donanımına ulaştırılabilmesi daha incelememizin başında H. Ziya'nın işaret ettiği gibi araştırmacıların yani uzman akademik kadronun süratle

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 50.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 159.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 163.

yetiştirilmesine bağlı olacaktır. Düşünürümüzün bu teklifini, din eğitiminin bilimselleştirilmesi çabalarına daha o yıllarda yapılmış bir katkı gibi görebiliriz.

H. Ziya'ya göre; pedagoglar kültür çevrelerindeki gelişme farklarını hesaba katmadan yalnız kendi mensup oldukları çağdaş batı toplumunun yaş devrelerine göre araştırma yaptıkları için dinamik veya genetik pedagoji görüşleri hem çok çeşitli değerler taşımakta hem de başka kültür mensupları tarafından aynen benimsendiğinde büyük hatalar doğurmaktadır. Öyleyse eğitimin esaslı konstantlarından biri genetik yaş devrelerini kültür çeşitliliğine ve değişmelerine göre ayarlamak olmalıdır. Bu ise her kültürün kendine göre yapacağı araştırmalarla elde edilebilir¹. 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. Eğitimcilerin hükümlerini, bu gibi durumları hesaba katmadıkça onlardan faydalanmak imkânı bulunmayacaktır². Öyleyse sosyo-kültürel anlamda hızlı değişmeler içerisinde bulunan Türkiye'de gerek eğitimin, gerekse din eğitiminin, birey ve kitle ruhunda doğabilecek buhrana cevaplar vererek dengeyi sağlaması beklenir. Şüphesiz bu da eğitimde olduğu gibi din eğitiminin de dinamik ve genetik bir yapıya kavuşturulmasını ve kültür araştırmalarıyla desteklenmesini gerektirir. Ancak bu sayede değişmekte olan kültürün doğuracağı problemlerle din eğitimcisi savaşılabılır. Ülken'in bu bağlamda eğiticiyi çok ağır ve ince bir görev bekleyeceğine dair birazdan aktaracağımız ifadeleri, yapmış olduğumuz değerlendirmeye örtüşmektedir. Bu ifadeler aynı zamanda din eğitimi bilimine niçin ihtiyaç duyuyoruz? sorusunun cevabı gibidir. Şöyle ki: "Din uzmanlarının yalnız Sünnî köylere değil Alevî köylere de gideceklerini, onlara da kendi anlayacakları tarzda telkinde bulunacaklarını, hatta 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"³. Ülken'in düşüncesinden hareketle biz bu hassas örnekleri çoğaltabiliriz. Örneğin; din eğitimcisi, farklı din mensuplarının bulunduğu bir ortamda nasıl hareket edileceğini farklı mezhepler karşısında hangi yöntemi takip edeceğini, dinin algılanma ve yaşanma biçiminde görülen değişikliklere hangi paradigmadan yaklaşacağını v.d. araştırmak, kısacası bunlar karşısında çözüm üretmek durumundadır. Düşünürümüzün verdiği

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 162.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 146.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 164.

örnekten yola çıkacak olursak, Türkiye’de bugün için bile Alevî ve Sünnî iki zümreye aynı zamanda nasıl hitap edileceğine ilişkin elimizde net bir cevabın bulunduğunu maalesef söyleyemiyoruz. Şu halde bugün bile din eğitiminin bu tür sorular karşısında bilimsel bulgu ve çözüm önerilerine olan ihtiyacı, H. Ziya’nın probleme dikkat çektiği dönemden daha az değildir.

4.3. Yaygın Din Eğitiminin Gerekliliği Problemi

Günümüz eğitiminin belli başlı problem alanlarından birisini de örgün eğitimin yanında en az onun kadar ciddi sorunları bünyesinde taşıyan yaygın eğitim alanı oluşturmaktadır. Türkiye’de eğitimin planlanması ve programlanması meselesini üstlenenlerin her nedense bu sahayı ihmal ettiklerini de belirtmek durumundayız. Dolayısıyla bu ihmalden kendisine düşen payı din eğitimi de almıştır. Biz burada, yaygın din eğitime niçin ihtiyaç duyuyoruz? sorusuna H. Ziya’nın nasıl cevap verdiğini araştırmaya çalışacağız.

Konuya geçmeden önce bir hususa değinmekte fayda buluyoruz. Türkiye’de yaygın eğitimin, diğer adıyla yetişkinler eğitiminin önemi Cumhuriyeti kurma mücadelesi yıllarında (1919–1923) ülke liderlerinin dikkatinden kaçmamıştır. Mart 1922’de Atatürk, eğitim politikasının amacını, köylülere okuma yazma öğretmek, coğrafya, tarih ve din hakkında temel bilgilere kavuşturmak şeklinde ifade etmiştir.¹ Buradan da anlaşılacağı üzere Cumhuriyeti kuran irade hem yaygın eğitimin önemine inanmış hem de bu eğitim içerisinde din unsurunu ihmal etmemiştir. Yalnız burada daha çok ülke şartları gereği olduğunu düşündüğümüz başlangıç bilgisi veren bir din öğretimi akla geliyor.

H. Ziya’nın konuya ilişkin görüşlerine gelince, ona göre, erişkinlerin ve okul dışındakilerin eğitimi bugünün en esaslı problemlerinden birisi haline gelmiştir. Eğitimin başarılı olması için yalnızca çocuklara değil, çocuk velilerini yetiştirecek surette erişkinlere de tatbik edilmesi gerekmektedir. “Okul–Aile Birlikleri”nin 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. Bu şüphesiz yalnız başlangıç bilgisini veren bir “Erişkin Öğretimi”nden çok güçtür. Fakat eğitim sisteminin planlı ve başarılı

¹ Mustafa Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, 2. bsk., Dem Yay., İst., 2004, s. 32.

işleyebilmesi için zorunludur. Bunun için iyi yetişmiş eğitmen ve okutman ekipleri âdeta bir nevi öğretmen misyonerliği savaşına girmeli, bu ekipler şehirden şehre, köyden köye giderek (birkaç köy halkının birleştiği pazaryerleri, camileri ¹ seçmek üzere) vaazlar ve konuşmalarla okuma-yazma öğrenmeye başlamış erişkinlere bir değerler eğitimi vermelidir. ²

Ülken'in bu yaklaşımından örgün eğitimde olduğu gibi yaygın eğitimde de değerlerin öğretim seviyesini aşarak onların kısaca yeniden yaşanması ve yaratılmasını amaçlayan bir eğitim seviyesinde verilmesini önerdiğini anlıyoruz. Kuşkusuz bu kendisinin de dile getirdiği üzere gerçekten güç bir iştir. Fakat düşünürümüz eğitim sisteminin başarıya ulaşmasını çocuklar ve gençlerle birlikte erişkinlerin de değerler eğitiminden geçmesine bağlamaktadır. Bunun, üzerinde araştırmasını yürüttüğümüz konumuz açısından anlamı, değerler eğitiminin kapsamı içerisinde bulunan din eğitiminin yetişkinlere bakan ve ihmal edilmemesi gereken bir yüzünün olduğudur. Zaten H. Ziya'da buna din uzmanları ve öğretmenlerinin Sünnî ve Alevî kesime aynı zamanda hitap edebileceği örneğinden hareketle yaptıkları işin zorluğuna atıfta bulunmakta³ ve böylelikle yetişkinler din eğitimi açık bir şekilde savunmaktadır. Öyle ki örgün kısım yaygın kısmıyla tamamlanmazsa eğitim sisteminin başarıya ulaşması beklememelidir. Zira böylesi bir durumda Ülken, "Okul-Aile Birlikleri"nin işlevsiz kalacağı hatta yeterli bilgi ve donanımdan yoksun çocuk velilerinin, okul işlerine yanlış karışmaktan başka çocukların okul dışında geçen büyük zaman sürelerini de okulun aleyhine çevirebileceklerini düşünmektedir. Yaptığımız bu değerlendirme din değeriyle birlikte diğer değerleri de aynı derecede ilgilendirmektedir. Çünkü Ülken'in eğitim anlayışı, değerlerin önemliliği sırsına göre değil, genetik bir biçimde bütün olarak verilmesini öngörür.

Böylece Ülken'de, eğitim sisteminin başarıya ulaşabilmesi için, örgün eğitimin yaygın eğitimden ayrı düşünülemeyeceğini, dolayısıyla din eğitiminin çocukları ve gençleri hedef edinen okul içi faaliyetleriyle okul sonrası ve dışında yetişkinlere dönük faaliyetlerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini anlamış bulunuyoruz.

¹ Burada aynı zamanda H. Ziya'nın camiye günümüzde verilmemiş önemli bir misyon yüklediğine, cami ve eğitim /okul arasındaki duvarları da kaldırmaya çalıştığına şahit olmaktayız.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 163,164.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 164.

4.4. Din Eğitiminin Temellendirilmesi Problemi

Günümüz Türkiye'sinde din eğitimi hâlen temellendirilme problemiyle karşı karşıyadır. Problemin aşılabilmesi için ideolojik ve duygusal tartışmaların bir kenara itilip, bilimsel yaklaşımların referans alınmasının önemi açıktır. İşte bunu sağlamaya dönük adımlardan birisi de Türkiye'nin sahip olduğu birikim ve deneyimi ortaya koymaktır.¹ Yeter ki bu birikim ve deneyimi sağduyuya dayalı ilmî ve millî gerçeklere uygun bir şekilde birey ve toplumun menfaatleri hesabına değerlendirebileyim. Türkiye'nin yetiştirmiş olduğu ilim ve fikir adamlarından H. Ziya Ülken'in konuya ilişkin yaklaşımlarını imkânlar ölçüsünde tespit etmeye çalışacağız. Burada cevabını arayacağımız temel soru “niçin din eğitimi? ya da “din eğitimine niçin ihtiyaç duymaktayız” sorusu olacaktır. Biz H. Ziya'nın düşünce sisteminde, din eğitiminin felsefî, insanî, toplumsal, kültürel ve hukukî açılardan hangi gerekçelere dayandırıldığını tespiti çalışacağız.

4.4.1. Felsefî Temellendirme

H. Ziya'ya göre felsefenin vazgeçemeyeceği üç esaslı problem alanı vardır: “Bilgi” “Varlık” ve “Değer”². Biz bu incelememizde bir sınırlamaya giderek bilgiden hareketle Ülken'in din eğitimine temel olabilecek felsefî görüşlerini tahlil edeceğiz. Konuyu kendi çerçevesi içerisinde özlü bilgiler aracılığıyla işlemeye başlayabiliriz.

H. Ziya, “Genel Felsefe Dersleri” adlı eserinde bilgi çeşitlerini açıklarken gündelik, bilimsel ve felsefî bilgiden sonra bu üç çeşidi de aşan bilgi çeşitlerinden söz eder. Şöyle ki: “iç varlığımız, kendi manevî varlığımızın bilincine ait bilgi bunlardan biridir. Fakat buna değerlerden her birine ait bilgileri de katabiliriz: Değerler, sosyal veya bireysel hayatta yaşadığımız, duyduğumuz, inandığımız şeylerdir. Ancak bu surette onları bilmiş olmayız. Diyelim ki: ahlâk ve din, insanın kendisini aşan bir varlığa (insanlığa, Tanrı'ya v.b.) çevrilmesi ve onu yaşamasından doğar. Fakat ahlâki ve dinî yaşayış hakkındaki bilgi, artık bu değerlerden ibaret değildir; onların üzerindeki

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2. bsk. PegemA Yay., Ankara 2002, s. 86.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 193.

düşünceci. Mesela ahlâk bilgisi (etik) veya din bilgisi (teoloji) artık ahlâk ve dinin yaşanmış değerleri olmayıp, bunlar üzerindeki düşünceci”¹.

Buradaki ifadelerden değerlerin sosyal ve bireysel hayatta yaşanan, duyulan inanılan yönleri olsa da bunlar üzerindeki düşüncenin örneğin din sahasında bir din bilgisi (teoloji) meydana getirdiğine dikkat çekiyor. Bu bilgi dinden hareketle insanın geliştirdiği sistemli bir bilgi demektir ve bilgi çeşitleri içerisindeki yerini alır. Burada sormamız gereken bu bilgi çeşidine ihtiyacımızın olup olmadığıdır? Eğer ihtiyacımız varsa bunun bir din eğitimi de beraberinde getireceği açıktır. Çünkü eğitim ve öğretimi yapılmayan bir din bilgisi sağlıklı bir şekilde ne anlaşılabilir ne de korunabilir. Tekrar soruya dönecek olursak, anlayabildiğimiz kadarıyla H. Ziya’nın buna vereceği cevabın felsefî esasını, insanın bilgi ve varlık karşısında düştüğü acizlik oluşturmaktadır. O, “Bilgi ve Değer” adlı eserinde şöyle diyecektir: “İnsan kendi bilincinin kaderini aşamıyor, bilginin bir barajı var ki insan o barajın ötesine geçemiyor. Bunun ötesine geçmek için insan-üstü varlık olmak gerekir; ancak ilâhî bir bakış insanın bu her iki cephesini birden kavrayabilir. Buna da bilgimizin yeis noktası diyelim”². Ülken, burada insanın bilgi meselesinde süje-obje denilen çift kutupluluğun veya zıtlığın oluşturduğu bir barajla karşı karşıya kaldığını anlatmak istiyor. İnsan bunu aşmak için en aşırı şekliyle varlık karşısında ya süjeyi esas diye alıyor ve buradan varoluşçuluğa ulaşıyor ya da obje karşısında süjeyi (kendisini) eriterek tarihi materyalizme kayıyor. İnsan, H. Ziya’ya göre bilgi meselesinde süje ve objeden ikisini birden aynı anda kavrayamıyor. Bu, insan için “acizlik duvarı”dır ve insanı, varlığı kavramada çıkmaza sürükleyen de budur”³. Bu çıkmazı aşmak için H. Ziya’nın yukarıda “ilâhî bir bakış” tabirini kullandığını hatırlayalım. Peki ardından niye “buna bilgimizin yeis noktası” diyelim demiştir? Yoksa burada bir tereddüt mü vardır? İşte bu soruya cevap aramak, üzerinde bulunduğumuz konunun can alıcı noktalarından birisini oluşturmaktadır. Bunu aydınlatabilmek için araştırmamıza devam edelim. Anlayabildiğimiz kadarıyla Ülken, bir akademisyen ve bir felsefeci olarak meseleye ilk önce şüphe ile yaklaşıyor ve zıtları birden kuşatan bilginin ne olabileceğine ilişkin kesin bir şey söylemiyor⁴. Sözü edilen ifadelerini, bilgi teorisini işlerken kullanmış olması bir anlamda bilgi meselesi içerisinde kaldıkça buna net bir cevap verilemeyeceği şeklinde de algılayabiliriz. Birazdan aktaracağımız veri de bizim bu yorumumuzu destekler

¹ Ülken, *Genel Felsefe Dersleri*, Ülken Yay.:12, İstanbul, 2000, s. 68.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 102.

³ Bolay, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, s. 104.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 102,103.

gözükmektedir: “Tanrısal hakikat inanılacak hakikattir. Bu ise bilgi alanına değil, değerler alanına aittir. Değerler alanına ait hakikate dayandıktan sonradır ki, ancak bilgi alanını aydınlatmak mümkündür. Aksi takdirde bilgi alanı temelsiz kalır. İşte benim felsefemin çözüm noktası budur¹. Ülken’in bu açıklaması doğrultusunda hem cevabını aradığımız soruyu hem de din eğitiminin felsefî temelini aydınlatabiliriz. Ülken’de insanın acizlik duvarının Tanrı’ya inançla aşılabileceğine şahit olduk. bununla düşünürümüz, felsefesini imanla ama imanını da felsefî bir çıkarımla temellendirmiş oluyor. Öyleyse Allah’a iman H. Ziya’nın düşüncesinde hayati bir mevkiye yerleşmiş oluyor. Bu mevkiinin hizmetinde olan din eğitimi kuşkusuz buradan kendisine felsefî bir temel bulabilir. Açıkçası böylesi bir paradigmanın eğitim sahasında zorunlu sonuçlarından birisi de din değerinin eğitim içerisinde sağlam bir yer edinişidir. Çünkü kendisini Allah’ın varlığıyla gerekçelendiren bir felsefî tavır, eğitim sahasına taşınacak olsa, Allah bilgisini kazandıracak olan dine ve onun eğitimine aynı gerekçelerden dolayı taraf olacağını belirtmiş olalım. H. Ziya’nın; “eğitim, gençliğe değer bilinci ve inanç verecektir”² demesi de bundandır.

4.4.2. İnsanî Temellendirme

Bu temellendirmenin esasında insanın varlık yapısının bir gereği olarak inanan ve inanma ihtiyacı içerisinde bulunan bir varlık oluşu vardır. Din eğitimcilerinin kendi alanlarını temellendirirken en sık başvurduğu argümanlardan birisidir bu. H. Ziya’dan elde ettiğimiz veriler, onun düşüncesinde de din eğitiminin bu anlamda bir temele kavuşmuş olduğunu bize gösterdi. Yapmış olduğumuz şey, H. Ziya’nın görüşleriyle din eğitiminin insanî temellendirilişi arasındaki bağlantıyı kurmaktan ibarettir.

Düşünürümüze göre; ruhî hayatımızın iki temeli vardır: birisi, bilmek; diğeri, inanmaktır. İnsanın fiilî, duygusal ve zihnî hayatı bunlara dayanır. Çocukta, vahşide ve gelişmiş insanda bu iki temel daima vardır”³. Her uygarlık bir değerler sistemidir. İnsanı hayvandan, nebat ve maddeden ayıran, onlara üstün kılan kuvvetler bu değerler düzeninin temelini teşkil eder. İnsan inanan, düşünen ve etki eden varlık olduğu için bütün uygarlıkların temelinde bir inanış, düşünce ve hareket sistemi vardır. Herhangi bir uygarlık –günün birinde- yeryüzünden silinse bile, kurduğu binalar, yaptığı eşya

¹ Vural, “a.g.m.”, s. 25.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 313.

³ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 48.

aracılığıyla onun bir zamanlar nasıl bir inanç, düşünce ve hareket sistemine sahip olduğunu anlayabiliriz: Tıpkı kum üstündeki ayak izlerinden bir insanın geçtiğini anlar gibi”¹.

“Bedensel güçlerimizi zekâmımızla işletir, doğa malzemesini zekâmımızla yoğurarak eşya ve teknik haline koyarız. Zekâmız duyuların kavrayamadığı bir sınıra çarptığı, geçmiş ve geleceğin aşılamayan sırlarıyla karşılaştığı zaman inanışa dayanır. Duyuların ötesine inanış kuvvetiyle itilir, geçmişe inanışla bağlanır. Geleceğin karanlığını, inanışla aydınlığa çıkarmaya çalışır. Zekâyâ bu hamleleri yapma gücünü veren inanış olmasa o dardaracak bir yerde bocalar kalırdı. İnanış zekâyı, zekâ duyuları harekete getirdiği için insan başka insanlara ve doğaya etki eder. Manevi kuvvetler maddî değerleri yaratır”². “İşte bu anlamda “inanmak, ruhî hayatımızın bütün kuvvetidir”³. Vahşilerde bilmek <inanmak, gelişmişte bilmek>inanmak, bilimsel zihniyette bilmek=inanmak şeklindedir. Fakat hakikatte inanmak asla kaybolmuyor. Vahşinin, bilgin adamın imanı olmamakla beraber, bir düşünür de kâinatı bir sisteme bağlamak ve bir takım ilkelere (principe) inanmak zorundadır. İnsaniyet sihri düşünceden mantıkî ve aklî düşünceye geçmekle beraber inanç daima ruhun esasıdır”⁴. İnsan bilgisiyle tekniği, sanatı, bilimi kurduğu gibi, inancı ile de ahlâkı ve dini kurar”⁵.

“Dinsiz bir kültür, dinsiz bir insan olmasına imkân yoktur. Bilim adamlarının, hatta maddeci bir kültür kurmak isteyen Sovyetler’in dahi kendi dinleri vardır”⁶.

Açıklamalarımıza sondan başlamamız gerekirse, H. Ziya, mukaddes değerleri tanımayan komünist Sovyet’lerin (ki o zaman henüz yıkılmamıştı) bile kendilerine mahsus bir inanç taşıdıklarına dikkat çekiyor. Bilim adamları da gayet tabi belirli ilkelere inanmak suretiyle faaliyetlerini yürütecektir. İster ilkel isterse medeni olsun bilmek ve inanmak ruhî hayatın iki temeli oluyor H. Ziya’da. Daha da öteye giderek düşünürümüz bilmenin de temeline bir çeşit inancı yerleştiriyor. Böylece inanmak ruhun bütün kuvveti olarak bilmek, eylemek onun sayesinde gerçekleşiyor. Bütün bunlarla H. Ziya’nın aslında anlatmak istediği inanma ve hatta din duygusunun her insanda doğuştan var olduğudur. İnsan, varlığının temeli olan inanmayı sonradan öğrenmez, onu kendisinde hazır bulur. Öyleyse insan, varlığının olmazsa olmaz bir parçası olan inanma kuvvetini, ihtiyacını şu ya da bu şekilde doyurma yoluna gidecektir

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 313.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 313,314.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 49.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 48.

⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 16.

⁶ Ülken, *a.g.e.* , s. 17.

ki Ülken'in "Sovyet'lerin dahi kendi dinleri vardır" demesi bundandır. Eğer insandaki inanmak özelliği hiçbir şekilde yok olmuyorsa eğitimden beklenen insanın bu duygusunu sağlıklı bir şekilde karşılamak ve geliştirmek olmalıdır. İşte bu yüzden H. Ziya, okulda, akıl ve kalp eğitimine aynı derecede ağırlık verilmesini ister. İnsanda bu iki eğitime karşılık iki yönün olduğunu hatırlatır¹. Aslında bu şekliyle H. Ziya, bizim fazladan bir açıklama yapmamıza gerek bırakmaksızın eğitimde inanma değerlerini/dini, temellendirmiş oluyor. Eğitimde dinin yeri belli olduktan sonra onun eğitim ve öğretime açılmaması düşünülemez.

4.4.3. Toplumsal Temellendirme

Bu incelememizde kısaca ifade edecek olursak, toplumun bir değerler sistemi oluşundan ve bu sistemde gaye ve amaç değerlerden hareketle dinden ve onun eğitimdeki yerinen bahsedeceğiz. H. Ziya'dan elde ettiğimiz veriler bizi pratik bir şekilde bu yolu izlemeye sevk etti.

H. Ziya'ya göre; insan bir değerler yaratıcısı olarak, aynı vasıftaki başka insanlarla birlikte toplumsal hayatı meydana getirmiştir. Toplumsal hayat fertlerin birbirine tesir ve nüfuz ile yarattıkları birleşik manevî değerler hayatıdır². "Her sosyal düzen bir değerler sistemidir. Her değer sisteminde, teknikten ahlâki ve dini'ye kadar bütün değerler toplum sistemini teşkil eder...". Her değer sisteminde bir hiyerarşi vardır: Gaye değerler yukarıda, araç değerler aşağıdadır³. "Komünist toplum araç ve amaç değerlerin toplamında (yani iktisat, siyaset, ahlâk, din, sanat vs.) hürriyeti kaldırmak istediği için insanları sürü haline getiriyor; demogojik toplum araç ve amaç değerlerin toplamına aynı derecede hürriyet verdiği için sosyal uyumu tehlikeye düşürüyor"⁴. Öyleyse çıkış yolu nasıl bulunacaktır? H. Ziya'nın devlet felsefesini de içeren çözüm önerisi, amaç değerlerde tam özgürlüğü, araç değerlerde tam disiplini öngörür. Düşünürümüze göre, herkes araç değerler (bilim, teknik, iktisat, siyaset vs.) bakımından sosyal disipline bağlı, amaç değerler (fikirî, ahlâki, bedîî, dinî) bakımdan özgür olunca ne demogojik toplumda veya liberalizmde olduğu gibi halkın ve yoktan servet kazananların ideal-değerleri tahrip etmesine imkân kalır; ne de komünist veya

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 60.

² Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 234.

³ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 336.

⁴ Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 264.

totaliter idarelerde olduğu gibi fikrin, sanatın, ahlâki eylemin baskı altına girmesine, yaratıcılığını kaybetmesine imkân verilir. Araç-değerlerde disiplin, amaç-değerlerde hürriyet (yani rekabet) olacağı için sosysal uyumun bozulmasına, başın ayak yerine geçmesine imkân yoktur; fakat manevî değerler alanında meziyetlerin kendini göstermesi için en geniş ufuk açılmıştır¹.

Eldeki verilerden hareket ederek rahatlıkla ifade edebiliriz ki H. Ziya’da din, toplumsal hayatın vazgeçilmez bir gaye-değeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse din onda; fertle fert, fertle toplum ve hatta toplumlararası ilişkileri ciddi manada etkileyecektir. Çünkü görülebileceği üzere aydınımız, manevî değerler alanında rekabete alabildiğine meydan veren geniş bir hürriyet ve böylelikle meziyetleri inkişaf ettirecek geniş bir ufuktan bahsediyor. Eğitim bu etkilenişin dışında mıdır? Eğer H. Ziya’ya göre; toplum bir değerler sisteminden meydana geliyorsa -ki öyledir- eğitim nasıl olur da bu oluşun dışında kalır? Elbette kalmayacaktır. Zira H. Ziya, bizim bu yorumumuzu teyid eden yukarıda çerçevesi çizilen ideal topluma ulaşmak yolunda minyatür halinde bir toplum gibi gördüğü okula, bu iş için hazırlayıcılık rolünü vermektedir². Bunun din eğitimi açısından anlamı nedir? Anlaşılan o ki eğitim sisteminde din ideal bir değer olarak yerini alacağından onun buradan öğretim ve eğitime açılacağı açıktır. Böylelikle Ülken’de din eğitimi toplumsal anlamda da bir temele kavuşmuş oluyor.

4.4.4. Kültürel Temellendirme

Bu çalışmamızda H. Ziya’nın, öncelikle kültür ve eğitim arasında kurduğu yakın bağlantıdan, akabinde de kültürümüzün olmazsa olmaz kaynaklarının en başında gösterdiği dinden ve böylelikle onun eğitimde alacağı yerden bahsedeceğiz.

H. Ziya’nın eğitim ile kültür arasında anlamlı bir bağ kuran kültürleşme tanımını vererek konumuza bir giriş yapabiliriz. Yazarımıza göre; “insanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (doğuştan) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imkânını veren eğitim ve çıraklık (aprentissage) şekillerine “kültürleşme” (acculturation) denir”³. Bu tanımda vurgunun kültür ve eğitim arasındaki ilişkiye çevrildiğini rahatlıkla görebiliyoruz. Öyle ki eğitim, kültürün kazandırılması olarak anlaşıncı kültür âdeta

¹ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 350. *İnsani Vatanseverlik*, s. 264.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 321.

³ Ülken, *a.g.e.*, s. 142.

eğitimin bütünüyle temelini oluşturmaktadır. Bu ortaya çıktıktan sonra sormamız gereken şey, H. Ziya'nın kültür unsurlarından olan dine nasıl bir yer verdiğidir? Bu sorunun cevabını H. Ziya'nın Türk milletinin nasıl teşekkül ettiğini anlatan ifadelerinde açıkça bulabiliriz. Düşünürümüze göre; “Türk milletinin nasıl teşekkül ettiğini görmek için onu meydana getiren amillere kadar çıkmak lâzımdır...” “Türk milletini vücuda getiren amiller de Anadolu'nun uzun bir tarih boyunca siyasî ve medenî bir birlik kazanması, Oğuzların birkaç asır içinde derece derece İslâmlaştıktan sonra bu vatana yerleşmesi, onu takip eden birçok müdafaa ve istila hareketleri ile vatan sınırlarının ve Türk kültürünün çizilmesidir”. “Türk milleti şu halde, etnik bakımdan Orta Asya Turanî kavimlerinden olan Oğuz kavmine, vatan bakımından tarihi bir teşekkül olan Anadolu ve bir kısım Rumeli'ye, din bakımından İslâmiyet'e medeniyet bakımından modern milletler medeniyetine bağlı olan; fakat bu unsurları yan yana getirmeye lüzum olmayacak surette, bin seneden fazla bir zamanda onların kaynaşmasından, bir vatan üzerinde kültür birliğinin kurulmasından doğmuştur”¹.

Görüldüğü üzere H. Ziya'da din ve özelde İslâmiyet, bugünkü Türk milletini meydana getiren esas sebeplerden birisidir. Öyle ki diğer sebeplerle birlikte bin yıldan fazla bir zamandan beri İslâm dini, kültür birliğinin oluşmasına hizmet etmiştir. Bu öyle sıradan bir hizmet gibi görülmemelidir. Çünkü, aydınımız bir kültürün sınırının onun zihniyet ve inancı ile çevrelendiğini ileri sürecektir. Ona göre; “kültürleri birbirinden ayıran zihniyet ve inanç farklarıdır”². Öyleyse Türk kültürüne asıl karakterini ve rengini veren değer din olduğunu ifade edersek yanılmış olmayız. Birazdan aktaracağımız veri, bizim H. Ziya'ya ait olduğunu düşündüğümüz bu kanaatimizi perçinleyecektir. Aydınımıza göre; “Türk milleti, Türk ırkının en uzak devrelerine uzanmakla beraber, asıl İslâm ümmetine girdiği ve Türkiye'yi kendine vatan edindiği zamandan beri tam millî varlığını kazanmıştır”³. Asında H. Ziya'nın bu konudaki fikirleri ayrı bir araştırma konusu olacak kadar geniştir. Örneğin, Ülken'in “Millet ve Tarih Şuuru” adlı eserinin ‘Kültürümüzün Kaynakları’ başlıklı bölümünde⁴ dini müktesebata oldukça geniş ve anlamlı bir yer ayırması, mevcut kültür kurumları içerisinde dinin önemini göstermesi bakımından zikre değerlidir. Belki onun “dinsiz bir kültür, dinsiz bir insan olmasına imkân yoktur”⁵ şeklindeki yargısını hatırlamamız da yerinde olur. Yine bunlara ilave

¹ Ülken, *Anadolu Kültürü ve Türk Kimliği Üzerine*, s. 412.

² Ülken, *İnsanî Vatanseverlik*, s. 283.

³ Ülken, *Tarihi Maddeciliğe Reddiye*, s. 228.

⁴ Bkz. Ülken, *Millet ve Tarih Şuuru*, İ.Ü.E.F. Yay./ 365, Pulhan Matbaası, s. 280.-334.

⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 17.

olarak Ülken'in bir kültür gelişmesinde inancın doğurduğu aşkın kültür şekillerine dayanmayan bir içkin kültür şeklinin olamayacağına dair düşünceleri ile yeni doğan bir sanatın ve fikrin kendi kültür dünyası içinde hayat hakkı kazanması için kültürünün gerektirdiği bir ahlâk inancına dayanması lüzumu doğrultusundaki açıklamalarını¹ dikkate aldığımızda konunun daha da belirginleştiğini ifade edebiliriz. Şüphesiz burada beliren anlam, bir milletin sahip olduğu kültür yapısında dinin inkâr edilemez bir konumu ve rolünün olduğudur. Bu ortaya çıktıktan sonra aşkın bir kültür mahsulü olan din değerine karşı eğitim ve öğretim kayıtsız kalabilir mi? Düşünürümüzün geliştirdiği eğitim felsefesine göre; okul, gençlere kültürün bütününe yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânını verecektir². Din kültürünün yaşanması ve yeniden yaratılmasından, öğrencinin, önünde hazır olarak bulduğu dine ait objektif bilginin içerisine aktif olarak girmesini, yani sübjektif boyutta dini tecrübeyi edinerek onu kendi dünyasında yeniden üretmesini anlayacağız. Biz H. Ziya'nın öğretimi aşan bir eğitim anlayışının sahibi olduğu üzerinde daha önce de durmuştuk. Burada bizi ilgilendiren düşünürümüzün din değeri için basit bir kültür öğretimi şeklinde kitaplarda kalmaya terkedilen bir temellendirmeden değil, kişiliğin değerlerle yoğrulabileceği veya gönüllerde karşılık bulabilecek eğitim seviyesinde bir temellendirmeden yana olduğudur.

Ayrıca biz H. Ziya'nın din eğitimini yalnız örgün eğitimde değil aile içi ve yaygın eğitim anlamında da temellendirmiş olduğunu birazdan vereceğimiz ifadelerinden çıkartabiliriz. Ülken'e göre, kültürleşme süreci, "okul öğretim ve eğitimini de içine almak üzere okuldaki önceki eğitim ve öğretim, okul-dışı ve okul sonrası yetişkin eğitimi safhalarının bütününe kucaklar"³. Bu yaklaşımından hareketle biz, H. Ziya'nın kültürleşmenin önemli bir unsuru olan dini, böylece formel ve informal alanlarda temellendirmiş olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü aydınımıza göre; "her insan bu 'kültürleşme' sürecine tabi olma zorundadır. Onsuz bir toplum üyesi olamaz"⁴. Onsuz bir toplum üyesi olamaz, çünkü "insan 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"⁵.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 17.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 270.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 142.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 143.

⁵ Ülken, *a.g.e.* , s. 138.

4.4.5. Hukukî Temellendirme

Biz bu yazımızda H. Ziya'nın tevhid-i tedrisatı nasıl değerlendirdiğinden, laiklik anlayışından ve laik anayasa kanunlarının da din eğitiminin hürlüğüne ve bağımsızlığını teminat altına aldığından bahsedeceğiz. Böylelikle din eğitiminin hukukî temellerini, H. Ziya'nın deyişiyle maddî temelini bulmuş olacağız.

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen tevhid-i tedrisat kanunu üzerindeki tartışmalar bugün bile bitmiş değildir. Burada karşımıza iki farklı yaklaşım çıkmaktadır: Birinci yaklaşımdakiler, bu kanunla din öğretimi ve eğitiminin genel eğitim sistemine dâhil edilerek diğer dersler gibi bir ders haline getirildiğini savunurken, ikinciler bunun tam aksini yani böylelikle din öğretimi ve eğitiminin ortadan kaldırılmak istendiğini iddia etmektedirler.¹ Elbette biz burada bu tartışmaya girecek değiliz. Yapmak istediğimiz şey H. Ziya'nın bu yaklaşım biçimlerinden hangisini benimsediğidir. Hemen belirtmek gerekirse düşünürümüz birinci yaklaşıma uygun olarak din öğretimi ve eğitimi savunmakta ona modern bir şekil veren Cumhuriyet'in değerlerine sahip çıkmaktadır. Birazdan aktaracağımız ifadelerde aydınımızın bir tasvirini değil tesbitini göreceğiz. H. Ziya'ya göre: "Cumhuriyetle eğitim sistemi yeni bir safhaya girdi. Atatürk'ün önderliği ile başarılan Cumhuriyet, Laiklik, Demokrasi (halkçılık), Medenî kanunun kabulünden sonra öğretim müesseselerinde esaslı değişiklik baladı.

A) Önce öğretimin bir elden yönetilmesine (tevhid-i tedrisat) başlandı. Askerî ve sivil bütün okullar bir yönetim ve denetime bağlandı.

B) Laikliğin sonucu olarak genel eğitim dışında dinî eğitime ayrı bir yer verilmedi.

Skolastik bir öğretim sisteminin kalıntısı olan medreseler kaldırıldı. Din öğretimi genel öğretim içinde bir ders olarak yer aldı"².

H. Ziya, böylelikle Cumhuriyet'in kurucusu Atatürk'ün, eğitim sistemini millileştirme çabasını, bizim kanaatimize göre de doğru yorumlamaktadır. H. Ziya'nın da ortaya koyduğu gibi tevhid-i tedrisat kanunu ile Atatürk, din öğretimi genel öğretim ile bütünleştirmiştir. Bunu böylece belirttikten sonra H. Ziya'nın laiklikten ne anladığına geçelim.

Aydınımıza göre; "laiklik dini inançla devletin ayrılması yahut dinin devlet işlerine karışmaması, devletin de dini inançlara karşı aynı saygıyı ve vicdan hürlüğüne

¹ Tosun, *a.g.e.*, s. 94.

² Ülken, "Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi", *50. Yıl kitabı*, A.Ü.İ.F. Yay., Ankara, 1973., s.17.

göstermesi demektir. Dini inançlar ve işler dışında, sosyal hayatın başka değerleri ve kurumları vardır. Sosyal eylemler ve işler bu bakımdan üçe ayrılabilir:

- 1- Dini olan işler ve hareketler
- 2- (Dinsiz olan düşünceler ve hareketler)
- 3- Din-dışı (areligieux) olan işler”.

“Kutsal hayatın gereğine göre yaşamak dini tapınmalarda bulunmak, dini harekettir. Bu inancı ve tapınmayı kabul etmemek dinsiz bir davranıştır. Yemek yemek, giyinmek, oturup kalkmak din-dışı hareketlerdir. İşte laik¹ deyince anladığımız bu hareket ve düşünce çevresidir”².

Düşünürümüzün ortaya koyduğu sınıflamaya dikkat edilirse, onun laikliği din-dışı olan işlere hasrettiği görülmektedir. Buradan çıkarılacak en yalın anlam laikliğin dinsizlik olarak anlaşılmaması gerektiğidir. Öyle ki yemek yemenin, giyinmenin oturup kalkmanın nasıl ki mutlak manada dinle bir ilgisi yoksa laik olan işlerinde dinle ilişkisinden bahsedilemez. Başka bir ifadeyle din bu alanı insanın tasarrufuna bırakmaktadır. Bu son cümlemin içerdiği anlamı H. Ziya’nın yukarıdaki sınıflamasından çıkartabilir miyiz? Aslına bakılırsa bu dolaylı olarak çıkmaktadır. Çünkü bilinmelidir ki din, dinsizlikle, dine karşı olanlarla mücadele eder, ama onun kendi alanı dışında seyreden din-dışı veya dünyaya ait işlere karışmasından söz edilemez. Bu ayırım yapılamadığı takdirde din, yanlış ellerde bir zulüm aracı haline getirilebilir. Öyleyse bütün mesele dini olan ile dinin sahasına girmeyen din-dışını birbirinden ayırt etmede. Şu halde gayet önem arz eden bu meseleye dair H. Ziya’nın fikirlerini vermemizde fayda vardır: Düşünürümüze göre; ilkel dinler hariç olmak üzere yüksek dinlerde (İslâmiyet, Hristiyanlık, Budizm) dini hayat ile dünyevi hayat birbirinden ayrılmaya başlamıştır. Bu ayrılış cemiyetlerin gelişmesine yani fonksiyonların ayrılışına uygun olduğu için din ve dünya işlerinin kendi sahalarında derinleşmesini, istiklal kazanmasını, keyfi iradelerin elinde kalmamasını temin ediyordu. Fakat her üç din de yayıldıkları yerlerde siyasî iktidar kazanınca büyük imparatorluklar kurdular ve ilk karakterlerini kısmen kaybettiler. Teokratik devletler haline gelerek aynı elde ruhanî ve cismanî kuvvetler birleşti. Bu hal her üç dinin de özüne, asli karakterine uygun değildi. Oysa inancın tam hürlüğüne kazanması için, dünyanın çeşitli gerçekleri ve baskılarının zinciri ile bağlanmaması gerekir. Dünyanın da kendi gerçeklerine göre gelişebilmesi

¹ “Laik kelimesi aslında din adamları dışındaki halkı ifade eder.din adamlarının ibâdetteki kılığı, tapınma yeri (Cami, Kilise) dinidir; onun dışındaki bütün kılıklar, halkın oturma ve yaşama tarzı ve yerleri laiktir” Bkz., Ülken, “Laiklik”, s. 59.

² Ülken, “Laiklik”, s. 59.

için, ilim zihniyetine uygun, objektif görüşle düzenlenmesi gerekir. Dünya işlerinin yalnız din kanunlarına bağlanmasından çıkan Teokrazi, dinî inancın siyaset eline geçmesinden doğan Totalitarizm, birbirinin zıttı olsa da sonuçlarında aynıdır. Çünkü biri dünyanın hürlüğünü, öteki dinin hürlüğünü siyaset baskısıyla ortadan kaldırmaktadır. Şu halde, tam bir laik düşüncenin yalnız devletten değil, aynı zamanda dinden gelmesi gerekir ki, iki âlem birbirine saygı göstersin, sınırlarını tanısin, alanlarının ayrılığı içinde özden bir dayanışmayı sağlasın. İmanın hükmü altındaki bir siyaset, dünya gerçeklerinin evrimine uygun kıvraklığı kanunlara veremez. Siyasetin hükmü altındaki bir din, inancın saflığı ve derinliğine uygun eğitimi kaybeder. İlkel dinlerin en belli vasfı bu ayrılığa ulaşamamış olmalarıdır¹. Aydınımız bu itibarla teokratik devletleri, ilk çağın fonksiyonları bölünmemiş devlet anlayışına dönüşü temsil ettiğinden ötürü gerici hareketler olarak nitelendirir². Bu noktaya gayet dikkat edilmesi gerekir. Burada tenkit konusu din değil, dinin yorumlanma biçimidir. Düşünürümüzün, İslâmiyet'i laik bir din olarak değerlendirdiğine biz daha önce değinmiştik.

Şu halde Ülken'e göre; "laikliğin gerçekleşmesi için inanç ve tapınma ilkelerini savunanlar kadar devlet ve kanun ruhunu savunanların da bu düşünceye sadık olmaları, bundan en küçük bir sapmaya meydan vermemeleri, din eğitiminde bu ana ilkeyi bütün derinliği ile göz önünde bulundurmaları gerekir"³. İşte aydınımız bizim yukarıdan beri açıklamaya çalıştığımız esaslardan hareketle şu iki sonuca varmaktadır:

1. Din eğitiminde verilecek yol ve bu eğitimin dayanması gereken maddî temel,
2. Alanları ayrılmış olan din ve dünyanın, başka deyişle inanç ve bilginin derin bir dayanışma içinde birbirine bağlanmaları.⁴

Böylece düşünürümüz hem laik bir din yorumunu savunmakta, hem de bu yorumu baz alarak din eğitimi temellendirmekte, siyasetin baskısından arındırılmış bir din eğitiminin ancak inancın saflığı ve derinliğine uygun bir eğitim ortamını sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Fakat ikinci maddede görüldüğü üzere, din ve dünya, inanç ve bilgi alanında derin bir dayanışmanın gerekliliğini de ihmal etmemektedir. Bu derin dayanışmadan kast edilen, her iki alanda bağımsızlık esas olmakla birlikte karşılıklı anlayış ve tolerans ilişkisinin devam edeceğidir. Biz bunun üzerinde durmuştuk. Yani, inanç değeriyle bilgi değerinin bir çatışma içerisine girmesinden söz edilemez. Zira düşünürümüze göre; her iki değer faaliyet sahaları

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 59,62,63,64.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 62.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 65.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 65.

birbirinden ayrıdır. Tekrar edelim ki Ülken, İslâmiyet açısından inanırı bağlayan mutlak alan olarak farzları göstermekte bunların da ne dünya ile ne de ilim ile konumları itibariyle bir çatışmaya girmeyeceğini savunmaktaydı.

Bu temellendirmeden sonra, Ülken'in laik anayasa kanunlarından konuyla ilgili verdiği örnekleri ve kısa açıklamalarını vererek incelememizi tamamlamış olalım. Burada laik anayasa kanunlarının din eğitimi teminat altına alıp almadığı da anlaşılmış olacaktır.

Dünürümüzün tespitine göre; “Türk Cumhuriyetinin esaslı prensipleri (1924 Anayasasına göre) din konusunda şu maddeleri ihtiva etmektedir:

Madde 2: Türk Devleti Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılâpçıdır. Madde 63: Türkler kanun nazarında müsavidirler ve istisnasız buna riayet etmeye mecburdurlar. Madde 70: Türklerin tabii hakları şahsın masunluğu, vicdan hürriyeti, düşünce, söz ve neşir hürriyetidir. Madde 75: Hiç kimse felsefi kanaatlerinden, ait olduğu din ve ibadetinden dolayı levm edilemez. Kamu nizamının zaruretleri ve kanunların imkânları ile tenakuz halinde bulunmamak şartı ile, bütün dini merasime müsaade edilmiştir”¹.

“24 Temmuz 1953 tarihli kanunda da şöyle denmektedir: Madde 1: Propaganda veya tahrik aleti olarak dini, dini hisleri, din kitaplarını veya dine münhasır olan şeyleri gerek bir iktidarı elde etmek, gerekse siyasî veya şahsî bir menfaat temin etmek gayesiyle her kim şu veya bu tarzda kullanırsa... cezaya mahkum olur”².

Netice itibariyle Ülken'e göre, “Anayasa tamamen laik olduğu gibi, birçok tamamlayıcı kanunlar da onu takip etmektedir. Bu kanunların din ve devlet işlerinin ayrılması, dinin siyasete alet olmaması, aynı derecede ibadet ve itikatların da siyasî her türlü müdahaleden masunluğunun temin olunması suretiyle din eğitiminin hürlüğü ve bağımsızlığını teminat altına almış bulunmaktadır”³

4.5. Din Eğitiminde Ruh ve Beden Problemi

Bu araştırmamızda din eğitiminde ruh ve bedene ait problemleri işleyeceğiz. Bu maksatla incelememiz beş maddeden meydana gelecektir. Birinci maddede düşünürümüzün ruh ve beden görüşünü, ikincisinde bunun terbiyeyle bağlantısını,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 67.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 68.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 68.

üçüncüsünde nasıl bir model öngördüğünü, dördüncüde bene hâkimiyeti ve son olarak da din eğitiminde maneviliğin kuruluşu ve gelişimine ait problemleri incelemiş olacağız.

4.5.1. Ruh ve Beden Üzerine

H. Ziya'ya göre; insandaki kriz en keskin şeklini almıştır. Çünkü dyade, “kişi” olmuştur. Varlık şuur krizi haline gelmiştir. İnsan bu kriz ve onun çözülmesi halinde bir bütün olarak çözülmelidir. Bu bütün eskiden beri yapma olarak “ruh” ve “beden” diye ayrılmıştır. Hâlbuki ne kriz halinde bulanık (ambigu) varlıkta, ne onun iki yöne açılışında, yani gerilme ve genişleme ritminde ruh ve beden ayrılığı vardır. İnsanda ilk olguların temeli olan şuur ve dışşuurlu eğilimleri, hareketler ve iştahlar kompleksi (içten ve dıştan etkilerin karşılaştığı yerde meydana çıkmak üzere) bizi yalnız ruhî diyebileceğimiz bir gerçekle uğraşmadan alıkoyar; eğilimler, hareketler ve iştahlar aynı zamanda bedenimize aittir. Bir eğilimin bir iştihanın yalnız ruhî olduğunu söylemek bir nevi sun'î ayırma (isolation) dır. Gerçekte arzu eden iştihaları olan, acı duyan aynı zamanda hem ruhumuz hem bedenimizdir.¹

Ruh- beden zıt ve tamamlayıcı bütününde dikkatimiz ya beden ya ruh vasıfları üzerine çevrildikçe nöbetleşe ya onu bedenleştiriyor, beden olarak görüyor ve bu sırada ruh vasfını karanlıkta bakıyoruz; yahut ruhlaştırıyor, ruh olarak görüyor ve bu sırada beden vasfını karanlık bırakıyoruz. Birincide insana yalnız beden olarak baktığımız zaman ondaki “ruhî” fenomenler gölgede kalacaktır. Psiko-fizikçilerin, psiko-fizyolojistlerin, genel olarak materyalistlerin yaptıkları budur. Karşı tarafta da ilk unsuru ruhta görerek beden vasfını gölgede bırakanlar yani spiritüalistler yer alır.² Hâlbuki ruh-beden bütünü ilk olgu olarak ne dıştan gelen etkiler, ne içe ait fenomenlerdir. Hatta ne de sonradan elde edilen toplamıdır. Ruh-beden insan bütünüdür. Zıt ve tamamlayıcı iki manzarasıdır. Zıttırlar; çünkü ruh fonksiyonları nitelikleriyle, süreklilikleriyle, zamanda bütün lahzaları birbirine bağlı akışlarıyla niceliğe ait, süreksiz, bir mekân kaplayan ayrı yerlerde bulunan beden fonksiyonlarından ayrılırlar. Fakat tamamlayıcıdırlar; çünkü hiçbir insan fenomeninde nitelik vasıflarını nicelikten, sürekli şuur akışını bir mekânda bulunan beden fenomeninden tamamen ayrı olarak tespit edemiyoruz. Hayallerin, fikirlerin, dil sembollerinin bedenden bağımsız oldukları ileri sürülebilir. Onlar da nitelikler kendi başlarına imiş gibi görünür. Rüya hayalleri,

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 227, 231.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 232, 233.

hypnotique hayaller her türlü beden olaylarından ilişkisiz, sırf “ruhî” gibi alınabilirler. Dil sembolleri veya matematik sembollerin de madde ve bedenle doğrudan doğruya ilişiği yoktur denebilir. Fakat rüya hayalleri aslında altşuur faaliyetinin bir görünüşü, bundan doları ruh-beden olgularının birbirine en yakın bulunduğu alana ait olduğu gibi; dil ve matematik sembolizmi de kendi başlarına hiçbirşey ifade etmezler. Ancak insana şemalaştırmak bakımından bir anlamları vardır.¹

İnsan fenomenlerinde niteliği nicelikten, zamanı mekândan, sürekliyi süreksizden ayırmaya imkân olmadığı için onlar birbirinin tamamlayıcılarıdır. İnsanda bu zıt ve tamamlayıcı vasıflar ya beden ya ruh olarak gerçekleşirler; onların gerilme (tension) hali sanki beden vasıflarına ve genişleme (extansion) hali ruh vasıflarına karşılıktır. Her gerilme ardından bir genişleme geldiği gibi her bedenleşme ardından bir ruhlaşma gelir. Bu, şu demektir: İhtiras, zekâ ve irade fiillerinin gerginliği objeleşmeleri hazırladığı gibi bu gerginlik fiillerinde benlik kurulur, yani onlarda insan “kendisi” olur. Başkalarından ayrılır. Her şeyi kendine göre hazırlar. Bunun için de “kendi” ni “başka”larından ayıran bedene dayanır. Âdeta benlik ve bedenlik, egoya ait olma ile bene ait olma eşit anlamlı olmaya başlar. Gerilme kavsine ait ihtiras, zekâ ve irade güçleri burada tek kelime ile kuvvet kaynağıdır. İnsan onlarla kuvvetli ve cidalci (lutteur) görüldüğü için de sanki bütün varlığı bedenine dayanmaktadır. Bizi başkalarından ve şeylerden ayıran bedenimiz olduğu için “ben” in ve kuvvetin meydana çıktığı ben ile başkasının en gergin şekilde ayrıldığı yerde bedenimiz en fazla rol oynar. Bu hallerde meleke (habitude) şuur alanı ile dışşuuru kesinlikle ayırır. Fiillerimizin teferruatı otomatizme atılarak dikkat daima daha geniş bütünlere çevrilir.² Zekânın bütünleri (ensemble) kavraması bu otomatizmlerin iyi işlemesi yardımıyla. Artık insan, üstün meleklerini maharetle yapabilmesini sağlayan zengin bir otomotizmler cihazı halinde gelişmiştir. Sanki insan büyük egzersizler sonunda nesillerin bütün çabalarını topladıkları derece derece genişleyen bütünleri otomotizmlerle kolayca yapma ve bu sayede daima daha geniş ve üstün “bütün”leri kavrama durumundadır. Bestecinin, ressamın, virtüözün, şairin, hatibin, matematikçinin, tabiat bilgininin, hatta akrobatın, oyun şampiyonunun, yüksek atlayıcı veya koşucunun, sky yapanın kendi işinde daima daha geniş “bütün” leri kavrama maharetleri bu egzersizler sayesinde meydana çıktığı için onlar sanki egzersizlerle kazanılmış yatkınlıktan ibaret gibidirler. Bunun için de her objeleşmede bir bedenleşme, beden güçlerinin kazanılması vardır.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 234-236.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 236, 237.

Gerginlik halinin sırf kuvvet merkezi olarak kendi bedenleşmesi veya dışşuur üzerindeki özel basıncı (repression) onu bir hâkimiyet, bundan dolayı da bir disiplin haline koyar. Zekâ ve iradenin beden üzerindeki bu disiplini altşuura ait fenomenleri kontrol altına alır. Bir kısmını serbest bırakır, bir kısmını durdurur. Gerginliğin durdurduğu eğilimler otomatizmler içerisinde altşuura baskıya konmuş veya itilmiş (refoule) eğilimler diye ötekilerden farklı bir kuvvet doğurur. Bu artık zekânın ve iradenin frenleyici kuvvetinden ayrı; frenlenmiş ve gizli (latent) bir halde olmasa da birinci kuvvet gevşediği zaman birden patlak verebilen ikinci bir kuvvettir. Birinciye şuurlu kuvvet, ikinciye altşuurlu kuvvet denilebilir. Ruhî dinamizm bakımından aralarında ayrılık yapılamaz. Çünkü ikisi de gerilme haline aittir ve dinamiktir. Freud ruhî hayatın bu manzarasına dikkat ederken altşuur dinamizmini aydınlatmaya çalışmıştı.¹

“Freud’un iki içgüdü arasındaki savaştan çıkarmak istediği altşuur dramı, aslında gittikçe kuvvetlenen zekâ ve irade fiillerinin, benliğin beden eğilimleri üzerindeki baskısından doğmaktadır. Vakıa Freud sonradan dramı “üstün ben” le “ben” arasında aradı. Fakat sorulabilir: Üstün ben nedir? Neden altşuur veya beden üzerinde baskı yapıyor? Bu nokta ne Freud, ne Jung’da tam açıklanmış değildir. Hâlbuki “üstün ben” “ben” in yüksek bir derecesi, gerilme halinin en kuvvetli kontrolü olarak meydana çıkmaktadır. Gerilme zekâ ve iradede belikler halini aldığı gibi, kaslar ve otomatizmlerle bedenleşiyordu. Her gerilme bir yarışmayı her yarışma bir kuvvet aşamasını doğurduğu için “ben” aynı zamanda kuvvet demektir. Bu henüz birbirine rakip olan “başkası”ndan, objeden ayrı bir kuvvettir. Fakat benlerin kuvvet yarışması her birinin kendi bedeni üzerinde bir disiplin olduğu gibi birbirini aşan benler arasında da daha üstün bir disiplin olur. Zekâ ve irade kendi otomatizmleri ve eğilimlerini durduğu gibi, yarışan zekâlar ve iradeler birbirlerini aşmak üzere daha üstün bir durdurucu kuvvet olurlar. İşte bu üstün disipline hâkimiyet (egemenlik) ve bunun mihrakına “üstün ben” diyoruz.”² İnsanın kendindeki durdurucu kuvvet Max Scheler’de olduğu gibi onun değişmez özü olarak değil, kendi oluşunun meydana getirdiği bir kazanç diye anlaşılmalıdır.³ Zaman sürecinin gerilme safhasında “ben” in ve “üstün ben” in doğuşu onların aynı süreç (processus) içinde bedenleşmeye tesiri,

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 237, 238.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 239.

³ Kanaatimizce eğer değişmez özü olsaydı, çabaya ihtiyaç kalmazdı. Oysa insan eğilimlerini disiplin altına alabilmek için uzun süreli savaşlar vermekte, çabayı terk ettiğinde ulaştığı dereceyi de yitirmektedir.

mutasavvıfların nefs-i levvâme ile nefs-i emmâre arasındaki savaşı anlattıkları tarzda açıklanabilir.

“Başka şeylere, başka insanlara ait davranışımızda ilk olgu nasıl belirsiz, bulanık, karmaşık bir fenomenler yumağı ise, iç duyumuzla bedenimizi fark etmemize yarayan ilk olgu da aynı tarzda belirsiz, bulanıktır. Çocukta kendi bedeni hakkında bu ilk şuur ile başka şeyler hakkındaki ilk şuur aynı derecede bulanık ve belirsizdir. Fakat bu bulanık şuur şeylere çevrilen ilk bulanık şuur gibi gerilme ritminin ilerleyici tekrarları ile aydın şuur halini alır. Bunu hazırlayan başlıca saik dış etkilerin direnişi önünde gittikçe artan çabalarda ve onlarla orantılı olarak zekâ, irade ve ihtiras fiillerinden yükselir. Yine onlarla orantılı olarak kasal kuvvetimiz; bütün beden gücümüz artar. Böylece iç duyularımızdan gelen müphem beden şuurunun yerini kendi bedenimiz hakkında gittikçe aydınlaşan bir şuur alır. Ben dediğimiz zaman yalnız gerilme fiilleri olan zekâ ve iradenin hareket noktası olarak aldığımız soyut bir ruhî “ben” i değil, bütün iç duyularımız, eğilimlerimizi, kasal çabalarımız, hâsılı bedenimizle birlikte “ben” i anlarız. O soyut ben değil, konkre olarak “beden-ben” dir. Yürüyen, dolaşan, bir yer kaplayan sancılar ve iştahlarımızın kaynağı ve dayanağı olan beden-bendir. Bu anlamda bizim bir “bedenimiz var diyemeyiz, fakat “bedenle varız” diyebiliriz.”¹ Demek ki “ben” nasıl bir bedene bağlı “beden-ben” olarak kendini kavırıyorsa, “biz” de yine bir dereceye kadar bir bedene bağlı “beden-biz” ler halinde kendini kavrayacaktır. Fakat bu halinde şuurdan altşuura, zekâ ve iradede otomotizme, ruhî “ben” den bedene doğru inen bir hareket değil, bedenlerimizin bulanık duygululuğundan, altşuurdan şuura doğru yükselen bir fiilleşme (actualisaiton) hareketi olacaktır. “Biz” dediğimiz zaman başkası ile aramızdaki birleşmeyi varlıkla bir olmayı altşuurda telkin, sempati ve taklitle kurulmuş insanlar arası (inter-humain) bütünlüğü anlıyoruz. Bu bütünlükte bedenlerimizle birbirimize benziyoruz.”² Fakat bu ortak potansiyelimiz her süjeleşmede, her fiilleşmede altşuurdan şuurda çıkar. Ortak potansiyelin bu fiilleşmesi manevî gücümüzün doğması demektir. Bu artık yalnız bedenlerimizle birbirimize benzememiz değil, ortak bir ruh olmamız demektir ki kelimenin sosyolojik anlamı ile “kollektif tasavvur” veya “kollektif ruh” budur. Kendi benliğimizi iç halleri ile, bedene çevrili bir iç duyu ile kavradığımız gibi, bu ruhî faaliyeti-tam tersine- bendenden ayrı bir duyu ile kavrarız. Burada iç organlarımızın araçsız duyulmasından ibaret bir beden algısı değil, altşuurdan şuura, bedenden ruha

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 240.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 241.

yükselen, daha doğrusu ruhlaşan varlığımızın algısı söz konusudur. Bu ruhlaşan, manevileşen varlık yani kişilikler, karakterler, duygular, hayaller, fikirler ve idealler dıştan gözlenen objeler gibi değil doğrudan doğruya içten yaşanarak anlaşılacaktır. Öyle ise manevî varlığımıza ait yaşanmış hallerin kavranmasından ibaret ayrı bir iç duyu vardır. Burada sanki ruh halleri beden hallerinden tamamen ayrılmış gibidir. Çünkü onları beden potansiyelinden değil, yalnız fiilleştikleri, gerçekleştikleri zaman kavırıyoruz. Bu fiilleşme onlara devamlık, zaman içine oluş manzarası verir. Süjeleşme, potansiyel olan izlere dayanarak onların yaşanmış haller süreklisi (continu) halinde yeniden kurulması olduğuna göre ruhlaşan varlığımıza ait “içduyu” bu yaşanmış haller süreklisinin kavranması olacaktır. Kısaca iki ayrı iç duyu iki ayrı araçsız kavrayış (immediatete) vardır. Biri objeleşmeye, kendi’ye, beden’e, öteki süjeleşmeye, bize, ruh’a çevrilmektedir. Biri dış âlem hakkındaki algımızın hareket noktası, öteki iç âlem hakkındaki kavrayışımızın başlangıcıdır.¹

Özetle söylemek gerekirse bedenleşmede ve ruhlaşmada şuur seviyeleri kurulmakta, aydın şuur, bulanık şuur hallerinden derece derece ayrılmaktadır. Yalnız birincideki ayrılış aydın şuurun (irade ve zekânın) bulanık şuur ve eğilimler üzerindeki basıncı şeklini aldığı için, orada psikanalizin incelediği ruhî kompleksler kurulmaktadır.² İkincideki ayrılış ise potansiyelden, alt şuurdan yükselen bir hareketle (yani fiilleşme ile) meydana çıktığı için, orada süreç derin Biz’den sathi Biz’e doğru başka deyişle altşuurdan şuura doğrudur. Ruhlaşmanın bu vasfını Dilthey sarıh olarak görmüş ve bedenleşme veya objeleşmeden ayırmıştır. Fakat Dilthey’in mahiyetçe birbirinden ayrı iki âlem farzettığı bu iki manzara aslında aynı varlığın iki görünüşü, zıt ve tamamlayıcı vasıflarından biri veya ötekinin gerçekleşmesidir.³

Böylece H. Ziya’nın ruh ve beden görüşünü mümkün olduğunca kısaltarak vermeye çalıştık. “Varlık ve Oluş” dan aktardığımız bu görüşleri ile “Eğitim Felsefesi”ni bir arada değerlendirdiğimizde çıkan sonucun din eğitimi sahasına mühim katkılar sağlayacağını ümit etmekteyiz.

¹ Ülken, *a.g.e.*, s. 241,242.

² “Şu farkla ki, burada itilme Libido’ya ait değildir. Bütün eğilimleri kapsarlar. Libido bunlar arasında özel bir nevi olarak kalır.” Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 242.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 242.

4.5.2. Din Eğitiminde Ruh ve Beden Terbiyesi Problemi

H. Ziya'ya göre, din eğitimini de içine alacak şekilde 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 bütününe bir manzarası olduğu için kafa eğitimi ile birlikte düşünülmelidir. Orta Çağ'da okul (manastırlar ve medreseler), ruh eğitimi etrafında bütün bilgileri sistemleştiriyor, beden eğitimini ikinci planda bırakıyordu. Ne skolâstik eğitimde ne tekke eğitiminde bedenin hakkı verilmiyordu. Orta Çağ bununla birlikte okul dışında orduda, sarayda, konakta, halkta beden eğitimini geliştirme yollarını bulmuştur: pehlivanlık, cirit oyunu, ok atıcılık ve koşuculukla kuvvetli yetiştirilen insana değer veriliyordu. Fakat yine de 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 ona tabi olarak ikinci derecede rol oynuyordu.¹ Oysa problemi çözen yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda parmaklardır. Fizik olayları anlayan yalnız kafa mıdır? Hayır, aynı zamanda kol ve eldir. Bütünlüyle eğitim yalnız zihne ait bir işlem değildir. Zihin insan gerçeğinin en önemli kısmı olmakla birlikte yalnız bir manzarasıdır. Dinamik psikolojinin gösterdiği öğrenme süreci zihnin dinamojenik faaliyetine dayanır orada fikirlerle hareketler birbirine bağlıdır. Her fikir bir hareket halini alır ve her hareket bir fikir meydana getirir. Refleksler, otomatizmler, alışkanlıklar ve yeti kazanmalar (habitude) 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.² Görüldüğü üzere H. Ziya, ruhun bedenden ayrı bir cevhermiş gibi alınmasına karşı çıkıyor. Daha doğrusu ruh ve bedeni iki ayrı cevher olarak kabul etmiyor. O aynı varlığın birbirini tamamlayan zıt iki yüzü olarak görüldüğü için eğitim felsefesinde de birbirinden ayrı ruh ve beden eğitime karşı çıkıyor. Ona göre yalnızca ruhun veya yalnızca bedenin terbiyesinden söz edilmediği için eğitimin her saha ve safhasında ruh-beden bütünlüğü ilkesine göre hareket edilmelidir. Bu bakımından kendi tarihimiz itibarıyla ne tekke ne de medrese, eğitimde ruh ve beden ahengini yakalayabilmiş değildir. Üstelik halkın kol adamına kafa adamından daha fazla değer veriyor olması bütün insanın yetişmesinin önünde bir başka engel oluşturmuştur. Fakat bugün için skolâstik zihniyetin kafa ve kol yahut ruh ve beden ayrımını

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 293,294.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 34,35

savunmaya ilerleyen bilgi ve tecrübe seviyesi imkân bırakmamaktadır. Dolayısıyla din eğitimi için de H. Ziya'nın önereceği model, birbirinin zıttı fakat birbirini tamamlayan ruh-beden bütünlüğü fikri olacaktır. Bu görüşün din eğitimi sahasına uygulanması halinde ne gibi sonuçlar doğuracağını yine düşünürümüzün tesbitleri ışığında değerlendirmeye çalışalım.

4.5.3. Din Eğitiminde Ruh-Beden Bütünlüğü Modeli

Öncelikle bu modelin ayırt edici vasıflarından ilki yani ruh ve beden üzerinde duralım. H. Ziya'nın ortaya koyduğu zıtlık yukarıda da değindiğimiz gibi iki olgu arasında derin bir uçurum meydana getiren köklü bir ayrılık değildir. Eğer böyle olmuş olsa örneğin iki ayrı cevher görüşünde olduğu gibi kökten birbirine zıt iki prensibin aynı yerde birleşmesine imkân kalmayacaktı.¹ Felsefe tarihinde bilinen bir tavrın önderliğini yapan Descartes, iki cevher problemini Tanrı'nın iradesi ile aşmaya çalışmıştı. Din eğitimi açısından önemli bulduğumuz için bu nokta üzerinde derinleşmek istiyoruz. Descartes felsefesinin takipçileri Cartesienler'e göre; ruh ve beden birbirinin zıddı olmakla beraber aralarında Tanrı'nın 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. Oysa H. Ziya'ya gelince; cartesien pedagojinin bu tasarısı biraz hayal gibidir. Çünkü 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 Orta Çağdan beri söylenen derin uçurum vardır, o zaman böyle bir dengeden bahsedilemez, ancak ruhun bedene rağmen ve bedene karşı ayrı eğitimden söz edilebilir² ki bu o dönem medrese ve tekkenin içine düştüğü vaziyettir. Bu meseleyi Tanrı'nın müdahalesi ile açıklamak içinden çıkılmaz başka meseleleri davet eder. Zira böylesi bir durumda ruhla beden arasındaki dengeyi düşünmek ya her an Allah'ın ayrı bir müdahalesini düşünmek ya da bu uyarlığın ezelden Allah'ça kurulmuş bir ahenk olduğunu kabul etmek gerekir. Her iki halde de uyarlığı ayarlayan Allah ise mevcut

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 48.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 49.

ahenksizliğin olmaması gerekirdi. Yahut asıl sebep Allah ise insanın sorumluluğunu nasıl açıklayacağız? Demek meselenin bu tarzda ortaya konulması doğru değildir.¹

Spinoza bu ikilikten sonsuz sıfatları olan sonsuz ve tek cevher görmek ve ruhla bedeni onun iki sıfatı (attribut) saymak üzere çıkmaya çalışmıştı. Fakat düşünürümüze göre bu panteist çözüm şekli de doyurucu değildir. Çünkü bu suretle hem varlığın tabakaları birbirine karıştırılmış, hem de yaratıcı ile yaratılmış arasındaki ilişki çözülmez bir şekle konmuş olur.²

Öyleyse çözüm yolu nedir? Tanrı'dan başlayacak olursak H. Ziya, ruhla beden arasındaki dengeyi kurmada ne Descartes'in ilâhî mücadelesine ne de Spinoza'nın tek cevher olan Tanrı'nın iki sıfatına başvuruyor. Çünkü iki yöntem de Tanrı hakkında çözülmez problemler doğurmaktadır. Yaratıcı ile yaratılmış arasındaki ilişkide düşünürümüzün klasik İslâm ilâhiyatıyla aynı çizgiyi paylaştığına değinmiştik. Gerçi o, kuşatma tabirini kullanıyordu fakat bunun bilmek ve yaratmak anlamlarını içerdiğini göstermiştik. Bu durumda şöyle dememiz gerekir: "H. Ziya'ya göre Allah (aşkın Dyade) insanı ruh-beden zıt ve tamamlayıcı vasıflarıyla bir bütün oluşturabilecek şekilde yaratmıştır. İnsan kendisindeki ve dışındaki zıtlıkları aynı anda birden idrak edemez. Fakat Allah insan dâhil yarattığı bütün varlıklardaki zıt vasıfları zaman-üstü kuşatır (bilir)." Bu sözler H. Ziya'ya ait olmasa da onun anlattıklarından bunu çıkarıyoruz. Tek tek delil getirmeye çalışırsak konunun dışına çıkmış oluruz. Sözlerimizin doğruluğu için yukarıda da işaret ettiğimiz üzere tezimin ikinci bölüm Tanrı bahsine burada verdiğimiz bilgiler de dikkate alınmak suretiyle bakılabilir. Kaldığımız yerden devam edersek H. Ziya'da insanî varlık her şeyden önce bir dyade olduğu için akli aşan bir boyuta sahiptir. Kanaatimizce bu yüzden onda ruh-beden bütünü ahenkli ve mantıkî bir sistem manzarası göstermez.³ "İnsanın biyolojik fonksiyonlarını yapabilmesi, yaşaması, bütün yaş devrelerinde yeni intibak durumları karşısında yeni dengeler bulması, ölümüne kadar süren devamlı bir hareketliliği olmasındandır. Bu hareketlilik ise, insanın istikrarlı bir denge, ruhla- beden arasında bir ahenk olmamasındandır. Onda ne ruhî fonksiyonlar beden fonksiyonlarının ne de beden fonksiyonları ötekilerin sonucudur. Ayrıca onda ruh ve beden birbiriyle ahenkli iyi ayrı fonksiyon da değildir. Onlar insan bütününe zıt ve tamamlayıcı iki manzarasıdır.⁴ Hatırlanacağı üzere düşünürümüzün ruh fonksiyonlarını nitelikleriyle sürelilikleriyle

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 440,441,472,473.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 232.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 235.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 235.

zamanda bütün lahzaları birbirine bağlı akışlarıyla niceliğe ait süreksiz bir mekan kaplayan ayrı ayrı yerlerde bulunan beden fonksiyonlarından ayırıyordu.¹ İşte bu ayrış bir taraftan onların zıtlıklarını meydana getirirken diğer taraftan biraz önce de belirtildiği gibi ruhu beden, beden de ruhun bir fonksiyonu olarak görülmesine engel olur. Kanaatimizce din eğitiminde bunun önce çıkan anlamı, bedenden ayrı işleyen bir ruh metafiziğine ihtiyaç bırakmamasıdır. Çünkü aksi hali yani bir beden metafiziğine din eğitiminin düşme ihtimali zaten yoktur. Orta Çağdan beri ihmale uğrayanın daima beden oluşu bunun bir göstergesi sayılabilir. Fakat bu ihmalin ruhun da aleyhine neticelendiği bir vakiydir. H. Ziya'nın yaklaşım biçimiyle bu türden problemlerin önüne geçme hedefini taşıdığını söyleyebiliriz. Yine bu manada onun çok ciddi bir teklifiyle karşılaşyoruz. Bu teklifin hali hazırda “din kültürü ve ahlâk bilgisi” dersinin omuzlarındaki ağır yükü hafifletme ve ayrıca yine ihmale uğrayan bedene hakkını verme gibi bir fonksiyon icra edebileceğini de düşünmekteyiz. Düşünürümüze göre; beden eğitimi sırf belli egzersizlerin ve sportif hareketlerin yapılmasından çok daha öte anlamlar taşımalıdır. Beden eğitimi çocuğu ve genci sanat, fikir ve ahlâk yarışmaları tertip etmek suretiyle onlarda yardımlaşma cesaret, doğru sözlülük ve tam zamanında iş yapmak, gerçeğe uygunluk gibi duygu ve değerleri yaşatmalıdır. Böylece öğrenci aldığı soyut değer eğitimini (bunun içinde din değeri de var) ruh-beden bütünlüğü halinde anlaşılan beden eğitimi ile tamamlayacaktır.² Kısaca arzetmeye çalıştığımız bu teklifin değeri ortadadır. Kuşkusuz bunun uygulamaya geçirilebilmesi beden eğiticilerinin daha donanımlı yetiştirilebilmesine ve nihayetinde böylesi bir kararı yetkililerin almasına bağlıdır. Tatbik imkânı bulması halinde çocuğun tabiatına uygun oyun, egzersiz ve yarışmalarla daha eğlenceli bir hale getirilmiş değerlerin onlara sevdirmesi kuşkusuz kolaylaşacaktır. Örneğin bugünkü halinde “din kültürü ve ahlâk bilgisi” dersi, çoğu zaman soyut dini ve ahlâki değerlerin öğretildiği ama bir türlü hayata geçirilmediği, üstelik öğrencinin tabiatına ters bir biçimde kimi zaman onu isyana da sürükleyen nasihatvari bir ders olmaktan kurtulabilmiş değildir. H. Ziya'nın getirdiği çözüm önerisinin üzerinde düşünölmeye değer bir öneri olduğunu yineledikten sonra ikinci vasafta yani ruh-beden tamamlayıcılığı meselesine geçebiliriz.

Hatırlanacağı üzere düşünürümüz insan fenomenlerinde nitelik vasıflarını nicelikten, sürekli şuur akışını bir mekânda bulunan beden fenomeninden tamamen ayrı olarak tespit edilmemesini, her iki olgunun birbirini tamamladığı gerçeğinin bir ifadesi

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 236.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 305.

olarak alıyordu.¹ Örneğin bu hususta dil sembollerinin madde ve bedenle doğrudan doğruya ilişkisi yoktur diye bir itiraz gelebilir. Ülken'in buna cevabı dil sembollerinin kendi başlarına hiçbir şey ifade etmeyecekleri doğrultusunda idi² ki gerçekten kelimeler ve kavramlar ruhun hakikatine ait bile olsalar bedensiz ifadeye bürünemezler. O hale H. Ziya'nın *Aşk Ahlâkı*'nda dediği gibi diyeceğiz: “bedensiz ruh bir hayal, maddesiz anlam bir vehimdir”³ İşte bu daha sonraki yıllarda düşünürümüzün ikmal edeceği insanî varlığın iki yüzüdür ki birisi olmadan diğerini aydınlatmaya çalışmak boşuna yorulmak demektir. H. Ziya'ya göre; bir eğilimin bir iştihanın yalnız ruhî veya bedenî olduğunu söylemek bir nevi sun'î ayırma (isolation)dır. Gerçekte arzu eden iştihaları olan, acı duyan aynı zamanda hem ruhumuz hem bedenimizdir.⁴ İnsan zıt vasıfları aynı anda kavrayamadığı için yanlış olarak ya ruh vasfını ya da beden vasfını karanlıkta bırakmakta böylece insan gerçeği birbirine karşıt teorilerle sakatlanmaktadır.⁵ Oysa düşünürümüze göre insan bu zıt vasıfları birbirine tercüme edebilir.⁶ Kanaatimizce H. Ziya'da insana atfedilen bu gücün kaynağı, yine insanın varlık yapısında aranacaktır. İnsandaki iki ayrı iç duyuyu, birbirinden ayrı iki araçsız kavrayışın varlığını ve onlara yüklenen özellikleri biz bu anlamda anlıyoruz. Bu iki duyudan biri objeleşmeye, kendi'ye, beden'e, öteki süjeleşmeye, biz'e ruha çevrilmekte idi. Biri dış âlem hakkındaki algımızın hareket noktası, diğeri iç âlem hakkındaki kavrayışımızın başlangıcı idi. Bu veriler karşısında söyleyeceğimiz şey şudur: eğer insan H. Ziya'da zıtları birbirine tercüme edebiliyorsa bu zıtların aynı varlığın iki manzarası olmasındandır. Bu durumda insan bakışlarını beden vasfına çevirdiğinde ruh vasfı karanlıkta kalacak, ruha yönelttiğinde de beden vasfı gölgede kalacaktır. Fakat her iki manzarayı nöbetleşe de olsa müşahade edebildiği için karanlıkta kalan noktaları sonradan aydınlatma imkânına kavuşacaktır. Bunun din eğitimi açısından anlamı nedir? İnsandaki bu güç öncelikle ifade edelim ki hayatın her alanına yayılabilen her türlü algı idrak ve anlam arayışlarını karşıladığı için etki alanı son derece geniştir. Bu iki kavrayıştan biri tabiat bilimlerine öteki de manevî bilimlere açılmaktadır. H. Ziya'nın Dilthey'den ayrıldığı nokta böylece iki yöne açılan ve hayatı anlamlandıran bu iki kavrayışın mahiyetçe aynı kaynaktan doğmuş olmasıdır. Bu bakımdan H. Ziya'da tabiat bilimleri manevî bilimlere düşman değildir. Bilakis her ikisi birbirini tamamlayacaktır.

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 236.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 236.

³ Ülken, *Aşk Ahlâkı*, s. 66.

⁴ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 231.

⁵ Ülken, *a.g.e.*, s. 233, 234.

⁶ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 176.

Açıklama ve anlama metodlarından ilki yalnızca tabiat bilimlerine ikincisi de manevî bilimlere has kılınmaz. Her iki metodun her iki bilimler grubunda yeri olacaktır. Konuyu metod bahsinde derinleştireceğimiz için bu kadar belirtmekle yetiniyoruz. Şu halde din eğitiminin iki ayrı kavrayışın kazanımlarını yakalamak gibi büyük bir vazifesi olacaktır. H. Ziya'ya göre; bu yapılmadığı takdirde bilim ile iman arasındaki sun'î çatışmada din eğitimi üzerine düşeni yerine getirmemiş dahası menfi bir rol üstlenmiş olacaktır. Burada üzerinde durmamız gereken bir diğer husus “bedenleşme” ve “ruhlaşma”dır. Hatırlanacağı üzere; gerilme sanki bedenleşmenin, genişleme de ruhlaşmanın karşılığı idi. En kısa ifadesiyle bedenleşme, beden güçlerinin kazanılması, ruhlaşma insan güçlerinin elde edilmesidir. Gerilme ritminde insan başkalarından ayrıldığı, onlara ve kendisine hükmettiği, yani kuvvetle kendisi olduğu için bedenine dayanmakta ve böylece sanki bedenleşmekte idi. Genişleme ritminde ise insan başkalarından ayrılacağı yerde onlarla birleşmenin yollarını aradığı ve yaşanmış halleri derinden duyduğu için ruhuna dayanmakta ve böylece sanki ruhlaşmakta idi. Oluş süresinde her bedenleşmeyi ruhlaşma, her objleşmeyi bir süjeleşme ile tamamlamak zorunda olduğumuz için kendimizi beden olarak gördüğümüz zaman o aynı zamanda gerilmenin üstün güçleri olan zekâ, irade, ihtiras ve bunların başlangıç noktası olan “ben”, kendimizi ruh olarak gördüğümüz zaman genişlemenin üstün güçleri olan telkin, sempati, taklid ve bunların başlangıç noktası olan “biz” olacaktır. Birincisinde beden ve eğilimler üzerinde hâkimiyetin, ikincisinde de ruh ve eğilimler üzerinde maneviliğin kurulması vardır. Dolayısıyla her iki süreç din eğitimi doğrudan ilgilendirmektedir. Çünkü gerek bedenin ve eğilimlerin dini değerler doğrultusunda disipline edilmesi gerekse ruhun manevî âleme doğru açılması bu sahanın vazgeçilmez uğraşlarındandır.

4.5.4. Din Eğitiminde Ben'e Hâkimiyet Problemi

Bu problem asırlardan beri İslâm eğitimcileri ve düşünürlerinin en çok meşgul olduğu ve belki de bu anlamda üzerinde en fazla söz sarfettikleri problemlerden birisidir. Öncelikle ifade edelim ki H. Ziya, eğilimlerin, iştihaların ve arzuların terbiyesinde insanı ruh-beden bütünü olarak ele alıyor. Ona göre; bir eğilimin yalnız ruhî veya bedeni olduğundan söz edilemez. Önceki maddede dikkatleri çektiğimiz “ruhlaşma” ve “bedenleşme”nin sun'î bir ayırma olduğunu unutmamalıyız. Yoksa bedenleşme ve ruhlaşmada insan yalnız beden ya da ruh kuvvetlerinden ibaret kalıyor

denilemez. Bedenleşmedeki sürecin yukarıdan aşağıya yani aydın şuurdan altşuura doğru oluşu ile ruhlaşmadaki sürecin aşağıdan (potansiyelden) fiilleşmek suretiyle yukarıya yani altşuurdan aydın şuura doğru oluşu bunu ortaya koyar.¹ Öyleyse eğilimlerin hem organik hem de ruhî oluşu insanî varlığın bir gereğidir. Peki, insan dinin ve ahlâkın emirlerine aykırı görülen eğilimlerini nasıl kontrol altına alacak? Bu sorunun cevabına geçmeden önce belirtmeliyiz ki, kişinin eğilimlerini din ve ahlâk kurallarına göre ayarlıyor olması için her şeyden önce bu öğretilerin doğruluğuna inanmış ve onları benimsemiş olması gerekir. İnanmaya gelince o, düşünürümüze göre tecrübe ve akıl yürütmenin büsbütün dışında değildir. Fakat daha ziyade kararlar ilgilidir. Bir karardan sonra zihin, duygu, irade etkinliğimiz hep birlikte bütün kişiliğimizi kaplayarak bir eylem üzerinde toplanabilir. Tıpkı savaş için seferber edilmiş bir ordu gibi! Sefer vaktinde ordu nasıl parça parça unsurlar olmaktan çıkar, bir eylemin yekpâre kuvveti haline gelir, tekniğin bütün araçları orada bir kumandanın eline verilirse; aynı suretle bilinçte de bütün kuvvetler karar halini aldıkları zaman haz, elem, eğilim, heyecan, ihtiras vb. inancın emri altına girmiş demektir.² Görüldüğü üzere burada inancın bütün hayatımızı kaplaması söz konusudur. Dolayısıyla kişinin eğilimlerini dini ve ahlâki elverişliliğe göre kontrol edebilmesi için onda inancın hâkim bir rol üstlenmesi gerekecektir. Bunu böylece yineledikten sonra H. Ziya'nın bu kontrol mekanizmasını nerde aradığına geçebiliriz. Ayrıntılara geçmiş sayfalarda bakılabileceği için biz doğrudan bunun benliği oluşturan gerilici kuvvet zekâ ve iradede arandığını söyleyeceğiz. Zekâ ve iradenin beden ve eğilimler üzerindeki disiplinine H. Ziya, hâkimiyet demektedir. Fakat bu disiplin aynı zamanda altşuurda baskıya konmuş veya itilmiş eğilimler diye ötekilerden farklı bir kuvvet doğurur. Şuurlu kuvvet gevşediğinde her an ortaya çıkmaya hazır bu ikinci altşuurlu kuvvet birincisi gibi dinamik olduğundan her ikisi benlikte bir yarışmayı ve mücadeleyi doğurur. Freud'dan farklı olarak H. Ziya, bu mücadeleyi iki içgüdü arasında değil, zekâ ve irade halindeki gerilici kuvvetin bedenleşme sürecini doğurmasında aramaktadır. Dolayısıyla burada “üstün ben” “ben” in yüksek bir derecesi, gerilme halinin en kuvvetli kontrolü olarak meydana çıkmaktadır. Din eğitimi bu yaklaşım tarzından ne gibi sonuçlara ulaşabilir? Öncelikle “ben” in hareket noktasının insandaki “ruhî ben” de diyebileceğimiz gerilme kavsine, kaslar ve otomotizmlerle de bedenleşmeye veya “beden ben” e tekabül ettiğini öğreniyoruz. Düşünürümüzün “ben”le “üstün ben” arasındaki mücadelenin

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 240-242.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 206.

mutasavvıfların “nefs-i emmâre” ile “nefs-i levvâme” arasındaki savaşı anlattıkları tarzda açıklanabilir demesiyle yukarıdaki verileri buluşturduğumuzda bir başka sonuca daha ulaşıyoruz. Eğer “nefs”, “ben” i karşılıyorsa H. Ziya’nın anladığı nefis, ruh ve beden bütünü halindeki insanî varlığın bir manzarasını ifade edecektir. Bunun dikkat çekici anlamı, eskilerin daha çok ruhdan ayrı bir merkez kabul ettikleri nefsin H. Ziya’da ruh ve beden bütünlüğünün iki yüzünden birisi olarak düşünülmesidir. Kişilik bir bütünse bu yaklaşımın bir çok kavram kargaşasına son verebileceğini söyleyebiliriz. Nefsin ruhla taban tabana zıt, apayrı bir güç merkezi gibi düşünülmesi Descartes’in ruh ve beden düalizmi cinsinden problemler doğurmakta örneğin; nefsin arınması halinde onun nasıl olup ta ruhlaştığı tatmin edici bir açıklamaya kavuşturulamamaktadır. Bununla birlikte H. Ziya’da nefsin (benin) kendini aşabilme, beden eğilimlerinden bir kısmını durdurup bir kısmını serbest bırakabilme ve kendisi üzerinde daha üstün dereceden bir hâkimiyet oluşturabilme özelliğini taşıyor olması kanaatimizce geleneğin izlerini taşımaktadır. Sanki düşünürümüz, nefis kavramını kullanmamakta ama onu çağımız insanının alışkın olduğu yeni kavramlarla yeniden inşa etmeye çalışmaktadır. Din eğitiminin de geleneğe sırtını çevirmeden alınması ve atılması gerekenleri tespit etme ve getireceği çözüm önerilerinde, zamanımızın ilmi ve felsefî seviyesini daima dikkate alma gibi bir vazifesi olacaktır. Önemli gördüğümüz kavramlara ait açıklamayı kısa geçemedik. Kaldığımız yere dönecek olursak din eğitimi eğilimlerin dinin ve ahlâkın prensipleri doğrultusunda kontrol altına alınabilmesinde öğrenci ya da yetişkine rehberlik ettiğinde öncelikle onların zihinsel ve iradî problemlerine ışık tutması gerekecektir. Ülken’in konuya ilişkin önerilerinin özetinde zekâ ve iradenin ilerleyici egzersiz ve otomotizmlerle güçlendirilmesi fikri vardır.

4.5.5. Din Eğitiminde Maneviliğin Kuruluşu ve Gelişimi Problemi

Gerek “ben” ve “bedenleşme” de gerekse burada işleyeceğimiz “biz” ve “ruhlaşma” da beden-ruh bütünlüğünün vurgulandığını görmeliyiz. Bu iki manzara tek başına ele alındığı müddetçe insan realitesini anlayabilmek kabil olmayacaktır. Oluş içerisindeki insanda her gerilmeyi bir genişleme takip ettiği gibi her bedenleşmenin ardından bir ruhlaşma gelecek, kısaca her iki manzara birbirini tamamlayacaktır.¹ Dördüncü maddede açıklamaya çalıştığımız “ben” in beden ve eğilimler üzerinde

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 236.

devamlı gerginliği, ruhlaşma safhasında yerini bir genişleme ve dinlenmeye bırakacaktır. H. Ziya'ya göre; bu, insanın ritmik hayatında bir seviye düşmesi değil, bilakis zorunlu bir süreçtir. Gerilen zekâ ve iradenin beden ve eğilimler üzerindeki hâkimiyetinin korunabilmesi için genişlemenin telkin ve sempatisine ihtiyaç vardır.¹ Bu sağlanmadığı takdirde fazla gerilen zekâ ve irade aynı halde kalmak veya bu dereceyi aşmak isterse onun kaderi kırılmak ve düşmektir. H. Ziya, bunu bir çökme ve bir marazî hal olarak değerlendirir. Yalnız her tükenme veya düşme de marazî değildir. Ancak bir daha yükselmeyecek hale gelenler, yahut yükselmek için yaptığı çabalar yüzünden eğilimin yerini alan bir bocalama ve taşma (excitation) hali gösterenlerin meydana getirdiği durum marazîdir.² Öyleyse din eğitimcisi kişinin lüzumundan fazla gerilmesi ve bedenini zorlaması hallerinde devreye girecek onun normal ritmine dönmeye yani genişlemesine veya ruhlaşmasına yardımcı olacaktır. Bu temin edilemediği takdirde H. Ziya'nın genel olarak kullandığı çökme, bocalama ve taşma halleri dini ve Ahlâki yaşantının bozulmuş manzaraları olarak karşımıza çıkabilir.

H. Ziya'da "ruhlaşma"nın başlangıç noktası "biz" olmaktır. "Biz" dediğimiz zaman başkası ile aramızdaki birleşmeyi, varlıkla bir olmayı, alt şuurda telkin, sempati ve taklitle kurulmuş insanlar arası (inter-humain) bütünlüğü anlayacağız. Bu bütünlükte bedenlerimiz birbirine benzemekle kalmıyor meydana getirdiği ortak potansiyelin kuvveden fiile geçmesi ile manevî gücümüzün doğması sağlanmış oluyor.³ Bu hal aynı zamanda insanın varlığı yaşamasından ibaret metafizik durumudur. Burada insanlar artık "kendi"leri değildirler, başkalarıyla birlikte oldukları için "biz" veya "kendimiz"dirler. Çocuk, arkadaş ve ev çevresinde, bu durumda "ben"i değil, "biz" i aramaktadır. O bir evin, bir oyun zümresinin, bir okulun, bir akran sınıfının parçası halini almıştır. Onun bu durumu "kendi" varlığını yok eden bir kayboluş durumu değildir. Çünkü o aynı zamanda yarışmaları, başarıları ile "kendi" olduğunu bilir. Böylece o, hayatın ritimli akışında birbiri ardı sıra hem "ben", hem "biz" dir.⁴ H. Ziya'nın bu yaklaşımı din eğitiminde maneviliğin kuruluşunu da açıklama gücüne sahiptir. Din ve ahlâk kuralları insanların yaşamlarını derinden etkileyen temel kültür belirleyicilerinden birisi olarak, onları aynı çevreye dahil edici ortak inanç ve davranış kabulleriyle birbirine bağlar. Öyle ki düşünürümüzün bize verdiği fikirden hareket

¹ Düşünürümüz eğilimlerin başarı ve başarısızlığını da burada görmektedir. Örneğin; her zekâ fiilinin ardından onu tamamlayan bir telkin fiili gelirse bu eğilimin başarısı, aynı süreç aksi telkin ile durdurulursa bu da eğilimin başarısızlığıdır. Bkz. *Varlık ve Oluş*, s. 246.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 243, 244.

³ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 241.

⁴ Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 252

edecek olursak, bu bağ, beden benzeyişlerini aşmak suretiyle insanları ortak bir ruh olmaya yani manevileşmeye davet eder diyebiliriz.¹ Böylesi bir durumda ister bir çocuk olsun ister genç ve yetişkin kişi değerlerle kendi başına olmaktan çıkar, kendimize ait değerler diyenlerle sanki ortak bir ruh olur ki işte bu maneviliğin kuruluşudur. Düşünürümüze göre insan, manevî âlemiyle başka varlıklara üstün olduğunu iddia eder. Vakıa insan sonsuzluğu (Tanrı'yı) düşünmesiyle, varlığı düşünen varoluş oluşuyla bu üstünlüğe layıktır.² Aydınımız konuya dair düştüğü bir dipnotta Kur'an'ın "Biz insanı en güzel bir şekilde yarattık, sonra onu aşağıların en aşağısına attık" diyen ayetinin bunu gösterdiğini söyleyecektir. Bir başka dipnotta aynen şu ifadelere yer verilmiştir: "Semavi dinler ve en bariz olarak İslâmlık manevî'nin (spirituel) bedenî ve ruhî'ye (psychique) göre üstünlüğünü gösterdiler, bu ilk çağ filozoflarında yoktur. Kur'an bu üstünlüğü nefs-i emmâre- nefs-i levvâme- nefs-i mutmainne nefs-i mülhime nefs-i râdiye nefs-i murdi'a -nefs-i kâmile dereceleri olarak gösterir."³ H. Ziya'nın bu tespitlerinin hedefinde insandaki "manevî güç" olduğu açıktır. Anlaşılan şu ki insan bu güce ne yalnız maddeden ibaret bedeniyle ne de mânâ âlemine ait ruhuyla ulaşabilecektir. Kendinde ayetin işaret ettiği iyilik ve kötülük tohumlarını bir arada bulunduran "ben" in (nefsin) girişeceği zorlu mücadele onu manevî âleme taşıyacaktır. Burada tekrar vurgulayalım ki H. Ziya'da nefs kavramı bir ruh ve beden bütünü halinde anlaşılması gereken insanın gerilme kavsine ve bedenleşmeye tekabül etmektedir. Aslında maddeye/bedene hâkim olup onu disiplin altına alanda ruhî-ben'dir. Anladığımız şeyde insanını maddeye veya bedeni arzulara esaretinden kurtuluşu için gösterdiği ruhî çabayı bulmaktayız. Faraza insan sadece genişleme boyutunu temsil eden ruhî-biz'den ibaret olsaydı, bir mücadele doğmayacak ve dolayısıyla manevilik de kurulamayacaktı.⁴ Öyleyse özetle biz, H. Ziya'da manevilik dediğimizde insanın kendi kendisini değerlerle aşmasını "ben" ken, "biz" veya varlıkla bir oluşunu anlayacağız. "Ben"ken "biz" oluşu "birey"ken "toplum" oluşudur. Fakat bu onun kendi varlığını yok eden bir kayboluş sanılmamalıdır. Çünkü o aynı zamanda söz konusu maneviliğin içerisindeki yarışmaları ve başarıları ile "kendi" olduğunu daima bilir. Sonsuz varlık yani Allah ile bir oluşunda da insan "kendi"yi/süjeyi, Aşkın Varlık'tan ayıracaktır.

¹ Kanaatimizce bunun en canlı örneğine Ramazan ayında tutulan oruç ibadetinde şahit oluyoruz. İnsanlar bu ibadette yalnız disiplin altına alınmış bedenleriyle birbirine benzememekte aynı zamanda bedene hâkim olan ruhlarıyla manevî âleme doğru açılmakta da benzeşmektedirler.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 389.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 389.

⁴ H.Ziya'dan hareketle, Hz. Âdem'in yasak meyveyi yemesiyle asıl manevî yaşamının başladığını söyleyebiliriz.

Özellikle İslâm mistisizmi de diyebileceğimiz tasavvuf tecrübesinde fenâ fillâh (Allah'da kaybolma) bir esas değil bekâya (sonsuzluğa) götüren bir vasıta olarak görülmüştür. H. Ziya'nın da asıl kaynağı Kur'an olan İslâm tasavvufunu negatif inanmanın konusu olabilecek diğer mistik hareketlerden ayırdığına işaret etmiş olalım.¹ Yalnız düşünürümüzün daha önce dile getirdiğimiz eleştiri oklarının hedefinde İslâm mistiklerini de kapsayabilecek şekilde kişilik ve varlık düzenini alt üst eden sekr (sarhoşluk) halinin Sûfîce fakr (ayıklık) makamında da devam ettirilmesi arzusunun bulunduğunu kaybetmeliyiz. Mutlak Varlık'ta kendi kişiliğini kaybetmeye varan mistik tecrübenin, H. Ziya, haklı olarak dince de savunulamaz olduğunu düşünür.² Bu durumda manevî âleminde derinleşmeye çalışan insan bunu varlık tabakalarını ve dolayısıyla kişilik düzenini bozmayacak ayıklık makamında sürdürecektir. Bu yüzden bir kişi nefis-i kâmile mertebesine ulaşmış, Allah'la olan irtibatı son derece derinleşmiş olsa bile kendisini daima Allah'dan ayırabilir. H. Ziya'nın anlattıklarından bu sonuçlara varmak mümkündür. Yeri gelmişken bir meseleye daha değinmekte fayda buluyoruz. Buraya kadar H. Ziya'da insanın manevîliğe nasıl ulaştığından söz ederken aynı zamanda manevî yaşantısının bir nevi evrim geçirdiğine de temas etmiş olduk. Ya da başka bir deyişle -ki bu evrim kelimesinde saklı bir anlamdır- insanın seçkinleşmesini, dolayısıyla tabiat içerisinde nasıl imtiyazlı bir yer edindiğini anlattık. Bundan sonra bu ilerleyişin sınırlarına değinerek konuyu tamamlamış olacağız. Tabiki düşünürümüz manevî evrim ve seçkinleşme tabirlerini kullanıyor değildir. Fakat onun anlattıklarından insanın manevî ilerleyişinin belirli bir sınırının olmadığını çıkartıyoruz. Kaldı ki onun şu cümlelerinde bu gerçeği daha yalın bir şekilde görebiliriz. ... “İnsanın varlıklar mertebesinde son had olduğunu söylemek evrimin onunla bittiğini söylemek doğru değildir. İnsanın kendini aşmak için çabası bunun alâmetidir. İnsan kendini canlı varlık ve bilen varlık (homo sapiens) olarak aşamıyor, değerler yaratan olarak aşıyor.”³ Bunu biraz açıklayalım. Öncelikle bu ifadelerden H. Ziya'nın felsefî duruşuna uygun olarak insanın olup bitmiş bir varlık olmadığını aksine oluş halinde bulunduğunu anlıyoruz. İnsanın kendini aşmak için gösterdiği çaba, onun (manevî) oluşunun evrilmeye müsait olduğunun bir kanıtı olarak sunulmaktadır.

Fakat biz buradan ve daha önceki verilerden de hareketle söz konusu çabanın ilerlemeye de gerilemeye de sahne olabileceğini hesap etmeliyiz. Yani “ben”le “üstün

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 493.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 492.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 389,390.

ben” arasındaki mücadele kişiliğin ve değerlerin lehine olduğu kadar aleyhine de gelişebilir. İnsan kendini canlı varlık ve bilen varlık (homo sapiens) olarak aşamıyor, değerler yaratan olarak aşıyor. Çünkü canlılık ona mahsus değildir. Bilmeye gelince onun fatal olarak içkin bilinçte kalması ve daima alternatiflere ulaşması¹ insanın şüphelerini ve huzursuzluğunu gideremiyor. Oysa değerın aşkın varlığa (Tanrı’ya) yönelişi onu gerçek özgürlüğe taşıyabilir. Düşünürümüz insanın sonsuzluğu ve âlemi düşünmesinin onu tatmin edemeyeceği kanaatindedir. Çünkü insanın ömrü sınırlıdır. Doğmadan öncesini bilmiyor, başka insanları bilmiyor, artık yaşamayanları bilmiyor. Düşüncesi ve bilgisi çok sınırlıdır. Ona göre sınırları daha geniş, sağlığı daha kuvvetli, hafızası daha sağlam bir varlık olabilirdi ve olabilir. Bu bakımdan da onu âlemin son halkası saymak yerinde değildir.² H. Ziya’nın düştüğü dipnotlara baktığımızda felsefi dizgesini geleneğin ve özellikle Kur’an’ın verileriyle desteklediğini görüyoruz. Konuyu bu dipnotlar ışığında şöylece tamamlayabiliriz. Aydınımıza göre; “insan” varlık mertebelerinden bir mertebeyi ifade eder. Fakat bu mertebenin bizzat kendisi tarafından aşılabilir mertebeleri vardır. Tasavvuf literatürünün bu konuda değerli tespitleriyle karşılaşırız. Buna göre insanın hedefi “insan-ı kâmil” onun da hedefi “âlem-i melekût”dur.³ Yani manevî yaşantısının yetkinlik derecesini yakalayan bir insan görünür ve hissedilir olan âlem-i mülkü aşarak gizli ve bilinemeyeni ifade eden âlem-i melekûta yol bulabilir. “İsrâ” Suresinde Peygamber (Hz. Muhammed)’in seyrettiği âlemlerin sonsuzluğuna işaret vardır. Öyle ki her derece bir öncekinden üstündür: “Gâb-ı kavseyn” ve “Ev ednâ” makamları gibi.⁴ Şu halde insanın manevî seyrinin sınırı yoktur. Ancak Hz. Muhammed, İbn-i Arabî felsefesinde de vurgulandığı üzere yetkin insanın en elde edilemez haline erişebilmiştir.⁵ Bununla birlikte Allah’la kulu arasında ulaşılabilinecek son menzilde bulunan Hz. Muhammed ile yine Rabbisi arasında mesafeler bitmiş değildir. Zira hulul, ittihat, varlıkla birleşme gibi negatif inanmanın konusu olabilecek mistik yönelişlerden bu din (İslâmiyet) uzaktır. H. Ziya’nın Allah’ı aşkınlık lafzıyla nitelendiriyor oluşunda da aynı fikri bulmak mümkündür. Çünkü aşkın varlık kendisine ulaşılamazın bir ifadesidir. Düşünürümüzün görüşünün daha da belirginleşmesi için biz şu bilgiyi ilave edelim. Miraç tecrübesini yaşayan Hz. Muhammed, Kuran’ın “Ruhu’l Kuds” ve “Cibrîl” olarak isimlendirdiği ve dini

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 8.

² Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 390.

³ Ülken, *a.g.e.*, (75. dipnot), s. 389.

⁴ Ülken, *a.g.e.*, (76. dipnot), s. 390.

⁵ Ülken, *İslam Felsefesi Kaynakları ve Etkileri*, Ülken Yay./10, 6. bsk, İstanbul, 2004, s. 221.

kaynaklarda meleklerin en büyüğü olarak nitelendirilen vahiy meleği Cebrâîl'i manevî seyrinde geride bırakmıştır. Gerçi H. Ziya, “Ev ednâ” makamını zikretmekle bunu ifade etmiş oluyor. Bizim dikkat çekmek istediğimiz nokta, insanlardan bir peygamber'in tabiri caizse meleklerden bir Peygamber'e olan üstünlüğüdür. Bu da Hz. Muhammed'in şahsında insanın ve insanlığın değerini ortaya koyduğu gibi yine onun Allah'a yaklaşma kabiliyetinin veya maneviliğinin erişilemezliğini de anlatmış olur. Yalnız H. Ziya'nın da belirttiği üzere “El hamdü lillahi Rabb-il Âlemîn” (Âlemlerin Efendisi olan Allah'a hamdolsun) diye başlayan Fatıha Suresi “Tanrı yalnız bu âlemdeki insanların değil, “âlemler”in Tanrısıdır.” diyor.¹ Yani sonsuz varlıktan insandan başka türlü varolanlar meydana gelebilir. Bu düşünürümüzün yukarıdan beri izah etmeye çalıştığımız insanın varlıklar mertebesinde yahut manevî seyrinde son had olmadığına ilişkin kanaatinin bir başka açıdan teyididir. Bu durumda insanın çabayla kendi derecesini sürekli daha yukarılara taşıma kabiliyeti olduğundan başka bilinmesi gereken bir şey daha vardır. O da insanın bu tecrübede yalnız olmadığıdır. Fakat Ülken'in de vurguladığı insanın elverişsiz şu hayat şartları içerisindeki mücadelesini hesap edersek, onun âlem-i melekûtun sakinlerini nasıl olup da geride bıraktığına dair bir fikir edinmiş olabiliriz.

Böylece düşünürümüzün ruhlaşma ve manevileşmeden ne anladığını ve bunun din eğitimi sahasında yansımalarını bütün boyutlarıyla olmasa bile bir fikir verebilecek seviyede vermeye çalıştık. Gerek maneviliğin kuruluşunda gerekse eğilimlerin kontrol altına alınışında ve temas ettiğimiz diğer olgularda ruh ve beden bütünlüğü halinde anlaşılması gereken insan vardır.

Son olarak şunu da kaydetmiş olalım ki, din eğitiminde maneviliğin nasıl kurulduğu meselesinin aydınlatılabilmesi demek en yukarıdan yani dinden başlayarak mezhep ve tarikatlar, cemaat ve kliklere varıncaya kadar her türden manevî oluşumun bir izaha kavuşturulması demektir. Öyleyse din eğitiminin bu tür kuramları yakından takip etme gibi sorumluluğu olacaktır.

¹ Ülken, *Varlık ve Oluş*, (76. dipnot), s. 390.

4.6. Din Eğitiminde Bazı Metodik Problemler

4.6.1. Allah'a ve Dine Giden En Verimli Yol Hangisidir?

Bizi burada ilgilendiren din eğitiminin, Allah ve din inancı için hangi metodu esas alması gerektiği sorusudur. Problemin kaynağıyla uğraşan her ne kadar din felsefesi olsa da din eğitimcisinin belirli ya da netleşmemiş bir din anlayışının sahibi olacağı kestirilemez değildir. Kaldı ki düşünürümüz eğitimin şekillenmesinde bir din felsefesinin zorunluluğuna dikkat çekmektedir.¹ Din eğitimcisi, sahası itibariyle belirli bir ilâhiyat görüşü geliştirecek değilse bile mevcutlar içersinden kendi paradigmasına en uygun olanını seçmiş olduğunu varsayabiliriz. Sözü fazla uzatmadan düşünürümüzün din eğitimi çerçevesinde değil ama kanaatimizce din eğitiminin de cevabını aradığı bu önemli soruya ilişkin yaklaşımına geçmek istiyoruz. H. Ziya'nın düşüncesinde yer bulan din eğitiminin birazdan ortaya koyacağımız bilgilerle bağlantısına ayrıca incelemenin sonun da değinmiş olacağız.

H. Ziyaya göre; din probleminin iki manzarası vardır. Birincisi şuur hallerine bağlı yönüdür ki bir bakımdan insanın sübjektif varlığına, bir bakımdan da duyu verilerine, yani türlü realite derecelerine bağlıdır. İkincisi onun objektif cihetidir ki aynı zamanda dinin değişmeyen mutlak varlığa, bilinemez ve akıl-üstü aşkınlığa ait olan yönüdür. İlk kısımda din problemini ele alan bütün sübjektif nazariyeleri ve onlarla ilgili olan tabiatçı nazariyeleri görebiliriz. Fakat ne biyolojik nazariyelerle, ne psikolojik ve sosyolojik nazariyelerle dini inancın mahiyetini kavrayamayız. Çünkü bunların ortak vasfı Allah hakkında ki düşüncemizi aklî ve dogmatik ilim metodlarıyla açıklamaya teşebbüsten ibarettir. Böylece onu duyu verileriyle sınırlı olan bilgi sahasına hasrederler. Sonunda da Durkheim'de olduğu gibi dinin objektif yönünü göremedikleri için Allah'ı inkârâ kadar varırırlar.² İkinci kısımda İlk Çağdan günümüze kadar türlü theologie (ilâhiyat)³ veya metafizik anlayışlarıyla karşılaşırız. Burada eski felsefelerin özellikle katı dogmatiklerin Allah'ı akıl için en açık, seçik, en bedihi hakikat saymaları başarısızlıklarının başlıca nedeni olmuştur. Oysa aklın başarı nispeti varlık derecelerine

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 19.

² Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 234,235,258,259.

³ "Eskiden ilimci görüşler doğmadan önce, din yalnızca din adamları ve filozoflar tarafından tetkik edilirdi. Din adamları bu konuyu bir "vahiy" eseri olarak ve tamamen Nass halinde ele alırlardı. Filozoflar onu aklın tahlilinden geçirirlerdi. Her iki bakımdan din problemi théologie'yi meydana getirmiştir." Bkz. Ülken, *a.g.e.*, s. 231.

göre değişir. Varlıkların en aşağı derecesi olan maddede en kolay işleyen zekâ formları canlı varlıklara geçtikçe büyük güçlüklerle karşılaşır. Bitkiden hayvana ve insana doğru yükseldikçe bu güçlükler artar. Derece derece aklın nüfuz edemediği sahalara belirir ve genişler. İnsandan objektif ruha ve üstün değerlere geçince nüfuz edilemez saha daha da büyür. Aklın en az işlediği saha, bu derece derece yükselişte din sahasıdır. Dogmatik akılcı felsefenin işlediği ilk şekil İslâm dünyasında kelâm diye bilinen “Theologie rationnelle”dir. Fakat dogmatik metafiziğin başarısızlıkları yüzünden tenkit ve hücumla dayanamadığı zamandan beri onun yerini “Theologie negative” almaya başladı. Bu, Allah’ın sıfatlarının insana ve tabiata benzetilemeyeceği ilkesinden hareket ederek doğmuş, insan ve tabiata nazaran menfi sıfatlarla Allah’ı tarife çalışmıştır. Fakat insan ve tabiatla Allah arasında bir nevi uçurum açan bu menfi tavır da başarılı değildir. Çünkü bu üç problem her devirde birbirine bağlı olarak doğmuşlardır, birbirine muhtaçtırlar. Ancak Allah’ın varlığına akılla nüfuz edilemeyeceğini, ilâhî sahanın akıl üstü bir saha olduğunu söylemek lâzımdır ki buradan zamanımızda gelişen “Theologie irrationnelle” meydana gelmiştir. İnsana ait sıfatlar Allah’a verilemediği gibi Allah’a ait sıfatlar da insana verilemez. Allah ancak (iptidai ve ileri bütün dinlerde) mutlak ve aşkın varlığın şifresi olarak anlaşılabilir. Bu manada âlem Allah’ın tecelli sahasıdır.¹

Allah fikri, düşüncenin nihai ufku olarak meydana çıkar. Allah karşısındaki durumumuz, âlem ve insan karşısındaki durumumuzu açıklar. Her teoloji belirli bir gerçek ve insan duygusuna yahut her insan ve tabiat felsefesi belirli bir ilâhiyat görüşüne bağlıdır. Allah, âlem ve insan felsefenin üç esaslı konusunu meydana getirirler. Bu üç temelden birisinin ortadan kalkması varlık münasebetlerini sarsabilir. Düşünce tarihinde çeşitli istikametlere doğru düşüncenin tökezlemeleri bu üç ağırlık merkezinden herhangi birinin ötekileri eritmesi veya onlar içinde erimesinden ileri gelir. Mistisizm insanı Allah’ta eritir ve âlemi inkâr eder. Panteizm, insanı âlem içinde eritir veya âleme indirger. Materyalizm, Allah’ı inkâr eder ve insanı âlem içinde eritir veya âleme indirger. Bu perspektiflerden her biri Allah’ın aşkınlıktan ibaret olan asıl sıfatının inkârı ile başlarlar. Mesela panteizmde Allah ve âlem birleşirler; materyalizmde insan ve âlem birleşirler. Bu yüzden de insanın sıfatları ile âlemin sıfatları da muhtarlıklarını ve bağımsızlıklarını kaybeder.²

Ülken’e göre; dini hakikat aynı zamanda hem obje hem süje olarak ele alınmalıdır. Bu ise insan zihni için imkânsızdır. Mutlak’ın bu çift manzarasından ya

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 231–234.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 234.

birine ya ötekine doğru çevrilebilir: ya dini objeyi aklileştirmeye çalışırız; yahut dini süjeyi anlamak için türlü denemeler yaparız. Çünkü şuurumuzun bünyesi başka türlü davranmamıza elverişli değildir. Biz hadiseleri zaman süresi içinde idrak ediyoruz. Şuur hallerimiz bu zaman seyrine bağlı sürekli bir oluşturdur. Bu oluşu asla bütün olarak kavrayamıyoruz; yaşadığımız halin, geçmişin devamı olduğunu kabul etsek bile, geçmiş şimdiden ayrı olarak kalıyor. Hele şimdi ile geleceği birbirine bağlayamıyoruz. Çünkü gelecek, beklediğimiz, ümit ettiğimiz, fakat “henüz gerçekleşmemiş olan” şeydir. Geçmiş ise hatırladığımız, fakat artık mevcut olmayan şeydir. Düşünürümüz burada soruyor: “Aynı sezgi içinde mevcut olmayan ile mevcut olanı nasıl birleştirebiliriz?” diye. Cevabında; şuurun bünyesi içersinde kalındıkça şimdije ait olan aktüel sezgi ile kanmaya mecburuz diyor. Bergson din felsefesini böyle bir sezgiden çıkarmak istiyordu. Fakat bununla biz yalnız hayatın akışını, hayat hamlesini anlayabiliriz. Bu akış üzerine yükselerek onu geçmiş ve gelecekte kuşatmak üzere bütünlüğü ile kavrayamayız. Bunun için şuur halleri üstünde değişmeyi, zaman içinde lahzayı, hareket içinde sükûnu kavrayacak bir başka yetiye, yaşanmış tecrübe ile kavranan, gerçekte ideali birleştiren virtüel sezgiye ihtiyaç vardır. Biz yalnız şuur süresi içinde yaşıyoruz ve yalnız orada tecrübe yapabiliriz diyen Psikolojik tecrübenin aksine biz hal’de değişen şuur sürecini değil, değişmeyen varlığı da yaşayabiliriz. Bu tecrübe şuur içinde bir varlık tecrübesidir.¹ H. Ziya bu tezine uygun olarak şuuru, “psikolojik yaşanmış hallerin değişimleri üstündeki sürekliliktir” diye tarif eder. Kısacası bu sezgi Ülken’de zıdların birleştiği paradoksal bir gerçeğe, varlığın özüne çevrilmektedir.² Niçin bu konu üzerine eğildik? Çünkü sanatkârın, ahlâkçının, din adamının aşkın varlığa ait tecrübesinde hareket noktası vazifesini gören bu virtüel sezgidir. Böylece Ülken’de Allah’a ve imana giden en emin yolu da tespit etmiş oluyoruz. Şuurun bu paradoksal mahiyeti ahlâkçı ve din adamına mutlak varlığın hududunda ona doğru insanın yapabileceği hamlelerin en büyüğünü, gerçekte ideali birleştirme hamlesini yapmasına imkân verir.³ Kanaatimizce ileri sürülen bu fikir, H. Ziya’nın en orijinal yönlerinden birisidir. O böylece “Allah probleminde hiçbir sezgimiz yoktur ve biz tecrübe sahası dışında kâim olan bir objeden bahsetmekteyiz”⁴ diyen büyük filozof Kant’ın bıraktığı boşluğu doldurmaya çalışmaktadır.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 259,260.

² Ülken, *a.g.e.* , s.261,262.

³ Ülken, *a.g.e.* , s. 262.

⁴ Ülken, *a.g.e.* , s. 243.

Kutsallık tecrübesi Ülken’de bir müphem çift hatta çok değerlilik tecrübesidir. Orada insan başka sahalara ayırmış olduğu zıt değer hükümlerinin aynı hüküm içinde birleştiklerini bulur: Allah hem cazip hem tehdit edicidir, hem güzel hem korkunçtur, hem affedici hem kahredicidir. Bütün bu zıtların birleştiği yer ancak sonsuz varlık olabilir.¹ Söz buraya gelmişken ahlâktan dine giden kantla din ile ahlâkı birbirine zıt sayan Kierkegaard’a düşünürümüzün getirdiği tenkitten bahsetmek yerinde olur. Ülken’e göre din en geniş anlamıyla mutlak sezgisidir. Bunun içinde dini sezgide başka bütün sezgilerin zımninden dâhil bulunması gerekir. Din, ahlâki sezgiden çıkarılamaz; tam tersine ahlâki emir dini sezgiden çıkarılabilir. Bundan dolayı dinin hedefi olan mutlak zıtların kuşatıcısı olarak ambivalent’dir. Fakat ahlâkın zıddı değildir. Dini varlık, yani mutlak içinde ahlâki fiilînin gerçekleşebilmesi insanî varlığı mümkün kılar. Fakat insanî varlık ve ahlâki fiil dini varlığı ve mutlakı mümkün kılamaz ve şartlandıramaz. Bundan dolayı Ülken, Kant’ın ahlâkçı din görüşüne katılmaz. Diğer taraftan o, din ve ahlâk sahalarını kesin olarak ayıran hatta onları birbiriyle çatışkan gören Kierkegaard’ın görüşüne de itiraz eder. Ülken’e göre; İbrahim’in ilâhî emri dinlemek için oğlu İsmail’i kurban etmek istemesini Ahlâka aykırı, fakat akıl-üstü dini emre uygun gören Kierkegaard burada dinle ahlâk arasında boşuna tezat aramaktadır. Bu tezat iki sahanın zıtlığından değil, ancak sonsuz ve mutlak sahasıyla insanî sahanın arasındaki kaplam farkından ileri gelir. Mutlak sahası insanî sahayı kuşatır. Fakat insanî saha mutlak sahasını kuşatamaz. Bunun için dini emirler daima insanî değildir; çünkü mutlak mahiyeti icabı bilinemez; Allah’ın hikmeti sorulamaz. O, insan aklının güçleri dışında kalır. Fakat Ülken’de her ne kadar mutlakın mahiyeti akılla bilinemiyorsa da mutlak emir insan aklı tarafından dinlenir, ifade edilir ve anlatılır; yani, aklileştirilir. İşte imanla aklın iç içe geldikleri yer burasıdır. Orda mucize ile tabiat kanunu, hürriyet ile zaruret, düzensizlik ile düzen, sonsuzluk ile sonluluk aynı varlığın iki manzarasıdır. Artık burada akıl ve iman birbirine yabancı iki saha olmaktan çıkmıştır. İlim, temelinde ve hedefinde daima varlığın akıl-dışı mahiyeti ile temasını muhafaza etmektedir. Din de mitolojiden ve hayalden uzak daima insan bilgisinin ulaşabildiği son hudutlara kadar onunla birlikte yürümeyi ve bu hudutlarda ulaşılmaza temas etmeyi unutmamaktadır. Dinin ilimden kuvvet aldığı, ilmin de dini hakikat için ufuklarını açık tuttuğu bu geniş dünya görüşünde şahsiyet parçalanmasına yer yoktur.²

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 263.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 265,266.

Böylece Ülken, kendisinin de belirttiği üzere, İmam Gazali tarafından İhya'da teklif edilen bölüşe yakın bir şekilde dini inançta üç dereceyi birbirinden ayırır: 1- Kömürçünün inancı, 2- Dogmatik aklın inancı, 3- Tenkitçi aklın inancı. Birincisi safdil olarak kabul edilmiş iman şeklidir. Onun öğretişle, taklitle veya sağduyu sezgisiyle doğduğu söylenebilir. O herhangi bir tenkit ve münakaşaya katlanamaz. Duyu ve zihnin dışında kendi başına işler ve fikri temelden mahrum olmasına rağmen kendine mahsus sarsılmaz bir temeli vardır. İkincisi dogmatik aklın delillerinden sağlamlığını almaya çalışır. Başka problemler gibi delilini tecrübeden çıkaramadığı için zihnin bütün gücünü onun yerine koyar. Fakat dogmatik metafiziğin zaafı onda da vardır. Aklın prensiplerinin gerçeği tamamen ifade edeceği şeklindeki safdil kanaat sarsıldıkça dogmatik aklın imanı da sarsılır. Bu şekli özellikle skolâstik felsefede ve medrese Kelâmında görürüz. Üçüncüsü, tenkitçi aklın çürük temelleri yıktıktan sonra imanı duyulardan ve zihinden tamamen ayırması suretiyle doğar. Bu ince ayırış inanmaya en verimli yolu açar.¹

Bütün bu anlatılanlardan sonra bizim söyleyebileceğimiz iki metod karşısında olduğumuzdur. Birincisi paradoksal bir yapıda olan din problemini sübjektif ve objektif cihetleriyle kavramamızı sağlayan virtüel sezgi metodu, ikincisi de bizi böylesi bir sezgiye davet eden, akılla iman arasını hassas bir şekilde ayırıp, ikisinin iç içe geldiği noktayı da görmezlikten gelmeyen tenkitçi akıl yolu. H. Ziya'nın din ve dinin konusu olan mutlak varlık için teklif ettiği genel akıma bir isim vermek gerekirse irrasyonel ilâhiyat diyebiliriz. O, sistemini kurarken, üç temel kavramı (Allah, insan ve âlem) daima göz önünde bulundurmuş aralarında herhangi bir indirgemeciliğe izin vermemiştir. Bu yüzden o, mutlak varlık karşısında kendini eriten bir mistik olmadığı gibi, âlemle Tanrı'yı aynı cevher sayan veya Tanrı'yı bütünüyle âlemin içinde eriten bir panteist de değildir. Din felsefesi itibarıyla pan-enteizme yakın duruyormuş gibi gözüксе de kanaatimizce H. Ziya'nın Tanrısı'nın yaratıcılığı, Oluş'un dışında oluşu, düşünürümüzü en azından Whitehead ve Hartshorne'un geliştirdikleri pan-enteizmden uzaklaştırmakta² ve İslâm ilâhiyatına bağlamaktadır. Şimdi bütün bunların din eğitimi açısından anlamına değinerek incelememizi bitirmiş olalım.

Öncelikle ifade edelim ki bugün din eğitimi bir paradigma arayışı içersindedir. Gerek kendi sahasının teorisinde gerekse pratiğinde çok türlü problemlerle

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 230.

² Mehmet S. Aydın, *Din Felsefesi*, 10.bsk. , İ.İ.F. Yay./11, İzmir 2002, s. 198-206.

karşılaşmaktadır.¹ Dinin nasıl anlaşılması gerektiği kuşkusuz bu problemlerin en başında gelir. Bugün için skolâstik tehlikesinden bahsetmek yersizdir. Aristo mantığına dayalı skolâstik çoktan tarihe karışmıştır. Fakat bununla birlikte resmi din eğitimi Orta Çağ rasyonalizmine değilde günümüzün rasyonalitesine göre değerlendirmek gerektiğini savunanlar çıkabilir. Çok rahatlıkla söyleyebiliriz ki H. Ziya bir din eğitimi modeli geliştirecek olsaydı böylesi bir yaklaşıma da karşı çıkardı. Yukarda da ortaya koyduğumuz gibi düşünürümüz dinin sahasını öncelikle bir akıl-üstü saha olarak tespit ediyor. Buradan hareketle o Allah'ın akıl yoluyla ispatına da karşıdır. Aklın mantık oyunları (paralolizm) Allah'ın varlığı için de yokluğu için de kullanılabilir.² Kaldığı aklın, şuurun din gibi paradoks bir sahayı tek başına kavraması mümkün değildir. Bu nokta da Ülken başka bir yetiye müracaat ediyor. O da virtüel sezgi. Bu sezgi aslında gazalinin kalp gözü, paskal'ın kalp mantığı dediği şeydir. H. Ziya'nın onlardan ayrıldığı nokta bu fikri neticelerine kadar götürmesidir. Böylelikle o akıl sahasıyla iman sahasını hassas bir şekilde ayırıyor. Fakat bu ayırış mutlak bir ayırış değildir. Akıl dinin objektif manzarasına nüfuz edemez. Allah mefhumunun ihtiva ettiği antinomiler o kadar büyüktür ki akıl ve mantık düsturları bunun üstesinden gelemez. Örneğin eğer Allah vacib-ül vücud ise bütün fiilleri zaruridir. O zaman yaradışın sevgi ile hür bir fiille olduğunu nasıl söyleyebiliriz? İnsanın cüz'i iradesiyle Allah'ın ezeli ilmini nasıl uzlaştırabiliriz. Fenalığın varlığını Allah'ın külli sebepliği ile mutlak hikmeti ile üstün iyiliği ve sonsuz kudreti ile nasıl telif etmeli? İşte bu gibi sorular her ne kadar kelamın, tasavvufun, İslâm felsefesinin, bir bakıma din felsefesinin problemleri ise de din eğitimcisi eldeki verilere göre yani takip edilen metodlardan hareket etmek ve bunu eğitimle ahenkli hale getirmek gibi bir görevle karşı karşıyadır. Bu yüzden kanaatimizce sanılanın aksine din eğitimcisini ağır bir sorumluluk beklemektedir. Kaldığımız yerden devam edecek olursak işte H. Ziya dinin insanı bir çıkmazın içine sürükleyen bu paradokslar karşısında aklın aciz kaldığını itiraf ediyor. Eğer biz H. Ziya'ya göre imana giden en elverişli yolu arıyorsak bu ne taklitçinin imanıdır (o buna kömürünün imanını diyor) ne de dogmatik akılcının imanıdır. Her iki yol tehlikelerle doludur. Birincisi kendisine has bir iman sahibi olsa da tenkitlere katlanamayabilir. İkincisi sonun da kendi silahına kurban gidebilir. Şu halde düşünürümüze göre en verimli yol, bu çürük temellerin yıkılışının ardından imanı duyulardan ve zihinden tamamen ayıran tenkitçi aklın imanı oluyor. Tenkitçi aklın burada yaptığı iş sonsuz ve mutlak varlığı kendi

¹ Geniş bilgi için bkz., Kerim Yavuz, *Günümüzde Din Eğitimi*, s. 190-226.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 239.

mahiyetine uygun bir şekilde aklın ve duyu verilerinin dışında tutmaktan ibarettir. Dinin hakikati böylece bilgi hakikati olmaktan çıkıyor ve iman hakikati haline geliyor. H. Ziya bunun imana en geniş ve verimli yolu açtığı kanaatindedir. Fakat dediğimiz gibi bu ayırış kesin bir ayırış değildir. Yani, akılla dinin temas noktası yok değildir. Akıl objektif sahayı idrak edemezse de dinin sübjektif yönü, başka bir ifadeyle yaşanmışlık manzarası psikoloji, sosyoloji, etnoloji gibi insanî ilimlerle aydınlatılabilir. Ülken buna dinin aklileştirilmesi diyecektir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta dinin aşkın ve kuşatıcı varlığını daima hesap etmek oluyor. Bu kıstasa riayet edilmediği takdirde dinin mahiyeti de bozulmuş olacaktır. Bir örnekle konuyu daha iyi açıklayabiliriz. Kur'an'ın içersinde geçmiş kavimlere ait bazı kıssalar vardır. Bunları nasıl anlayacağız? Dinin bu yönü bir yönüyle Allah'a bir yönüyle de insana bakar. İnsana bakan manzarasını insan ilimleri ve akıl gücüyle inceleyebiliriz. Fakat mucize ile tabiat kanunu, hürriyet ile zorunluluk (Hz. İbrahim ile oğlu Hz. İsmail'in durumunu hatırlayalım) gibi mutlak sahasına çevrilen tarafta akıl yürütme gücü durur ve duyu verileri işlemez olur. Bu saha artık mutlak sahasıdır. Mucizenin de tabiat kanununun da kaynağında Allah vardır. Hz. İbrahim'in mutlak ilâhî emre itaat etmesi ile vicdanın emri arasındaki paradoks mutlak sahasının insanî ve ahlâki sahayı kuşatıyor oluşu ile ancak çözüme kavuşabilir. Yalnız artık burada iman hükmeder insan akli bu hükmü dinler ve burada açıklandığı gibi aklileştirmeye çalışabilir. Bu noktada son olarak söyleyebileceğimiz düşünürümüzün gerek batı gerekse de doğu felsefesine olan vukufiyeti ona derin bir bakış açısı kazandırmıştır. Bugün din eğitiminin de içinde bulunduğu metodoloji krizi, kanaatimizce doğu ve batının uzun tecrübeler sonucunda ortaya koyduğu bilgi birikimini imanin hizmetine sunabilmekten geçmektedir. H. Ziya, dine ve ilâhiyat sahasına getirdiği bu yaklaşımlarıyla, elbette eleştiriye açık yönleri de olabilir, fakat itiraf edelim ki din eğitimi için ufuk açıcı bir konumdadır.

4.6.2. Çocuklar ve Gençlere Ahlakı Nasıl Verelim?

Din eğitiminin araştırmakla yükümlü olduğu sorulardan birisi de bu sorudur. Bizdeki din eğitiminde ahlak sahası din sahasının dışında değildir. Yani ahlaki emir ve kurallar kaynağını dinden alır. H.ziyanında dinle ahlak arasında kiergaard'da olduğu şekliyle bir çatışma görmediğine, Kant'ın ahlaktan dine giden tutumunu da benimsemediğine değinmiştik. Kısacası mutlak sahası dini ve ahlaki sahayı kuşatmakta

idi. Bundan dolayı H. Ziya'nın din eğitiminde olduğu gibi ahlak eğitiminde de Allah merkezli olduğunu söylemeliyiz. Fakat bununla birlikte Ülken, felsefeci kimliğiyle ahlakın evrensel ve insanî ölçekli tarafını aklî tenkitten geçirmeyi ihmal etmez. Onun eğitim felsefesi adlı eserinde platon ahlakıyla Kant ahlakının objektif ve sübjektif yönlerini ahlak eğitiminde iki düstur olarak aldığını fark ederiz.¹ Bu ilk bakışta din dışında bir ahlak tesis edilmeye çalışılıyor izlemine uyandırabilir. Fakat onun olgunluk dönemi eserleri ki biz bunu esas aldık; mutlakçıdır. Bu göz önüne alınmazsa hakkında yanlış bir değerlendirme yapmak tehlikesi vardır. Sözü edilen eserde aslında çift kutuplu değer anlayışının bir gereği olarak nietche'nin cüret ahlakı ile hristiyanlığın acıma ahlakını eksik ve tek taraflı buluyor. Birincisi kudret iradesine üstün değer verdiği için acımayı bir zaaf olarak görürken asıl meziyeti cüret ve cesarete ve bundan dolayı bu vasma sahip üstün insanların bağdaşabileceği bir ahlakta arıyor. İkincisi acize sakata acımayı, faziletin başı sayıyor; dolayısıyla böylesi bir ahlakta acizlere yardım, şefkat ve sadaka kurumları geliyor. Kısacası ilki bene ikincisi bize tekabül etmektedir. Oysa bir ahlak insan bütünlüğünü dikkate almışsa hem ben hem bizden meydana gelir. İnsan gerilme halinde "benlik" i, yarışmayı, savaşma gücünü geliştirir. Genişleme kavsinde "biz" e, dayanışmaya, barış gücüne kuvvet verir. Bu iki güç birbirini tamamlar. Eğer Nietche ve Hristiyanlık ahlâkının ruha ait iki manzaradan birini fazla belirtme yüzünden düştükleri aşırı ve hatalı ifade, demek istediklerine dikkat edilirse aralarındaki fark silinir. İşte bu değerlendirmeler sonucunda düşünürümüz ahlâk eğitimini iki manzarasını şöylece belirleyecektir: "Delikanlılara verilecek ahlak 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 platon, ikincisi Kant tarafından ileri sürülmüş olan bu iki ahlâk prensibi aynı ahlâkî fiilin iki manzarası halinde birleşir."²

Platon ahlâkın üstün iyilikle, idealarla bağlantısını kurmak suretiyle onun objektif manzarasını, Kant ise mutlak emre itaat düsturuyla bu sahanın sübjektif manzarasını temsil ediyor. Fakat söyleyelim ki her ikisi de tek başına ele alındıklarında hakikatin ancak birer yüzünü gösterebilir. Platon, insanî sahayı, Kant, mutlak sahasını göremiyor. Yalnız burada H. Ziya'nın verdiği bilgilerden hareketle bir açıklama yapmamız gerekir. Kant, Allahı kabul etmiyor değil. Fakat o, ahlaki fiile hakiki hürlük ve muhtarlığını kazandırmak için ahlaki emrin her türlü kayıt ve şarttan bağımsız

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.278.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 277,278.

olduğu, hatta dinî (theologique) bir emre dahi bağlanmadığı kanaatindedir. Bununla birlikte Kant ahlaktan dine gitmenin yollarını aramakta gecikmeyecektir. İşte H. Ziya buna karşı çıkıyor: insanın ahlâkî emri gerçekleştirdiği için aşkın varlık ihtiyacında bulunduğunu söylemek yetmez. Çünkü o zaman aşkın varlık sadece pratik aklın bir ihtiyacını tatminden, pragmatik bir inanıştan ibaret kalacak; onun varlığı veya yokluğu hiçbir ontolojik esasa dayanmayacaktır. Tam tersine, aşkın varlık mevcut olduğu içindir ki, insanî varlık (şuurlu ve manevî varlık olarak) mümkündür. Ve insanî varlık olduğu içindir ki ahlaki fiil mümkündür. Bu bakımdan Ülken, Kant ahlakını sallantıda görür. Onu bu sallantıdan kurtarmak için Kant felsefesini ontoloji ile tamamlamak lâzım.¹ Kanaatimizce o, bundan dolayı ahlak felsefesi ve eğitiminin diğer kutbunu temsil etmesi itibariyle platon'u göstermiştir. Çünkü o ahlâklılığı üstün bir âlemin veya idea'ların varlığına bağlıyordu. Demek ki H. Ziyada çocuklar ve gençlere verilecek ahlak eğitimi onları bir taraftan mutlak ve aşkın varlık (Allah)'la karşı karşıya getirecek, diğer taraftan mutlak emre itaat edecek vicdanın geliştirilmesi üzerinde duracaktır. Burada bir noktaya temas edelim ki Ülken'de din, en geniş manasıyla mutlak sezgisi olduğu için dini sezgide başka bütün sezgilerin zımnen dâhil bulunması gerekir. Bu yüzden din, kantta olduğu gibi ahlaki sezgiden çıkarılamaz; tam tersine ahlaki emir dini sezgiden çıkarılabilir. Böylece Ülken dinî varlık, yani mutlak (Allah)'tan hareketle dine ve ahlaka gidiyor. Dolayısıyla emrin merkezinde zıtları kuşatan Allah olduğu için dini hakikatle ahlaki hakikat birbirine aykırı değildir. Dini emirler daima -İbrahim ve İsmail (a.s)'ın kıssasında olduğu gibi- insanî değildir; çünkü mutlak mahiyeti icabı “bilinemez”; “Allah'ın hikmeti sorulamaz”. Mutlak sahası, insanî sahayı kuşatır. Fakat insanî saha mutlak sahasını kuşatamaz.² H. Ziya başka bir yerde öğretimin telkin edeceği vazife bilincinden söz ederken; “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”³ diyecektir. Bu İbrahim kıssasında olduğu gibi bir insanı öldürmekle mutlak vazifeye itaat arasında ki tezada bir örnektir. Ülken'in burada, insanların yüksek karar anlarında milletlerarası göreliliği aşan insanî vazifeye çağrı yaparken Kur'an'dan ilham aldığı görülebilir. O bunu değerler felsefesinde şöyle dile getirecektir: “her yükümlülük aşkın varlıkla süjenin

¹ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s.225,226.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 265,266.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.279.

ilişkisinde ikincisinin hamlesi ve birincisinin daveti ile meydana gelir ve gelişir”.¹ Ülken fark edilebileceği gibi ahlak eğitiminden bahsederken din eğitiminden ayrı bir ahlak bilimi ve eğitiminden bahsediyor değildir. Ona göre; bir ahlak bilimi hiçbir zaman mutlak ahlaki kuralın ve bir normatif ahlakın yerini alamaz.² İnsan hem kendi kendine hem de insanlığa karşı sorumludur. Fakat ne başka insanlar ne de kendisi onun son mahkemesi değildir. İşte bu noktada insan inanışla hürriyetlerin en geniş derecesi olan sonsuz varlığa, başka âlemlere açılır. Allah olduğu için insanî hürriyet ve ahlakın bir anlamı vardır.³

Yalnız burada düşünürümüzün bütün değerler arasında hassas bir ayrıma gittiğinden ve ölçü bağımsızlığını getirdiğinden de bahsetmemiz gerekecektir. Bu anlayışının bir gereği olarak Ülken, değerlere laik bir bakış açısı getirir. Bunun bir gereği olarak din ve ahlak sahasında da bu yolu takip eder. Bunun için mesela vicdan dinini temsil ettikleri için velilere özel bir önem verir. Ona göre, yeni devri asıl açan velidir. Kişisel medeniyet onunla başlar. Veliler veya şehitler zamanı ve tarihi yaratan kişisel kültür medeniyetinin önderleridir. Velinin değerler düzeninde dünya görüşü olan panteizm laikleşmeye başlayan değerlerin tipik örneğidir. Bu sanki laikleşen manevî değerlere hazırlıktır. Burada kişiler, ferdi perspektifler birbirinden ayrıldıkça sanat, ahlak, fikir ve din de ayrı âlemler olmuş ve modern insanda bağımsız birer değer halini almıştır.⁴ Öyle anlaşıyor ki bu paradigma; vicdanlar üzerinde baskı kurulmasını kabul etmez. Kişinin değer bilincini yükselterek kendi tercih ve karar gücüyle faaliyet göstermesini hedef edinir. Değerler arasında tahakkümü, yani bir değerın başka değer üzerinde kendi ölçüsünü zorla kabul ettirmesini, değerler sisteminin bütünlüğünü bozacağı gerekçesiyle reddeder. Fakat önceki konulardan da çıkarabileceğimiz gibi, her değer birbirini anlar, değerler arasında tolerans ilişkisi vardır. Çünkü hepsi aşkın objeye, mutlak varlığa yönelir. Değerlerin laikleşmesi, değerleri ortadan kaldırmamış, aksine bağımsızlıklarını korumakla onların hakiki gelişimi için en elverişli sahayı açmıştır. Değer tahakkümünün ortadan kaldırılabilmesi insan bazında örneğin dini ve ahlaki bilincin hareket noktalarını birbirinden ayırmayı gerekli kılmıştır. Burada dini bilinç vahiy, ahlaki bilinç vicdandır. Bunlar değerlerin gerçekleşmesini sağlayan irade güçlerinin hareket noktası ve düzenleyicisi görevini görürler.⁵ Ülken, kanaatimizce

¹ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 286.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 16.

³ Ülken, *Felsefeye Giriş II*, s. 274,275. ; Ülken, *Varlık ve Oluş*, s. 447.

⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 352-354.

⁵ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 287.

dinle ahlak arasındaki bu farklılıktan hareketle dindeki ahlaki buyrukların zora başvurulmasıyla vicdanlarda bir baskı aracı haline dönüştürülmesini önlemeye çalışıyor. Elbette bu değerlerin bir başıboşluğa terk edildiği anlamına gelmemelidir. Gaye değerlerde yani teknik icatta, fikri çalışmada, sanat yaradışlarında, ahlaki eylemde yarışma hürlüğü olması toplumda “en değerliler” in üstün yer almasını ve fikir, sanat, ahlak ve din yaradışının iktisadî ve siyasî baskılara uğramadan gelişmesini sağlar. Henüz böyle bir toplumun oluşmadığını da itiraf eden Ülken, okula bu doğrultuda önemli bir görev yükler. 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 yalnızca 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, hatta evin veremediği “terbiyeli” insan yetiştirmek, öğrencilere davranış, kıyafet, muamele, maddî ve manevî temizlik (küfürlü ve tecavüzlü konuşmadan kaçınma), başkalarının haklarına saygı gösterme eğitimi vermek olacaktır.¹

Ülken, sarsılmış bir toplum düzeninde okulun bu noktada ki görevinin büsbütün güçleştiğinden söz ediyor. Bir ihtilalden veya büyük bir savaştan sonra umumîyetle toplum hayatında değerler ve normlar sarsılmıştır. Toplum sarsıntısı insanlarda ve özellikle çocuklarda, yaşayan değerlere karşı güven problemini doğurmuştur. Ana-babayla çocuk, öğretmenle aile, öğretmenle öğrenci ilişkilerini bozulmuştur. Sarsılmış toplum tesirindeki çocuklarda “çıkarına bakmak” veya “isyan” başlıca alametlerdir. Birinci hal hiçbir değere inanmamak yüzünden çocuğu oppurtuniste olmaya götürür. İkinci hal asi çocukta bazı siyasî veya ideolojik sloganlara körü körüne saplanma şeklindeki fanatizmi doğurur. Her ikisi de çocuğun ileri yaşları için tehlikelidir. Asi gençlik tipinin meydana gelmesinden ne aile, ne okul, hatta ne de genç sorumludur. O savaş ve ihtilalin doğurduğu zorunlu bir buhrandır. Fakat bu sarsıntıyı bir “emr-i vaki” gibi kabul etmemelidir. Burada aileye, okula ve devlete düşen esaslı vazifeler vardır. Çıkarıcılar ve asiler birdenbire ne “nasihat”le, ne de tehditle düzelirler. Çünkü H. Ziya’ya göre bu hal okul dışında moda halinde kolaylıkla yayılabilir, hatta garabetçilik ve yeni hayat ve sanat anlayışı ifadelerine bürünebilir. Ülken, bu noktada bir çıkış yolu olarak ruh-beden bütünlüğü halindeki eğitimi gösteriyor. Ancak bu sayede buhran

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.320,321.

devrinin sarstığı insan bünyesi ölüm korkusu, mahrumiyetler ve put kırıcılık yüzünden düştüğü bunalma, aşağılık nevrozu ve içe dönüşten kurtulabilecektir. Gerilme ve genişleme halindeki hayat ritminin dengesi, şiddetli depresme, bunalma ve içe katlanmalarla bozulurken, mahrumiyetler aşağılık kompleksini doğurabilir. Bu içe katlanmalar taşkın halde şizofreniye dönüşebilir. Objektif değer düzeninin yıkılmasının ardından yeni bir değerler düzeni kurulmadıkça sarsıntının akisleri insan bünyesinde devam eder. Bununla birlikte okulda bilim zihniyetinin hâkim olması – hangi ideoloji revaçta olursa olsun- okulu sarsıntıdan kurtarır; hatta onun gençliği kurtarmasına hizmet eder. Bu dönemlerde 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 tabi olduğu hayat ritminin zorunlu neticeleri olarak yapan otomatizmleri verir; onları büyüklerin nasihatleri veya ahlak ve beden sağlığı kitaplarının emirleri halinde vermez.¹ Bu iç isyanı yalnızca buhran dönemlerine ait değildir. Hatırlanacağı gibi erişkinlerin hakiki davranışlarıyla çocuklara yükledikleri “tabu”lar arasındaki tutarsızlık çocuklarda iç isyanını doğuruyordu. Bu çocuğu örneklerle karşı şüpheli tavrı almaya ve kendi değerlerini yeniden kurma çabasına götürüyordu. Çocuğun burada değer alanı ile temasının sürekli bir alış veriş halini aldığı² düşünecek olursak H. Ziya’nın ahlak düşüncesinde model şahsiyetin değeri belirgin olur.

İşte bu münasebetle çocuğa ve gence soyut ahlak kaidelerini öğretmek değil, hikâyeler ve büyük insanların hayatından cesaret, fedakârlık ve iyiliğe dair canlı misallerle ahlak eğitimi vermelidir. Çocuk tarihten alınmış örneklerle kahramanların ve değer yaratıcı insanların nasıl aynı zamanda ahlak, din, fikir, vatan değerlerine inandıklarını öğrenirse kendisini basit telkin inançlarından ideal inançlarına yükseltebilir.³ Burada istenilenin bir sürü soyut ve felsefî ilke ve açıklamaların içinde boğulmadan örnek gösterme veya model alma yöntemiyle kafa ve gönlün gerekli bilgi ve hissiyatla etkilenmesidir diyebiliriz. Ayrıca burada asıl olanın bilgilendirmesi değil onunla birlikte çocuğun hatata ve değerlere uyum sağlayacak şekilde hazırlanmasıdır. Özellikle çocukta ahlaki duyguyu beslemek için tarihin içine girerek oralardan yaşanmış ve yaşanması her zaman mümkün olan çarpıcı örnekler göstermek ve onlara özendirici

¹ Ülken, *a.g.e.*, s. 305,306.

² Ülken, *a.g.e.*, s. 284.

³ Ülken, “Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi”, s. 15.

olmak yerinde bir harekettir.¹ Peki, H. Ziya, örnek şahsiyet olarak kimleri gösteriyor? Birazdan aktaracağımız veriler bu önemli soruyu aydınlatmamızı sağlayacaktır. Düşünürümüze göre; büyük insan, iman yaratışı kudreti ile gelişen insanlığın sembolüdür. Peygamberler, veliler, hâkimler, kahramanlar, büyük fikir ve ideal şahsiyetler gibi. Bizim birinci bölüm insan bahsinde H. Ziya'nın Hz. Muhammed'in büyük kişiliğine dair yaptığı vurguların kuşkusuz burada yani din ve ahlak eğitiminde önemli bir yeri olacaktır. Bunu böylece belirledikten sonra çabaya tekrar dönmemiz yerinde olur.

Çocuğun ve gencin kendi değerlerini gerilme ve genişleme ritimleriyle kurması Ülken'de çabanın bir eseridir. İnsanın çift varlığı onu rahatsız eder. İnsan ne yapıp yapıp ondan kurtulmaya çalışır. Bunun için değer yaratışının antrenmanı bizim seçtiğimiz değil yapmaya mecbur olduğumuz bir şeydir. Ancak bunda muktedir olmayabiliriz, yarı yolda kalabiliriz. Yahut varolan güçlerimizi kullanırken iki yol, iki alternatif arasında durabiliriz: çift varlığımızdan en büyük, en güç ve fazla çaba ile kurtulmak, fakat kişiliğimizi en geniş şekilde kazanmak ve âlemde var olmaya layık olacak bir tarzda yaşamak. Yahut çift varlığımızdan en kısa, en kolay en ucuz şekilde kurtularak, var olmaya layık olmayacak bir şekilde yaşamak. Birinci sentez değer yaratışı, ikinci sentez değer yıkılışıdır. Müspet değerler birinci, menfi değerler ikinci yolda kurulmuştur. Dindarı, sanatçıyı, ahlakçıyı değer yaratışına götüren çabadır. Egzersizini kaybeden insan, kişilik ve değer yaratış ilişkilerini de kaybeder.² “Kişi başkasıyla birlikte ve başkasıyla ilişkisinde anlaşılır.”³ “Ahlakın varolabilmesi için insanın insana inanması lâzımdır. Çünkü insanın bilgi alanı, yani duyu verileri tecrübesi ve aklı böyle bir inancın kuruması için yetemez. Sözünde durmak, doğru olmak, başkalarına sadık olmak için ne onları bilmek, ne de onlar tarafından bilinmek yeter. Bütün bu ahlaki fiiller insanın insana iananması ile mümkündür.”⁴ Bu yüzden çocuklar ve gençler kişilerarası ilişkilerde “başkası” ile birleşmenin biricik yolu olan inanma değerlerini almalı, onlara ait tecrübeleri yaşamalıdır.⁵

Daha önce üzerinde durduğumuz için kısaca belirtecek olursak H. Ziya'nın değerler alanında takip ettiği metod, ihtiyaç mertebelerini uyandıran ve bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik metod idi. İhtiyaç duyan süje ile ihtiyaç duyulan aşkın obje ve

¹ Kerim Yavuz, *99 Soruda Çocuk ve Din*, 1.bsk. , Çocuk Vakfı Yay. , İstanbul 1994, s. 224.

² Ülken, *Bilgi ve Değer*, s. 366,367.

³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 8.

⁴ Ülken, a.g.e. , s. 16.

⁵ Ülken, a.g.e. , s. 262.

onları birbirine bağlayan duyu verileri, bilinç içeriği, tabiat elemanları arasında devamlı diyalektik bir ilişki vardı.¹ Çocuk oyunlarından ve ileri yaşta çalışma hayatından başlayan, ilkelerde kollektif avcılık ve ziraat işlerinde, toplumlararası ilişkilerde meydana çıkan (potlaç gibi rekabetli sözleşmelerde veya barış, evlenme gibi sözleşmelerde) ve ileri toplumlarda doğruluk, iyilik, düzene uygunluk, adillik, hürlük ve eşitlik şekillerinde insanlık hayatını bütün sarsıntıları içinde devam ettiren “manevî” gücün yaratılması da bu diyalektik işlemde meydana gelir. Ahlaklılık denilen değerde terkip edilen değerli şeyler ahlaki örnekler ve eserlerdir.² Okul gençlere kültürün bütününe yaşama ve hepsinde yaratıcılık gücünü işletme imkânını verir. Okul ilk’ten üniversiteye kadar bu değer yaşanması ve yaratılması işine katılır.³ Değerlerin yaratılması aynı zamanda kişiliğin yaratılması demektir. Değerler genişledikçe kişi büyür, kişilik geliştikçe de değer aksiyonu genişler, yani Mimar Sinan Süleymaniye’yi yaptığı kadar Süleymaniye de Mimar Sinan’ı yapıyor. Süleymaniye bitince mimar Sinan artık başka Mimar Sinan olmuştur. Ahlaki sahada da süreç bu şekilde işler ve değer yaratışı sırasında ruhî güç ahlâken biraz daha zenginleşir, bu diyalektik oluşta her iki yöne doğru genişleyen sanki bir yumak örülmektedir.⁴ Ruhî gelişim evrelerine göre çocukluktan gençliğe değerler sahasında düşünürümüzün uyguladığı mertebeli metodlar skalasını ikinci bölümde gösterdiğimiz için burada tekrar etmiyoruz.

Böylece H. Ziya’da çocuklara ve gençlere ahlakın nasıl verilmesi gerektiğine dair bütün ayrıntılarına inmemekle birlikte genel bir fikir edinmiş olduk. Kendisi değerlerin temelinde aşkın varlığı gördüğü, dinle ahlak arasında karşıtlık görmediği için bizde din eğitimi bahsi içinde bu soruyu sorma ve cevabını arama cesaretini kendimizde bulduk.

4.7. Orta Çağ Eğitim Tarihinin Tenkidi ve Problemlerinin Tahlili

İncelememizde böyle bir konuya yer vermemizin nedeni, H. Ziya Ülken’in Orta Çağ’da İslâm ve Hristiyan dünyalarında tatbik edilen eğitim anlayışlarının müspet ve menfi yönlerine ait vereceği bilgilerden istifade etmek olacaktır. Zira düşünürümüze göre; “skolâstik” çok tenkit edilmiştir. Fakat önce böyle bir eğitim sisteminin neler

¹ Ülken, a.g.e. , s. 269.

² Ülken, a.g.e. , s. 270.

³ Ülken, a.g.e. , s. 270.

⁴ Ülken, a.g.e. , s. 14.

yaptığını ve kendi devrinde ne dereceye kadar verimli olduğunu, hangi bakımlardan eksiklikleri bulunduğunu, içinde bulunduğu kültür ve toplumun şartları değiştikten sonra intibaksız bir duruma düşüp düşmediğini araştırmak lâzımdır ki bu tenkitler müspet bir yola girmiş olsun. Ne yazık ki tenkitlerin çoğu skolâstiğin menfi anlamına hücum ederek onun gördüğü hizmetleri hesaba katmamıştır. Hemen hiçbirisi¹ de onun yerine nasıl bir sistemin konacağını tam olarak göstermiş değildir.² Bir din eğitimcisinin İslâm eğitim tarihinin problemlerine eğilmesinin hele mukayese imkânı açısından Hristiyan eğitim tarihinden de haberdar olmasının önemi tartışılmazdır. Din eğitiminin dününe ait gerçekleri tartışıp ortaya koymadan, bugününü ve yarınını sağlıklı bir şekilde değerlendirme, problemler karşısında başarılı çözümler üretebilme imkân ve kabiliyetinin yakalanamayacağı aşîkârdır. Bu alanda yetkili bir ağız tarafından yapılmış tenkitlerden sadece din eğitimcisinin değil, belki bütünüyle ilim camiasının haberdar edilmesinin gerekliliğine inanıyoruz. Zira bir çağın eğrisi ve doğrusu ile okunabilmesinde eğitim ve kültür tarihine ait bilgilerin en başta geldiği kanaatini taşımaktayız. Çünkü bunlara bakılarak bir çağın insan ideali Tanrı tasavvuru ve âlem görüşü gibi çok mühim problemler rahatlıkla tespit edilebilir. Bu hatırlatmaları yaptıktan sonra bir yöntem olarak bazı tasarruflarda bulunmakla beraber konuyu daha çok düşünürümüzün dilinden aktarmaya gayret edeceğimizi belirtmiş olalım.

4.7.1. Orta Çağ İslâm ve Hristiyan Dünyasının Eğitim Anlayışına Bir Bakış

İlk Çağda öğrenci tahsilini birbirinden farklı ve aralarında hiçbir bağ olmayan hocalardan alırdı. Gramer öğrenmek için gramerci veya edebiyatçıya, mûsîkî öğrenmek için gitarcıya, hitabet öğrenmek için hatibe vs. giderdi. Bütün bu çeşitli öğretimler onda birleşir, fakat birbirinden habersiz kalırdı. Hâlbuki Orta Çağda iş değişti. İlk Hristiyan okullarında bütün dersler aynı yerde ve bundan dolayı da aynı manevî idare altında veriliyordu. Derslerin düzenlenmeyicisi Hristiyan doktrini idi: O, öğrencinin kafasını ve ruhunu teşkil ediyordu. Böylece eski çağın dağınıklığı yerine bir öğretim bütünlüğü

¹ Ülken, bununla hümanizm hareketinin önderlerini kast ediyor. Başlıcaları: Erasme, Reuchlin, Petrarque, Rabelis ve Montaigne, bkz. *Eğitim Felsefesi*, s. 230.

² Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 230.

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. Çocuk tek bir tesir altında tek bir fikre göre yetiştiriliyordu. İlk Çağda çocuğa ayrı öğretmenler bazen lüks, bazen pratik şeyler öğretiyorlar, ayrı ayrı yetiler kazandırıyorlardı. Fakat bunlar çocuğun büyüün halinde kişiliğini teşkile yaramıyordu. Hristiyanlık ise bir bilgi ve inanç bütünlüğü kazandırmak gayesini güdüyor ve bunu başarıyordu. Çocuğun davranışları, Ahlâkı, tavrı, bütün nazari (teorik) ve pratik bilgileri bu bütünlüğün doğmasına yardım eden unsurlar vazifesini görüyordu. Bugün de biz eğitimden bunu anlıyoruz ve başka tarzlarda aynı bütünlüğü vermeye çalışıyoruz. Orta Çağ'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, yeni tabi olduğu kanunları tamamen 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 genel bir adla “fizik” denilebilir. Birincisinin görevi genel olarak zekâyı yetiştirmek, ona normal tavrını kazandırmak, ikincisinin görevi onu beslemek, malzemesini vermektir. Sonradan bu ikilik öğretiminde insanî bilgiler ve tabiat bilgileri şeklini alacaktır.¹

Eğitimcimize göre; İslâm dünyasında da öğretim buna benzer bir tarzda gelişmiştir. İlk cami dersleri öğrencilere verilen bilgileri bir bütün halinde veriyor ve bunu İslâm doktrini temeline dayandırıyor. Bu bilimin kökünü tefsir ve hadis (Kur'an ve Peygamber 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 (İslâmî hukuk) ve kelâmı içine alıyordu. Kelâm batıdaki mantıkla birlikte dini metafizik karşılığı idi. İkincisi (yani İslâm âlemine sonradan girmiş bilimler (coğrafya, tarih, matematik (hesap, hendese, cebir, müsellesat). Tabiat bilimleri (heyeti fizik) kısımlarını içine alıyordu. Cami dersleri aslında yalnız birinci zümre bilgileri vermekte iken, sonradan derece derece ikincileri de onlara katıldı. Öğrenciler (talebe-i ulûm) caminin yanındaki öğrenci odalarında yatılı iseler de evlerinden gelenler de vardı. Bundan dolayı

¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 230,231.

camii dersleri manastır okullarının tam kapalı sisteminden oldukça ayrılıyordu. Bu dersler Emeviler'in son zamanında ve Abbasiler devrinde gelişti. Onlarla aynı zamanda Yunan bilim ve felsefesinden tercümeler başladı. Bir asırdan fazla süren bu tercüme faaliyeti Yunan bilimlerinin Hristiyan Orta Çağ'ından geniş mikyasta İslâm âlemine girmesini sağladı. Tercümeleri yapanlar aynı zamanda öğrencileri ve yeni bir öğretim sisteminin doğmasına sebep oldu. Bu sistemin doğurduğu kurum "Dar-ül-hikem" idi. "Dâr-ül-hikmeler" halifeler veya vezirler tarafından korunuyordu. Bu yüzden tercüme şeklinde başlayan bu bilimsel faaliyet devamlı bir öğretim şeklini alabilirdi. İlk bilim adamları, filozoflar, kelamcılar oradan yetişti. Sûfîlerde sonradan bu çalışmalardan faydalanarak "mutasavvıflar", yani mistik filozoflar oldular. Camii ve Dar-ül- hikme tam teşkilatlı okullar değildi. Az çok serbest faaliyet merkezleri idi. Yalnız her ikisinde de fikir birliğini sağlayan üstatlar bulunuyordu.¹

Ülken'e göre; Büyük Selçuklular zamanında ilk defa "medrese" kuruldu. Medrese devlet himayesinde, İslâmî doktrine bağlı öğretim kurumu idi. Medreseler de manastır okulları gibi yatılı idi. Yalnız öğretim İslâmî bilimlere sonradan girmiş bilimleri bir araya getiriyor ve ikincileri birincilere tabi 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. Selçukilerden sonra Atabeyler, Eyyubiler, Anadolu Selçukileri, Osmanlılar medrese sisteminin devam ettirdiler ve geliştirdiler. Aslında medrese bir ihtisas kurumu değildir. Orada orta ve yüksek derecede bütün bilimler öğretiliyordu. Bunun için medrese sisteminin gayesi ansiklopedik bilgilere sahip, fakat bu bilgileri İslâmî doktrinin hizmetinde kullanan kafalar yetiştirmektir. Her şeyi ister istemez sathî (yüzeysel) olarak öğreten medresede temel bilgiler bir yandan tefsir ve hadise dayanan fıkıh (yani büyük bilim), öte yandan dini 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 Harameyn ile Gazali idi. Ondan sonra Fahrüddin Razi, Diyarbakır'da Ürmevî Anadolu'da Siracüddin Ürmevî yetişti ve onların bıraktıkları eserler bu ansiklopedik bilgi sentezinin örnekleri olarak kaldı.²

Fakat İslâm öğretimi camii ve medrese dışında eskiden Dâr-ül-hikme'lerin yetiştirdiği bilgi adamlarını himaye eden saraylardan üçüncü bir gelişme çevresi buldu. İslâmî doktrin temeline dayanan medrese sentezinden uzaklaşan bu öğretim şekli

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 231,232.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 232.

öğretmen-öğrenci (usta-çırak) ilişkisi şeklinde bireysel bir öğretim idi. İmparatorlukların parçalandığı, feodal devletlerin kurulduğu devirde birçok küçük saraylar böyle öğretim ve araştırma çevresi vazifesini görmüştür. Farabî Halep'te, İbn-i Sîna Horasan'da ve İran'da, Nasireddin-i Tûsi Azerbaycan'da, İbn-i Rüşd Endülüs'te, Sühreverdi Konya'da yetiştiler ve öğrenci yetiştirdiler. Tabiat alimleri, matematikçiler de aynı suretle saraylarda ve devler himayesinde eserlerini yazdılar ve öğrenci yetiştirdiler. Fakat bireysel yetiştirme metodu matematik ve tabiat bilimleri alanındaki büyük gelişmelere rağmen bir öğretim ve araştırma geleneğinin kurulmasına imkân vermiyordu. Ancak yine hasta haneler tabiat bilimleri ve tıbbın okul şeklini almasını temin etti. Bu öğretim ve araştırma kurumları Osmanlılar zamanında da kısmen devam etti. İslâmî bilimleri okutan medreselerde yalnız fıkıf, hadis ihtisası yapan özel yüksek okullar doğabildi.¹

4.7.2. İslâm Eğitiminde Büyük Buhran: Medrese-Tekke İkiliği

H. Ziya'ya göre: İslâm Orta Çağında öğretim sistemi Hristiyan Orta Çağındaki 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 dayanırken tekke öğretimi ise Farsça okunana tasavvuf temeline dayanmıştır. Birinciler İslâm doktrinine göre rasyonel kafalar, ikinciler İslâm doktrinine göre duygu insanları yetiştiriyordu. Oysa Batıda manastır Okulları ve onların gelişmesinden doğan Universitas'lar her iki gayeyi birleştiriyordu. İslâm'da bu iki gaye iki ayrı kurum tarafından verildiği için aralarındaki çatışma İslâm kültür ve eğitiminin en buhranlı problemi olmuştur. Medresenin ilk kuruluşu zamanında Gazali bu çatışmayı kaldıracak bir öğretim yolu aradı. Bilgi ile inancı, kelâm ile tasavvufu uzlaştırmaya çalıştı. Fakat sonradan medrese bu sentezi devam ettiremedi. Aristo mantığına bağlı kuvvetlendirme gayesini güdüyordu. Platon felsefesine ve tasavvufa dayanan öğretim ise bunun dışında kaldı. Bu suretle medrese-tekke ikiliği asırlarca İslâmî öğretimi bölen bir mücadele ve problem 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

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 232, 233.

görürlükle itham ettiler. Aslında bütün insana ulaşamadıkları için ikisi de yarım kalmaktaydı. Tekke zaman zaman mûsikîyi, resmi (minyatür), şiir öğretim arasına koyarak dalına geniş bir atmosfer meydana getirir gibi görünüyordu. Fakat medresenin verdiği sistemli ve tutarlı bilgi bütünlüğünden mahrum bulunuyordu. Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi Gazali yolunu canlandıranlar pek nadirdi ve ikilik her şeye rağmen son zamana kadar devam etti.¹

4.7.3. Tanzimat'ın Getirdikleri

Batı tekniğinin üstünlüğü yüzünden ardarda yenilmeler Batı öğretiminin alınmasını zorunlu olduğu fikrini doğurmuştu. Böylece iki ayrı öğretim sistemine bir üçüncüsü katıldı. Tanzimat'ta² “medrese” ve “tekke” yanında önce bireysel yetiştirmelerle başlayan batı tarzında “okul” meydana geldi. Yalnız, Osmanlı devrinde memur yetiştiren “Enderun Mektebi” zaten bu üçlü öğretim kapısını önceden açmış idi. “Enderun Mektebi” ne medrese gibi din adamı, ne tekke gibi Sûfî 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 onlara üstündü. Sonradan onun yerini alan “mektep” batı biliminin neticeleri, her türlü araştırma ve tecrübe vasıtalarından mahrum bir halde öğretmek gayesini güttüğü için verimli olmadı. Bireysel yetiştirmelerle doğmuş olan eski matematikçiler ve tabiat bilginlerinin nesli kurumuş olduğu gibi yeni “mektep” batı bilgilerini okuturken hiçbir bakımından onların yerini tutamadı. Ülken, bu cümlesine düştüğü dipnotta: “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” diyecektir.³ Bu gerçekten mühim bir tespittir. Demek Ülken’de “mektep” bir yüzüyle Batı bilimi araştırma ve tekniklerine açılırken diğer yüzüyle de geleneğe yani medrese ve hatta tekkeye dayanmalıydı. Elbette bu bir taraftan bilimsel zihniyeti, öbür taraftan skolâstik zihniyeti beraber götürmek değildir. Zaten

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 233.

² Tanzimat dönemi din eğitimde karşılaşılan problemler ve çözüm arayışları için bkz., Zeki Salih Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, M.E.B. Yay., İstanbul 2004, s. 173-180.

³ Ülken, *a.g.e.* s.233,234.

buna imkân da yoktur. H. Ziya, Batı Üniversitelerinin eski manastırların gelişmesinden doğurduğunu söylerken aslında zımnen bizde de aynı yol takip edilmeliydi diye düşünmektedir. Gelenekle bağları kopartan kuru bir taklitçilik bize çok vakit kaybettirmiştir. Laboratuardan, öğretim vasıtalarından ve kalifiye öğretmenlerden mahrum olan yeni okul ile medrese ve tekke hiçbir senteze varamadan bir asra yakın çarpıştı.¹

4.7.4. Orta Çağ Öğretim Sisteminin Genel Karakteri Üzerine

Şimdi de H. Ziya'nın Hristiyan ve İslâm dünyalarının öğretim sisteminin genel karakteri üzerinde yaptığı değerlendirmeyi verelim. O'na göre; medrese her ne kadar manastır okulları ve Üniversiteler'in bütünlüğünü sağlayamamışsa da yine kendi içinde tam bir sistem manzarası göstermekte idi. Bu bakımdan batı ve doğunun öğretim kurumlarına skolâstik demek doğru olur. Skolâstik Aristo'nun sarsılmaz otoritesine dayanarak mantık üzerine bütün bilimleri kurmadan doğuyordu. Mantık dilin tahlili ile başlıyor. Sonra hükümler ve akıl yürütmelere (istidlâl) geçerek en vazıh (açık) ispat şekli olmak üzere aldığı tasım (kıyas) üzerine bütün düşüncüyü dayandırıyor. Tasımla ispat edilen hakikatler önce miktarlara ve tabiata ait olan bilimler (riyaziyyat ve tabiat) idi. Ondan sonra insanın bireysel ve sosyal hayatına ait olan bilimler (Ahlâk ve siyaset), nihayet irada ve yaratmaya ait bilgiler (şiir ve hitabe veya bedi ve beyan) geliyordu. Fakat insan zihni tabiatı kıyasla kurduktan sonra tabiatüstünü yani ilâhî âlemi de kıyasla kelâm halini alıyordu: Tefsir ve hadis bu ispat yolunun malzemesi idi. Kıyasın başarısı nispetinde tutarlı ve sonuçlu olan bu bilgi sistemi aynı zamanda inanç prensiplerini de neticesi haline getirmek suretiyle bilgi ve inana arasında tam bir sentez meydana getiriyordu. Medresenin muhakemesi yerinde, sistemli kafa yetiştirme gücü bundan ileri gelecektir. Ülken, “bu bakımdan “skolâstik”i menfi bir şekilde anlaya imkân yoktur” diyecektir. Ayrıca O, medreseden yetişen kafaların ne derecede tutarlı ve sağlam olduğunu göstermek için Mecelle'yi kuran Ahmet Cevdet Paşa'yı misal olarak verir.²

Buna karşı bu sistemin kendi içinde eksik ve sakat yönleri vardı. Kıyas, Descartes ve daha sonra S. Mill'in gösterdikleri gibi öncelikle sağlam bir ispat aleti değildi. Doğru diye kabul edilen genel bir “kanaat” dan onun içine giren özel halleri çıkarmadan ibaret olduğu için yanlış bir öncülde yanlış sonuçlar veya yanlış bir

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 234.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 235.

öncülden doğru sonuçlar çıkarılabilir ve hepsinden kıyas aynı tarzda işler. Sonra, kıyas henüz gelişmemiş ve yetmez bir takım gözlemler arasında yapıldığı zaman bilgide hiçbir ilerleme sağlayamaz. Kısırlı bir ispat aleti ile kısırlı gözlem ve tecrübelerin birleşmesi bilgiyi dondurmaya varır. Sonuçta kıyas ve sınıflama metodları yalnızca statik bir bilginin bütünü ile parçaları arasındaki bağları göstermekten ibaret kaldığı için fenomenlerdeki değişimlerin sabit kanunlarını meydana çıkarmadan acizdir. Bu yüzden asırlarca yalnız sınıflamalar yapan ve statik bilgiye hiçbir şey katamayan skolâstik, 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. İnancı şiirle, mûsikî ile ve mistik felsefe ile besledi.¹

Skolâstik öğretime rağmen bireysel yetişmeye dayanan bilim öğretimi Abbasiler, İlhanîler, Kuzey Afrika memleketleri, hatta kısmen Osmanlılar zamanından araştırma yolunda oldukça mühim eserler verdi. Cebir ilerledi “Müsellesat” kuruldu ve astronomiye tatbik edildi. A’şarî hesap keşfedildi. Geometri optik tecrübelerine tatbik edildi. 16. yy’dan sonraki bilimsel gelişme yanında çok zayıf yetişmeler medresenin baskısı altında azaldığı gibi, medrese de artık yeni üstatlar yetiştiremez oldu. Böylece Osmanlı devri eğitimi 17. yy’dan sonra kötü anlamı ile skolâstik içine girdi. Tekkeler de büyük şair ve fikir adamları yetiştirme gücünü kaybetti. Şeyh Galip gibi müstesnalar bir yana bırakılırsa medreseler haşiyecilik, tekkeler Mevlâna ve İbn-i Arabî şerhciliği içinde donup kaldı ve Batı’da Rönesans, 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 kuramdan öteye geçemedi.²

Böylece düşünürümüzün, Orta Çağ İslâm ve Hıristiyan dünyasının kendi şartları içerisinde eğitime dair uygulamalarının iyi ve kötü yönlerine dahası batı okullarının nasıl geliştiğine ve bizdeki batı taklidi mektebin hangi büyük hatadan dolayı hem geleneği yıkıp hem de batı bilimini getiremediğine ve bunun gibi daha pek çok probleme ilişkin getirdiği tenkit ve tahlillerini vermiş olduk.

¹ Ülken, *a.g.e.* , s. 235.

² Ülken, *a.g.e.* , s. 235.

4.8. Laiklik Açısından İmam-Hatipler ve İlâhiyat Fakülteleri

Bu incelememizle H. Ziya’da laiklik açısından “İmam Hatip Liseleri” ile “İlahiyat Fakülteleri”nin bir problem teşkil edip etmediği sorusunu aydınlatmaya çalışacağız. H. Ziya’nın bu konudaki tespitleri gayet nettir. Düşünürümüz kendi dönemindeki bazı batı yayınlarının, Türkiye’de devlet marifetiyle verilen din eğitime yönelik eleştirilerine şu şekilde cevap vermektedir: “dini öğretimin yakın yıllarda okullarda tekrar kabulü dolayısı ile de pek karışık düşünceler ileri sürülmektedir. Türkiye’de din adamının öğretimi din okullarıyla temin edilmiş, din öğretiminin de özel bir zihniyetle verilmiş olduğunu söyleyenler var. Bundan imam ve hatip okulları kast ediliyorsa bunlar din adamı (clerge) yetiştirmiyor. Yalnız namaz kıldıran ve vaaz eden insanları yetiştiriyor ki bu onlara bir sınıf halinde hiçbir imtiyaz ve özellik vermez. İslâmiyet dışındaki dini cemaatlerin bazı okulları hakikaten bu “clerge” yetiştirmektedir. Rum papaz mektepleri, Fener mektebi, vs. gibi. Fakat bunlar Cumhuriyet’ten önce de vardı, sonrada devam etmiştir. Devletin kurduğu imam-hatip liseleriyle Kur’an okuma cemiyetleri tarafından hazırlanan cami derslerini birbirine karıştırmamalıdır ki yabancı yayından bazıları bunları karıştırmaktadır”¹

Görüldüğü üzere Ülken, İmam-Hatip Liselerinin laiklik açısından herhangi bir tehlike oluşturmadığını bilakis ayrı bir sınıf gibi kabul edilebilecek herhangi bir imtiyaza sahip olmayan bu okul mezunlarının namaz kıldıırıp vaaz ederek halkın din ihtiyacına cevap vermede hizmet ettiklerini düşünmektedir. Ayrıca bu liselerde verilenlerle, resmi bir mahiyet taşımayan cemaatler vasıtasıyla verilen özel dersleri birbirine karıştırmamalıdır. Buralarda, H. Ziya’nın yukarıdaki alıntıya devamla belirttiği üzere, laik zihniyete aykırı öğretime teşebbüs edilebilir. Fakat bunlar tamamen özel, resmi bir müsaadeye dayanmayan, mahdut hareketlerdir. Onları devlet ve milletin topyekün davranışı ile karıştırmak yanlıştır¹. Şu haliyle H. Ziya, İmam Hatip Liselerinin varlığını bir ihtiyaç olarak görmektedir. Çünkü buralarda verilen din öğretimi laik zihniyete uygun olarak resmi çerçevede yapılacaktır. Diğerlerinin kontrolü ise daima mümkün olmayabilir. Öyleyse İmam-Hatipler aydınımıza göre “din”in doğrusunun öğretildiği mekânlar olmakta toplumun aydınlatılmasında önemli bir fonksiyon üstlenmektedir. Yeri gelmişken ifade etmeliyiz ki İmam-Hatip Liselerinde sırf din öğretimi değil bununla birlikte diğer düz lise programlarında yer alan kültür derslerinin öğretimi de yapılmaktadır. Bu yönüyle “İmam-Hatipler” Türkiye Cumhuriyeti’nin Osmanlı

¹ Ülken, “Laiklik”, s. 66.

tecrübesini de dikkate alarak skolâstik zihniyeti aşan kendine özgü bir üründür. Tam bu noktada bu liselerin meslek derslerine giren ilâhiyatçıların durumu, daha açığı zihniyet yapıları sorgulanabilir. Çünkü mesleki bilginin öğrenci üzerinde ağırlıklı bir etkisinin olacağı varsayılabilir. Kuşkusuz burada irdelenmesi gereken kanaatimizce İlâhiyat Fakültelerinin hangi amaçla kuruldukları ve neyi hedef edindikleri? sorusudur. Bu önemli ve laiklik açısından da araştırılması gereken soruya ilişkin aydınımızın cevabı şu şekilde olmuştur: “Batı yayınlarının bir kısmı İlahiyat Fakültesinin kurulmasını da halk arasında zaman zaman görünüp kaybolan ve politikacılar tarafından sömürülen dini temayüller ile karıştırmaktadırlar. İlâhiyat Fakültesi, tam tersine, bu gerici hareketlerle mücadele etmek, dini öğretimi zararlı tesirlerden korumak maksadı ile, ilmi bir düşünceye dayanarak 1949’da kurulmuştur”¹.

¹ Ülken, “Laiklik”, s.67,68.

SONUÇ

H. Ziya'da din eğitiminin merkezinde felsefesinde olduğu gibi aşkın ve mutlak varlık olan Allah vardır. Dolayısıyla o, Tanrı merkezli bir din eğitimi görüşünün sahibidir. Tanrısız ne insanı ne âlemi ne de değerler dünyasını anlamaya imkân vardır. Şu halde din eğitiminin H. Ziya'da Tanrı ile insan arasında kurulacak diyalektik ilişkinin hizmetinde olması beklenir. Ülken'de sonlu ve eksik varlık olarak insan, sonsuz ve mutlak yetkin varlık olarak Tanrı ile yüksek dereceden en geniş bir tamamlanmayı gerçekleştirecektir. Din eğitiminin onda insanın Tanrısı ile ilişkilerini düzenlediğini düşünürsek bu açıdan diğer değer eğitimlerinden ayrılan bir yönünün olduğunu söylemek durumundayız. Zira Tanrı olmaksızın bilgi, varlık ve değerleri anlamaya imkân yoktur. İnanış aynı zamanda insanî hürriyetin en geniş derecesini teşkil eder. Din eğitiminin çocuğa ve gence inanma değer ve tecrübesini en geniş anlamda veriyor olması Ülken'de bu sahanın önemini gayet netleştirmiştir.

Hilmi Ziya'nın din tanımı ve din anlayışını duyular ve düşünce ile kavranamayan inanç sahasına dayandırıyor oluşu din ve ilim çatışmasını ortadan kaldırmaktadır. Düşünürümüz din anlayışının bir gereği olarak dinde mutlak emirler sahasıyla (inanç ve ibadetleri içeren beş farz) zamana ve şartlara göre değişime elverişli şartlı sahayı ayırması her ne kadar tartışmaya açıksa bile din ve laiklik çatışmasına da meydan vermemektedir. Dolayısıyla bu anlayışta din eğitimi laiklikle kolayca uzlaşmaktadır. Ona göre laik din yorumu dinin özüne uygun en ileri yorumudur. Hakiki dindarlık da ancak böylesi bir ortamda en elverişli gelişimi yakalayabilir. Zira İslâmiyet'te zorlama yoktur. Laiklikte bu vicdan hürriyetini teminat altına alır. Bütün bunlardan sonra gelişecek olan din eğitimi programı da laik bir karakter taşıyacaktır.

Düşünürümüze göre eğitim değerleri önemliliği sırasına göre değil dinamik ve genetik bir yaklaşımla bütün olarak vermelidir. Değerler arasında laikliğin getirdiği ölçü bağımsızlığı varsa da onlar birbirine içten nüfuz etmiş bir haldedir. Her değer başka değeri anlar ve aralarında hoşgörü ilişkisi vardır. Bu durumda din eğitimi ile diğer değer eğitimleri (teknik, sanat, ahlâk vd.) arasında da anlayış ve hoşgörü ilişkisi olacaktır. Öyleyse değerler müfredat ve programı birbiri ile çatışan değil barışık bir yapı arzetmelidir. Her ne kadar değerler eğitimi, okulda, Ülken'e göre, her birisinin bağımsızlığı gözetilerek, fakat birbirlerine karşılıklı tesir ve hoşgörü ilişkisi bakımından ele alındığı genetik çerçevede herhangi bir ayrıcalıklı muameleye tabi tutulmuyorsa da,

ontolojik bir yaklaşımda; ihtiyaçla yüklü süjenin kendisini tamamlamak için üstün bir gaye ile yöneldiği varlık derecesinden kaynaklanan bir mertebede, din eğitiminin mutlak varlık Tanrı'yı konu ediniyor olması, onu bu yönüyle farklı bir konuma taşıyacaktır.

Hilmi Ziya'da din eğitiminin dini, içerisinde yaşanan kültürün dinidir. Çünkü her teknik, her sanat, her fikir kendi doğduğu kültürün ahlâkı ve dini ile ilgili olmak zorundadır. Aksi halde kendi kökünden ve geleneğinden koparılmış kozmopolit bir din eğitimi anlayışı toplumda hayat hakkı bulamaz. Bu yüzden din eğitiminin bir gayesi de, vatandan başlayıp insaniyete yükselen insanî vatanseverliktir. Kaldı ki İslamiyet'te onda gerçekte ideali birleştiren insani vatanseverliğin dinidir.

Hilmi Ziya'da eğitim bütünüyle değerleri verir. Onda din, değerlerden bir değer, din eğitimi de eğitimden bir parçadır. Öğretimde disiplin eğitimde hürriyet esas olduğundan okul din değerlerini anlayacak ve açıklayacak düzeyde kişiler yetiştirir. İlk'ten liseye genel kültürün hedefi budur. Dinin yaşanması ve yaratılması seviyesi, kişisel tercih meselesi olduğu için bir zorunluluk olmamakla birlikte okulun vazifesi bu imkânı öğrencisine hazırlamaktır. Eğitim sistemi ilk'ten lise'ye kadar teori ile pratik, kafa ile kalp, ruh ile beden birey ile toplum dengesine göre dinamik ve genetik bir eğitim yolu takip edecek, kişilik parçalanmasına meydan vermeyecektir. Dolayısıyla din eğitimi de bunun dışında değildir.

H. Ziya'da kişi (dyade), başkası ile birlikte ve başkası ile ilişkisinde anlaşılacağından din eğitimi insanı ne birey ne de toplum gibi alabilir. Kişiliğin bir gereği olarak birey ve toplum, insanda birbirine zıt ve tamamlayıcı iki manzaradır. Oluş halindeki insan gerilme kavsinde “ben” yani birey iken genişlemede “biz” yani toplum olur. Değerde hareket noktası kişilik olduğu için her değer aşkın ve objektif olduğu kadar da kişiseldir. Şu halde Ülken'de din eğitimi kişiyi esas alarak onu zıt ve tamamlayıcı vasıflarıyla, bütün ruh yetileriyle birlikte geliştirmeye çalışacaktır. Bu noktada din eğitiminin bir başka gayesi ile karşılaşırız. O da değerlerin en yüce noktası olan mutlak duygusu (aşk) dur ki bu derecede değer yaratışı meydana gelir. Her değer yaratışı ile kişi biraz daha genişleyecek ve zenginleşecektir. Bu anlayışta kişiliğin parçalanmasına yer yoktur. Medresenin aklı tekkenin kalbi ile ruh ve beden bütünlüğü halinde yeni bir insan paradigmasında birleşmiştir. Bu itibarla değerlere ait yarışmalar çocuklarda soyut değer eğitimi ile değil, ruh-beden bütünlüğü halinde anlaşılan beden eğitimi ile verilir.

Ülken’de din dersleri ile fen dersleri arasındaki gerilim, tutulan yanlış öğretim metodu yüzündendir. Buna okullarda meydan vermemek için ortak bir felsefe çerçevesinde metot ve programları insan bütünlüğüne göre yeniden düzenlemelidir. Bu itibarla özellikle din eğitimi realist ve tenkitçi bir dünya görüşüne dayandırmak gerekir. Zira yaşanan çağda geleneğin donmuş kalıplarına ait telkinler daima verimli olmayacaktır. İnanç için en verimli yol ne kömürcünün (taklitçinin) ne de dogmatik akılcının imanıdır. Bunlara karşın en sağlam yol tenkitçi aklın imanıdır. Bu düşünceleri ileri süren düşünürümüz haliyle din eğitimi, ezberleyen değil, sorgulayan; teslimiyetçi değil, tenkitçi bir yapıya kavuşturmak istemiştir. Eğitim sisteminde bize gösterdiği gibi alışılmış ile alışılmamış vakalar arasında problem çözme, bu modelin öne çıkan vasfı olacaktır.

Ülken’in bilimlerden önce izlenilmesini istediği gerek bilgideki alternatifleri, gerekse de düşüncedeki dikotomileri çözmek için öne sürdüğü diyadologie din eğitimi bilimi içinde bir çıkış yolu olabilir. Inter-disipliner bir çalışma sahası içinde din eğitiminin kendi yolunu bulabilmesi hiç şüphe yok ki ona felsefi bir temeli zorunlu kılmaktadır. H. Ziya’nın total hakikati araştıran ve bilimlere temel diye gösterdiği bu teklifin değeri aynı zamanda onun Allah’la olan güçlü bağlantısından ileri gelmektedir. Ülken’de cephe hakikatleri aynı anda ancak aşkın ve mutlak varlık Allah kuşatabilir. İnsan bir Tanrı olmadığı halde cephe hakikatleri nöbetleşe olarak görebilir ve sonradan onları birbirine tercüme ederek zıtların birliğine ulaşabilir. Kanaatimize göre din eğitimi bilimi de kendi sahasındaki bilgi alternatiflerini veya doktrinlerin çatışmasını öte yandan da düşünce ve inancın önündeki dikotomik krizleri bu yolla halle çalışabilir.

Bugün metodoloji anlamında din eğitimcilerini en fazla uğraştıran ve onları çıkmaza sürükleyen meselelerin başında bir bilim olma iddiasının illede kendine has metodlar gerektirdiğine ilişkin yanlış bir kanaat gelmektedir. Bu kanaat dolayısıyla diğer insan bilimlerinden devşirilen metodlara ödünç metodlar olarak bakılmakta, neredeyse bundan ötürü bir eziklik içerisine girilmektedir. Oysa bu son derece yanlış bir tutumdur. Düşünürümüze göre bilimsel metodları belirli alanlara has kılma yanlışlığının arkasında insanın ve tabiatın doğru okunamaması yatmaktadır. Bilimleri, tabiat bilimleri ve manevî bilimler diye kesin çizgilerle birbirinden ayırarak birincilerde başlıca açıklama metodunu ikincilerde de anlama metodunu kullanmak gerekir gibi bir sonuca varılamaz.

Ülken, tabiat bilimleri ile manevî bilimler arasındaki sınırı gevşeterek örneğin; sosyoloji ve sosyal bilimlerin bir yandan açıklamaya (başlıca olasılık ve ihtimaliyet

açıklamasına) öte yandan da anlamaya dayandığı fikrini öne süren görüşü de eksik bulur. Bu yaklaştırma filozofumuza göre, yalnız sosyal bilimlerde bırakılmamalıdır; bütün insanî bilgi ve değerler alanına yayılmalıdır. Böylelikle ilâhiyat da dâhil din bilimlerinde Ülken'e göre anlama ve açıklama metodlarından her ikisinin yerinin olduğunu görüyoruz. Ayrıca din olgusunun onda ideal bir varlık alanını oluşturduğu hesap edilirse dinî değer ve yaşantının insan gerçekliği ile ilişkisinin tespiti ve tahlilinde anlama ve açıklama metodlarının vazgeçilmez bir yeri olacaktır. Aslında bu insan bilincinin süjeleştirme ve objeleştirme gücünün din eğitiminde yansımasıdır. İnsan objeleştirme sayesinde din ile arasına mesafe koyacak yani onu kişidışı (impersonnel) bir hale getirerek din hakkında bilimsel bilgi üretecektir. Süjeleştirme ile de ayrı düştüğü din ile birleşecek, kişisel tecrübeyi tümel hükümlerle aydınlatmaya varlığın aklîyi aşan karakteriyle temas kurmaya çalışacaktır.

H. Ziya'nın devlet felsefesi ile insana bakışı arasında "hâkimiyet" ortak bir kavram olarak belirmektedir. Devlete tekabül eden hâkimiyet değerlerin ölçü bağımsızlığını ve her değer arasındaki hoşgörü ilişkisini muhafaza etmek anlamındadır. İnsan bazında hâkimiyete gelince o, zekâ ve iradenin yani insandaki gerilici kuvvetin beden ve eğilimler üzerindeki disiplini anlamına gelir. Hilmi Ziya'da toplum değerler sisteminden ibarettir. Araç gayelerde (teknik, sanat, iktisat v.d.) disiplin amaç gayeler (din ve ahlâk) de hürriyetin esas olduğu bir toplumda ancak değer ahengi sağlanabilir. Ayrıca demokrasinin iki ilkesi özgürlük ve adalet yine böylesi bir anlayışla Hilmi Ziya'nın deyişiyle "hâkimiyet devleti" nde birbirini zedelemekten varolabilir. Ne araç ve amaç değerlerin bütününde disiplini esas alan ve değerler sahasında baskı üreterek yaratıcılığı durduran komünist devlet ne de her ikisinde mutlak özgürlüğü esas alan ve yanlış ellerde ideal değerlerin tahribine meydan veren liberal devlet anlayışında din eğitimi sağlıklı bir yapıya kavuşabilir. İnsandaki ikilik krizi kurtuluş ritmini vicdanda kazanır. İnsanî varlığın yapabildiği evrimlerden en üstünü budur. Bu ruh beden ikililiğine ait krizlerde olduğu gibi sadece bir şuur kurtuluşu değil insanda kişi-alet, vahşet-merhamet krizinden başlayarak türlü tarzlarda meydana gelen değer krizlerinin çözülüşüdür. Dram dışşuurda değil şuurun iki derecesi arasında olduğu için vicdan her şeyden önce bir "üst-ben" ve "ben" çatışması ve onu çözme savaşıdır. Psikanalizin aksine bu savaş, mutasavvıfların nefs-i emmâre ile nefs-i levvâme arasında gördükleri mücadeleden başka bir şey değildir. İnsan ve devlet kavramlarına bu yaklaşım tarzıyla Ülken bize İslâm âlimlerini hatırlatmaktadır. Örneğin İbn-i Arabî'de, İmam-ı Gazalî'de insan ve devlet yönetimine ait fikirlerin üretilen ortak kavramlardan hareketle

düzenlendiğine şahit olmuyor değiliz. H. Ziya'nın burada aynı düşünce yolunu izleyerek konuya modern bir ivme katmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Önemle belirtmeliyiz ki “hâkimiyet”in onda imanla da yakın ilişkisi vardır. İman insanın en büyük kuvveti olarak belirir, eşya ve bilgi üzerindeki tasarruf ve hâkimiyet onun eseri ve sayesindedir.

Diğer taraftan Ülken'in değerler sisteminde “hâkimiyet” i dikkate alırsak, böylesi bir modelde işletilecek değerler eğitiminin herhangi bir değer çeşidini tek ölçü olarak alması ve dolayısıyla diğerlerini ona tâbi kılması söz konusu değildir. H. Ziya'nın öğretim ve eğitim bağımsızlığını savunmasında da hâkimiyeti ortadan kaldıran tahakküm kaygılarını görmekteyiz. Ülken, bu münasebetle örneğin, ortaöğretimde yalnız sanat eğitimi veya ahlâk eğitimi diye parçalı eğitimlerden bahsetmeyi yahut bunlardan birisini önemli görerek ötekileri gölgede bırakmayı doğru bulmamıştır. Öğrenci değerler eğitimini okulda önemliliği sırasına göre değil, genetik bakımdan içkin, aşkın ve normatif değerlere ait eğitim olarak bir bütünlük içersinde alacaktır.

Son olarak belirtelim ki düşünürümüzün gerek batı gerekse doğu felsefe ve kültürüne olan vukufiyeti ona derinlikli bir bakış açısı kazandırmıştır. Bugün din eğitiminin de içinde bulunduğu ve zaman zaman bir kriz halini alabilen çok türlü problemlerinin hallinde, hiç şüphe yok ki derinlikli ve kuşatıcı yaklaşım tarzının son derece önemli bir yeri vardır. Yeterki mevcut bilgi ve tecrübeyi imanın ve -H. Ziya'nın yüklediği anlamıyla- “kişi”nin hizmetine sağlıklı bir yöntem anlayışıyla sunabilelim. İşte bu noktada H. Ziya, özellikle Türkiye’de değerler felsefesinin kurucusu ve değerler eğitiminin bir bütünlük halinde verilmesinin savunucusu olarak öne sürdüğü fikirleriyle itiraf edelim ki din eğitimi için de ufuk açıcı bir konumdadır. Yapılması gereken şey kanaatimizce her anlamda kendi değerlerimizin farkına varmak ve ulaşılan noktayı bir başlangıç kabul ederek yola devam etmektir.

KAYNAKÇA

- Anıl, Burhan (1977), Hilmi Ziya Ülken'in Anısına (15. Kitap'tan Ayrı Basım), *Sosyoloji Konferansları*, İ.Ü.İ.F. Yay. , İstanbul.
- Avcı, Nazmi (2005), *Düşün Anaforunda Bir Adam Hilmi Ziya Ülken* (1. Basım), Dem Yay., İstanbul.
- Bolay, S. Hayri (1997), *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü* (7. Basım), Akçağ Yay., Ankara.
- Bolay, S. Hayri (Şubat, 2002), "Ord. Prof. Hilmi Ziya Ülken'den Hatıralar", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Ankara.
- Bulut, Yücel (Şubat, 2002), "Türk Batılılaşması Bağlamında Hilmi Ziya Ülken", (*Hilmi Ziya Ülken'e Armağan*), *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Ankara.
- Demir, Ömer, Acar Mustafa (1997), *Sosyal Bilimler Sözlüğü* (3. Basım), Vadi Yay., Ankara.
- Dodurgalı, Abdurrahman (1999), *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak. Vakfı Yay., İstanbul.
- Editör Yazıcı, Erdinç (Trsz), *Yirminci Yüzyıldan Yirmi Birinci Yüzyıla Türkiye ve Dünya*, Emek Yay., Ankara.
- Eralp, Halil Vehbi (1977), Hilmi Ziya Ülken'in Anısına (15. Kitap'tan Ayrı Basım), *Sosyoloji Konferansları*, İ.Ü.İ.F. Yay. , İstanbul.
- Erdem, H. Haluk (Şubat, 2002), "Hilmi Ziya Ülken'in Kendi Kaleminden Hayatı ve Eserleri", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Ankara.
- Göçeri, Nebahat (2002), *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (1.Basım), Çukurova Üniversitesi Basımevi, Adana.
- Gündüz, Turgay (2003), *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi Yay., S. 87, İstanbul.
- Güngör, Erol (Şubat, 2002), "Hilmi Ziya Ülken İçin", *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Ankara.
- Heyet (1999), *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yay., Ankara.
- İslamoğlu, Hamdi (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Kaynardağ, Arslan (2002), *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe, Düşünceler-Etkinlikler -Filozoflar- Söyleşiler*, T.C. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- Keskin, Halife (1996), *İslam Düşüncesinde Allah- Âlem İlişkisi*, Beyan Yay., İstanbul.
- Köylü, Mustafa (2004), *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi* (2. Basım), Dem Yay., İstanbul.

- Öner, Necati (1988), “Cumhuriyet Dönemimizin Bir Filozofu Hilmi Ziya Ülken”, *Felsefe Dünyası Dergisi*, Ankara.
- Sanay, Eyüp (1992), *Hilmi Ziya Ülken*, Türk Büyükleri Dizisi, Kültür Bakanlığı Yay, c. 26, S. 700, Ankara.
- Sanay, Eyüp (1988), *H. Ziya Ülken, Psikolojisi, Sosyolojisi, Felsefesi*, G.Ü. Yay./121, Ankara.
- Takış, Taşkın (2003/3), “Değerler Levhasının Tersine Çevrilişi: Hilmi Ziya Ülken”, *Doğu Batı Dergisi*, S. 12, Ankara.
- Tosun, Cemal (2002), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PagemA Yay., Ankara
- Ülken, H. Ziya (1936), *20. Asır Filozofları*, Ahmet Sait Matbaası, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1939), “İslam Felsefesinde Akıl ve İman Meselesi”, *İ.Ü.E.F. Felsefe Semineri Dergisi*, Türkiye Basımevi, c. I, S. 1, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1943), *Dini Sosyoloji*, İ.Ü.E.F.Yay., İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1946), *Tasavvuf Psikolojisi, Üniversite Konferansları (1944–1945)*, Kenan Matbaası, İ.Ü. Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1947-1949), “İnsanî İlimler Mümkün müdür?”, *Sosyoloji Dergisi*, c. 4–5, S. 4-5, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1948), *Millet ve Tarih Şuuru*, İ.Ü.E.F. Yay./365, Pulhan Matbaası, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1957), *Kâtip Çelebi ve Fikir Hayatımız, (Kâtip Çelebi’den Ayrı Basım)*, T.T.K. Basımevi, Ankara.
- Ülken, H. Ziya (1958), *Felsefeye Giriş II*, A.Ü.İ.F.Yay./XXIV., Ankara.
- Ülken, H. Ziya (1963), *Felsefeye Giriş I (2. Basım)*, A.Ü.İ.F.Yay./XLV., Ankara.
- Ülken, H. Ziya (1963), *Tarihi Maddeciliğe Reddiye (2. Basım)*, İstanbul Kitabevi Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1965), *Değerler, Kültür ve Sanat, İstanbul Teknik Üniversitesi Rektörlük Konferansları Serisinden*, İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (1968), *Varlık ve Oluş*, A.Ü.İ.F. Yay./LXXXV, Ank. Üniv. Basımevi, Ankara.
- Ülken, H. Ziya (1973), “Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi” *50. Yıl Kitabı*, A.Ü.İ.F. Yay., Ankara.
- Ülken, H. Ziya (1973), “Laiklik”, *50. Yıl Kitabı*, A.Ü.İ.F. Yay., A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Ülken, H. Ziya (2000), *İslam Düşüncesi, Türk Düşüncesi Tarihi Araştırmalarına Giriş (3. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2000), *Genel Felsefe Dersleri*, Ülken Yay., İstanbul.

- Ülken, H. Ziya (2001), *Ahlâk (2. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2001), *Bilgi ve Değer (2. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2001), *Eğitim Felsefesi (2. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2004), *İslam Felsefesi Kaynakları ve Etkileri (6. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2004), *Aşk Ahlâkı (1. Basım)*, Dünya Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2004), *Türk Tefekkür Tarihi (1. Basım)*, Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2005), *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi (8. Basım)*, Ülken Yay., İstanbul.
- Ülken, H. Ziya (2006), *Anadolu Kültürü ve Türk Kimliği Üzerine*, Ülken Yay., İstanbul.
- Vergili Ayhan, (2006), *Hilmi Ziya Ülken Kitabı*, Kitabevi Yay., İstanbul.
- Vural, Mehmet (Şubat, 2002), “Hilmi Ziya Ülken’in Fikri Değişim Süreci”, *Türk Yurdu Dergisi*, c. 22, S. 174, Ankara.
- Yavuz, Kerim (1994), *99 Soruda Çocuk ve Din (1. Basım)*, Çocuk Vakfı Yay. İstanbul.
- Yavuz, Kerim (1998), *Günümüzde Din Eğitimi*, Ç.Ü. Yay./1, Adana.
- Yazır, Elmalı’lı Muhammed Hamdi (1979), *Hak Dini Kur’an Dili*, Eser Neşr., c. 1, İstanbul.
- Zengin, Zeki Salih (2004), *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, M.E.B. Yay., İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : İsmail ÇELİK
 Doğum Yeri/ Yılı : Kastamonu / 1979
 Medeni Durumu : Bekâr
 Telefon : 0 535 766 06 43
 Adres : Molla Şeref Mh. Şehit Cengiz Kurtuluş Çıkmazı Sk. No: 4/3
 Fındıkzâde / İstanbul
 E-Mail Adresi : icelik37@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2003–2007 : Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
 1999–2003 : Lisans: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
 1995–1999 : Lise: İstanbul İmam Hatip Lisesi
 1993–1995 : Hafızlık Eğitimi
 1990–1993 : Ortaokul: İstanbul İmam Hatip (Orta Kısım)
 1985–1990 : İlkokul: Fındıkzâde İlköğretim Okulu
 Yabancı Dil : Arapça, İngilizce

İŞ DURUMU

2007-... : Muğla / Merkez Günlüce Ky. Camii İmam-Hatibi