

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

JOHN WILSON'IN EĞİTİM FELSEFESİ VE DİN
EĞİTİMİNE KATKILARI

Yetgin ULUAĞAÇ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Veli ÖZTÜRK

İZMİR - 2018

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**John Wilson’ın Eğitim Felsefesi ve Din Eğitimiine Katkıları**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih/...../.....

Yetgin ULUAĞAÇ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

John Wilson'ın Eğitim Felsefesi ve Din Eğitimine Katkıları

Yetgin ULUAĞAÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Felsefe ve Din Bilimleri Programı

John Boyd Wilson, analitik eğitim felsefesinin önemli temsilcilerindendir. Bu çalışmada, Wilson'ın eğitim, din eğitimi, duygu ve ahlâk eğitimi ile alakalı görüşleri ve düşünceleri ele alınmıştır. Araştırma, Wilson'ın perspektifinden din eğitiminin yerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, Wilson'ın felsefî anlayışında eğitimin zamandan ve kültürden münezzeh ve kaynağını tüm toplumdan alan sosyolojik bir terim olduğunu, din eğitiminin duygularla paralel yürütülmesinin gerekliliği ortaya koymuştur. Çalışmanın amacı, ülkedeki din eğitimi alanında özgün bir felsefe oluşturulmasına yardımcı olmaktır.

Anahtar Kelimeler: Wilson, Eğitim, Din Eğitimi, Duygular, Felsefe, Din, Ahlâk Eğitimi.

ABSTRACT

Master's Thesis

John Wilson's Philosophy of Education and His Contributions to Religious Education

Yetgin ULUAĞAÇ

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences

Philosophy and Religious Sciences Program

John Boyd Wilson is a significant representative of analytic philosophy of education. In this study, Wilson's views and ideas related to education, religious education, education of emotions and moral education have been discussed. The research aims to determine the place of religious education from Wilson's perspective.

The study has revealed the necessity of conducting religious education in parallel with emotions and that in Wilson's philosophical sense, education is a sociological term, which is time-free and culture-free, taking its source from all society. The aim of the study is to help create a unique philosophy in the field of religious education in the country.

Keywords: Wilson, Education, Religious Education, Emotions, Philosophy, Religion, Moral Education.

JOHN WILSON'IN EĞİTİM FELSEFESİ VE DİN EĞİTİMİNE KATKILARI

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ix

GİRİŞ	1
-------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

JOHN WILSON'IN HAYATI VE ESERLERİ

I. HAYATI	9
II. ESERLERİ	11
A. <i>Education in Religion and The Emotions</i> (Din ve Duygulara Eğitim)	11
B. Kitapları	15
C. Makaleleri	17

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE DİN EĞİTİMİ

I. EĞİTİM	19
A. Eğitim-Felsefe İlişkisi	23
B. Eğitimde Kullanılan Birtakım Kavramlar	25
1. Eğitim (Education)	25
2. Öğretim (Teaching)	25
3. Öğretim (Instruction)	26
4. Eğitim (Training)	26
5. Öğrenme (Learning)	26

6. Beyin Yıkama (Indoctrination)	26
C. İnfomal ve Formal Eğitim	27
II. DİN EĞİTİMİ	28
A. Din Eğitiminin Amacı	32
B. Din Eğitiminin Yöntemi	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

JOHN WILSON'IN EĞİTİM, DİN VE AHLÂK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

I. JOHN WILSON'IN EĞİTİM ANLAYIŞI	34
II. JOHN WILSON'IN DİN ANLAYIŞI	45
III. JOHN WILSON'IN DUYGU VE DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI	51
A. Wilson'a Göre Din Eğitimi Ne Anlama Gelir?	55
B. Din Eğitiminde Amaç ve İçerik	55
C. Din Eğitiminde Yöntem-Teknik	57
D. Din Eğitiminde Okulların Rolü	59
E. Din Eğitiminde Belirli Zorluklar	59
1. Müntesibi Olmadan Gerçek Manasıyla Bir Din Anlaşılabilir Mi?	60
2. Ülkede Verdiğimiz Din Eğitiminin Dini Ne Olmalıdır?	60
3. Belirli Bir Dinin Müntesibi Olan Ya Da Olmayan Öğretmen Tarafsız Olabilir Mi?	61
IV. JOHN WILSON'IN AHLÂK EĞİTİMİ ANLAYIŞI	64
A. Ahlâk Bileşenleri	72
B. Ahlâk Bileşenlerinin Anlam Analizi	74
1. PHIL	74
a. 'Kişilik' Kavramına Sahip Olmak	74
b. Bu Kavramın Ahlâki Bir İlke Olduğunu İddia Etmek	74
c. Kuralı Destekleyen Duygular	75
2. EMP	75
a. 'Duygu' Kavramına Sahip Olmak	75
b. Kişinin Kendi ve Başkalarının Duygularını (Bilinçli veya Bilinçsiz Duyguları) Tanımlayabilmesi	76

3. GIG	76
a. Ahlâki Kararlarla İlgili Kesin Gerçeklikleri ve Bunların Kaynağını Bilme	76
b. Nasıl Yapıldığını Bilme: İnsanlarla İlgilenmede Önermesiz Beceriler	76
4. KRAT (1)	77
5. KRAT (2)	78
C. Bileşenlerin Durumu	78
 SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	 80
KAYNAKÇA	83

KISALTMALAR

Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
MCBÜ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
No	Numara
s.	Sayfa
S.	Sayı
ss.	Sayfa Sayıları
TDK	Türk Dil Kurumu
Yay.	Yayıncılık/ Yayınları/ Yayınevi

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Her ne kadar müstakil bir disiplin olarak ortaya çıkışı geç dönemlere rastlasa da, eğitim felsefesi aslında her zaman toplumların belleğinde yerini koruyan önemli bir alan olmuştur. Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişme meydana getirme süreci¹ olarak tarif edilen eğitimde, bu süreçleri oluşturmak kuşkusuz profesyonel bir çabayı ve felsefi bir altyapıyı gerektirmekteydi. Bu yüzden tarihi insanlık kadar eski olan eğitim faaliyetleri, binlerce yıldır toplumların en önemli tartışma alanlarından birini oluşturmuş ve bu sebeple içerisinde barındırdığı problemlere çözüm üretmek kolektif bir yapıda eğitim felsefesinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.²

Kültürel muhtevanın yeni kuşaklara transferi salt eğitim faaliyetlerinin bir sonucudur. Çünkü “insan, neredeyse edinebileceği her şeyi eğitim sayesinde kazanabilmektedir.”³ Böylesine önemli bir faaliyetin nedenleri, amaçları, içerik ve yöntemleri üzerine düşünmek ve bunlar hakkında fikirler ileri sürmek her dönemde filozofların üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur. Eğitimin bu denli önemli bir insan faaliyeti olması, üzerinde felsefe alanlarının da oluşmasına sebebiyet vermiştir ki bunlar; klasik eğitim felsefesi, analitik eğitim felsefesi ve eleştirel eğitim felsefesidir.

Antik Yunanda Sokrates ve Platon’la başlayıp John Dewey’e kadar devam eden klasik eğitim felsefesi, varlık ve gerçeklikle ilgili kalıcı birtakım doğruları ifade etmekten ve çoğu zaman da bir sistemi inşa etmekten meydana gelir.⁴Buradan da anlaşılacağı üzere geleneksel eğitim felsefesi temel felsefe alanlarıyla öğretim alanlarındaki ilişkiyi konu edinir. Bu şekilde, daha çok bunlardan hareketle bir eğitim

¹Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1998, s.12.

² Eğitim felsefesinin tarihsel gelişimi ile ilgili detaylı bilgi için bakınız Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, **International Encyclopedia of Education**, Elsevier, London, 2010, Cilt: 6, ss. 1-10.

³Ahmet Cevizci, **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2011, s.12.

⁴ Cevizci, s.22.

sistemi oluşturulmak istenir. Eğitim felsefesinde ve eğitim anlayışlarının oluşmasında daha çok söz konusu geleneksel eğitim felsefesinin hâkimiyeti etkisini göstermiştir. Bu sebeple özellikle 1950’li yıllara kadar klasik eğitim felsefesi eğitim alanında genel anlamda model alınan bir felsefe kolu olmuştur.

Analitik eğitim felsefesinde ise daha çok kavramsal çözümlemeler ve detaylı analizler karşımıza çıkmaktadır. R.S. Peters, Paul Hirst, C.D. Hardie gibi filozoflar bu alanda öncü çalışmalara sahiptir ve John Wilson’ı da önemli ölçüde etkilemişlerdir. Özellikle 1950’li yıllardan itibaren İngiltere başta olmak üzere kıta Avrupa’sında analitik eğitim felsefesinin etkinliği göze çarpmaktadır. Analitik felsefe denilince elbette ki bu alanla uğraşan akademisyenlerin aklına öncelikle Peters gelmektedir. Onun kaleme aldığı “Ahlâk ve Eğitim” adlı eser 20. yüzyılda eğitim felsefesi alanında en etkili kitaplardan biri olmuştur.⁵ Öyle ki Peters’ın analitik eğitim felsefesi hareketindeki liderliği sadece kendi çağını etkilemekle kalmamış düşünceleri ve savları günümüz felsefesini de hâlâ etkilemeye devam etmektedir. Peters, bahsi geçen felsefe alanının doğası gereği eğitim kavramını detaylı olarak tanımlar, çözümler ve ona bir netlik kazandırmaya çalışır.

Ülkemizde eğitim felsefesi alanında, özellikle de din eğitimi alanında daha çok klasik eğitim felsefesinin öğretimi yapılmaktadır. Yine eğitim felsefesi kitapları ağırlıklı olarak klasik eğitim felsefesini konu edinmektedir. Bu açıdan analitik eğitim felsefesinin ve yukarıda sözü edilen eğitim felsefecilerinin görüşleri ülkemizde akademik çevrede yeterince yer bulamamış ve görüşleri ele alınıp incelenmemiştir.

Analitik eğitim felsefesi geleneği 1970’li yıllardan itibaren özellikle eğitim ve din eğitimiyle ilgili kavramların çözümlenmesinde etkili olmuştur. Eğitim, öğretim, din eğitimi ilişkisi, beyin yıkama gibi kavramlar analitik eğitim felsefesinin etkisiyle üzerinde en çok durulan konular olmuştur.⁶

John Wilson’ı etkileyen bir diğer filozof olan Paul Hirst’e göre, 'Eğitim felsefesi' terimi, felsefi araştırma yöntemlerinin eğitim teorisinde ortaya çıkan

⁵Kelvin S. Beckett, “R.S. Peters And The Concept Of Education”, **Educational Theory**, Cilt: 61, Sayı:3, 2011, s.239.

⁶ Bakınız Yusuf Ceylan, “Din Eğitiminde Felsefi Temellendirme Problemi ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, **MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 3, Eylül 2017.

sorunların araştırılıp tartışılmasına kapsamlı bir katkıda bulunduğu anlamına gelir.⁷ Hirst, din eğitimi alanına girmeden önce kapsamlı olarak öncelikle eğitim kavramını analiz eder ve eğitim felsefesini oluşturan bağlantıları açıklığa kavuşturur. Bakıldığında aynı yöntemin Wilson'ın çalışmalarına da sirayet ettiği görülmektedir.

Bu çalışma her ne kadar John Wilson'ın eğitim felsefesini konu edinse de Peters ve Hirst gibi analitik felsefecilerin eğitim hakkındaki görüşlerini de çalışma içerisinde sunmak Wilson'ın görüşlerini anlamada okuyuculara benzerlik ve farklılıkları kavrama açısından yararlı olacaktır. Nitekim kendi eserlerinde Wilson, sürekli olarak bahsi geçen filozoflardan yararlanmıştır ve yer yer onların düşüncelerini alıntılarla okuyuculara sunmuştur.

Eleştirel eğitim felsefesi, diğer iki eğitim felsefesine bir bakıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu iki eğitim felsefesi anlayışına radikal bir tepkiyle ortaya çıkmış olsa da bir yandan da sanki onların bir sentezi gibidir.⁸ Yani hem eğitimin nasıl olması gerektiğini söyler hem de kavramsal analizlere önem verir. Bu eğitim felsefesinin en önemli temsilcileri ise, Paolo Freire, Antonio Gramsci, Henri Giroux olarak sıralanabilir.

Yukarıda bahsedilen eğitim felsefesi alanlarından analitik eğitim felsefesi John Wilson'ın da kendine yer bulduğu bir alandır. Bu sebeple analitik eğitim felsefesi, bu çalışmanın içeriğini oluşturan filozof John Wilson'ın savunduğu bir alan olmasından ve yine aynı felsefe alanı içerisinde çalışmalar yapan Peters, Hirst gibi düşünürlerle benzer fikirleri paylaşmasından dolayı önemlidir. Dolayısıyla yeri geldikçe bu çalışma içerisinde hem bu filozofların hem de diğer başka eğitim felsefecilerinin düşünceleri ve görüşleri ele alınacaktır.

Modern eğitim tanımlarına bakıldığında sürekli olarak hümanist bir bakış açısıyla bireyin ele alındığı ve onun her yönüyle geliştirilme çabasına girildiği görülmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönlerinin bir eğitim sistemi içerisinde arzu edilen bir seviyeye taşınma isteği, eğitim işleminin doğal bir sonucunu oluşturmuş ve hemen hemen bütün eğitim sistemlerinde de bu misyon benzer şekilde tezahür etmiştir. Tüm bunlar içerisinde din eğitimi de kuşkusuz eğitim

⁷Paul H. Hirst, "Philosophy and Educational Theory", **British Journal of Educational Studies**, Cilt:12, Sayı: 1, 1963, s.63.

⁸Cevizci, s.201.

faaliyetleri içerisinde bireyin talep ettiği bir branş ve içerisinde hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinimsel alanları barındıran bilimsel bir çalışma sahasıdır.

Yukarıda eğitimden söz ederken kültürel muhtevanın aktarılması işlevinden bahsedilmişti, bunun yanı sıra eğitim bireyi sadece tek bir alanda geliştirmeyi amaçlamaz. Sadece bilişsel bir alanda gelişim amaçlanıyorsa bunun adı eğitim olmaz veya sadece psiko-motor bir kazanım sağlanıyorsa eğitim alanında çok başarılı olunduğu söylenemez. “Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik değışme meydana getirme denemeleri süreci”⁹ olarak ifade edilen din eğitimi de eğitimin bir alt kolu olarak kültür aktarımının önemli bir ayağını oluşturur. Bu sebeplerden dolayı bireyin dinî yönden de geliştirilmesi birçok eğitim felsefesi yaklaşımında istenilen bir amaçtır.

Ülkemizde din eğitimi üzerine yapılan tartışmaların evveliyatı esasen cumhuriyetin ilk yıllarına kadar gitmektedir. Her ne kadar tartışılması artık gereksiz olsa da, din eğitiminin gerekliliği, 1982 anayasası ile din öğretiminin okullarda zorunlu olması, imam-hatip okulları gibi konular ülkemizin eğitim gündemini hâlâ meşgul etmektedir ve bir nevi bu çalışmanın da problem durumunun bir parçasını oluşturmaktadır. Burada unutulmaması gereken bir husus vardır, ülkemizdeki din eğitimi genel eğitim-öğretimden bağımsız düşünmek bizleri hataya sürükler. Dolayısıyla bir ülkede din eğitimiyle alakalı felsefî bir temellendirme yaparken veya problem durumundan bahsederken o ülkenin genel eğitimi topyekûn gözden geçirmekte fayda vardır.

Din eğitimindeki başarısızlıkların, felsefî bir zemine oturtulamamasını ya da ortaya çıkan diğer sorunları, temelde din ya da din eğitiminde aramak en büyük hatalardan biridir, çünkü örneğin, ülkemizde süre giden temel problemlerden biri de okullardaki yabancı dil öğretimi sorunudur. Yıllardır duyduğumuz veya şahit olduğumuz yabancı dilin, eğitim sistemimiz içerisinde istediğimiz şekil ve seviyede öğretilemediğidir. Fakat buradaki problem söz konusu yabancı dilde ya da onu öğretmeye çalışan eğitimcilerde değildir. Bütün faturayı bu iki unsura kesmek de çok âdil bir yaklaşım olmayacaktır. Aynı şekilde din eğitimindeki problemleri de genel eğitim sistemi içerisinde aramak ve mevcut soruna bu şekilde bir çözüm yolu bulmak daha isabetli olacaktır.

⁹Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara, 2012, s.34.

Din eğitiminin milli eğitimimiz içerisinde olmasının nedeni veya gerekliliği hâlâ gündemi meşgul eden bir durumdur ve üzerinde onlarca soru barındırmaktadır. Buna cevap verebilmek için din eğitiminin bilimselliğinin ortaya konması ve temellendirilmesi gerekmektedir. Bireysel, toplumsal, kültürel, hukuki, evrensel ve felsefi temellerinin sağlam zemine oturtulması bir nevi bu soruya da tatmin edici bir cevap vermemize olanak sağlayacaktır. Her biri birbirinden değerli olan bu temeller arasında bu çalışmanın odak noktası konumunda olması sebebiyle felsefi temel biraz daha öne çıkmaktadır. Çünkü her milli eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan modeli vardır ve bu milli eğitim politikası ile kendi felsefi idealine uygun yetiştireceği insanları yine bu felsefeye uygun içerik, program ve yöntemlerle yetiştirmeye çalışır. Türk milletinin millî, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip koruyan ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirme gayesi içinde olan millî eğitim sistemimiz, bu amaçları bünyesindeki tüm kurumları ve personeliyle senkronize bir şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Din eğitiminin zorunlu olması da bu gayenin bir parçasıdır. Ayrıca matematik, fen bilimleri, tarih gibi derslerin programlardaki varlığı ve zorunluluğu nasıl ki öğrenende geliştirilmesi istenen temel kazanımlar bakımından sorgulanamaz derecede önemli ve gerekliyse, din eğitiminin de okullarda olması bir o kadar önemlidir. Nitekim din gibi önemli bir kurumu başıboş bırakmak ve din eğitimi daha önceden birtakım insanların talep ettiği gibi belli cemaatlerin eline teslim etmek suistimale tamamen açık bir konudur. Çok yakın geçmişte din sömürüsü yapıp sözde eğitim faaliyeti adı altında terör faaliyeti gerçekleştirerek devlet ve anayasal düzene haince bir kalkışma yapma cüretini bile gösteren birtakım gruplara da acı tecrübelerle ülke şahit olduk. Fakat çalışmamızın amacı uzun uzadıya din eğitiminin nedenselliğini tartışmak ve bunu kanıtlamak olmadığından şimdilik üzerinde çok durulması gereken bir konu değil. Asıl problem durumu “neden” sorusunda değil “nasıl” sorusunda yer almaktadır. Yani odaklanması gereken temel konu din eğitiminin varlığından ziyade, nasıl ve hangi amaçla din eğitimi verilmesi olgusudur.

Yakın geçmişe bakıldığında özellikle Batılı devletlerde pozitivist felsefenin etkisiyle seküler anlayış, kendini her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hissettirmiştir. Elbette bunun tarihi arka planları, psikolojik ve sosyolojik nedenleri vardır ancak bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak din mantık dışı, bilime aykırı ve

vicdanlara hapsedilmesi gereken bir olgu olarak algılanmaya başlanmış ve bununla birlikte bilimsel eğitim sistemi içerisinde bireyin gelişimine herhangi bir katkıda bulunmadığı gerekçesiyle kendine yer bulamamıştır. Fakat 20. yüzyıla gelindiğinde bu tutumdan vazgeçilmiştir. Din eğitimi bir bilimsel disiplin olarak kabul edilmiş ve literatürde sıkça isimlerini gördüğümüz meşhur din eğitimcileri yavaş yavaş bu alanda çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Eğitim felsefesinin din eğitimine yansımaları ve din eğitiminin bağımsız bir disiplin olarak ele alınıp eğitim felsefesi içerisinde irdelenmesi yine 1950’li yıllardan itibaren ortaya çıkmıştır.

Tüm bu gelişmeler olurken ülkemiz maalesef bu konuda da Batılı ülkeleri takip etme fırsatını çok daha sonraki tarihlerde yakalayabilmiştir. Buna rağmen yine de din eğitimi alanında özgün eserler verirken ülkemizdeki akademisyenler Batılı din eğitimcilerinin görüş ve anlayışlarını dilimize kazandırmaya çalışmıştır. Fakat ülkemizde din eğitiminin felsefesi tam olarak oluşturulamamıştır. Buna neden olan temel problemlerin en büyüğü belki de bu alanda öncü birkaç ismin sürekli yinelenmesi, aynı isimlerin defalarca çalışılmış olması ve bunların dışında farklı din eğitimcilerinin göz ardı edilmiş olmasıdır.

Ülkemizde, din eğitimi çatısı altında kendine has ve faydacı bir din eğitimi felsefesi oluşturabilmek için akademisyenler elbette bu alandaki öncü isimleri takip etmekte ve onlardan yararlanmaktadırlar. Fakat öncelikle işe kavramsal analizlerden başlamak, eğitimin, dinin, din eğitiminin ne olduğunu sorgulayıp bunlara açık ve net cevaplar vermek, bu alanda felsefe yapabilmenin de önkoşulunu oluşturmaktadır. Çünkü tartışılan kavramların daha ne olduğu kesin olarak bilinmeden tartışılan şeyin de bir önemi kalmaz. Tüm bu sebeplerden dolayı gerek yaptığı uzun kavramsal analizler ve gerekse din eğitimindeki görüşlerinden dolayı belli başlı birtakım felsefecileri tanımak ve ülkemizde bu alanla uğraşanlara tanıtmak önemlidir. Bu isimlerden John Wilson, üzerinde durulmamış, düşünce ve görüşlerinden istifade edilmemiş bir din eğitimcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Analitik eğitim felsefesi alanı içinde John Wilson’ın genel anlamda eğitim, özel anlamda din, ahlâk ve duygu eğitimi üzerindeki görüşlerini kavramak ve yaptığı analiz ve tanımlamaları kendi eğitim sistemimize uyarlayabilme açısından önemlidir. İşte bu sebeplerden ötürü bu çalışmada bir din eğitimcisi olan John Wilson’ın din eğitimine katkıları ve eğitim felsefesi analiz edilecek ve ulusal literatürde tanınması sağlanacaktır.

2. Amaç

Eğitim konusunda başarılı ülkelere baktığımızda, kurdukları eğitim sistemiyle bağlantılı olarak en çok göze çarpan husus hiç şüphesiz kendi ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde benimsemiş oldukları bir eğitim felsefelerine sahip olmalarıdır. Ülkemizde genel anlamda eğitimde, özel anlamda da din eğitimi alanında tam manasıyla bir felsefe oluşturulamamıştır ve bundan dolayı din eğitiminin felsefi olarak temellendirilmesinde problem yaşanmaktadır. Din eğitimindeki bu eksikliğin temel sebebi öncelikle din eğitimi biliminin bilimler arasındaki yer alışının gecikmesi ve buna bağlı olarak üzerinde çok fazla tartışılmamasıdır. Ülkemizde eğitim felsefesinin gelişim süreci Batılı ülkelere göre daha sonraki dönemlere rastlamaktadır ve bundan dolayı eğitim felsefesinin gelişimindeki bu gecikmenin yanında din eğitimi biliminin gelişim sürecinde yaşanan kimi sorunlar, din eğitiminin felsefi temellendirilmesinin geç gündeme gelmesinin bir sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁰

Bu çalışmanın temel amacı, bir din eğitimcisi olan John Wilson'ın bu alandaki görüşlerini analiz ederek ortaya koyduğu felsefeyi irdelemek ve bunun sonucunda ülkemizde din eğitimi alanında yapılacak felsefi tartışmalara katkı sağlayarak onları zenginleştirmektir.

3. Önem

Din eğitimi bünyesinde birçok felsefi, siyasi ve eğitimsel mesele barındırmaktadır. İngiliz din eğitimcisi John Wilson'ın evrensel tabanda yaptığı kavramsal analizler, öne sürdüğü felsefi problemler ve buna vermeye çalıştığı cevaplar din eğitiminin bünyesinde barındırdığı bu meselelerin felsefi boyutunu oluşturmaktadır. Ülkemizde din eğitimi alanında yapılan felsefi tartışmalara yeni bir soluk getirmek, özgün bir felsefe oluşturabilmek için mümkün olduğunca farklı filozofları ele almak ve onları eleştirmek gerekmektedir. Wilson'ın gerek eğitim gerekse din eğitiminde ele aldığı temel kavramlar, felsefi düşüncedeki çerçevelerin anlaşılmasına katkı sağlama hususunda önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte

¹⁰ Ceylan, s. 2.

din eğitiminin temel kavramlarıyla ilgili tartışmaların görülmesi ve yeni kavramsallaştırmaların günümüz din eğitimi yaklaşımlarına etkisinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Bu bakımdan analitik eğitim felsefecilerinin din eğitime yaklaşımlarının ortaya konması alan açısından da önem teşkil eder. Tüm bu sebeplerden dolayı din eğitimiyle ilgili eğitimci John Wilson'ın görüşlerini bilmek ülkemizde süregiden akademik tartışma ve çalışmalar için önem arz etmektedir.

4. Yöntem

Bu çalışmada, literatür taramasına dayanan betimsel yöntem¹¹ kullanılmıştır. Yazarın genel anlamda eğitim, özel anlamda din ve ahlâk eğitimi ile ilgili kaleme aldığı eserler incelenmiş, ortaya koyduğu görüşler ve felsefesi üzerine yapılan eleştiri mahiyetli makaleler araştırılarak düşün dünyası hakkında genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca yazarın geniş çapta yaptığı kavramsal analiz ve tanımlamalara da bu çalışma içerisinde yer verilmiştir.

5. Sınırlılıklar

Bu çalışma daha çok John Wilson'ın "*Education in Religion and the Emotions*" (Din ve Duygu Eğitimi) , "*A New Introduction to Moral Education*" (Ahlâk Eğitime Yeni Bir Giriş), "*Preface to the Philosophy of Education*" (Eğitim Felsefesine Giriş) kitapları ile yazarın eğitim ve din eğitimiyle ilgili kaleme aldığı makaleler ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca filozof hakkında yazılan eleştirel makaleler de incelenmiş olup çalışma içerisinde yer yer kullanılmıştır. Ancak teze temel teşkil eden eser "*Education in Religion and the Emotions*" olduğundan üzerinde daha çok durulmuş ve alıntılar daha çok bu eserden yapılmıştır.

¹¹ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yay., Ankara, 2002, s.184.

BİRİNCİ BÖLÜM

JOHN WILSON'IN HAYATI VE ESERLERİ

I. HAYATI

Herhangi bir alanda önemli çalışmalar yaparak insanlığın düşün dünyasına katkıda bulunan ve öne sürdüğü tezler sayesinde kolektif düşünce yapısında kritik değişikliklere ve gelişmelere sebep olan bilim insanı, eğitimci, devlet adamı ve filozof gibi şahsiyetlerin görüşlerini bilmek kadar onların bu görüşlere sahip olmalarında ana etkenlerden biri olan yaşam hikâyeleri ve geçmişlerini bilmek de bir o kadar önemlidir. Şüphesiz bir düşünürün hayatı ile savunduğu görüşler arasında belli ölçüde bir ilişki bulunmaktadır. Yaşadığı toplumun özellikleri, aile yapısı, aldığı eğitim gibi faktörler onun gelecekte ortaya koyacağı felsefi problemler ve tartışmaların bir şekilde arka planını oluşturmaktadır. Bu sebeplerden ötürü John Wilson'ın hayatını bilmek, onun görüş ve önerilerini anlamada bizlere katkı sağlayacaktır.

John Boyd Wilson 6 Ekim 1928 tarihinde Londra'da doğmuştur.¹² Vaiz olan bir babanın dört çocuğunun en küçüğüdür. Babasının icra ettiği meslek hiç şüphesiz dindar bir ortamda yetişmesine olanak sağlamıştır ve bir vaizin çocuğu olarak daha küçük yaşlarda tartışma ve eleştirel düşünmeyi öğrenmiştir. Özellikle kutsal Pazar ayinlerinden sonra babasının akşam yemeği masasında kendisine ve kardeşlerine herhangi bir konu hakkında düşündüklerini sorması Wilson'ın ilk kez diyalektik ile karşılaşmasını sağlamıştır.¹³ Bunu bir anlamda Wilson'ın ailede aldığı ilk dinî ve entelektüel eğitim tecrübesi olarak da kabul edebiliriz.

Wilson dokuz yaşındayken hazırlık okuluna ve daha sonra da Winchester'a gitti. 1949 yılında, orduda birkaç sene geçirdikten sonra Oxford'a geldi. Hayatındaki en önemli dönüm noktalarından birisi belki de bu okulda eğitim alma fırsatı

¹²Bakınız: A.C. Grayling ve Andrew Pyle, *The Continuum Encyclopedia of British Philosophy*, Thoemmes Continuum, 2006.

¹³J. Halstead, ve diğerleri, "An Interview with John Wilson", *Journal of Moral Education*, Cilt:29, Sayı:3, 2000, s.269.

olmuştur. Çünkü burada Batı felsefesinin önemli temsilcilerinden filozof Herbert Hart¹⁴ ve Stuart Hampshire¹⁵'in öğrencisi olma şansını yakalamıştır. Dolayısıyla fikirlerinde ve akademik hayatında sözü geçen filozofların büyük ölçüde etkisi olmuştur. Yine Oxford'da iken John Langshaw Austin'in dil felsefesinden ve Richard Mervyn Hare'in ahlâk felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiştir.¹⁶

John Wilson, King's School Canterbury'de bir süre yöneticilik yapsa da daha sonradan tekrar akademiye dönme kararı almıştır. Toronto'da Trinity College'da din eğitimi alanında görev yaptıktan sonra kendisine Sussex Üniversitesi'nde çalışmalarına devam etmiştir. 1965 yılında ahlâk eğitimi alanında çalışmalar yapmak üzere Farmington Trust adı altında bir organizasyonun kuruculuğunu yapmış ve bu proje için kadrolu görevini bırakmak durumunda kalmıştır.¹⁷ 1972 yılına kadar araştırma direktörü olarak bu organizasyonda çalışmalar yapmıştır. Bundan sonra Oxford Üniversitesi eğitim çalışmaları bölümüne geçerek Ağustos 2003'teki vefatına dek meslek hayatına burada devam etmiştir.

Wilson, kariyeri boyunca yukarıda bahsi geçen görevlerine ek olarak birçok profesyonel aktivitede rol almıştır. Kanada ve Birleşik Devletler'de misafir öğretim üyeliği görevlerinde bulunmuştur. İngiltere Felsefe Topluluğu başkanlığı, Oxford Felsefe Organizasyonu kurul başkanlığı yapmış ve ayrıca uluslararası alanda saygın bir akademik dergi olan *Journal of Moral Education*'in kuruculuğu ve editörlüğünü icra etmiştir. Bunların yanı sıra birçok ufak çaplı kuruluş ya da kâr amacı gütmeyen organizasyonlarda da çalışmıştır.

Farmington Trust'tayken psikolog Norman Williams ve Amerikalı sosyolog Barry Sugarman ile kısaltılmış Yunanca kelimelerden oluşan ve kişinin ahlâki anlamda eğitilmiş olup olmadığını kategorize eden bir rubrik geliştirmiştir.¹⁸

¹⁴ Detaylı bilgi için bakınız Douglas Jay, "Obituary: Proffessor Herbert Hart", **Independent**, 23 Aralık 1992, <http://www.independent.co.uk/news/people/obituary-professor-herbert-hart-1565230.html>, (13.02.2018).

¹⁵ Detaylı bilgi için bakınız Jane O'Grady, "Sir Stuart Hampshire", **The Guardian**, 16 Haziran 2004, <https://www.theguardian.com/news/2004/jun/16/guardianobituaries.obituaries>, (13.02.2018).

¹⁶ Monica J. Taylor, Obituary, **Journal of Moral Education**, Cilt:33, Sayı:3, 2004, s.389.

¹⁷ Halstead, ve diğerleri, s.271.

¹⁸ Daha fazla bilgi için bakınız John Wilson, **A New Introduction To Moral Education**, Cassel Educational Limited, Londra, 1990, ss. 130-132.

Wilson cinsel eğitim, din eğitimi, eğitim araştırmaları, eğitim felsefesi, ahlâk eğitimi gibi alanlara yoğunlaşarak yaptığı kavramsal analizler ve ortaya koyduğu argümanlarla fikir anlamında sürekli olarak bir netlik arayışı içinde olmuştur. Din nedir, bir insanı dindar yapan etmenler ya da davranışlar nelerdir veya ne tür şeyler ahlâk ya da ahlâk eğitiminden sayılmalıdır gibi sorular, düşünürün tam manasıyla felsefe yöntemini yansıtmaktadır. Çağdaş filozofları arasında her zaman tartışmalı ve belki de aşırı radikal bir düşünür olarak kalan Wilson, eğitim veya ahlâk felsefesi çevrelerince yeterince ilgi görmemiştir.¹⁹

II. ESERLERİ²⁰

1950'li yıllardan itibaren sürekli yazan düşünür, elli seneye yakın zaman diliminde kırktan fazla kitap, iki yüzden fazla da makale kaleme almıştır. Kendini zorunlu bir yazar²¹ olarak tanımlaması bu kadar üretkenliğin bir açıklaması niteliğindedir. Aşağıda eserlerinden bazıları verilmiştir.

A. *Education in Religion and The Emotions* (Din ve Duygulara Eğitim)²²

Eğitim faaliyetlerinin din, duygu, değerler gibi daha soyut ve duyuşsal alanlarda sürdürülmesi ve bu alanlarda başarı beklenmesi, daha somut ve bilişsel alandaki eğitim faaliyetlerinden bir nebze daha zordur. Bundan dolayı din ve duygu eğitimi (buna değerler eğitimi de denilebilir) öğretim sistemleri içerisinde her daim yerini muhafaza etmeyi başarmış iki disiplindir denilebilir. Dinî anlamda verilecek bir eğitim bireyin manevi yönden gelişimine katkı sağlayacağı gibi onun duygular ve değerler yönünden de olumlu yönde değişmesine vesile olacaktır. Çünkü kişilik standardında bireyin önce kendini tanıması ve daha sonra çevresini daha iyi

¹⁹ Taylor, s.391.

²⁰ Wilson'ın eserleri 1.Kitaplar, 2.Makaleler şeklinde ayrılmış olup her bölümde yayınlar en eski tarihliden en yenisine doğru sıralanmıştır.

²¹ J. Halstead, ve diğerleri, s.271.

²² Bu çalışmanın temel kaynağı niteliğinde olduğu için bu kitap detaylı tanıtılmıştır.

algılaması beklenir. Nitekim “kişilik standardı, benlik bilincini, karmaşık duyguları anlama becerisini ve empati kapasitesini içerir.”²³

Dinî tecrübe, doğası gereği duygusal-duyuşsal bir özelliğe sahiptir. Bu özellik her bireyde farklı şekilde tezahür edebildiğinden hangi dinî tecrübeye ne tür duyguların hissedileceği ya da hissedilmesi gerektiği de net olmayan bir husustur. İnanan kişinin dinî duyguları onun yaratıcı ile kurduğu duygusal ilişki şeklindedir. İnsan bundan dolayı din duygusu sayesinde ilâhi kudrete yönelip doğru yola girebilmektedir. Din eğitiminden bahsederken çoğu zaman duygular konusunda da bir eğitimin zorunluluğunu aslında göz ardı edilmektedir. Dinî inanç ve duygular arasındaki bağlantı çok da fazla ele alınan ve üzerinde tartışılan alanlar olmamıştır. Fakat tüm dinlerin özünde esasen rasyonalite ile birlikte duygular da önemli bir konumdadır.

Bu eserde özellikle kendi inanç sistemimiz açısından ders çıkarılması gereken birtakım kriter ve analizler bulunmaktadır. Din eğitiminde daha bilimsel ve etkili bir modelin geliştirilmesi ve işin felsefî yönden de ele alınarak ulusal literatüre katkı sağlanmasında bu eserin önemli bir boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

Farmington Trust Araştırma Birimi’nin başındayken John Wilson tarafından 1971’de yayımlanan kitap 268 sayfadan oluşmaktadır. Kitap Heinemann Educational Books Ltd tarafından basılmış ve dilimize çevirisi yapılmamıştır.

Kitap, yazarın 1970 tarihli giriş notuyla okuyucuyu karşılamaktadır. Kitabın çok kısa bir yazılış öyküsü ve amacını kaleme alan yazar bu bölümü Peters ve Hare gibi literatürdeki önemli eğitimcilere teşekkür ederek sonlandırdıktan sonra problem durumuna geçmektedir. Kitap giriş kısmından sonra üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm *Religion* (din), ikinci bölüm *The Emotions* (Duygular) ve üçüncü bölüm de *From Theory to Practice* (Teoriden Uygulamaya) başlıklarıyla karşımıza çıkmaktadır. Kitabın giriş kısmında Wilson problem durumundan bahsetmektedir. Bunu da öncelikle dinin ne olduğunu açıklamaya çalışarak yapmaktadır. Kitabında R.S. Peters, Profesör Hirst gibi eğitimcilerin de gerekli yerlerde isimlerine yer veren Wilson, bu bölümde hem dini hem de dindeki eğitimi açıklamaya çalışmaktadır. Yaptığı analizlerde öncelikle söz konusu şeyin ne ‘olmadığını’ açıklayan Wilson, bu

²³Dawn Prince-Hughes, **Songs of the Gorilla Nation: My Journey Through Autism**, Harmony, 2004, s.1.

sayede konunun yanlış anlaşılmasını da engellemektedir. Örneğin, “Din eğitimi, mantıksal olarak insanları belirli bir dinî inanca ya da genel olarak dinî tavra ikna etmeye yönelik bir mesele olamaz.”²⁴ cümlesiyle kitaba giriş yapmaktadır.

Problem durumu içerisinde dinin ne olduğu, nasıl olması gerektiği ya da eğitimdeki yerinin ne boyutta olması gerektiğiyle ilgili popüler ama baştan savma tabir ettiği birtakım açıklamalara da yer veren Wilson, aynı bölüm içerisinde ‘Duyguların Önemi’ başlıklı kısımda da inançların esasen duyguların bir parçası olduğu tezini ortaya koyarak okurları bu düşünce zeminine bir bakıma hazırlamaya çalışmaktadır. Çünkü her inanç sisteminde bireylerin duygularına hitap eden ritüel ya da kavramlar bulunmaktadır. Özellikle semavi dinlerdeki korku, huşu, sevinç, keder, üzüntü gibi duyguların kutsal kitaplarda ele alınması ve bu duygular ile insanlığa bir öğreti kazandırma isteği, din eğitiminin duygulardan bağımsız düşünülemeyeceğinin bir kanıtı niteliğindedir.

Kitabın birinci bölümü “Din” başlığı altında dört kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde bir inancın din sayılabilmesi için gerekli kriterlerin ya da bir dine sahip olmanın temel amacının ne olduğuna yönelik sorular soran Wilson, gerçek anlamda ortada inanç olması için ya da bir dine müdahil olmak için kişiye anlamlı bir öneri olmasının yani onun mantığına uyacak ve bu sayede kabul edebileceği tarzda bir teklif barındırması gerektiğini vurgulamaktadır. Dinî tecrübelerimiz boyunca yaşamış olduğumuz birtakım duygulara da bu bölümde değinen Wilson özellikle havf (*awe*) duygusu üzerinde önemle durmaktadır. Birinci bölümün üçüncü kısmında bunun için ayrı bir başlık açarak din, ibadet, tapınma ve korku kavramlarına değinmiştir. Wilson ibadette havf duygusunu William Golding’ın distopik²⁵ romanı *Sineklerin Tanrısı*’ndaki bir örnekle açıklayarak tezini hem psikolojik hem felsefi hem de edebi yönden desteklemeye çalışmaktadır. Nitekim bahsi geçen romanda çocuk kahramanlar, paraşütçünün ağaçta asılı kalmış cansız bedeninden korkmaktadırlar. Öyle ki esen rüzgârla paraşütün şişip sönmesi, inandıkları canavar figürünün o vizyonda hayat bulması çocukların bu tarz bir duyguyu beslemelerine sevk etmektedir. Aynı şekilde bu bölümün dördüncü kısmında da dinî inançların kategorisi çıkarılmıştır. Bir şeyin dinî inanç olarak kabul edilmesi için tapınmaya

²⁴ John Wilson, **Education in Religions and the Emotions**, Heinemann, Londra, 1971, (EIRTE), s. 1.

²⁵ “Ütopik kelimesinin zıttı, gerçekleşmesinin istenmediği tasarı veya düşünce.” TDK Sözlüğü.

değer bir nesne olması gerektiğini açıklayarak bir nevi dinin ne olması gerektiğiyle alakalı bir kriter ortaya koymaktadır. Buna göre dinî inanç, belirli bir nesneye karşı bir huşu, havf duygusunun uygunluğu ile ilgili bir inançtır.²⁶

John Wilson bu kitapta mitolojik örneklerden de yararlanmaktadır. Birinci bölümün son kısmında yazar, daha önceki bölümlerde sürekli olarak söylediği dinî inanç ya da tutumlarla duyguların büyük ölçüde bağlantılı olduğunu bu bölümde de tekrarlayarak herkesin duygularının çeşitliliğinden ve dolayısıyla dünyayı ve dini algılamalarındaki farklılıklarından bahsetmektedir.

Duygular başlığını attığı ikinci bölüm de beş kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yöntem arayışına yönelen yazar, kişinin hangi durumlarda ne tür duyguları hissetmesi gerektiğini veya o ya da bu görüşe sahip olmanın ne tür iyi nedenleri olabilir gibi sorular sorarak yine hem okuru düşünmeye sevk etmekte hem de bu sorulara cevaplar vererek kavramsal çözümlemelerle tezini desteklemektedir. Wilson ikinci bölümün *Duygular ve Rasyonellik* başlıklı kısmında, uzun uzadıya duygu ve algıları anlatmaktadır. Bunun yanı sıra bilinçaltı duygular ve samimiyet kavramına da değinerek bu bölümde edebî örneklerle durumu daha anlaşılır hale getirmeye çalışmaktadır.

Son bölümde din eğitiminin ve duygulardaki eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili mantıksal bağlantılar kuran Wilson, din eğitimi ve ahlâk eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktadır. Müfredat, içerik ve yöntemlere de değinerek din eğitiminin pratik boyutu için yardımcı bir yol gösterici görevini üstlenmiştir. Buna ek olarak Wilson, din eğitiminde devletin de rolünü irdelemektedir. Din eğitiminin zorunluluğu konusu, sosyal tabaka ve inançlardaki aşırılıkları da ele alarak konuyu açıklamaya çalışmaktadır.

Kitabın son bölümünden sonra okuyuculara ek bölümler (*Appendix*) sunan Wilson tanrı kavramı, dinin işlevi, insanların hayata bakışları, zihin sağlığı gibi daha spesifik konuları irdeleyerek bir bakıma ortaya din eğitiminin ne olduğuyla alakalı detaylı bir çalışma çıkarmıştır. Toplamda 268 sayfa olan kitap, her ne kadar dili biraz ağdalı da olsa yapılan kavramsal analizler ve yerinde örneklerle özellikle İngilizce bilen akademisyenler için yardımcı işlevi görecektir.

²⁶ John Wilson, *Education in Religions and the Emotions*, Heinemann, Londra, 1971, s. 56.

B. Kitapları

1. *Language and the Pursuit of Truth*. (Dil ve Hakikatin Peşinde) Cambridge, University Press, 1956.
2. *Language and Christian Belief*. (Dil ve Hristiyan İnancı) Macmillan, 1958.
3. *Reason and Morals*. (Mantık ve Ahlâk) Cambridge, University Press, 1961.
4. *Public Schools and Private Practice*. (Devlet Okulları ve Özel Uygulama) Allen & Unwin, 1962.
5. *Thinking With Concepts*. (Kavramlarla Düşünme) Cambridge, University Press, 1963.
6. *Logic and Sexual Morality*. (Mantık ve Cinsellik Ahlâkı) Harmondsworth, Penguin, 1965.
7. *Philosophy and Religion*. (Felsefe ve Din) O.U.P., 1965.
8. *Equality*. (Eşitlik) London, Hutchinson, 1966.
9. [Williams, N. & Sugarman B. ile beraber] *Introduction to Moral Education*. (Ahlâk Eğitime Giriş) Harmondsworth, Penguin, 1967.
10. *Education and the Concept of Mental Health*. (Eğitim ve Zihinsel Sağlık Kavramı) Routledge, 1968.
11. *Philosophy, Thinking about Meaning*. (Felsefe, Anlam Üzerine Düşünme) London, Heinemann Educational, 1968.
12. *Moral Education and the Curriculum*. (Ahlâk Eğitimi ve Müfredat) London, Pergamon Press, 1969.
13. *Philosophy*. (Felsefe) Heinemann, 1969.
14. *Moral Thinking. A Guide for Students*. (Ahlâki Düşünce. Öğrenciler İçin Bir Rehber) London, Heinemann Educational, 1970.
15. *Education in Religion and The Emotions*. (Din ve Duygularda Eğitim) London, Heinemann, 1971.
16. *Philosophy and Educational Research*. (Felsefe ve Eğitim Araştırması) Slough, NFER, 1972.

17. *Practical Methods of Moral Education*. (Ahlâk Eğitiminin Uygulama Yöntemleri) London, Heinemann, 1972.
18. *A Teacher's Guide to Moral Education*. (Öğretmenlerin Ahlâk Eğitimi Rehberi) London, Geoffrey Chapman, 1973.
19. *The Assessment of Morality*. (Ahlâkın Değerlendirilmesi) Slough, NFER, 1973.
20. *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. (Eğitim Teorisi ve Öğretmenlerin Hazırlanması) Windsor, NFER, 1975.
21. *Philosophy and Practical Education*. (Felsefe ve Uygulamalı Eğitim) London, Routledge & Kegan Paul, 1977.
22. *Preface to the Philosophy of Education*. (Eğitim Felsefesine Giriş) London, Routledge, 1979.
23. *Fantasy and Common Sense in Education*. (Eğitimde Fantezi ve Sağduyu) London, Martin Robertson, 1979.
24. *Discipline and Moral Education*. (Disiplin ve Ahlâk Eğitimi) Slough, NFER, 1981.
25. [Straughan, R. ile beraber] *Philosophy about Education*. (Eğitim Hakkında Felsefe) London, HoltRinehart & Winston, 1983.
26. [Loukes, H.&Cowell, B. ile beraber] *Education: an introduction*. (Eğitim: Tanıtım) London, Martin Robertson, 1983.
27. *What Philosophy Can Do*. (Felsefenin Yapabilecekleri) (London, Macmillan, 1986.
28. *A Preface to Morality*. (Ahlâka Giriş) London, Macmillan, 1987.
29. *A New Introduction to Moral Education*. (Ahlâk Eğitime Yeni Bir Giriş) London, Cassel, 1990.
30. [Cowell, B. ile birlikte] *Children and Discipline*. (Çocuklar ve Disiplin) London, Cassell, 1990.
31. *Love Between Equals. A philosophical Study of Love and Sexual Relationships*. (Eşitler Arasındaki Aşk. Aşk ve Cinsel İlişki Üzerine Felsefî Bir Çalışma) London, Macmillan, 1995.

C. Makaleleri

1. “Research and Development: Some Problems in Co-operation” (Araştırma ve Geliştirme: İşbirliğinde Bazı Sorunlar), *Journal of Moral Education*, 3, 1974, ss.137-141.
2. “Teaching and neutrality”, (Öğretim ve Tarafsızlık) içinde: M.J. Taylor (Ed.) *Progress and Problems in Moral Education*, 1975, ss.113-122. (Slough, NFER)
3. “Rationality and Moral Education” (Akılcılık ve Ahlâk Eğitimi), *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 1977, 11, ss. 98-112.
4. “Moral Components and Moral Education: A Reply to Francis Dunlop” (Ahlâki Bileşenler ve Ahlâk Eğitimi: Francis Dunlop’a Bir Cevap) içinde: D.B. Cochrane, C.M. Hamm& A.C. Kazepides (Eds) *The Domain of Moral Education*, 1979, ss. 178-186. (New York, Paulist Press)
5. “Moral Education: Retrospect and Prospect” (Ahlâk Eğitimi: Geçmişe Bakış ve Geleceğe Umut), *Journal of Moral Education*, 9, 1980, ss. 3-9.
6. “Motivation and Methodology in Moral Education” (Ahlâk Eğitiminde Motivasyon ve Metodoloji), *Journal of Moral Education*, 10, 1981, ss. 85-94.
7. “Example or Timetable: A Note on Warnock Fallacy” (Örnek veya Zaman Çizelgesi: Warnock Fallacy Üzerine Bir Not), *Journal of Moral Education*, 14, 1985, ss. 171-176.
8. “Moral and Religious Education: Notes for Would-be Historians” (Ahlâk ve Din Eğitimi: Sözde Tarihçiler için Notlar), *British Journal of Educational Studies*, Vol.33. No.2, 1985, ss.148-154.
9. [Cowell, B. ile beraber] “Method, Content and Motivation in Moral Education” (Ahlâk Eğitiminde Yöntem, İçerik ve Motivasyon), *Journal of Moral Education*, 16, 1987, ss. 31-36.
10. “Religious (moral, political, etc) Commitment, Education and Indoctrination” [Dinî (ahlâki, siyasi, vb.) Bağlılık, Eğitim ve Telkin],

içinde: B. Spiecker& R. Straughan (Eds), *Freedom and Indoctrination in Education*, 1991.

11. “The Primacy of Authority” (Otoritenin Önemi), *Journal of Moral Education*, 21, 1992, ss. 115-124.
12. “Education in Values, Democracy, Sex, Politics, Reason, and Practically Everything Else” (Değerler Eğitimi, Demokrasi, Cinsiyet, Siyaset, Akıl ve Pratik Olarak Her Şeyde Eğitim), *Oxford Review of Education*, 18, 1992, ss. 109-112.
13. “First Steps in Moral Education” (Ahlâk Eğitiminde İlk Adımlar), *Journal of Moral Education*, 25, 1996, ss. 85-91.
14. “Two Aspects of Morality” (Ahlâkın İki Yönü), *Journal of Moral Education*, 27, 1998, ss. 35-46.
15. “Philosophy and Educational Research: A reply to David Bridges et al.” (Felsefe ve Eğitim Araştırmaları: David Bridges ve Arkadaşlarına Yanıt), *Cambridge Journal of Education*, 28, 1998, ss. 129-133.
16. “Is Education A Good Thing?” (Eğitim İyi Bir Şey Midir?), *British Journal of Educational Studies*, 50 (3), 2002, 327-338.
17. “The Concept of Education Revisited” (Yeniden Gözden Geçirilen Eğitim Kavramı), *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 2003, 101-108.
18. “Prespectives on the Philosophy of Education” (Eğitim Felsefesine İlişkin Hükümler) içinde: *Oxford Review of Education*, 29 (2), 2003, 279-293.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE DİN EĞİTİMİ²⁷

I. EĞİTİM

Din eğitimi alanında çalışmalar yaparken iki terimi analitik anlamda çok iyi açıklayıp kavrama gereği ortaya çıkar. Bunlar *din* ve *eğitim* kavramlarıdır. Eğitim, günlük hayatta formal ya da informal şekliyle etken ve edilgen anlamda maruz kalınan bir süreçtir. Dolayısıyla sürekli olarak eğitim ile iç içe bir durumda olunmasından dolayı bu kavramın, aslında oldukça açık ve anlaşılır olduğu farz edilir. Fakat gündelik hayatta ya da akademik anlamdaki çalışmalarda, okullarda eğitim kelimesini ne kadar doğru kullanıldığını sorgulamak gerekmektedir. Herkesin ona yüklediği anlam aynı mıdır? Eğitimdeki amaç nedir? Bunun yanı sıra ‘eğitim bir süreç midir yoksa sonuç mudur? Her eğitimcinin yaptığı iş eğitim midir?’ gibi felsefi sorular da analitik anlamda bu kavramın açıklanması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan eğitimin psikolojik, sosyolojik ve pedagojik tanımlarının varlığı, eğitim kavramının tanımı daha da zorlaştırmaktadır.

Daha özel bir alan olan din eğitiminde çalışan bireylerin temel problemi aslında bu faaliyetin doğası gereği karmaşık ve ne olduğunun analiz edilmesi bakımından en zor iki kelimedenden oluşmasıdır. Çünkü hem din, hem de eğitim tam manasıyla açıklığa kavuşturulamayan iki alandır. Bu yüzden işe terimleri açıklamaya çalışmakla başlamak bu alandaki her araştırmacının yapmaya çalıştığı bir girişim olacaktır.

Bir toplumda birey, hayata geldiği andan itibaren öğrenme süreçleri içine girmektedir. Bu anlamda ilk eğitimciler anne-baba veya diğer aile bireyleridir ve çoğunlukla eğitim informal süreçlerle gerçekleşir. Çocuk aile bireylerinden veya en yakınlarından ‘açık veya gizil’ olarak edindiği bilgileri toplum hayatı içerisinde insanlarla ilişki kurmak ve bu ilişkileri sürdürebilmek için gerekli davranış

²⁷ John Wilson’ın görüşlerine geçmeden önce eğitim ve din eğitimi ile alakalı kabul görmüş tanımları ve kavramları sunarak genel bir çerçeve oluşturmak, ilerleyen bölümlerde onun düşün dünyasını anlamada kolaylık sağlayacaktır.

biçimlerini öğrenir. Bunun sayesinde içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlayarak toplumsal bir varlık haline gelir. Temel anlamda bu da eğitimin en basit işlevlerinden birini yansıtmaktadır. Çünkü içinde yaşanılan toplumun gerektirdiği değerleri, davranış örüntülerini, geleneklerini ve ahlâk kurallarını öğrenmek bir bakıma bireyin o toplumun bir üyesi olması için gerekli önkoşuldur.

Böylesine önemli bir kavramı açıklamak için öncelikle onun sözlük anlamına bakmak gerekir. Öyle ki Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğü'ne göre "eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme ve terbiye sürecidir."²⁸ Bu açıklamaya göre aslında eğitim kavramı hedef kitlesi bakımından 'çocuklar ve gençler' olarak sınırlandırılmıştır. Eğitimin hayat boyunca devam ettiği gerçeğini onun sözlük anlamında maalesef görememekteyiz. Bundan dolayı eğitimin daha kapsamlı bir açıklamaya kavuşturulması, bu alanın her boyutundaki çalışma dalları bakımından kaçınılmaz derecede önemli görünmektedir.

Eğitim kelimesinin İngilizce karşılığı olan '*education*' Latin kökenli iki kelimeden oluşmuştur ve 'önderlik etmek, eğitmek, beslemek' anlamlarına gelir. Kabaca bir tabirle eğitim, bireyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme, onun ruhsal ve bedensel gelişimine katkıda bulunma ve ona kendini geliştirip gerçekleştirmesi konusunda yardımcı olma etkinliğidir. Bütün toplumlarda eğitimin nihai amacı iyi ve ahlâklı insan modeli yetiştirmektir. Dolayısıyla eğitim, bireyin ahlâki yönden gelişmesinde bir tür belirleyici unsur hâlini almıştır. Bu sebeple eğitimin ahlâki değerlerin aktarımında başlıca aktör olduğu söylenebilir.

Genellikle eğitim kelimesini kullanarak bireye olumlu bir özellik kazandırmaktan ziyade bir kültürleme sürecine vurgu yapılır. Kültürleme sürecinin işe koşulması, eğitimin daha çok sosyolojik boyutunu da ortaya çıkarır. Bu da, yapısı itibarıyla eğitimin, toplumsal düzen içerisinde kültür aktarımının temel rol oynayıcısı olmasından kaynaklanır. Bu yüzden bir toplumun bir krizle sarsıldığı durumlar çoğu zaman eğitime dayalı bir arıza belirtisi olarak algılanır; bunda eğitimin toplumsal önemi vurgulanır, bunun kaçınılmaz sonucu olarak da eğitim ve eğitimciler, günah keçisi ilan edilirler. Bundan dolayı sosyolojik açıdan bakıldığında toplumsal bir

²⁸ Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü

varlık olan insan, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi, toplumun sahip olduğu standartları kazanabilmesi için eğitime ve eğitime ihtiyacı duyar. Belki de bu yüzden John Dewey eğitimi ‘*Democracy and Education*’ adlı eserinde ‘yaşamın toplumsal sürekliliği’ ve hatta ‘yaşamın ta kendisi’ olarak tanımlamaktadır.

Şüphesiz ülkemizde eğitim tanımıyla alakalı en kabul gören açıklama Selahattin Ertürk’e aittir. Ona göre “eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”²⁹ Her ne kadar ülkemizde en çok kullandığımız eğitim tanımı da olsa maalesef birtakım eksiklikleri ya da eleştirilmesi gereken tarafları vardır. Örneğin ‘Her istendik değişme bir eğitim midir?’ veya ‘Kasıt ya da niyet durumu olmadan öğrenilen şeyler eğitim süreçleri ile bağdaştırılmaz mı?’ gibi sorulara cevap aramak çok da haksız sayılmayacaktır. Nitekim R.S. Peters 1966’da yayımladığı ‘*Ethics and Education*’ adlı eserinde bir girişimin eğitim olması için olmazsa olmaz üç kriterden bahsetmektedir ve bu kriterlerin ilkinde göre ‘eğitim’, tam anlamıyla, *değerli* veya *faydalı* olan şeylerin kazandırılması durumudur. Bu bakımdan Peters ve Ertürk’ün tanımları karşılaştırıldığında “istendik değişimin” tam olarak ne olduğunun sorgulanması da gerekmektedir. Öyle ki bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlardaki her istendik ya da kasıtlı değişim eğitim olmayabilir.

Selahattin Ertürk bir makalesinde³⁰ eğitim kavramını bir disiplin, sosyal bir hizmet, bir kazantı, bir çeşit öğrenim, sosyal bir kurum ve son olarak kültürleme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla aslında ona göre eğitim asıl olarak kasıtlı bir kültürleme sürecidir.

Eğitimin sosyolojik, psikolojik veya pedagojik birçok tanımı daha vardır. Sosyolojik tanımlarda bireyin sosyalleşmesi ön planda tutulur ve dolayısıyla birey toplumsal hareketliliğin baş aktörü olarak görülür. Öte yandan psikolojik tanımlar bireyin daha çok kişilik gelişimine vurgu yaparlar. Pedagojik açıdan bir eğitim tanımında ise vurgu genel anlamda bireydeki davranış değişikliğindedir ki Ertürk’ün tanımında da bu oldukça görülmektedir. Öyleyse burada eğitimin ne olduğu ile ilgili daha kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse şöyle bir açıklama yanlış olmayacaktır:

²⁹ Ertürk, s.12.

³⁰ Bakınız Selahattin Ertürk, “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 3, 1988, ss. 11-16.

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranış alanlarında, bir istek ve niyet dâhilinde, formal veya informal; açık ya da gizil anlamda ve doğal seviyenin üzerinde olumlu yönde bir gelişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımda bir ‘isteklilik ve niyet’ durumundan bahsederek kavram analizi bir anlamda sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Nitekim bir girişimin ya da işlemin ‘eğitim’ olarak nitelendirilebilmesi için öncelikle bir istek dâhilinde yapılıyor olması gerekmektedir. ‘Doğal seviyenin üzerine’ çıkarmaktan kasıt ise, her organizma yaratılış gereği belli birtakım hazırbulunuşluklar ile dünyaya gelir ve bu onun doğal seviyesidir. Eğitimin bir amacı da onun sahip olduğu bu seviyeyi geliştirmek ve daha ileriye taşımaktır. Son olarak ‘olumlu yöndeki gelişmeden’ kasıt da her ne kadar felsefî bir problem alanı gibi görünse de öğrenenin ‘değerli’ olan şeyleri kazanmasıdır. Bu anlamda iyi bir eğitim ile gerçek bir güvenlik gücü ya da asker de yetiştirilebilir, masum insanları katleden cani bir terörist de. Buradaki ‘değerli’ kavramı ahlâk felsefesiyle alakalı bir olgudur. Bununla birlikte, ‘değer’ ve ‘değerli’ kavramları her topluma hatta bireye göre değişiklik gösterebilir ancak fitrat üzere insanların ‘değer’ anlayışları aşağı yukarı aynıdır. Peters hedef kazanımın değerli veya faydalı olmasındaki temel kıstasın ne olduğunu o kazanımın yine başka faydalı sonuçlara götürmesi gerektiğiyle açıklar.³¹ Yani niyet dâhilinde ve yararlı olduğu düşünülen hedef kazanım bir başka yararlı sonucu ortaya çıkarmalıdır. Özetle Peters’a göre eğitim süreci iki aşamayı içerir. İlk aşamada, öğrencileri değerli düşünce ve bilinç biçimlerine sokan öğretmenler bulunurken, ikinci aşamada paylaşılan öğrenme deneyimlerine katılan yaşlı ve genç insanları içerir.³² Bu da birazdan değinilecek formal ve informal eğitim süreçlerini oluşturmaktadır.

R.S. Peters’a göre eğitim, bir şeyin en basit şekliyle nasıl yapılacağını öğrenmek veya bilgi toplamadan ziyade bir çeşit bilgi ve anlayış kazanımını içermektedir. Bu bilgi ve anlayış bütünlüğüne bilişsel bir perspektif eklenerek öğrenilenlerde ya da öğrenilmesi gereken şeylerde neye ihtiyaç duyulduğunun analiz edilmesi sağlanır. Böylece eğitim ‘beyin yıkama’ faaliyetinin dışında bir kurum haline dönüşür.

³¹Christopher Winch, John Gingel, **Philosophy of Education- Key Concepts**, Routledge, 1999.

³² Kelvin S. Beckett, “R.S. Peters and the Concept of Education”, **Educational Theory**, Cilt:61, Sayı:3, 2011, s.244.

A. Eğitim- Felsefe İlişkisi

Eğitimciler çoğu zaman ülkemizdeki mevcut eğitim sisteminin eksik yönlerinden, yetersiz taraflarından yakınırırlar fakat eğitimi sadece pratikteki eğitim politikaları, programlar veya müfredat olarak ele alıp ona göre eleştirilerde bulunmak büyük bir hatadır. Çünkü eğitim gibi karmaşık bir kurumu yalnızca programlar, müfredat ya da eğitim politikaları bazında tanımlayıp sınırlandırmak, eleştirileri yalnızca bu alanlara yönlendirmek aslında eğitim alanındaki felsefî eksikliğimizden kaynaklanmaktadır. Eğitim süreçlerinde, öğretimin nasıl olması ve hangi metodolojiyle hedeflenen kazanımlara ulaşılması gerektiğini belirleyip bu doğrultuda bir eğitim politikası geliştirmek kadar ‘kime, neden, hangi amaca yönelik bir eğitim’ verileceği de temel bir sorun olarak karşımıza çıkmalıdır. Bunu bir sorun haline getirmeden eğitimin de felsefî temellendirmesi yapılamaz ve pragmatik anlamda ve Türk milli eğitim sistemimize uygun bir eğitim felsefesi de geliştirilemez.

Her nasıl ki eğitim bilimleri eğitimin ‘nasıl’ olması gerektiğiyle ilgileniyorsa eğitim felsefesi de eğitimin ‘niçin’ yapılacağı sorusuna cevap bulmaya çalışır. İşte bu sebeple eğitim süreçlerinin düşünsel temellerinin varlığı yadsınamaz bir zorunluluktur. Bu anlamda felsefe ve eğitim arasındaki ilişkiyi şu maddeler ile özetlemek mümkündür:

- Eğitimdeki politikaları belirleme
- Eğitim kurumlarının temel amaçlarını ve ideallerini belirleme
- Hangi amaçlar doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesine karar verme
- Nasıl bir insan modeli yetiştirileceğini belirleme.

Eğitim ve felsefe arasındaki bu ilişki daha özgün ve nevi şahsına münhasır bir alanı ortaya çıkarmıştır: Eğitim Felsefesi. Çünkü eğitimdeki felsefî çalışma ve problem alanlarının daha spesifik bir çalışma sahası içinde sınırlandırılarak irdelenmesi gerekliliği, bu felsefî alanın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Konu alanlarını eğitimden, yöntemlerini de felsefeden alan eğitim felsefesinde filozoflar geçmişten günümüze dek eğitime has kavram ve sorunları açıklama ve analiz etmekle ilgilenmişlerdir. ‘Eğitimin amaçları ne olmalıdır? Kimler ne amaçla eğitilmelidir? Eğitim ilgi ve yeteneklere göre farklılık göstermeli midir? Devletin eğitimdeki rolü nasıl olmalıdır?’ gibi sorular onların en çok tartıştığı konular

olmuştur. Esasen bütün bu soru ve konu alanları hâlâ gerek akademik çevrelerde çalışanların, gerekse felsefî çevrelerdeki düşün dünyalarını meşgul etmektedir. Bununla bağlantılı olarak eğitim felsefesinin konu alanını Ergün şu şekilde tanımlamaktadır:

“Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. İnsanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefî ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir bütün çıkarmaya çalışır.”³³

Geleneksel düşünceye göre, felsefe ve eğitim arasında direkt bir ilişki olduğu reddedilmektedir. Bu bağlamda John Wilson’ın da kendisinden etkilendiği filozof olan Paul H. Hirst eğitim ve felsefe arasındaki ilişki konusunda doğrudan bir ilişki fikrinin reddedilmesi gerektiğini ve bunun yerine eğitimsel ilkelerin oluşmasıyla alakalı bir eğitim teorisi alanının önemli olduğunun kabul edilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca felsefî inançların eğitim ilkelerini ortaya çıkarmak için bazı alanlar oluşturduğu fikrinin reddedilmesi gerektiğini ve bunun yerine onların verilen eğitim kararlarının ya da yargılamalarının nedenlerinden bazılarını sağlamış gibi düşünülmesinin gerektiğini söyler.³⁴

Öte yandan felsefe ve eğitim arasındaki bağlantı amaçlar ve kazanımlar, içerik, yöntem, teknik ve eğitimin felsefenin dinamik yönünü yansıtmaları bakımından son derece aşikârdır. Paul H. Hirst felsefe ve eğitim arasındaki ilişkiyi makalesinde³⁵ üç görüşe göre değerlendirmektedir. Bunlar;

- a) Geleneksel bir görüş olan felsefenin eğitim uygulamaları üzerindeki doğrudan etkisi
- b) Felsefî inançları bir dereceye kadar çeken özerk bir eğitim disiplinin olduğunu savunan görüş
- c) Felsefe, eğitim tartışması için tamamen eleştirel ve netleştirici bir işleve sahiptir görüşü ki bu görüş daha çok analitik perspektife hitap etmektedir.

³³ Mustafa Ergün, “Eğitim Felsefesi”, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s.5.

³⁴Paul H. Hirst, “Philosophy and Educational Theory”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:12, Sayı:1, 1963, s. 55.

³⁵Hirst, s. 51.

B. Eğitimde Kullanılan Birtakım Kavramlar

Eğitimle alakalı birçok kavram bulunmaktadır. Çoğu zaman bunlar ya birbirlerinin yerine ya da yanlış yerlerde kullanılarak zaten karmaşık olan eğitim kavramını daha da karmaşık hale getirmektedir. Buradaki temel problem eğitim alanıyla ilgili çalışmaların İngilizce kökenli olması ve yapılan kavramsal çözümlemelerin Türkçe karşılıklarının henüz net bir şekilde oluşturulamamasıdır. Eğitim birçok öğretme sürecinin tamamını kapsamaktadır, bundan dolayı farklı süreçler içerisinde kullanılan farklı terimleri ve gerçek anlamda içerdikleri anlamları çözümleyip açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Bu aşamada İngiliz eğitimci John M. Hull'ın yaptığı kavramsal çözümlemeler çalışmamızın zenginleştirilmesinde bir kaynak teşkil etmektedir. Öte yandan eğitimle ilişkili kavramların birbirleriyle karışmasını önlemek ve kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla her biri İngilizce karşılıkları ile verilip kavramların çözümlemesi yapılmıştır. Böylece ilerleyen bölümlerde ele alınan John Wilson'ın kavramlarına da bir bakıma ışık tutacaktır.

1. Eğitim (*Education*) : Eğitim kavramının bu denli karmaşık olmasının sebeplerinden biri de aslında içinde barındırdığı farklı kavramlardır. Bu kavramların açıklığa kavuşturulması eğitim kavramının da daha iyi algılanmasının önünü açacaktır. Bir süreç olarak eğitim, nesiller boyunca toplumun ideallerini, değerlerini ve normlarını aktarmayı gerektiren bir dizi etkinlik anlamına gelir ve bilgi, beceri, tutum ve inançların iletilmesini içerir.³⁶ Oruç bu kavramı 'genel eğitim' olarak Türkçeye çevirmektedir.³⁷

2. Öğretim (*Teaching*) : Öğretim, ahlâki ve pedagojik açıdan kabul edilebilir bir yöntem doğrultusunda anlamlı öğrenmeler ortaya çıkarmak için düzenlenen etkinliklerdir. Bu etkinlik içerisinde bir öğretmen, öğrenen, bilgi formlarından oluşan

³⁶ A.G.A.S. Oladosu, *Concepts in Education Related to Teaching*, 2001, s. 83

³⁷ Daha detaylı bilgi için bakınız John M Hull, Çoğulcu Avrupa'da Pratik Teoloji ve Din Eğitimi, Çev. Cemil Oruç , *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 3, 2012, ss. 225-242.

bir içerik vardır.³⁸ Daha açık anlamıyla öğretim, öğretmenin, öğrencinin, içerik ve öğrenmenin olmadığı hiçbir şekliyle düşünülemez. Yani bir öğretimdeki temel kıstaslar bunlardır.

3. Öğretim (*Instruction*) : Bu anlamıyla öğretim birazdan bahsedilecek olan ‘train’ ile daha çok bağlantılıdır. Yani öğrenene ne yapılması veya ne yapılmaması gerektiğinin söylenmesidir.³⁹ Dilimize ‘beceri öğretimi’ olarak kazandırılabilir.

4. Eğitim (*Training*) : Bu anlamıyla eğitim, genellikle taklide dayalı kazanılan bir yetenek aracılığıyla bir tekrar süreci gerektirir. Bununla birlikte kişi spesifik bir teknik edinir. İnsanlar hem *educate* hem de *train* anlamında eğitilebilir ancak hayvanlar sadece *train* anlamında eğitilebilirler.⁴⁰

5. Öğrenme (*Learning*) : Eğitimle bağlantılı bir diğer kavram olan öğrenme, tutum, bilgi, anlayış, beceri ve yeteneklerin edinildiği ve muhafaza edildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. J.M. Hull’a göre öğrenme, genel eğitimden (*education*) çok daha kapsamlı bir terimdir. Çünkü ona göre insan yaşam tecrübelerinden birçok şey öğrenebilir fakat genel eğitim kasıtlı bir etkinliktir.⁴¹ Bu yüzden Hull öğrenme terimini daha çok genel eğitim içinde öğretim (*teaching*) kavramıyla ilişkilendirir.

6.Beyin Yıkama (*Indoctrination*): Beyin yıkama süreçlerinde bireyin herhangi bir seçimi ya da iradesi yoktur, ona etken ve etkili bir şekilde duruma müdahil olma hakkı verilmez. Tam manasıyla pasif alıcı konumundadır. Oruç, Hull’dan çevirdiği bu kavramı ‘öğretisizleştirme’⁴² olarak dilimize kazandırmıştır. Hull beyin yıkama kavramının içerik, niyet ve sonuç üçgeninden oluştuğunu söyler. Beyin yıkama faaliyetini yürüten kişi doktrinlerin tartışmaları durumlarını

³⁸ Oladosu, s. 84.

³⁹ Oladosu, s. 87.

⁴⁰ John M. Hull, “Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 26, Sayı: 1, 2004, s.8.

⁴¹ Hull, s.10.

⁴² John M Hull, “Çoğulcu Avrupa’da Pratik Teoloji ve Din Eğitimi”, Çev. Cemil Oruç , **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt 12, Sayı: 3, 2012, ss. 225-242.

öğrenenden gizler.⁴³ Bu tarz bir eğitim faaliyetinde daha çok ideolojik veya dinî inanışlar aktarılır.

Görüldüğü üzere gerek eğitim olsun gerekse öğretim kavramlarının çoğu zaman alakasız yerlerde ve yanlış şekliyle kullanılması, bu kavramların çok daha karmaşık hale gelmesine zemin hazırlamaktadır.

C. İnfomal ve Formal Eğitim

Birey doğduğu andan itibaren informal eğitim süreçleri içine girer. Bu süreçlerde birey bir anlamda hem öğrenen hem öğretendir. Kişinin genel eğitim hayatının en büyük kısmını oluşturması bakımından informal eğitim oldukça önem arz etmektedir. Nitekim özellikle kendi toplumumuzda din eğitimi de çoğu zaman informal yollarla gerçekleştiğinden bu eğitim şeklinin son derece etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İnfomal eğitim, modern toplumsal bir kurum olan okul ve profesyonel anlamda eğitimcilik misyonunu üstlenen kişilerin denetiminde sürdürülmekten ziyade toplumsal hayatın içinde devam eden, kontrolsüz bir süreç özelliği gösterir. Öte yandan formal eğitimde profesyonel bir çaba ve kılavuzlanmış bir öğretim modeli bulunur. Bu anlamda informal öğrenmelerin veya genel anlamda informal eğitimin olumsuz etkisinin ortadan kaldırılması veya daha kontrollü bir şekle bürünmesi için formal eğitimin çok daha önemli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve toplumun büyük kısmına ulaştırılması gerekir. Nitekim birey, profesyonel bir ekip ve bir program dâhilinde eğitilirse, toplum da aynı yönde bir gelişme sağlar ve bu informal öğrenmelere de sirayet eder. Yani eğitim süreci, gelişigüzel öğrenmelere ya da tesadüflere terk edilmemelidir.⁴⁴ Her ne kadar informal eğitim bazı akademisyenler tarafından basit toplumların bir özelliği olarak kabul edilse de⁴⁵ bu eğitim türü formal eğitim süreçleri içerisindeki içerik kısıtlamaları ve her şeyin

⁴³ Hull, s.10.

⁴⁴ Abdurrahman Dodurgalı, “Din Eğitiminde İlkeler ve Yöntemler”, **İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları**, 1999, s.285.

⁴⁵ Bakınız Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.3.

okulda öğretilmeyeceği gerçeğinden hareketle hemen bütün toplumda son derece önemli bir yere sahip bir kurumdur.

II. DİN EĞİTİMİ

Küreselleşen dünyada değişimin daha hızlı bir hal alması, artan teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler neticesinde insanların daha da yakınlaşması büyük toplumsal değişimlere sebep olmuştur. Bununla birlikte her alanda etkisini gösteren bu değişim ve gelişim elbette ki eğitimi de bir şekilde etkilemektedir. Böylesine bir ortamda insanlık çok daha yeni, çok daha karmaşık sorunların üstesinden gelmek zorunda da kalmaktadır. Bu durum, bireylerin dinî hayatlarına da tezahür etmiştir. Bireyselliğin popüler olduğu, her türlü inanış, fikir ve hareketin özgürlük kavramı altında desteklendiği, yeni dindarlık anlayışlarının peyda olduğu bu dönemlerde birey kendi din anlayışını da sorgulama gereği hissetmektedir. Çünkü artık bireyin dinî düşüncesini etkileyecek birçok bilgi ve görüş onun çok yakınındadır. Özellikle medya aracılığıyla birey çok fazla yeni görüşlere, değer yargılarına hatta yeni mezheplere maruz kalmakta, tüm bunların neticesinde toplumsal hayat yeni yönlendirmelere açık hale gelmeye başlamaktadır. Bireyin yaptığı bu sorgulama gerekli bilgi birikiminden yoksun, bilimsel altyapıdan uzak ve daha açık bir şekilde profesyonel yardım olmaksızın gerçekleştiğinde hem bireyi psikolojik bir çöküş içerisine sokmakta hem de onda olumsuz başka birçok değişime sebebiyet vermektedir.

Din eğitimi faaliyeti hiç şüphe yoktur ki insanlıkla yaşıttır. Çünkü başlangıçtan beri insanlar, inandıkları dini öğrenmek ve başkalarına öğretmek istemişlerdir. Bunu yaparken de içerik ve metodoloji üzerinde düşünmüşler ve dolayısıyla kolektif bir şekilde bu alanın kültürel birikimine katkı sağlamışlardır.⁴⁶ Gelişen teknoloji ve bilginin hızla yayılması, elbette ki bu birikime de bir ivme kazandırmıştır.

Bilgi kaynaklarının bu denli artması, din anlayışı ve algılanışı konusunda yarattığı değişiklikler, din hatta mezhepler içinde türeyen çoğulculuklar, bireyi

⁴⁶Prof. Dr. M. Şevki Aydın, **Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı**, Nobel Kitap, Ankara, 2011, s.7.

kurumsallıktan uzaklaştırmakta, bir nevi onu yalnızlaştırmaktadır. Çünkü yeni düzende bireyin cemaate çok fazla ihtiyacı kalmamaktadır. O tek başına da gerekli bilgi ve desteği bulabilmekte, internet ve medya onun bu bireyselleşmesine katkı sağlamaktadır.

Ortam böyleyken, din anlamında eğitim verdiğini öne süren birçok eğitimci yaptıkları televizyon programlarıyla veya sosyal medya aracılığıyla geniş kitlelere ulaşmayı hedeflemekte, bir şekilde onların din eğitimi almalarına olanak sağlamaktadır. Fakat din eğitimi veren ya da dini anlatan bu insanlar yaşanan bunca toplumsal değişime çoğu zaman ayak uyduramamakta, bireylerin sorunlarına rasyonel ve tatmin edici çözümler üretememektedir. Öte yandan birey eski düzende olduğu gibi sadece namaz, oruç, hac gibi meselelerle alakalı çok daha basit soru ya da sorunlarla da gelmemektedir. Çünkü az önce de belirtildiği gibi değişen bir toplum düzeninde artık çok daha yeni ve belki daha komplike sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Bu durum bir yana, olayın bir de eğitimsel yani profesyonel ve felsefi boyutu bulunmaktadır. Özellikle ülkemizde son otuz senedir din eğitiminin müstakil bir bilim olduğunu akademik çevrelere kabul ettirmesi; bilimsel, felsefi, hukuki temellendirmesini yapıp bir disiplin olarak varlığını öne sürmesi hala devam eden bir süreçtir. Dahası din eğitiminin okullarda verilmesi durumu hâlâ tartışılmaktadır. Tüm bunlardan ötürü bu alanın düşünce zeminini belirlemek, amaçları ve yöntemini açıklığa kavuşturmak ancak bu tarz sorunları aştıktan sonra mümkün olabilmektedir. O yüzden bu bölümde önce din, daha sonra din eğitimi kavramları ele alınacak ve özellikle din eğitimi düşüncesinin zemini belirlenmeye çalışılacaktır.

İnsanların dinî anlamda eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığını, hangi amaçlarla onlara bir din eğitimi verileceğini belirlemek ve bu soru alanlarına çözümler üretebilmek, bir bakıma din eğitiminin felsefi altyapısını oluşturmaktadır. Bu altyapıyı irdelemeden önce din kavramını açıklamak, onu tam manasıyla bir çerçeve içine sokmak gerekmektedir.

İnsanoğlu, gerek psikolojik gerekse sosyolojik açıdan olsun yaratılış veya fitrat gereği kendinden güçlü ve yüce bir varlığa sığınma, ondan yardım isteme eğilimi içindedir. Gerek tarihe, gerekse dine bakıldığında, din ve eğitim her zaman

birlikte ilerlemiştir. Çünkü üç semavi dinin inancına göre ilk yaratılan insan aynı zamanda bir peygamber yani bir eğitimcidir.

Din olgusunu sadece İslam inancıyla veya semavi dinlerle sınırlandırmak elbette bu kavramı analiz etmekte bizleri yanılsıza götürecektir. Nitekim her toplumun veya uygarlığın çeşitli inanç sistemleri ya da ritüelleri vardır. Bununla birlikte din sosyal yapı ve geleneklerle de sıkı sıkıya ilişkili bir kurumdur. Dolayısıyla dinî inanış, sosyo-kültürel yapıyı büyük ölçüde etkilemektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü din kurumunu açıklamaya çalışmak ve onun sınırlarını çizmek birçok filozofun veya ilahiyatçının da ilgi alanını oluşturmuştur. Elbette ki din yalnız Allah'ındır anlayışı belli birtakım araştırmacılar için kolay bir kaçış noktası olabilir, fakat toplumlara bakıldığında bizlere çok saçma gelebilecek değişik inanç sistemleri geliştirdikleri görülmektedir. Bundan dolayı dinin ne olduğunun bir şekilde açıklanması gerekmektedir.

Din, insan ile kutsal olan veya ilahi bir varlık arasındaki ilişkiyi tanımlayan inanç, duygu, davranış ve uygulamalardır. Dinin inanç boyutunun önemli olması kadar duygu boyutu da önem arz etmektedir. Nitekim inançlar bile çoğu zaman duyguların bir tezahürü konumundadır. Kutsal olana saygı göstermek, ondan korkmak, onu sevmek gibi durumların hepsi duygularla bağlantılıdır. Dolayısıyla din eğitiminden bahsederken işin içine duyguları ve duygu eğitimi de katmak gerekmektedir.

Elbette ki din de insanlık tarihi kadar eskidir. Arapçada 'yol, hüküm, mükâfat' anlamlarına gelen bu kelime farklı kültür, topluluk ve bireylerde çok değişik şekillerde kendini göstermektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise bu terim "Tanrı'ya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum, diyanet" ve "Bu nitelikteki inançları kurallar, kurumlar, töreler ve semboller biçiminde toplayan, sağlayan düzen"⁴⁷ şeklinde tanımlanır. Genel manasıyla din doğaüstü bir özellik taşımaktadır. Farklı din tanımlarına bakıldığında, çoğunlukla bu özellik kendini göstermektedir. Bununla birlikte din insanlara belli bir hayat tarzı sunarak onları belli bir dünya görüşü içine sokan bir kurumdur. Hemen hemen bütün dinler tanrı, insan ve evren (*cosmos*)

⁴⁷ Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü

üçgenlidir. Yani dinî inançlar insanın hem tanrıyla hem de içinde yaşadığı evrenle olan ilişkilerini tanımlayarak onu bir düzen içine sokar.

Nasıl ki eğitim insan ve toplum arasındaki bütünleşmeyi ve uyumu sağlıyorsa dinin de böyle bir işlevi bulunmaktadır. Din insanın toplumla kaynaşmasını, toplum içinde kendisini güvende hissetmesini sağlar. Ramazan ayı içerisinde iftarlarda buluşmak, Yasin okuma günlerinde insanların bir araya gelmesi, namaz vs. gibi etkinlikler bunun en bariz örneklerindendir.

Dinin toplum üzerindeki bu denli tesiri elbette ki öncelikle bireydeki tesirle başlar. Öyle ki din birey üzerinde olumlu ya da olumsuz birçok etkiye sahiptir. Hiçbir inanç sisteminde insan başboş yaşasın diye dünyaya gelmemiştir. İnsanın ölmeden önce gerçekleştirmesi gereken birçok misyonu bulunmaktadır. İnsan her zaman neden bu dünyaya geldiğini düşünme, buna gerekçeler gösterme arayışı içindedir. Çünkü bu onun hazırbulunuşluğuyla alakalıdır. İrade ve akıl sahibi olan insan birtakım şeyleri tefekkür ve tezekkür etme durumundadır. İşte bu sebeplerden ötürü varlık nedenini sorgulayan insan ister istemez ilahi ve kutsal olan bir varlığa sığınma ihtiyacı içine girer.

Bireyler ve toplumlar hatta tüm kurumlar üzerinde bu denli etkisi olan din müessesesinin doğru bir şekilde eğitimi de son derece önemlidir. Çünkü bireyin dini eğitimden yoksun bırakılması büyük ahlâki çöküntülere ya da toplumsal yozlaşmalara sebep olmaktadır. İçerik ve metodolojisi doğru bir şekilde seçilmiş, rasyonel, çağa ayak uyduran ve profesyonelce yapılan bir din eğitimi toplumda iyiliklerin oluşmasına önayak olacağı gibi her türlü kötülüklerin de ortadan kalkmasına yardımcı olur. Ayrıca din eğitimi ile birey kendini tanıyarak kişiliğini oluşturur ve kendini gerçekleştirme aşamasında bu eğitim ona rehberlik eder. Ayrıca modern dünyada çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel yozlaşmayla yüz yüze olan ve bu yüzden psikolojik çöküntü yaşayan bireyin hayata tekrar kazandırılmasında, onun moral seviyesini en üst düzeye çıkarılmasında ve hem duygusal hem de zihni anlamda geliştirilmesinde dinin tedavi edici yönlerinden faydalanılabilir.

A. Din Eğitiminin Amacı

En temel manasıyla din eğitiminin amacı bireyin ahlâki, psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel anlamda gelişmesine yardımcı olmak ve ona, her anlamda kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktır. Konuya bilim merkezli yaklaşılabilecek olursa din eğitiminin amacı, araştırma alanına giren din eğitimi gerçekliğini bütün boyutlarıyla bilimsel metot ve teknikler kullanarak betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışmaktır.⁴⁸ Her din ve inanç sistemi, bireylerden kendi doktrinlerine uygun bir hayat tarzı benimsemelerini ister, fakat insan çoğu zaman bu isteklere karşılık verememektedir. Belli bir kontrol mekanizması olarak da düşünülebilecek bu doktrinler ya da kurallar bütünü, bir nevi insanoğlunun kullanım kılavuzudur. Bu kılavuzu okuyup anlamadan insan mekanizmasını çalıştırıp kullanmaya çalışmak birtakım problemlere sebep olmaktadır. İşte bu yüzden bireylerin, dinlerin taleplerine ve isteklerine karşılık verebilecek düzeye eriştirilmeleri yani daha açık bir şekilde, bu kullanım kılavuzunu anlamaları için hurafelerden arındırılmış gerçek bir din eğitimi şarttır. Aksi durumda birey, nihai hedef olan kendini gerçekleştirme evresine ulaşamayacak ve hem bu dünyada hem de (Semavi dinler açısından) ahirette huzurlu olamayacaktır.

Din eğitiminin amacı basit bir şekilde kişiyi dindarlaştırmak değildir. İslam dini açısından bu ele alındığında amaç, insanları mümkün olduğunca Allah'ın iradesine uygun kişiler olarak yetiştirilmelerine yardımcı olmaktır. İşte asıl amaç kişiyi dindar kılmak olmadığından, gerçek anlamda verilen bir din eğitiminde de beyin yıkama ve bireyi birtakım inançları kabul etmeye zorlama olmamalıdır. Çünkü bireyi kalıplayıcı bir din eğitimi, bireyin insanî yeteneklerini geliştirmesini engeller, özgür ve bağımsız kişilik oluşturmalarının önünü tıkar.⁴⁹ Bu durum bireyin seçme ve karar verme gücüne ket vuracağından iradeyi temel alan bir din olgusundan da söz etmek mümkün olamayacaktır.

Kendi toplumumuza ve baskın olan inanç sistemimize baktığımızda en büyük sorun doğru verilmeyen ya da hurafelerle dolu olan bir din eğitiminin olmasıdır. Bireye verilecek doğru bir din eğitimi ile birey dinî olanla olmayanı, Hak ile bâtılı

⁴⁸ Tosun, s.72.

⁴⁹ Aydın, s.49.

ayırt edebilecek ve böyle durumların yaşanmasının da önü kapanmış olacaktır. Aynı zamanda belli durumlarda nefsi ve değerleri arasında veya arzuları ve inanç sisteminin ona aktarmaya çalıştığı kurallar arasında bir seçim yapma durumunda kaldığında da, eğer gerçek anlamda bir din eğitimi aldıysa iradesini, değerleri açısından kullanacak ve kötü olanı tercih etmeyecektir. Eğitimci böyle bir anlayışla çocuğu eğitme görevini bilimsel bilgiden yararlanarak yaparsa bu sayede çocuğun yeteneklerinin nihaî sınırına kadar gelişmesine katkı sağlayacaktır.⁵⁰

Tüm bunlar din eğitiminin amaçları bakımından oldukça önemlidir. Daha çok duyuşsal alanda birtakım kazanımlar gerektiren din eğitiminde belli başlı değerlerin birey tarafından sindirilip özümsemesi gerekmektedir. Çünkü dinler bireylerden her durumda tüm yaşamlarını ve hareketlerini kendilerine göre şekillendirmesini ister. İşte bu sebeplerden ötürü din eğitimi, amaçları bakımından irdelendiğinde öncelikle doğru bir din eğitimi ve daha sonra doğru yani hurafelerden arındırılmış bir içerik karşımıza çıkmaktadır ki bu da bir bakıma din eğitiminin yöntemini oluşturmaktadır.

B. Din Eğitiminin Yöntemi

Genel eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de bireye kazandırılmak istenilen hedef davranışlara ulaşılması için birtakım yöntemlerin takip edilmesi bir zorunluluktur. Çünkü ulaşmak istenilen hedefler ile kullanılan yöntem arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Yöntem, eğitim süreçlerinde hedef kazanımlara ulaşmada hem zamandan hem de enerjiden tasarruf sağlayarak hızlı ve etkili bir sonuç ortaya çıkarır. Bundan dolayı genel eğitimde kullanılan hemen tüm öğretim yöntem ve tekniklerinin din eğitiminde de kullanılması mümkündür. Öğrencinin, empati yeteneğini güçlendirecek drama gibi yöntemler ve buna bağlı teknikleri kullanmak kazanımlara daha hızlı ulaşma açısından önem arz etmektedir.

⁵⁰ Aydın, s.49.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

JOHN WILSON'IN EĞİTİM, DİN VE AHLÂK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

I. JOHN WILSON'IN EĞİTİM ANLAYIŞI

“Okullardaki personel eğitim çalışmalarlarıyla tam manasıyla ilgilenmedikçe, bireysel ya da kolektif anlamda öğretmenler eğitim konularında rasyonel ve entelektüel tartışmalara daha fazla ilgi göstermedikçe ve bu tartışma düzeyini daha sofistike hale getirmedikçe gelecekle ilgili en ufak bir umut göremiyorum.”⁵¹

John Wilson’a göre eğitim ve eğitim felsefesi kavramları fazlasıyla karmaşık ve bunları açıklaması oldukça zordur. Onlarca filozof bu konu alanları üzerinde detaylı açıklamalar yapmış olmasına rağmen, tam manasıyla bu iki kavramın tanımı dahi yapılamamıştır.⁵² Bununla birlikte eğitim felsefesi öylesine kapsamlı ve geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır ki bu alanın net bir çerçeve içine sığdırılması ve aynı şekilde içinde barındırdığı kavramların çokluğundan dolayı onun kesin çizgiler ile sınırlandırılıp bir tanım içine yerleştirilmesi pek de mümkün olmamaktadır. Bu yüzden Wilson eğitim felsefesindeki ilk önceliğin eğitim ve bununla bağlantılı kelimelerin detaylı olarak ne anlama geldiğini belirlemek olduğunu ifade etmektedir.⁵³ Dahası eğitim felsefesi, eğitimde felsefe, eğitimciler için felsefe gibi kullanımların mevcudiyeti kavram analizlerini zorunlu hale getirmektedir. Wilson’ın eğitim felsefesi alanında çalışmalar yapanlara karşı bulunduğu bu cesaret verici çağrısı, onlara enerjilerini eğitim ile alakalı problemlere karşı kullanmaları ve bu alanda yoğunlaşmaları için açık bir davet niteliğindedir.

Eğitimle ilgili olarak üniversitelerde bölümlerin olması, bu alanda dereceye sahip insanların yine aynı alanda dersler vermesi, kazanılan diplomalar vs. gibi şeyler aslında eğitimin ve eğitim felsefesinin tam olarak kurumsallaşıp açıklandığının ispatı gibi gelebilir, fakat Wilson bu tarz düşünceleri reddetmektedir. Çünkü ona göre,

⁵¹ John Wilson, “Philosophy of Education: Retrospect and Prospect”, **Oxford Review of Education**, Cilt: 6, Sayı: 1, 1980, (RP), s. 51.

⁵² John Wilson, **Preface to the Philosophy of Education**, Routledge, Londra, 1979, (PPE), s.11.

⁵³ John Wilson, “The Concept of Education Revisited”, **Journal of Philosophy of Education**, Cilt: 37, Sayı: 1, 2003, s.104.

eğitim felsefecilerinin bu alanla ilgili çok fazla eseri ve açıklamaları olmasına rağmen daha bırakın eğitimde felsefe yapmayı, eğitim felsefesi kavramı dahi henüz tanımlanamamıştır.⁵⁴

Öncelikle Wilson işe şu sorunsalla başlamaktadır: Eğitim süreçleri içerisinde pratik ve profesyonel anlamda bu işi yapacak insanlar için ne tür bir felsefeye ihtiyaç duyulmaktadır? Eğitim işi içerisinde birden çok meslek gruplarının varlığı (öğretmen, yönetici, rehberlik servisi vs.) bu soruya da tek bir cevap verilmesini engellemektedir. Ayrıca Wilson, eğitim içine belli başlı insanları dâhil etmeden önce kesin bir şekilde eğitim kavramının ne olduğunun belirlenmesinin gerektiğini vurgular ve eğitim felsefesi işinin kendine özgü, emsalsiz (*sui generis*)⁵⁵ bir aktivite olduğundan bahseder.⁵⁶

John Wilson bir makalesinde,⁵⁷ eğitim felsefesini oluşturan dört temel formdan bahsetmektedir. Bunları, kişisel bir inanç olarak felsefe, değer yargıları için bir disiplin olarak felsefe, deneysel (ampirik) bir disiplin olarak felsefe ve mantıksal bir disiplin olarak felsefe olarak ifade eder. O, hemen her eğitimcinin kişisel bir felsefesi olduğunu ve bunun kaçınılmaz olduğunu söyler fakat kişisel inançlar, ona göre, “eğitim felsefesini” tam anlamıyla oluşturamaz. Çünkü söz konusu inançlar objektif bir eleştiri boyutuna ulaşamazlar. Bundan dolayı Wilson, ikinci form olan değer yargıları için bir disiplin olarak felsefeyi ele alır. O, eleştirel bir disiplin olan bu felsefe formunun değerler konusundaki kararlarımızda bizlere yardımcı olacağını iddia etmektedir. Dolayısıyla eğitimle ilgili değerler de bu form aracılığıyla güçlendirilebilir.

Üçüncü felsefe formunda ise Wilson özellikle sosyal bilimler alanında deneysel araştırma ile açıklanacak gerçekliklerin, felsefenin ilgi alanından farklı olduğunu ifade eder ve felsefi meselelerin bu ampirik disiplinler ile karıştırılmaması

⁵⁴ Wilson, PPE, s.1.

⁵⁵ Wilson, eğitimi sürekli olarak *sui generis* bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Bu kelime Latince kökenli olup dilimize kendine özgü, hiçbir şeye benzemeyen, emsalsiz, nevi şahsına münhasır olarak çevrilmektedir.

⁵⁶ Wilson, (RP), s.43.

⁵⁷ John Wilson, “Perspectives on the Philosophy of Education”, **Oxford Review of Education**, Cilt: 29, Sayı: 2, 2003,(PERS), ss. 279-293.

gerektiğine dikkat çeker. Wilson, felsefede kavramsal analiz hareketinin de bu temel noktadan çıktığını dile getirir.⁵⁸

Wilson ortaya koyduğu son felsefe formunda zamandan ve kültürden bağımsız, mantıksal farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Burada da eğitim (*education*), mesleki eğitim (*training*), öğretisizleştirme (*indoctrination*)⁵⁹ gibi kavramları analiz ederek açıklamaya çalışmaktadır.

Kavram analizleri, hiç şüphesiz analitik felsefenin olmazsa olmazlarındandır. Eğitimi analitik felsefe perspektifiyle ele alan Wilson da görüşlerini öne sürerken kavram analizlerinden oldukça faydalanmaktadır. Wilson, felsefenin açıkça iki ayrı alanda da kullanılması gerektiğini ifade eder. Bu alanlar a) Eğitim çalışması ve b) Eğitim araştırması. Ona göre bu iki ayrı alan ‘Eğitimde Felsefe’ kavramını doğurmaktadır ve bu alanların herhangi birinde çalışan her bir filozofun, eğitim çalışması veya eğitim araştırması ile kastedilenlerin tam olarak ne olduğu konusunda kesinlik ortaya sunması gerekmektedir.

Eğitim, bir çalışma ya da araştırma alanı olarak kabul edildiğinde bu alanın etkin bir biçimde nasıl inceleneceği veya yapılacak çalışmaların nasıl organize edileceği filozofları başka sorunlarla cebelleşmeye itmektedir. Wilson bunu herhangi bir çeşit metodoloji sorunu olarak tanımlamamaktadır. Çünkü ona göre, metodoloji tanımı bir çok bağlamda oldukça gerçekçi ve spesifik alanlardaki teknikler için kullanılmaktadır. Eğitim böylesine spesifik bir alan değildir. Bununla birlikte ‘eğitim felsefesi’ ucu tamamen açık bir alandır. Çünkü eğitim felsefesi tarih, matematik, fen, din felsefesi gibi alanlarla benzerlik arz etmemektedir. Yani onlarda olduğu gibi sınırları net ve kesin değildir. Çünkü eğitim, daha çok pratik bir alandır ve onun felsefesinden bahsedilirken de çoğunlukla onun uygulamalı alanındaki felsefe kastedilir, tıpkı hukuk veya din felsefesinde olduğu gibi. Ayrıca Wilson, matematik, fen, tarih gibi teorik araştırma alanlarının bünyesinde daha çok tek bir disiplini barındıran açık ve net rasyonel alanlar olduğunu söyler, bundan dolayı bir konu alanı olarak ele alındığında eğitim felsefesi bu alanlar gibi kesin ve net olamaz.⁶⁰

⁵⁸ Wilson, (PERS), s.286.

⁵⁹ Bu kavramlar, tezin daha önceki bölümlerinde ele alınan “Eğitimde Kullanılan Birtakım Kavramlar” başlıklı kısmında açıklanmıştır. Benzer terminolojiyi Wilson da kullanmaktadır.

⁶⁰ Wilson, (PPE), s.3.

Bu alanla uğraşan birçok düşünür gibi Wilson da eğitimin diğer insan girişimlerinden yeterince bağımsız ve kendi başına felsefi bir problem alanı olacak kadar önemli bir alan olduğunu düşünmektedir. Bu yüzden Wilson bu alanı, kendine özgü (*sui generis*) bir alan olarak tanımlamaktadır. Ancak bütün bunlara rağmen eğitim başlığı altına tam olarak nelerin yazılabileceği ya da felsefenin içerisinde tam olarak hangi alanların kendine özgü (*sui generis*) sayılabileceği ile alakalı olarak Wilson, net bir fikrimizin bulunmadığını söylemektedir. Dolayısıyla John Wilson da diğer analitik felsefecilerde olduğu gibi işe kavram analizleriyle başlamaktadır. Çünkü eğitim kavramları genellikle sadece okullarda devam etmekte olan süreçlerle eşleştirilen ya da bir eğitim bakanlığının mevcut öncelikleriyle veya bir kişinin tercih edilen entelektüel eğilimleriyle eşitlenen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır ve buna ek olarak araştırma literatürünün kendisi tarafından da bu durum sıklıkla sorunsuz kabul edilmektedir. Wilson bu duruma, buradaki fikrin eğitimin içeriğinin ya da eğitim olarak sayılması gereken şeylerin son çare olarak kişinin ideolojisine, nihai değerlerine ya da inançlarına bağlı olması gerekliliğidir ve çok az insan eğitimi *sui generis* olarak ya da tercih ettikleri ideolojiyi uygulamak için bir araç olarak görmektedir, diyerek eleştirisini yapmaktadır.⁶¹

Eğitim kelimesi cümlede kullanılırken veya onun tanımı yapılırken bu kavramın üç boyutlu bir açıklaması bulunmaktadır. Wilson'a göre eğitim sözcüğü ile ya a) Zamandan, kültürden ve değerlerden münezze transandantal⁶² bir açıklama ya b) İnsanların şahsi eğitim idealleri ya da c) Bazı spesifik eğitim sistemleri ya da uygulamaları kastedilmektedir. Bu yüzden eğitim ile alakalı müstakil tanımlar yaparken ya da eğitim kelimesini kullanırken bu üç açıklamadan hangisine vurgu yapıldığının farkında olunması gerekir. Aksi takdirde eğitim kelimesinin yersiz kullanımları zaten karmaşık olan kavramı daha da karmaşık hale getirecektir.⁶³ Wilson'ın eğitim sözcüğü açıklamasından hareketle, eğitimin insanların kendi yararına olan sürekli ve ciddi öğrenme süreçleri şeklinde tanımlanabileceği ve bu kavramın hem zamanın hem de kültürün üstünde bir kavram olduğu ifade edilebilir.

⁶¹ Wilson, (RP), s.43.

⁶² Transandantal: Bir nesnenin diğerlerinin ötesinde olması, aşkınsal.

⁶³ Wilson, (PPE), s.12.

Yani eğitim tanımı farklı kültürlerin ya da farklı tarihsel dönemlerin perspektifleriyle doğrudan bağlantılı bir kavram değildir.

Eğitim, eğitmek, eğitilmiş kavramlarının tam olarak manasının bilinmemesi ve bu kavramların ta Sokrates'ten günümüze süregelen tartışmaların konusunu oluşturması hasebiyle Wilson işe bunların analiziyle başlamaktadır. Wilson, *Oxford English Dictionary* referanslı açıklamasında 'education' (eğitim) ve 'educate' (eğitmek) kavramlarını açıklamaktadır, fakat elbette bunları yeterli görmemektedir. Ona göre eğitimi tek bir tanım içine sığdırmak güçtür ancak şöyle kabaca bir tanım Wilson'ın kavram analizine çok da ters düşmeyecektir: eğitim belirli bir tür insan teşebbüsüdür ve belirli türde sonuç veya çıktıların üretilmesine yönelik bir faaliyet biçimidir. Buradaki çıktılar kabaca, 'öğrenme' (*learning*) eyleminin kaçınılmaz sonucudur. Uygulamada bu teşebbüs daha görünür bir hal alarak somut bir şekilde kurumsallaşma yoluna gider.⁶⁴ Fakat eğitim kelimesinin yanlış düşünülmesi, onun sahiplik zamiri ile tamlama şeklinde kullanımı (onun eğitimi, benim eğitimim vs.) durumu daha da zorlaştırmakta ve kavramın temel anlamının ortadan kaybolmasına neden olmaktadır. Çünkü eğitim denilen şey sınırlı bir zaman dilimi içine sıkıştırılamaz ve hayat boyu devam eder. Hal böyleyken '*üniversite eğitimim boyunca çok başarılı bir öğrenciydim*' şeklinde bir kullanım, eğitim kavramının kişiden kişiye göre değişiklik gösterip göstermediğinin de sorgulanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Duruma başka bir perspektiften bakılacak olursa, genel bir faaliyet anlamı dışında 'eğitim' kavramı kullanıldığında o zaman daha dar anlamıyla 'benim eğitimim, klasik eğitim vb.' gibi daha çok spesifik bir zaman dilimi içinde kalan kullanımları görülebilmektedir. Çünkü bu, kavramın kurumsallaşmasından ileri gelmektedir. Yani genel bir faaliyet alanı olan eğitim ile buna katılma, o süreç içerisinde yer alma aynı anlamda, tek kelimeyle kullanılabilmektedir.

Wilson eğitim faaliyetinin bir sonunun olmadığını ve insanların eğitim hayatlarının süresiz olduğunu savunur. Kişi birtakım şeyleri hızlı veya yavaş bir şekilde öğrenebilir ya da öğretebilir, fakat onun hızlı ya da yavaş bir şekilde 'eğitim' aldığı (*education* anlamında) söylenemez. Ayrıca insanlar hakkında eğitilmiş, eğitimsiz gibi sıfatlar kullanırken belirli bir zaman diliminde ulaşılan sona vurgu

⁶⁴ Wilson, (PPE), s.12.

yapılmamaktadır. Tüm bunlar John Wilson’ın eğitim kavramı ile paraleldir. Çünkü o, eğitim kavramının öğretim, öğrenme ve ‘*training*’ kavramlarından farklı olduğunu ve birbirleriyle karıştırılmaması gerektiğini söyler. Öte yandan eğitim faaliyeti, öğretim ve öğrenmeye göre çok daha uzun solukludur. Öğretim ve öğrenmede belli bir konu olmasına karşın eğitimde bir bakış açısı veya kavrayış vardır. Bu açıklamadan hareketle, hastalıktan iyileşmek için ilaç kullanmayı bilmek öğrenme, sağlıklı kalmayı öğrenmek ise eğitimidir, tarzında bir örnek verilebilir.

Wilson, eğitim kavramının daha iyi anlaşılması için hayvanlara birtakım şeyleri öğretebileceğimizi ve onların da öğrenebileceğini ifade eder, ancak onların asla eğitilmiş (*educated*) olamayacaklarını vurgulamaktadır.⁶⁵ İnsanlar sirke gittiklerinde ya da hayvanat bahçesinde gördükleri hayvanların ne güzel eğitildiğini (*trained*) söyleyebilir fakat onların iyi eğitilmiş (*educated*) olduklarını düşünmezler. Bu durum eğitim kavramının organizmalar içinde yalnızca insana has olduğunun bir kanıtı niteliğindedir ve ‘eğitilmiş’ (*educated*) kavramı da makul derecede sürdürülebilir ve ciddi bir öğrenme programına girmiş olmak anlamına gelmektedir.⁶⁶ Çünkü bir faaliyetin eğitim olarak tanımlanabilmesinde Wilson için temel şart organizmadaki doğal seviyeyi üst düzeye çıkarmasıdır. Yani öğrenme burada bir şartı yerine getirmelidir, o da organizmanın hazırbulunuşluğuyla alakalı durumu da göz önüne alınarak onda doğuştan var olan yeteneklerin sahip olduğu seviyenin üzerine taşınmasıdır. Örneğin her insan konuşma yeteneği ile dünyaya gelir. Ona yabancı dilleri öğretip sahip olduğu bu doğal seviyenin üzerine çıkarmak eğitimin bir sonucudur. Bunun yanı sıra Wilson bütün öğrenmelerin de eğitimin bir parçası olmadığını dile getirir. Bebeğin yürümeyi öğrenmesi ya da anadilini konuşması eğitim olarak değerlendirilemez. Ayrıca ona göre yetişkinler olarak bizlerin hayatında da gündelik öğrendiğimiz ama eğitim olarak tanımlanamayacak bir sürü şey bulunmaktadır.⁶⁷

Elbette bir girişimin eğitim olabilmesinin bir diğer şartı Wilson’a göre o işin kasten ve belli bir niyet dâhilinde yapılıyor olması gerekliliğidir ki bu kıstas Peters’in

⁶⁵ Wilson, (PPE), s.14.

⁶⁶John Wilson, “Is Education A Good Thing?”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:50, Sayı: 3, 2002, (IEAGT), s.326.

⁶⁷ Wilson, (IEAGT), s.335.

kriteriyle⁶⁸ paralellik göstermektedir. Fakat niyet tek başına yeterli değildir. Eğitimde niyetle birlikte başarılı bir ilerleme yani bir sonuç (çıktı, ürün) olmalıdır. Her ne kadar eğitim son-suz olsa da, eğitim süreçleri içinde öğrenme etkinliği dâhilinde olumlu yönde bir gelişmenin bireyde gerçekleşiyor olması gerekmektedir. Eğitim ve kasıt arasındaki ilişkiyi Wilson şöyle bir örnekle açıklamaktadır:

“...Anadili İngilizce olan ve yurtdışına gidip Fransız bir ailenin yanında bir süre yaşayan ve böylece bu dili öğrenen C çocuğu için bu durumun onun eğitiminin bir parçası olarak sayılıp sayılmayacağı, çocuğun yurtdışına gitmesinin arkasında yatan niyetlere bağlıdır. Eğer ailesi ya da öğretmenleri onu oraya Fransızcanın onun için önemli olduğunu düşünerek gönderdiyse ‘eğitmek’ (*educate*) filini kullanmalıyız; eğer Dışişleri Bakanlığı Fransızca dilinin bir diplomat için önemli olduğunu düşünerek onu oraya gönderdiyse muhtemelen bunun o çocuğun mesleki eğitiminin (*training*) bir parçası olduğunu söyledik; eğer oraya gitmesi tamamen kendiliğinden, herhangi bir niyet olmaksızın gerçekleştiyse her ikisini de diyemeyiz.”⁶⁹

Örnekte de görüldüğü üzere Wilson eğitim teşebbüsü içinde özellikle niyete çok önem vermektedir ki bu, sonuç (çıktı) kriterinin de önüne geçmektedir.

Wilson, eğitim kelimesinde olduğu gibi kavramsal hataları ve bir nevi lengüistik kullanımları da analiz etmektedir. Wilson için eğitim, onun muadili olarak (aslında çoğu zaman yanlış olarak) kullanılan birçok kelimeden çok daha kapsamlı ve genel bir terimdir. Bu anlamda öğretim (*teaching*), öğretme (*instructing*) ya da mesleki eğitim (*training*) gibi kavramlar çoğu zaman eğitim (*education*) ya da eğitim vermek (*educate*) terimleriyle aynı düşünülüp aralarındaki derin fark göz ardı edildiğinde ortaya sadece terminolojik ya da gramatik değil aynı zamanda çok daha kavramsal hatalar çıkmaktadır.

Peters, eğitimin olmazsa olmazlarından birinin öğrenilecek şeyin iyi, değerli (*worthwhile*) olması gerektiğini ifade ederek göstermektedir. Aslında Wilson da bu düşüncüyü paylaşmaktadır. Ona göre eğitim sadece insanlar içindir ve amaç her zaman onun iyiliğidir. Dolayısıyla bu açıdan, iyilik kavramı bakımından eğitim (*education*) ve mesleki eğitim (*training*) arasında da büyük bir fark bulunmaktadır. Wilson’a göre, iyi bir şekilde mesleki eğitime sahip olan öğretmenler (*trained teachers*) öğrencileri için çok faydalı ve iyi birer eğitimci olabilirler, fakat iyi eğitim almış öğretmenler (*educated teachers*) hem öğrencileri hem de kendileri için faydalı

⁶⁸ Detaylı bilgi için bakınız Kelvin Stewart Beckett, “R.S. Peters and the Concept of Education”, **Educational Theory**, Cilt: 61, Sayı: 3, 2011, ss. 239-255.

⁶⁹ Wilson, (PPE), s.15.

birer insan olabilmektedirler.⁷⁰ Ayrıca kişi hastalanıp hastaneye gittiğinde profesyonel yardım alacağı kişilerin iyi birer doktor ya da hemşire olmasını ister, yani iyi ‘eğitimli’ olmalarını ister. Bunun tam karşılığı esasen İngilizcedeki *well-trained* kelimesidir ki bu da eğitim (*education*) kelimesinden oldukça farklıdır. Yani daha açık olmak gerekirse burada anlatılmak istenen nokta eğitim kelimesinin hangi anlamda, nerelerde ve nasıl kullanılmasıyla ilgilidir. Kendi dilimizde eğitim kavramı ile birden fazla şeyi kastediyor olmamızdan dolayı bu kavramın içinde taşıdığı anlam da farklı yönlerle kaymaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın daha önceki bölümlerinde bahsi geçen kelimeler İngilizce karşılıkları ve detaylı açıklamaları ile analiz edilmiştir. Dolayısıyla tam olarak bu yüzden ikili karşıtlıklar ya da benzerlik ve farklılıklarla eğitim ve ona yüklenen anlamların analizlerine Wilson’ın perspektifinden bakmak, eğitimle alakalı felsefi anlamda bir bakış açısı geliştirmeden önce gerek eğitimcilere gerekse bu alanda uğraşan diğer düşünürlere ziyadesiyle kolaylık sağlamaktadır.

Wilson’a göre, tüm öğrenme etkinlikleri kasti anlamda teşvik edilip doğal seviyenin üzerinde olduğu sürece bu öğrenme etkinlikleri eğitime hizmet etmekte ve onun bir parçası sayılabilmektedir. Bu anlamıyla mesleki eğitim veya dinî eğitim gibi daha spesifik alanlar da genel eğitim çatısı altında toplandığından bunlar çalışmamızda, öğrenme etkinliklerindeki niyet veya doğal seviyenin üzerine çıkarıp çıkarmaması bakımından ele alınmadı. Çünkü eğitim kişiyi her anlamda geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla mesleki anlamda bir eğitimden bahsediliyorken de eğer bireyde öğrenme bir amaç dâhilinde teşvik edilip onun sahip olduğu özellikler doğal seviyesinin üzerine çıkarılıyorsa bu da onun eğitiminin (*education*) bir parçası olmaktadır.

Eğitim, insanoğlunun dünya sahnesine çıktığı andan itibaren onunla birlikte gelişmiş ve önemini her daim muhafaza etmiştir. İlk insanın aynı zamanda ilk eğitimci olması elbette ki tesadüf değildir. Ayrıca eğitim tüm insanlık içindir, dolayısıyla Wilson da insanları sırf insan oldukları için eğitime tabi tutmak gerektiğini ifade eder.⁷¹ Yani başka bir deyişle, eğitimdeki tek amaç insanlara herhangi bir toplumsal rolü üstlendirmek değildir; aksine eğer kişinin eğitimi gerçek

⁷⁰ Wilson, (PPE) s.17.

⁷¹ Wilson, (PPE), s.19.

manada önemseniyorsa, onun neyi neden öğrenmesi gerektiğiyle alakalı sorunsalları da ciddi anlamda göz önünde bulundurarak doğru öğrenme ortamları hazırlayıp onu önce bireysel sonra da toplumsal refaha ulaştırmaktır. Çünkü Wilson’a göre eğer kişi içinde bulunduğu toplumun sorunları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan birtakım öğretim faaliyetleri içine sokuluyorsa burada o kişinin gerçek anlamda eğitildiği söylenemez.⁷²

Bu noktaya kadar John Wilson’ın eğitim kavramı ile kastettiklerini özetlemek gerekirse, Wilson doğal seviyenin üzerinde olan öğrenme faaliyetleri belirli birtakım politikayla uyumlu bir şekilde geliştirildiğinde eğitim yapılıyor demektir. Ona göre bir öğretim veya öğrenme faaliyetinin kişinin eğitiminin bir parçası olması için birtakım kıstaslar vardır. Bunlar; öğrenme sonucu kişide doğal seviyenin üzerinde bir gelişme gerçekleşmelidir, öğretme ya da öğrenme faaliyetleri belli bir amaç ve niyet dâhilinde, kasıtlı bir şekilde yapılıyor olması ve bunun sonucunda da başarılı olması gerekmektedir. Son olarak, kişiye belli bir sosyal rolü doldurmak için değil de sırf insan olduğu için eğitim yapılması gerekmektedir.⁷³

Wilson’ın eğitim ile ilgili tartıştığı bir başka nokta da eğitimin gerçekten iyi (arzu edilebilir, değerli, kıymetli) olup olmadığıdır. Her ne kadar çok sığ bir problem alanıymış gibi görünse de Wilson bunu da analiz ederek bir şekilde temellendirme yoluna gitmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim faaliyetlerinin iyi ve değerli olduğu, eski zaman filozoflarından günümüze dek defalarca dile getirilmiştir ancak Wilson bunun daha detaylı bir tanımlamasını yaparak eğitimin arzu edilebilirliğini incelemekte ve bu faaliyetin yalnızca ‘kurtuluş aracı olarak’ gerekli olduğu düşünülürse haklı gösterilebileceğini savunmaktadır. Ona göre eğitimin neden iyi bir şey olduğuyla alakalı ortada bir kesinlik yoktur. Eğer insanlara eğitim vermek için iyi nedenler varsa bunlar tamamen belirsizdir, açık ve net değildir.⁷⁴

John Wilson eğitimi ‘değerlendirici’ (*evaluative*) bir terim olarak kabul etmektedir ve bu anlamda eğitimin arzu edilebilirliği de bunun üzerine inşa edilmektedir. Eğitimdeki bu arzu edilebilirlik konusunu geniş bir yelpazede inceleyen Wilson, savını kanıtlayıcı ve rasyonel uğraşlarla zenginleştirerek insanları

⁷² Wilson, (PPE), s.19.

⁷³ Wilson, (PPE), s.20.

⁷⁴ Wilson, (IEAGT), s.327.

eğitme konusundaki nedenlerin yetersizliğinden bahseder. Bunun en başında, eğitimin maddi yararlarının onu değerli kıldığı düşüncesi bulunmaktadır ki Wilson bunu reddeder. Eğitimin bireye ya da topluma ekonomik ve maddi yarar sunması onun dışsal (*extrinsic*) bir boyutudur ve bundan dolayı eğitimin ‘iyi bir şey’ olduğu ile alakalı haklı bir gerekçelendirme sayılamaz. Çünkü bunlar eğitimi müstakil olarak kendi başına haklı göstermemektedir.⁷⁵

Wilson’a göre eğitim sadece insan doğasının özünde var olan problem haline gerekli bir çare olursa gerçek manada savunulabilir. Burada Wilson’ın dışsal (*extrinsic*) tanımı kabul edildiği takdirde içsel (*intrinsic*) değerlendirmenin de ne olacağı sorgulanmalıdır. Michael Hand bu durumu makalesinde⁷⁶ eleştirel bir biçimde ele almaktadır ve Wilson’ı savunduğu tezler bakımından hatalı görmektedir. Burada Wilson’ın *extrinsic* tanımını kabul edersek, *intrinsic* tanımın da insanlara yalnızca eğitim yoluyla kazandırılan maddesel şeyler olduğunu kabul etmemiz gerektiğini söylemektedir. Yani yalnızca başka yollarla ortaya çıkarıldığını hayal etmek olanaksız olan kazanımlar, eğitim için özlü bir gerekçenin temeli olarak hizmet edecektir. İnsanları eğitmek için, kişinin mantıklı bir şekilde ele alacağı herhangi bir nedenle bu anlamda haklı olarak nitelendirilebileceği muhtemel görünmemektedir. Örneğin sanat gibi daha soyut kazanımlar acaba sadece eğitilmiş insanların sahip olduğu beceriler ya da anlayışlar mıdır? Eğitimin, gerek maddi gerekse sanatsal anlamda bunların kazandırıldığı tek araçtır önerisi bu manasıyla yanlıştır. M. Hand’e göre bunu önermek, eğitimsiz insanların rasyonel, empatik ve sanatsal açıdan donanımlı olabileceği durumunu kesinlikle inkâr etmek olurdu. Ayrıca iyi bir ekonomi veya maddi zenginliğin aksine rasyonalite, duygudaşlık ve sanatsal beğeni yalnızca öğrenme (*learning*) yoluyla kazanılan şeylerdir ve her öğrenmenin eğitim olmadığını da zaten Wilson ifade etmektedir.⁷⁷

Wilson, eğitimin anlamının aslında farklı tarihsel dönemlerin ve farklı kültürlerin bakış açılarıyla bağlantılı olmaması gerektiğini ısrarla vurgulamaktadır. Çünkü eğitim hem kültürden hem de zamandan münezzehtir (*culture-free, time-*

⁷⁵ Wilson, (IEAGT), s.332.

⁷⁶ Micheal Hand, “On the Desirability of Education: A Reply to John Wilson”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:52, Sayı: 1, 2004, ss.18-28.

⁷⁷ Hand, s.21.

free), dolayısıyla yapılacak kavramsal analizler bu gerçeklik göz önünde bulundurularak işe koşulmalıdır. Fakat Wilson'ın eğitim anlayışında, eğitimin kültür ve zaman üstü bir kavram olması ayrıca birtakım eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Bu anlamda Padraig Hogan, eğitimin tarihi ve kültürel kontekstten bağımsız bir şekilde analize tabi tutulması, onun yeterince anlaşılamamasına yol açacağını iddia ederek Wilson'ı eleştirmektedir.⁷⁸

Wilson'ın eğitim ile ilgili düşüncelerini incelendiğinde bunların R.S. Peters'dan çok da farklı olmadığı görülmektedir. Nitekim Peter'in yaptığı eğitim tanımlamaları Wilson'ın analizleriyle benzerlik göstermektedir. Peters bir insanın eğitilmiş olmasının, onun belirli bir alanda uzmanlaşması ya da sadece belli konularda çok iyi bilgilere sahip olması ile tanımlanamayacağını ifade eder. Eğitilmiş bir insan aynı zamanda düşünce dünyasını şekillendirecek kavramsal şemalara ve bilgi bütünlüğüne sahip olmalıdır.⁷⁹ Fakat başka bir açıdan John Wilson, eğitim ve bununla bağlantılı terimleri net ve anlaşılır bir şekilde açıklama konusunda R.S. Peters ve arkadaşlarını da yetersiz görerek eleştirmektedir. Çünkü Wilson'a göre eğitim felsefesindeki ilk öncelik eğitim ve onunla bağlantılı diğer terimlerin ne anlama geldiğini belirlemektir.⁸⁰

Bu çalışmanın 'Eğitim' başlıklı kısmında "Kasıt ya da niyet durumu olmadan öğrenilen şeyler eğitim süreçleri ile bağdaştırılmaz mı?" diye bir soru öne sürmüştük. John Wilson'ın eğitim anlayışına göre bu sorunun pek de haklı olan bir yönü bulunmamaktadır. Çünkü kasıt ya da niyet dâhilinde olmayan etkinlikler eğitim olarak nitelendirilemez; bunun sebebi de yalnızca insan niyetlerinin ciddi ve sofistike öğrenmelere yol açabilmesidir.

Eğitimin iyi olup olmadığıyla ilgili Wilson, insanın genel durumuyla alakalı bir soru sormaktadır: "İnsanları sorunsuz, sağlıklı, sıhhatli mi görmeliyiz yoksa onları sorunlu ve hatalara yatkın bir varlık olarak mı kabul etmeliyiz?"⁸¹ Bu soruyu sorarak Wilson eğitimin hangi manada iyi olduğunu araştırmaya çalışmaktadır.

⁷⁸ Padraig Hogan, "Education as a discipline of thought and action: a memorial to John Wilson", **Oxford Review of Education**, Cilt:32, Sayı:2, Mayıs 2006, s.261.

⁷⁹ R.S. Peters, **Ethics and Education**, George Allen and Unwin, Londra, 1966, s.30.

⁸⁰ John Wilson, "The Concept of Education Revisited", **Journal of Philosophy of Education**, Cilt. 37, Sayı: 1, 2003, s.104.

⁸¹ Wilson, (IEAGT), s.336.

İnsan, bir çeşit zenginlik veya soyluluk kanıtı olduğundan değil fakat gerçek mutluluğun yakalanmasındaki en büyük şans, başka ifade ile, kurtuluşa ulaşmanın yegâne aracı olarak eğitime ihtiyaç duyar.⁸² Yani burada Wilson materyalist açıdan elde edilen kazanımları reddederek eğitimin tek amacının aslında iç huzur olduğunu ifade etmektedir ki bu da Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin⁸³ en tepesinde yer alan nihai hedefin kişinin kendini gerçekleştirme teziyle benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak Wilson eğitimi her fırsatta kendine özgü bir alan (*sui generis*) olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı eğitim ile ilgili yapılacak felsefi aktiviteler de – ki bu da Eğitim Felsefesini oluşturmaktadır- yine benzer şekilde kendine özgü birer aktivite olacaktır. Ayrıca eğitim bir çalışma alanı olarak diğer alanlardan tam manasıyla ayırt edilip öğretme ve öğrenme sorunlarına odaklanıldığında o zaman eğitim çok daha iyi bir yönde gelişme gösterecektir. Tüm bunlardan hareketle Wilson'ın eğitim felsefesi için değerli gördüğü ve taslağını çıkarmaya çalıştığı dört temel nokta şunlardan oluşmaktadır:

- 1) Bu alana Eğitim Felsefesi denilebilir,
- 2) Başka bir başlık altında bu alan tanımlanmamıştır,
- 3) Bu alan kendine özgü (*sui generis*) aktiviteyi içerir ve
- 4) Eğitim uygulamasına katılanlara önerecek değerli birtakım şeylere sahiptir.

II. JOHN WILSON'IN DİN ANLAYIŞI

John Wilson'ın din eğitimi düşüncesini anlamak için öncelikle, onun dinden ne anladığını irdelemek gerekir. Çünkü dinî olarak nitelendirilebilecek birtakım etkinliklerin dinî olmayanlardan ayırt edilebilmeleri ve bu bağlamda bir düşünce zeminine oturtulabilmesi için din, dinî ve dindar kelimelerinin kavramsal analizlerinin iyi yapılmış olması gerekir. Pratik hayattaki etkinliklerin, yapılacak bu din tanımıyla daha spesifik ve dar bir çerçeve içine sokularak gerek dinî olup

⁸² Wilson, (IEAGT), s.336.

⁸³ A.H. Maslow, "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review*, Cilt: 50, Sayı: 4, 1943, ss. 370-396.

olmaması gerekse eğitimle ilişkisi bakımından ele alınması için hem eğitimsel hem de felsefî boyutuna katkı sağlayacaktır.

Din kavramı ile alakalı analizlerde bunun üç yönlü açıklamasının yapıldığı dikkatleri çekmektedir. Din ya bir davranış biçimi ya entelektüel inançlar sistemi ya da belli birtakım duyguların sentezidir. Fakat dinin ne olduğu üzerine kapsamlı bir tanımı Wilson şu şekilde yapmaktadır: “Belli birtakım duyguların tetiklemeyle bireyde oluşan tutum ve inançların davranışa dökülmesi ya da entelektüel dünyasına katkı sağlamasıdır”.⁸⁴

Öncelikle Wilson, din kavramının bilimsel bir açıklama ya da sihir meselesi olmadığını ortaya koyar.⁸⁵ Elbette din denilince bunun ne tür bir düşünce ya da bilgi formu olduğu sorusu akla gelmektedir. Bu anlamda, örneğin tarih eğitiminden veya matematik eğitiminden bahsediliyorken bu disiplinler hakkında daha net bir fikre sahip olmak için öncelikle tarihin ya da matematiğin tam manasıyla ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Tarih ve matematik kavramlarının sınırları kesin, net bir zemin üzerine oturtulduğu için hemen hemen herkeste çağrıştırdığı anlam neredeyse aynıdır. Kaldı ki bu disiplinlerdeki mantığın ne olduğu, insanlara ne ifade ettiği açıktır ve bilimsel temellere sahiptir. Fakat din bu yönüyle bilimsel disiplinlerden ayrılarak daha özel bir konuma oturur. O sadece bir sihir işi değildir. Onu sihir gibi metafizik bir anlamla sınırlandırıp dogmatik bir karakter içine sokmak için irdelenmesini de engellemektedir. Diğer bir taraftan din bilimsel bir açıklama da olamaz. Çünkü eğer öyle olsaydı, az önce tarih ve matematik örneğinde olduğu gibi net bir düşünce zemininden bahsediyor olurduk. Bu anlamda John Wilson’a göre din, kişinin *havf*⁸⁶ duygusu (*awe*), tevazu ve saygı ile bir varlığa tapmasıdır.⁸⁷ Fakat o aynı zamanda din kavramının yalnızca *havf* duygusu ve tapınma aktivitesi ile sınırlandırılmasına da karşı çıkmaktadır. Çünkü bu çok eski fakat bir o kadar da yanlış ifade edilen bir tezdır.⁸⁸

⁸⁴ Wilson, (EIRTE), s. 32.

⁸⁵ John Wilson, “First Steps in Religious Education”, **Priorities in Religious Education**, Ed. Brenda Watson, Falmer Press, Londra, 1992, (FIRST), s.12.

⁸⁶ Wilson bu duyguyu İngilizce *awe* kelimesiyle açıklamaktadır. Kelimenin sözlük anlamı korku ile karışık saygı duygusudur. Arapça bir kelime olan *havf* bu kelime ile benzerlik göstermektedir.

⁸⁷ Wilson, (FIRST), s.12.

⁸⁸ Wilson, (EIRTE), s. 33.

Wilson din ve dinî aktivitelerin direkt olarak duygularla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, bireyi dinî tutumunda iradesi mi yoksa duyguları mı daha çok etkilemektedir, sorusuna üstü kapalı bir şekilde de yanıt vermektedir. Öyle ki belli başlı duygular olmaksızın dinî anlamda bir davranış geliştirilemez. Ayrıca din dışarıdan görüldüğü gibi yalnız psikomotor davranış alanıyla da ilgili değildir. Dinî anlamda yapılan birtakım ibadet ya da ritüeller belli başlı birtakım duyguların tezahürüdür. Kişide bu duygular yoksa ya da hissettikleri ile yapılanlar arasında bir bağlantı kurulamıyorsa din eğitiminde başarıdan bahsedilemez.⁸⁹

İkinci olarak, John Wilson, din nedir, sorusuna bunun ahlâki seçimler yapma meselesi olmadığını ifade ederek cevap vermektedir.⁹⁰ Çünkü ahlâk yalnızca dinî tutumla alakalı bir olgu değildir. Elbette birçok din, kişiye ahlâki seçimler yapması konusunda doğru olana yönlendirir. Hiç şüphesiz kendi dinimizde de amaç insanın kendini tam manasıyla gerçekleştirmesini sağlamak ve hem bu dünyada hem de ahirette onun mutlu olmasına vesile olmaktır. Wilson belli başlı ahlâki seçimler yapmanın pratikte birtakım dinlerle bağlantılı olabileceğini fakat bunun esasen dinî olmadığını dile getirmektedir.

Wilson'ın din konusundaki bir başka düşüncesi de din olgusunun bir çeşit duygu yatırımı (*emotional investment*) olmasıdır. Dinî inançlar ona göre duygu temelli görüş ya da inanışların bir alt sınıfıdır. Her insan duygularını belli başlı yollarla belli birtakım nesne ya da varlıklara yönlendirir. Wilson bunun adına duygu yatırımı demektedir (*emotional investment*). Bunun içerisinde din de bir çeşit yatırımdır ve böylelikle din alanındaki eğitim kaçınılmaz olarak aynı zamanda duygulardaki eğitimidir.⁹¹

Din kavramını açıklamak için gerekli ve yeterli bir kıstasın olmaması elbette bu kelimenin kavramsal analizini de zor hale getirmektedir. Bunun yanı sıra din konusunda bir sınıflandırma da aynı şekilde bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla bağlantılı olarak John Wilson'a göre, fitri bir duygu olan inanç kavramının – ki bu din ile birebir ilişkilidir- oluşması için gerekli olan şeylerden

⁸⁹ Daha detaylı bilgi için bakınız John Wilson, "First Steps in Religious Education", **Priorities in Religious Education**, Ed. Brenda Watson, Falmer Press, Londra, 1992.

⁹⁰ Wilson, (FIRST), s.12.

⁹¹ Wilson, (FIRST), s.13.

birinin inanılan şeyin anlaşılır ve net olmasının zorunluluğudur. Buna ilave olarak kişide inanç duygusunun gerçekleşmesi için anlamlı bir takım önerilerin sunuluyor olması gereklidir.⁹²

Dinin yalnızca bir davranış biçimi olarak yorumlanması veya sadece inançlar sistemi olarak tanımlanması eksik ve yanıltıcıdır. Daha açık olmak gerekirse özellikle ibadet ile alakalı yapılan etkinlik ya da ritüellerin gerçekleşmesinde etken olan nedenler bir aktivitenin gerçekten dinî olup olmamasının da bir şekilde açıklaması niteliğindedir. Çünkü Wilson’a göre büyük bir bina içerisinde bir adamın dizlerinin üzerine çökmesi, kafasını yere dayaması, boyun eğmesi gibi hareketlerle meşgul olması bu davranışların dinî olduğunun kanıtı olamaz. Asıl önemli olan o kişiyi bunları yapmaya iten motivasyon ve duygulardır. Yani din olgusunun bir çeşit taksonomisi çıkarılacaksa eğer Wilson’a göre bunun en altında davranışlar, en üst basamağında da duygular yer almaktadır.⁹³ Çünkü insanın dinle ilgili eğilimlerini genel anlamda duygusal ilişkiler belirlemektedir. Genel anlamda dinlerin insanları etkilemenin temel yöntemi olarak onların duygularında birtakım yönlendirmeler yaptığı görülür. Çünkü gerek manipülasyon gerekse doğru yönlendirme olsun insanın sahip olduğu duygular müntesibi olunan din için oldukça önemlidir.

Bir etkinliği din olarak tanımlayan şey nesnenin türü ile değil ona karşı gösterilen tutumlar ile ilgilidir. Dolayısıyla, Wilson’a göre “Mısır piramitlerini estetik anlamda bir memnuniyet veya sanatsal bir güzellik olarak görmek ile onu dinî bir sembol olarak algılayıp ona karşı bir çeşit *havf* duygusu beslemek arasında çok büyük fark vardır.”⁹⁴ Hâlbuki söz konusu nesne aynıdır. Fark sadece kişinin ona karşı geliştirmiş olduğu duygulardadır. Bu fark çeşitli davranış ya da etkinlik örüntülerini dinî olanlardan ayırt etmek için gereklidir. Öyle ki buradaki temel ve belirleyici kıstas duygularla ilintili olan iki kavramdır: *havf* (*awe*) ve tapınma (*worship*). Bir duygu olan *havf*, diğer duygular gibi bilinçsiz bir şekilde ve isteksizce hissedilebilir. Öyle ki kişi bilmeden de olsa bir varlığa ya da nesneye karşı, iradesinin dışında ve hatta reddetmesine rağmen korku besleyebilir. Wilson bunu William Golding’in “*Sineklerin Tanrısı*” adlı romanındaki örnekle açıklamaktadır. Buna göre

⁹² Wilson, (EIRTE), s. 28.

⁹³ Wilson, (EIRTE), s. 33.

⁹⁴ Wilson, (EIRTE), s. 33.

bir grup çocuk uzaktan silüetini gördükleri ölü paraşütçüden korkmaktadır. Uzaktaki ölü paraşütçünün rüzgârla birlikte paraşütünün zaman zaman şişmesi ve sönmesi çocukları bir çeşit canavar inancına sevk etmekte ve bunun sonucunda çocuklar, ona karşı bir çeşit dinî duygular beslemektedirler.⁹⁵ Bununla birlikte tapınma da genel manada bu korkunun yani *havf* duygusunun en doğal ve karakteristik ifadesidir. Yani tapınma ya da ibadetin olması bu duygunun kaçınılmaz ve en doğal sonucudur. Wilson tapınmayı, kişinin hissettiği bu saygı ile karışık korkuyu, kendi irade ve isteğiyle ve kasten ifade etmesi olarak tanımlamaktadır. Bunun gerçekleşmesi için de kişinin bir dereceye kadar hissettiği bu duyguyu kabul etmesi gerekmektedir.⁹⁶ Dolayısıyla kişide bir tür bilinçlilik halinin var olması diğer bir kıstası oluşturmaktadır. Wilson'ın bu açıklaması esasen, özellikle semavi dinlerdeki irade kavramı ile uyusmaktadır. Çünkü kişi belli bir dinî vizyon ya da anlayış geliştirecekse bu tamamen onun iradesi dahilinde olmalıdır. Aksi takdirde bu durum beyin yıkama faaliyetine dönüşmektedir.

Wilson din kavramından sonra dinî inanç kavramını analiz ederek konuyu inanç düzeyinde de ele almaktadır. Buna göre dinî inanç, belirli bir varlık ya da nesneye karşı *havf* duygusunun uygunluğu veya o varlığın ya da nesnenin tapınmaya değer olması ile ilgilidir.⁹⁷ Dolayısıyla dinî inanç kişinin bahsi geçen nesne ya da varlığa ibadet veya tapınma duygusuyla yaklaşmasıdır.

John Wilson her fırsatta din kavramını, içerisinde *havf* (*awe*) ve tapınma (*worship*) olgularını barındıran kendine özgü bir aktivite (*sui generis activity*) olarak nitelendirmektedir. Buna ek olarak insanın bir dinî inanç geliştirmesi için duygularının yanında rasyonalite de önemlidir. İradeyi belirleyen şeyin esasen duygular olması elbette rasyonel olmayı ikinci plana atmaz. Kişi inanmak istediği şey ile akli arasında bir bağ kurmak ister. Bu anlamda tatmin olmazsa ortaya sahte maneviyat (*pseudo spirituality*) denilen durum ortaya çıkar. Tüm bunlar yine duygularla ilişkilidir. Dolayısıyla inanç ya da din analizinden önce bireyde bir duygu

⁹⁵ William Golding, **Sineklerin Tanrısı**, çev. Mina Urgan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

⁹⁶ Wilson, (EIRTE), s.48.

⁹⁷ Wilson, (EIRTE), s.56.

analizi yapmak onu daha iyi anlamak ve ona daha doğru bir din eğitimi vermek bakımından çok daha yararlıdır.

Din bağlamında duygular, Wilson için o kadar önemlidir ki ona göre mantıksız duygular yanlış inançlara sebep olabilmektedir. Öyle ki Wilson bunu yüzmeyi öğrenmeye çalışan bir çocuk örneği ile açıklamaktadır. Buna göre çocuk diğer arkadaşlarının onu suda boğabileceğinden korktuğu için yüzme öğrenme etkinliğine dâhil olmayı reddetmektedir. Yaşadığı bu korkudan aynı zamanda suçluluk duyan çocuk, bu korkuyu kendisine itiraf etmeyip bu durumun sonucunda ‘Bence yüzme sıkıcıdır, dolayısıyla onu öğrenmemeyi tercih ederim.’ diyerek yanlış bir inancı yönelmiştir.⁹⁸ Buradaki yanlış duygudan kaynaklanan (çocukların kendisini boğabileceğini düşünmesi ve bunun sonucunda hissettiği korku) inanç artık yüzmenin sıkıcı olduğudur. Bu durum hiç şüphesiz din ve din eğitiminde de geçerlidir. Dinî algılayış ya da duygularda yaşanan çarpıklıklar ve yanlışlıklar kişiyi yanlış inançlara sevk edebilmektedir.

Tüm bunları göz önünde bulundurduktan ve din ile duygular arasındaki bu sıkı ilişkiyi ortaya koyduktan sonra dinin fonksiyonu konusunda Wilson birtakım açıklamalara da değinmektedir. Dinin neden gerekli olduğuna ya da insanın dinî sayılabilecek bir inanç sistemine hangi sebeple sahip olduğuna verilen çok yaygın iki çeşit cevap bulunmaktadır. Buna göre kişi kendisini dış dünyaya karşı koruyamadığında veya doğayı kontrol altına alamadığında otomatik olarak din ile bağlantılı özellikle korku (*awe*) duygusunu hissetmektedir. Bundan dolayı insanlar bir dine mensup olarak kendini daha güvenli hissetmektedirler. Buna verilen yaygın diğer bir cevap da, bu tarz duygular sonucunda geliştirilen bir dinî inancın kişide düzgün bir ahlâk anlayışına sahip olmasına neden olmaktadır ki bunu insandaki bir çeşit oto-kontrol mekanizması olarak da tanımlamak mümkündür. Wilson bu iki yaygın cevabı da yetersiz bulmaktadır. Ona göre, dinî duygular insanlar için kavramsal olarak kaçınılmaz olan ve arzu edilendir.⁹⁹

Bir din anlayışı geliştirmek ya da bir tanrıya inanmak hiç şüphesiz psikolojik anlamda da bir olgunluk gerektirmektedir. Bireyin bu anlamda olgun olması onun sahip olduğu bu inanç sistemi içerisinde manevi anlamda boğulmasını da engeller.

⁹⁸ Wilson, (EIRTE), s.134.

⁹⁹Wilson, (EIRTE), s.206.

Mutlak olana inanma, tapılan şeyin sorgulanmaması ya da tapılanın mantığın ötesinde olması gibi durumlar psikolojik olarak zayıf bir insanın kaldırabileceği manevi yükler olamayacağından, din eğitiminde olayın bu taraflarının da irdelenmesi eğitimdeki başarı açısından yararlı olacaktır. Çünkü insanların her tür anlamsız inançların ipoteği altına girip onların bağınaz savunucusu olma riski yüksektir.¹⁰⁰ Bu anlamda iyi kılavuzlanmış ve iyi anlamlandırılmış bir din eğitimi anlayış ve uygulamaları bireydeki olumsuz tutum ve düşünceleri ortadan kaldırmakla kalmayıp toplumsal eksikliklerin de giderilmesinde rol oynayıcı bir figür haline gelmektedir.

III. JOHN WILSON'IN DUYGU VE DİN EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Bireyin gerek diğer canlılarla gerekse Tanrı ile olan ilişkilerinin kaynağında duygular da yer almaktadır. Bu bağlamda, insanların duygusal olarak eğitilmesi onların dinî yaşantı ve anlayışlarını da etkileyecektir. Duygulardaki eğitim, bireyin sadece dinî inançlarına değil onun psikolojik yönlerine de olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Duygu eğitimi ile psikolojik açıdan güçlü olan bireyin sosyal hayat içerisinde karşılaştığı sıkıntılara karşı daha fazla direnç göstermesi ve çözüm odaklı davranması onu her anlamda daha sağlam kılmaktadır. Bu güçlülük elbette onun manevi hayatıyla da yakından ilişkilidir. Bundan dolayı din, duygular, psikoloji, eğitim ve hatta kişisel sağlık arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla doğru bir eğitim ile tüm bu bağlantılar birey için daha anlamlı hale gelerek onu topyekûn bir sağlamlığa sevk edecektir. Çünkü insanların psikolojik durumları, içinde bulundukları ruh halleri dikkate alınmazsa bu insanların kazandırılmak istenen yöne sevk edilmesi oldukça zor hale gelecektir, “oysa eğitimcinin başarısı kaybettirdikleriyle değil kazandırdıklarıyla ölçülmektedir”.¹⁰¹

Wilson duyguların eğitilmesine geçmeden önce uzun uzadıya duygu kavramını çözümleyerek öncelikle bir açıklama ortaya koymaktadır.¹⁰² Nelerin duygu, nelerin tutum, nelerin algı olduğunu irdeleyerek ortaya çıkacak anlam kargaşalarını engellemek istemektedir. Wilson, filozofların duyguların tam manasıyla

¹⁰⁰ Aydın, s.75.

¹⁰¹ Dr. Yusuf Batar, **Empatik Din Eğitimi**, Elips Kitap, İstanbul, 2011, s.143.

¹⁰² Daha detaylı bilgi için bakınız: Wilson, (EIRTE), s.99.

ne olduğunu ve diğer kavram ya da fenomenlerden nasıl ayrıldıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

a) “Birbirleriyle kavramsal olarak bağlantılı olan iki terim duygular (*emotions*) ve duyular (*sensations*) genellikle his (*feeling*) şeklinde tek bir kelime ile kullanılmasına rağmen birbirinden ayırt edilmelidir. Örneğin bir duygu (*emotion*) olan korkunun karakteristik belirtileri vardır ve bunlar da esasen duyu (*sensation*) olarak kendini gösterir; dizlerinin bağının çözülmesi, donup kalmak vs. gibi. Kişiler bu duyuları hisseder çünkü korkmuşlardır. Bir yerin ağrması, gıdıklanmalar, ürperti duyu (*sensations*) kategorisinde fakat korku, sinir, saygı ve nefret gibi şeyler de duygu (*emotions*) kategorisindedir. Duyular bölgeseldir: yani bir kişinin neresinin ağrıdığını, gıdıklandığını vs. sormak anlamlıdır ve ayrıca duygularda (*emotions*) olduğu gibi duyuların (*sensations*) herhangi bir hedefleri de yoktur.

b) Duygular (*emotions*) algılardan ayırt edilebilir. Çünkü duygular dış dünya ile alakalı bize herhangi bir bilgi vermezler ve ayrıca algılarda olduğu gibi duyguların herhangi bir organı da yoktur.

c) Duygular (*emotions*) ruh hallerinden (*moods*) de farklıdır çünkü duyguların bir hedefi, amacı vardır. Örneğin kişi yaklaşan bir aslandan korkabilir, yaptığı hatadan dolayı üzgün olabilir ya da eşine karşı kızgın olabilir. Ruh halleri (*moods*) birtakım sebeplere sahiptir. Kişiyi mutlu eden, üzen, depresif yapan vb. bir şeyler vardır. Fakat bunların karakteristik bir hedefi bulunmamaktadır. Yani kişi herhangi bir şeyde mutlu değildir fakat herhangi bir şeyden dolayı mutlu olabilir.

d) Duygular (*emotions*) tutumlardan (*attitudes*) ayırt edilmelidir. Tutumlar gösterilir fakat duyguların böyle bir şeye ihtiyacı yoktur. Yani tutumlar belli başlı duyguların tezahürü niteliğindedir.”¹⁰³

Wilson tüm bu terimleri tek bir örnekle şu şekilde açıklamaktadır: “Adamın biri yılan görür (algı). Adam ondan korkar (duygu). Korkudan ateşi çıkar ya da buz kesilir ve dizlerinin bağı çözülür (duyumlar, korku belirtileri). Korkudan yere çöker (tutum). Tüm bunlar olurken kendini perişan hisseder (ruh hali).”¹⁰⁴

Görüldüğü üzere John Wilson’ın analizlerine göre duygular bireye dış dünyayla ilgili bilgi sunmamaktadır. Algılarda olduğu gibi duyguların bir organı bulunmamaktadır. Ayrıca duygular çoğu zaman bir hedefe yöneliktir ve içerisinde inançları barındırır. Bu sebepten dolayı duyguların eğitilmesi diğer alanlara göre biraz daha zor olmaktadır. Fakat duyguların kendini davranışlarda göstermesi de bu anlamda verilecek bir eğitimde gözlem açısından özellikle önem arz etmektedir.

Duyguların eğitiminde asıl amaç, gerçek manada bir eğitim olduğundan Wilson bu alanda çalışan eğitimcilerin bu işi beyin yıkama (*indoctrination*) faaliyetlerinden ayırt etmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Fakat korku, öfke,

¹⁰³ Wilson, (EIRTE), ss.100-s101.

¹⁰⁴ Wilson, (EIRTE), s.101.

kıskançlık gibi duygular insanın hissettiği ya da öylece oluveren şeylerdir. Yani bunlar kişinin doğrudan iradesinin kontrolünde değildirler. Dolayısıyla işe eğitim açısından bakılacak olursa bir eğitimci, kişiyi farklı hissettiren tarzda bir öğretimi ya da eğitimi nasıl verebilir? Böylesine bir soru büyük ölçüde Wilson'ın uğraş alanıyla alakalıdır. Ona göre 'eğer sinirliysen ona kadar say ya da eğer o kişiyi kıskanıyorsan onu çok daha iyi tanımaya çalış ve o zaman kıskançlığın geçecek.' tarzındaki talimatlar esasen eğitim sistemi içerisinde çokça kullanılan yöntemlerdir. Bundan dolayı duygu eğitimi veren bir eğitimci muhatap olduğu öğrencilerine duygular konusunda yardımcı olabilmek için farklı öğretim metotlarını keşfedip kullanma gayreti içinde olmalıdır.¹⁰⁵ Bu talimatları emir cümlesi şeklinde kabullenip öğrenciyi direkt olarak buna uymaya zorlamak doğru olmayacaktır. Böylesine bir eğitim hiç kuşkusuz eğitimci ve öğrenen arasındaki duygudaşlık ile yoğrulacaktır. Çünkü duygu eğitiminde en önemli nokta belki de eğitimcinin empati yeteneğidir.

John Wilson'a göre duyguların eğitiminde iki alanda başarılı olmaktan ya da başarısızlıktan bahsedilebilir. Bunlar ya bilişsel inanç veya değerlendirme alanı ya da eylem veya semptomların kontrol altına alınma alanıdır. Fakat Wilson, duygulardaki eğitimin yalnızca bu iki alanı içermediğinin de altını dikkatle çizmektedir. Bu alanda verilen eğitim aynı zamanda yalnızca bilgiler veya teknikler üzerine de dayanmamaktadır. Bununla birlikte bireyin duygusal durumuna katkı sağlamaya yönelik verilen talimatlar ortadaki sorun ya da olguyla da bağlantılı ve tutarlı olmak zorundadır.¹⁰⁶

Wilson, belli başlı durumlarda kişinin hangi duyguları ortaya çıkardığını veya doğru duyguları hissedip hissetmediğini şu üç soruyla öğrenebileceğimizin altını çizmektedir 1) Kişi ortadaki durumla bağlantılı bilişsel yetenek veya becerilere sahip midir? 2) Bu yetenekleri o durum karşısında ortaya çıkarıp kullanıyor mu? 3) Sahip olduğu bu becerileri kullandığında duygularında bir değişiklik söz konusu oluyor mu?¹⁰⁷ Filozofa göre, bu sorulara vereceğimiz yanıtların tamamı olumlu olduğunda duygular eğitiminde bir başarıdan söz etmemiz mümkün olmaktadır. Fakat unutulmaması gereken nokta ortaya çıkacak başarısızlıklar çok geniş bir yelpazede

¹⁰⁵ Wilson, (EIRTE), s.113.

¹⁰⁶ Wilson, (EIRTE), s.114.

¹⁰⁷ Wilson, (EIRTE), s.115.

karşımıza çıkmaktadır. Buna göre fiziksel nedenler, sağlık sorunları, empati ve anlamada yetersizlik gibi nedenler duygu eğitiminde başarısızlık nedenleri arasında gösterilebilir. Buna ek olarak Wilson bilinçsizlik durumundan da bahsetmektedir. Ona göre, bazı duygular farkında olmadan da ortaya çıkabilir. Wilson bu durumu, Aldous Huxley'nin "*Cesur Yeni Dünya*"¹⁰⁸ romanındaki tepkisel koşullanma örneğiyle açıklamaktadır. Romanda küçük çocuklara çiçeklerle karşılaştıklarında elektrik verilmektedir ve bunun sonucunda çocuklar üst düzey bir korku hissetmektedirler. Bu durum yetişkinliklerinde de devam etmektedir. Ortamdan elektrik objesi kaldırılmış olmasına rağmen çocuklar büyüdüklerinde dahi çiçek gördüklerinde artık ondan bilinçsizce korkmaktadırlar. Bu yüzden duygu eğitiminde öncelikle kişinin hangi durumlarda ya da hangi objelere karşı gösterdiği duyguların iyi analiz edilmesi ve özellikle birey tarafından tanınması gerekmektedir. Aksi takdirde özellikle bilinçsiz duygular eğitim safhasında oldukça sorun haline dönüşecektir.

Söz konusu duygular olunca elbette ki açıklamalar ve örnekler fazlalaşmakta ve bir bakıma duygulardaki eğitim de zor hale gelmektedir. Bununla birlikte insan duyguları belli birtakım nesnelere yöneliktir ve karakteristik olarak içerisinde inançları barındırmaktadır. Bu bağlamda koordineli bir şekilde yürütülecek din ve duygu eğitimi bireyin sadece manevi anlamda değil psiko-sosyal, kültürel ve zihni dünyasına da katkı sunacaktır. Duygular ve bunların eğitimi, din ve ahlâk eğitimi ile de yakından ilişkilidir. Wilson'ın din ve ahlâk eğitimi konularındaki görüşleri incelenirken duygularla kurduğu ilişkinin bu çalışmada ele alınması, onun eğitim anlayışının tam anlamıyla açıklığa kavuşturulması açısından önemlidir.

Duygu ve din eğitimi arasındaki mantıksal bağlantı hiç şüphesiz yadsınamaz bir gerçektir. Buna göre, esasen din eğitimi duygu eğitimini de barındıran bir yapıya sahiptir. Yani din eğitimi başlığı altında duygu ve ahlâk eğitimi de yer almaktadır. Çünkü din, Wilson'a göre, öğrencilerimizin duygularını eğitmeye çalıştığımız bir arenadır.¹⁰⁹ Tüm bunlardan sonra, Wilson'ın zihninde canlandırdığı din eğitiminin ne anlama geldiğini ve nasıl olması gerektiğini inceleyebiliriz.

¹⁰⁸ Aldous Huxley, **Brave New World**, Vintage, Londra, 2004.

¹⁰⁹ Wilson, (EIRTE), s.161.

A. Wilson’a Göre Din Eğitimi Ne Anlama Gelir?

Wilson, eğitim işinin gelişigüzel, basit bir aktivite olmadığına inanır. Bu yüzden eğitimi öğretisizleştirme, beyin yıkama vb. gibi faaliyetlerden ayırarak ona özerk bir kimlik kazandırmaya çalışır. Yaptığı bu iş elbette onun din eğitimi anlayışına da sirayet etmiştir. Ona göre din eğitimi, insanları belli bir dinî inanca teşvik veya ikna etme meselesi değildir; aksine onların din alanında daha mantıklı olmalarına yardım etme meselesidir.¹¹⁰

John Wilson her fırsatta din alanında verilen eğitimin aslında bir anlamda duygu eğitimi olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı ona göre, din eğitimi aynı zamanda duyguların eğitimidir ve aralarındaki bağlantı oldukça güçlü ve önemlidir.¹¹¹

B. Din Eğitiminde Amaç ve İçerik

Öncelikle çocuklara din ile ilgili birtakım gerçekleri öğretmek belli bir noktaya kadar eğitimcileri beyin yıkama- öğretisizleştirme faaliyetinden kurtarmaktadır, fakat bu tarz bir eğitim duygu eğitimi açısından yetersiz kalmaktadır. İkinci bir seçenek olan çocukları bir dine ikna etmek duygular yönünden tatmin edici olabilir fakat bu sefer de yapılan iş topyekûn bir beyin yıkama faaliyetine dönüşeceğinden eğitim açısından çok da yararlı olmayacaktır. Wilson’a göre üçüncü seçenek şu olmalıdır: Dinde eğitim. Yani onlara dinin merkezinde olan duygu ve tutumlarında daha makul olmalarında yardımcı olmak ve böylece kendi din seçimlerini daha mantıklı bir şekilde yapabilmelerine ya da bir dine dâhil olmayı reddetmelerine ve başkalarının inançlarını değerlendirebilmelerine imkân sağlamak.¹¹² Bu seçenek öyle görünüyor ki tarafsız, hümanist ve bir o kadar da radikaldir. Özellikle çoğulcu ortamlarda çocuklara irade hakkını vermek, dinî kararlarını ya da tercihlerini yapmalarında onlara sadece rehber olmak din eğitimi açısından oldukça önemli bir yöntemdir.

¹¹⁰ Wilson, (FIRST), s.12.

¹¹¹ Wilson, (EIRTE), s.161.

¹¹² Wilson, (EIRTE), s.161.

Wilson'ın din eğitimi anlayışına göre bu alanda verilecek bir eğitimin müfredatı bireyin içgörüsünü geliştirmeye, duygularını kontrol etmeye ve ifade becerisini artırmaya ve öğrencileri, bilinçdışı olarak geliştirdikleri karşıt motivasyondan kurtarmaya yönelik olmalıdır.¹¹³ Böylesine bir müfredat yalnızca dinî bilgilerden meydana gelmeyeceğinden öğrencileri hem duygusal hem de bilişsel açıdan geliştirmeye yönelik olacaktır. Bundan dolayı, özellikle interdisipliner bir mantıkla hazırlanacak olan din eğitimi müfredatı, din konusunu bir tecrübe meselesi haline getirecektir ve verilecek doğru bir duygu eğitimi ile öğrencilerin kendi irade ve istekleriyle yönelecekleri dine karşı olumlu yönde bir tutum geliştirmelerine neden olacaktır. Genel bir çerçeve olması hasebiyle din eğitiminde kullanılacak müfredat oluşturulacak içeriğe de ışık tutacaktır. Buna göre yukarıda sayılan üç alanın bir araya gelmesiyle ortaya çıkacak bir müfredat sayesinde din eğitiminde içerik de daha duygu temelli olacak ve öğrencilerin dini bilgileri ezberlemesinden ziyade dinî bir tecrübe yaşamaları ya da dinî anlamda bir tutum geliştirmeleri sağlanacaktır.

Wilson'a göre din eğitiminde, eğitimsel açıdan çok da yararlı olmayan birtakım içerik olabilir. Fakat din eğitimiyle alakalı olmayan bu tarz konular duygularla bağlantılı olduğu sürece din eğitimine hizmet edebilir. Bunu Wilson şu örnekle açıklamaktadır:

“Yalnızca ortak kültürümüzün bir parçası olduğu için çocuklara kilisenin tarihi hakkında öğretim yapmak, onların Mezmurları kalben öğrenmelerini sağlamak ya da Hristiyan anlayışlarını artırmak bu anlamıyla zayıf bir içeriktir. Fakat bu şeyler din ve bununla bağlantılı duyguları anlamak ile alakalıysa ve bu amaçla öğretilirse o zaman bunları göz ardı etmeden önce tereddüt edeceğimiz aşîkârdır.”¹¹⁴

Dolayısıyla bu örneğe göre Wilson, işin içine duyguları katarak öğrencilerde dinî bir tutum geliştirmeye yönelik bir eğitime hizmet eden herhangi bir içeriği desteklemektedir.

¹¹³ Wilson, (EIRTE), s.166.

¹¹⁴ Wilson, (EIRTE), ss.167-168.

C. Din Eğitiminde Yöntem – Teknik

Din eğitimi ile beraber yürütülecek olan duygu eğitiminde öğretmenlerin kullanacakları birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Çağdaş ve modern yöntemler ile birlikte işlenecek bir ders ile bireyin doğru duygularla doğru bir dinî tutum geliştirmesi amaçlanır. John Wilson bu hedefe yönelik en etkili yöntem ve tekniklerin grup tartışması, rol yapma, drama, müzik, edebiyat, TV, medya gibi unsurlar olduğunu vurgulamaktadır.¹¹⁵ Hiç şüphesiz gelişen teknoloji ve bilim ile bunlara çok daha fazlasını da eklemek mümkündür. Wilson, öğrencinin aktif olmasını sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin din eğitiminde kullanılmasını tavsiye ederek eğitimi tekdüzelikten kurtarmaya çalışmaktadır. Burada dikkat çeken nokta Wilson'ın aktif bir eğitimden yana olmasıdır. Çünkü onun eğitim anlayışına göre birey sadece her bilgiyi kaydeden pasif alıcı konumunda bir varlık değildir.¹¹⁶ Bundan ötürü din eğitimi derslerinde öğrencinin mümkün olduğunca aktif olması, irade ve duygularını işe koşarak dinî bir tecrübe yaşaması ve bundan ders çıkartarak hem deneyimsel hem de bilişsel anlamda bir sonuca ulaşması gerekmektedir.

Yeryüzünde inanılan ve müntesibi bulunan bütün dinler ya da inançların tümüne mantıklı veya rasyonel bir zemin üzerine oturtulmuş diyemeyiz. Objektif bir perspektiften bakarak eleştirdiğimiz kimi dinler veya inançlar (ki buna bağnazlık boyutuna ulaşan siyasi hareketler de dâhil edilebilir) gerçekten ele aldığı idealler ve uygulamalar bazında tamamen akıl dışı ve acımasız olabilmektedir. Satanizm, Baalizm, Nazizm gibi inanç ya da hareketler bu mantıksızlığın bariz örnekleridir. Öte yandan şu da bir gerçektir ki bu sayılan dinî inanç ve hareketlerin azımsanamayacak derecede müntesibi bulunmaktadır ya da bir zamanlar olmuştur. Bundan dolayı din eğitiminde çocuğa sunulması gereken temel nokta bu inançların ya da hayat görüşlerinin neden mantıklı ya da saçma olduklarının izahıdır. Birey bunları kendi mantık süzgecinden geçirdikten sonra içselleştirip doğru bir dinî tutum geliştirmesi gerekmektedir. Fakat uygulamada baktığımızda hemen hemen bütün toplumlarda böylesine bir din eğitimi göz ardı edilmektedir. Bireyin seçim yapmasına fırsat tanımayan, onu daha çok beyin yıkama işlemine sokan ve eğitimi verilen din

¹¹⁵Wilson, (FIRST), s.19.

¹¹⁶ Wilson, (PPE), ss.15-16.s

dışındaki tüm dinleri mantıksız, hatalı ve saçma gösteren müfredatlar neredeyse tüm millî eğitim sistemlerinde mevcuttur. Bununla birlikte pratikte, birçok dinî cemaat veya kendilerini başka bir ideal ya da metafizik türüne bağlayan gruplar çok fazla eğitim işi ile de uğraşmazlar; yani, taraftarlarının rasyonalitesini geliştirmek için kasıtlı olarak belirli yöntemleri veya bağlamları kullanmazlar.¹¹⁷

Wilson'ın, din eğitiminin lokomotifi olarak gördüğü öğretmenler için de birtakım tavsiyeleri vardır. Ona göre öncelikle alan öğretmenin kendisini belli yanlışlardan arındırması gerekmektedir. Yani öğretmen belli birtakım cemaat ya da kişilerin yaptığı gibi değil de öğrencileri daha özgür kılarak bir din eğitimi geliştirmelidir. Derslerinde hurafe, batıl hikâyeler ya da gerçeği yansıtmayan manipülatif anlatılar yerine daha rasyonel öğeler kullanmalı, yukarıda sayılan yöntem ve tekniklerle öğrencide doğru bir din algısının oluşmasına rehberlik yapmalıdır.¹¹⁸

John Wilson her fırsatta din eğitiminin yalnızca bir öğretim faaliyeti olmadığını da dile getirmektedir. Çünkü çocuk bunların dışında bir deneyim de talep etmektedir. Örneğin müzik dersinde çocuklara nasıl ki sadece müzik konusunda öğretim yapılmıyor ve onların bir çalgı aleti çalmalarına ya da bir konsere gitmelerine fırsat veriliyorsa din eğitimdeki uygulamalar da buna benzer olmalıdır.¹¹⁹ Wilson'ın bu açıklamasından hareketle, çocuğa Allah sevgisini saatlerce anlatmak veya kurban kesmeyi ve bunun arkasında yatan rasyonalite ve sebeplerini defalarca ifade etmek, çocuğun dinî bir tutum geliştirmesine elbette katkısı olacaktır. Fakat bunları öğrenciye uygulamak, Allah'ın biz insanları sevdiğini güncel örneklerle göstermek ve bu yüzden bizlerin de O'nu sevmesi gerektiğini çocuğun keşfetmesini sağlamak çocuk için çok daha yararlı olacak ve daha çok yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sunacaktır.

¹¹⁷ Wilson, (EIRTE), s.173.

¹¹⁸ Wilson, (EIRTE), ss.175-176.

¹¹⁹ Wilson, (EIRTE), s.175.

D. Din Eğitiminde Okulların Rolü

John Wilson'ın din eğitimi ile ilgili dile getirdiği bir başka husus da okul ya da kurumların sahip oldukları dinî tutumların, eğitim alanında herhangi bir öneme sahip olup olmadığıyla alakalıdır. Elbette eğitim verilen kurumun din algısı, dinî yönelimi öğrenciler üzerinde etkilidir ancak Wilson'ın eğitim anlayışına göre kurumlar, bu yönelimleri öğrenci üzerinde herhangi bir fikri ya da dini dayatıcı bir güç olarak kullanmamalıdır. Çünkü ona göre “kurumun inancı, sosyal ortamı, atmosferi vs. ne olursa olsun, çocukların özerk ve rasyonel bireyler olma süreçlerini geliştirmeli ve güvence altına almalıdır.”¹²⁰ Yani okulun din yaklaşımı ne olursa olsun verilen dinî eğitim neticesinde birey otonom bir şekilde kendini geliştirerek rasyonel anlamda bir din algısı geliştirmeli ve buna göre bir tutum belirlemelidir. Eğitim anlamındaki kriter okulun dinî bağlılığından ziyade çocuğa sunduğu bu gelişim şansıdır. Dolayısıyla devlet kurumunun lâik olup olmaması bu durumda Wilson'ın din eğitimi anlayışına göre çok da önemli değildir. Önemli olan kurumun yukarıda bahsi geçen bir şekilde din eğitimi veriyor olmasıdır. Bunu sağlıyorsa gerçek bir din eğitiminden söz edilebilir. Aksi durum beklenen tarzda bir eğitimi gerçekleştiremeyeceğinden Wilson'ın anlayışından da uzak olacaktır.

E. Din Eğitiminde Belirli Zorluklar¹²¹

Tüm bunlarla beraber John Wilson'ın din eğitiminin pratik yönüyle ilgili açıklamaya çalıştığı üç problem alanı bulunmaktadır. Bunlar müntesibi olmadan gerçek manasıyla bir dinin anlaşılıp anlaşılamayacağı, ülkede verilen din eğitiminin (bahsi geçen ülkenin Hristiyan olduğunu varsayalım) Hristiyanlık temelli olup olmaması ve alan öğretmenlerinin taraflı olup olmaması durumudur.

¹²⁰ Wilson, (EIRTE), s..176.

¹²¹ Daha detaylı bilgi için bakınız Wilson, (EIRTE), ss.177-185.

1. ‘Müntesibi Olmadan Gerçek Manasıyla Bir Din Anlaşılabilir Mi?’

Aslında bu soru din eğitimi alanıyla ilgilenen hemen herkesin kafasının içinde sürekli taşıdığı bir problem durumudur. Wilson, esasen bazı durumlarda tam manasıyla bir dine kendini bağlamış ve onun bir müntesibi olmuş insanların kendilerini ve kendi dinlerini daha az anladıklarını ifade etmektedir.¹²² O, bireyin kendini bir dine ait hissettikten sonra o dini tarafsız bir şekilde başka dinlerle kıyaslayamayacağını söyler. Sahip olunan dinî inançların her ne pahasına olursa olsun savunulması hemen hemen herkesin temel bir misyonudur aslında. Ancak bunu uygularken bir de özeleştirici yapmak gerekmektedir. Çünkü, her bireyin dini inancı aslında en doğru olanıdır. “Benim sahip olduğum inanç en doğrusu, en güzeli ve en mantıklısıdır.” Buradaki önemli husus, tırnak içinde verilen cümleyi aslında yeryüzündeki hemen herkesin ifade ediyor olduğundan burada empati yapmanın zorunluluğudur. Buna bir örnek verilecek olursa, Müslüman birinin Hindistan’da yaşadığını ve belli birtakım sebeplerden dolayı (ülkenin millî eğitim politikası örneğin) okulda Hindu dini üzerine bir eğitim aldığını düşünelim. Ona göre bir ineğe tapmak son derece saçma ve mantıksız bir inanç şekli olabilir. Eğer birey bu şekilde kendini kapatırsa alacağı din eğitimi de laf kalabalığından başka bir işe yaramayacaktır. Fakat o dini anlamaya çalışır ve tarafsız bir şekilde Hindu dinine bağlı insanların ne hissettikleri hususunda bir empati yaparsa, Müslüman olan bu birey için din eğitimi başarılı olmuştur denilebilmektedir. Çünkü şu hususu tekrar tekrar hatırlatmak gerekir ki, din eğitiminin temel gayesi kişiyi dindarlaştırmak değildir. Wilson’ın eğitim anlayışına göre Müslüman olan bu birey eğer ki Hinduizm’in akla uygun olmadığını ve bu dine karşı olumlu anlamda bir tutum geliştiremediğini almış olduğu bu din eğitimi sayesinde elde etmişse o zaman burada başarılı bir eğitimden söz etmek de mümkündür.

2. Ülkede Verdiğimiz Din Eğitiminin Dini Ne Olmalıdır?

Öncelikle her ülkenin benimsemiş olduğu bir millî eğitim politikası olduğunu bu çalışmanın daha önceki bölümlerinde ifade etmiştik. Buna göre verilecek din

¹²² Wilson, (FIRST), s.15.

eğitimi de hiç kuşkusuz o ülkenin kültürel ve manevi değerleriyle birebir örtüşen bir kapsam içerisinde olmalıdır. Bununla birlikte eğitimde bildiğimiz yakından uzağa ilkesi bu sorunsalı açıklamaya yetmektedir. şu bilimsel bir gerçektir ki ocuk kendisine aşına olan şeyleri anlamada daha az zorluk yaşamaktadır. Bundan dolayı elbette Müslüman bir ülkede verilecek din eğitimi de o ülkenin dinî değerleriyle uyumlu olmak durumundadır.

Wilson'a göre din eğitiminde amacımız çocuğun dine karşı rasyonalitesini geliştirmek, onu daha iyi anlamasında ve dine daha kolay ulaşmasında ona yardımcı olmaktır.¹²³ Dolayısıyla temel amacımız bir anlamda dinî duyguların eğitilmesidir. Bu amaç elbette ki, rneğin Hristiyan bir ülkeden bahsediyorsak, Hristiyanlık dini ile alakalı bir eğitim ile mümkün olacaktır. Wilson bu durumu başlı başına bir problem durumundan ziyade yöntemsel bir durum olarak ele almaktadır. Bundan dolayı her toplumun kendi kültürünü yansıtan ve bunu gelecek nesillere aktaracak bir eğitim sistemini kullanması öyle görünüyor ki oldukça normaldir. Fakat temel dinin yanında farklı dinlerin ele alınması çocuğun kafasında karşılaştırma yönünden daha fazla kolaylık sağlayacaktır.

3. Belli Bir Dinin Müntesibi Olan Ya Da Olmayan ğretmen Tarafsız Olabilir Mi?

Bir eğitimci olarak elbette her birimizin belli bir hayat görüşü, idealleri, dinî inançları vs. gibi sayısız düşünceleri vardır. Fakat John Wilson, eğitimci kimliğimiz ile bunlar arasında mantıklı bir bağlantının bulunmadığını söylemektedir.¹²⁴ Hiç kimse, genel eğitim içinde örneğin bir matematik ya da edebiyat öğretmeninin kendi kişisel inançları ya da değerleri doğrultusunda bir ğretim yaptığını savunamaz. Gerçek bir din eğitiminden bahsediyorsak aynı durum onun için de geçerli olmak durumundadır. Çünkü din eğitimcisi, bütün lik eğitimciler gibi, eğitimle birinci dereceden ilgilidir ve onun temel görevi (belli bir dinin müntesibi olmasından ziyade) genel eğitim prensiplerine uygun bir süreç vasıtasıyla eğitim hedeflerine

¹²³ Wilson, (FIRST), s.17.

¹²⁴ Wilson, (EIRTE), s..182.

ulaşmaktadır.¹²⁵ Ancak şu da bir gerçektir ki öğretmenler de diğer insanlar gibi birtakım duygulara sahiptir ve onların özellikle din eğitiminde tarafsız olmaları çok da mümkün olmamaktadır. Öte yandan öğretmenin dinî inançları öğrencilerini bir dereceye kadar etkilemektedir. Bundan dolayı bazı durumlarda bu etkilenme beyin yıkama- öğretisizleştirme faaliyetine zemin hazırlayabilmektedir.

Wilson, din alanında eğitim yapan öğretmenlerin son derece tarafsız olmasını ütöpik bulmaktadır. O, öğretmenlerin sadece eğitimcinin olumlu rolüyle alakalı net bir kavrama sahip olmaları durumunda başarılı olacaklarını ifade etmektedir. Her şeyden önce öğretmenlik rolünün toplumda belirli bazı gereklilikleri vardır ve bu role talip olan kişi, söz konusu rolün gerekliliklerini yerine getirebilecek bir seviyede olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik rolünün gereğini yerine getirmek konusunda kişisel rolüyle uyumsuzluk yaşayan bir eğitimci öğrencisiyle sağlıklı bir iletişim kuramayacaktır.¹²⁶ Wilson, öğretmenin eğitimci rolüyle ilgili net bir kavrama sahip olmasının içtenlik ve isteklilik ile gerçekleşebileceğine vurgu yapar. Ayrıca ona göre öğretmenler eğitime, kendi inançları, görüşleri ya da ideallerinden daha güçlü bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir, aksi takdirde kazandıkları para helal değildir.¹²⁷ Buna benzer ifadeleri diğer bir din eğitimcisi Grimmit de kendi makalesinde¹²⁸ kullanmaktadır. Sonuç olarak din eğitimcisinin belli başlı görüşlerinin olması oldukça doğaldır fakat eğitim onun asli görevi olduğundan bu görevini şahsi inançlarının önünde tutmalıdır.

John Wilson din eğitimi adı altında verilen eğitimdeki birtakım metodolojik sorunlara da değinmektedir. Ona göre din eğitiminde yapılan birçok şey aslında gerçek anlamda din eğitimi başlığı altına konulamamaktadır. Çünkü bir dersin din eğitimi zeminine oturtulabilmesi için bir dinin müntesibi olmanın nasıl hissettirdiği, onun tam olarak ne olduğu gibi sorular bireyde cevaplandırılması gerekmektedir. Yani örneğin, Wilson'a göre, çocuklara kilisenin tarihi ile eğitim vermek ya da Hristiyanlık doktrinlerini onlara aktarmak istenilen tarzda bir eğitim süreci

¹²⁵Michael Grimmit, "When is 'Commitment' a Problem in Religious Education?", **British Journal of Educational Studies**, Cilt:29, Sayı:1, Şubat 1981, s.43.

¹²⁶ Batar, s.90.

¹²⁷ Wilson, (FIRST), s.19.

¹²⁸ Grimmit, s.43.

olmamaktadır.¹²⁹Fakat bu anlatılar ya da öğretiler bireyin dinî duygularını uyandırıp onun daha iyi bir din anlayışı geliştirmesine yardımcı oluyorsa bu süreçlerin de işe yaradığı o zaman ifade edilebilir.

Tekrar ifade edecek olursak, Wilson’a göre din eğitiminde asıl önemli nokta tarihi gerçekliklerden ziyade (bunun tümüyle din eğitiminden çıkarılmasını kastedilmiyor) psikolojik izahlardır. Yani örneğin İslam’ın doğuşunun tarihi açıklamasını öğretmeye çalışmak, Allah’a ya da O’nun peygamberlerine iman etmenin nasıl bir duygu olduğunu hissettirmeye çalışmaktan çok daha önemli değildir. Çünkü John Wilson şunu çalışmalarında defalarca dile getirmektedir: “Din eğitimi duyguların eğitimidir”.

Bütün bunlara ek olarak din eğitiminin yalnızca bir öğretim işi olduğunu söylemek de yanlış olacaktır. Din eğitiminde anlatılara ek olarak yaparak yaşayarak öğrenme modelini uygulamak ve dolayısıyla drama, rol oynama gibi yöntemleri derslerde kullanarak eğitsel açıdan başarıyı artırmada öğretmene yardımcı olacaktır. Çünkü derslerde, örneğin namaz ibadetini yalnızca anlatarak çocuklarda bu kazanımı gerçekleştirmeye çalışmak tam manasıyla mümkün olmayacaktır. Bireyin onu tecrübe etmesi ve bu tecrübe sonucu hissettiklerini aktarması eğitsel açıdan çok daha önemlidir.

Din eğitimde Wilson, bahsi geçen dine ek olarak irrasyonel dinlere ya da ideolojilere de derslerde yer verilmesinin eğitsel açıdan yararlı olduğunu ifade etmektedir. Çünkü “Kim, bir insanı... öldürürse, o sanki bütün insanları öldürmüş gibidir.”¹³⁰ hükmünü ortaya koyan İslam dinini anlatırken buna ek olarak Nazi hareketi sonucu yüz binlerce masum insanın işkence edilerek öldürüldüğünü de aktarmak öğrencilerde duygusal ve dinî birtakım gelişmelere önayak olacaktır ve böylece çocuk zihninde siyahla beyazı ayırt eder gibi hak ile batılı da ayırt edebilecektir.

¹²⁹ Wilson, (FIRST),s.19.

¹³⁰ Maide Sûresi 32. Ayet

IV. JOHN WILSON'IN AHLÂK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Ülkemizde din eğitimi ile paralel bir şekilde yürütülen ahlâk eğitimi, milli eğitim sistemimiz içerisinde her zaman önemini koruyan bir disiplin olmuştur. Bu çalışma içerisinde eğitim, din, duygular gibi alanlara değindikten sonra ahlâk ve ahlâk eğitiminden bahsetmemek büyük bir eksiklik olurdu. Bundan ötürü bu bölümde ahlâk, ahlâk eğitimi ve John Wilson'ın ahlâk eğitimi düşüncesi üzerinde durulacaktır.

Öncelikle ahlâk kelimesinin tanımını yapmak gerekirse bu kavram, Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğüne göre, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallar olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir tanıma göre ahlâk, kişinin kendi iradesi ile iyi davranışlarda bulunması ve kötülüklerden sakınmasıdır. Fakat burada neyin iyi, neyin kötü veya neyin erdemli olduğunun belirlenmesi ta Sokrates ile başlayan ahlâk felsefesinin uğraş alanıdır ve bu çalışmanın kapsamı dışında durmaktadır.

Ülkemizde ahlâk eğitiminin din dersleriyle birlikte yürütülmesinin elbette mantıklı bir boyutu vardır. Çünkü bütün dinler ahlâkı ciddiye alır ve İslam dini de ahlâkî anlamda en doğruyu insanlara öğretmeye çalışan bir dindir. İnsan ve din arasında bir ilişki durumunda olan ahlâk, bireyin dini anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ahlâkın vazgeçilmez zeminini bir bakıma irade ve irade özgürlüğü oluşturmaktadır. Bundan dolayı ahlâkî karar ya da tutumlar bir nevi bireyin iradesiyle ortaya koyduğu karar olması bakımından önem taşımaktadır. Bundan dolayı irade, ahlâk ve din üçgeni arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Dinler ahlâk zemininde irade özgürlüğünü dikkate almaktadırlar. Zaten insanı da insan yapan bu irade özgürlüğü sayesinde verdiği ahlâkî kararlardır. Böylesine bir düzen içerisinde insan-ahlâk-din bağlantısını ortaya koymak ve buna göre bir temellendirme yapmak hiç şüphesiz gerekli bir durumdur.

İnsanda irade özgürlüğünün bulunması onun ahlâklı hale gelmesinin de aslında anahtarıdır. Dinlerin amaçlarının ahlâk vurgusu bu yüzden son derece açıktır ve zaten gönderilen peygamberler de bu ahlâk vurgusunun bir tezahürü niteliğindedir. Çünkü “peygamberler ahlâkî güzellikleri tamamlamak için

gönderilmiştir.”¹³¹ İradesini rasyonellikle tamamlayan insan iyi ya da kötü anlamda ahlâkî değerlerin de ne olduğu hususunda bir karara varabilir. Rasyonelliğin ahlâkî bakımdan gereği, davranışın, tutumun ya da kararın salt içgüdüye dayanmamış olmasıdır çünkü sadece içgüdüye dayalı olarak yapılan hareketler hayvanlara özgüdür.¹³²

Daha önceki bölümlerde eğitimin temel amacının bireyi her yönüyle geliştirmek olduğuyla alakalı açıklamalara yer verilmişti. Buna göre fiziksel olduğu kadar düşünsel, toplumsal ve ahlâkî bakımdan da bir bütün olan bireyin bu yönlerinin de gelişme sürecine tâbi tutulması bir zorunluluktur. Bundan dolayı ahlâk eğitimi elbette ki okulda olmazsa olmaz bir alandır. Toplumun bir üyesi olarak çocuğu en geniş anlamda düşünmek ve onu bütün toplumsal ilişkilerinin akıllıca farkına varabilecek duruma getirmek için ne gerekiyorsa okullardan bunu yerine getirmelerini istemek durumundayız. Çünkü toplum hayatına katılma fikrini bir tarafa bırakmış bir okulun ne ahlâkî bir amacı ne de bir hedefi olabilir.

Ahlâk kavramı Wilson’ın düşün yapısı içinde de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ona göre “ahlâk; siyaset, din ve diğer yaşam ve düşünce biçimlerinden ayrılan bir yaşam alanıdır.”¹³³ Ahlâk kavramının bir çeşit düşünce ve yaşam biçimi olarak ayırt edici olmasının temel sebebi onun doğası gereği mantıksal olarak birtakım ayırt edici kavramlar, amaçlar ve usullere sahip olmasıdır. İrade, eylem ve diğer insanları aşırı vurgulayan ahlâk anlayışları (kuralcı ve zorlayıcı ahlâk görüşleri) dar ve tek taraflıdır.¹³⁴ Wilson’a göre, ahlâk kavramının merkezî kullanımı insan arzularının, duygularının ve eylemlerinin ana ekolojisinin temelini oluşturan eğilimlere işaret etmektedir.¹³⁵ Wilson, ayrıntılı bir ahlâkî kuram sunmaya çalışmaktan ziyade ahlâk kavramına açıklık kazandırmak amacıyla birtakım soruları formüle etmeyi ve bunlara rasyonel cevaplar vermeyi amaçlamaktadır. Wilson, ahlâk kelimesini sosyolojik anlamda genel itibarıyla bir çeşit değerler bütünü olarak ifade etmektedir. Bu kavram aynı zamanda değerlendirmeci (*evaluative*) bir terim olarak

¹³¹ Prof. Dr. Mehmet Türkeri, **Etik Bilinç- Kaynak Sizsiniz**, Lotus Yayınevi, İstanbul, 2014, s.221.

¹³² Türkeri, s.123.

¹³³ John Wilson, **A New Introduction to Moral Education**, Cassell Educational Limited, Londra, 1990, (ANIME), ss.11-14.

¹³⁴ John Wilson, **The Assessment of Morality**, NFER, Slough, 1973, s.6.

¹³⁵ Wilson, (ANIME), s.82.

karşımıza çıkmaktadır, fakat Wilson ahlâk kavramının bu sosyolojik ve değerlendirmeci anlamları arasında bir farklılık kurmaya çalışmaktadır. Ona göre, insanların günlük yaşantılarında nasıl davranmaları gerektiği noktasından hareketle bu kavramı açıklamaya çalışmak çok daha kolay ve anlaşılırdır. Fakat günlük yaşantılarda karşı karşıya kalınan belli başlı durumlarda kullanılan ve esasen bir onaylama ya da değerlendirme terimi olan bu kavram farklı değer yargılarına sahip başka bir birey için tamamen daha değişik bir anlama bürünebilmektedir. Örneğin, bir eylemi ya da davranışı toplumumuzun ahlâk kurallarına aykırı olduğunu düşündüğümüz için gayriahlâkî olarak değerlendirebiliriz. Öte yandan aynı davranışı toplumun kabul ettiği ahlâk kurallarını reddeden başka bir birey doğru bulabilir. Bu yüzden değerlendirmeci bir anlamda kullanılan ahlâk kavramı burada çok da bir işe yaramamaktadır. Bu tarz karşıtlıklardan dolayı John Wilson, sosyolojik anlamda ahlâkî olarak doğru tanımlanan bir davranışın ya da eylemin değerlendirmeci anlamdaki ahlâk kavramının onayına ihtiyacının olmadığını dile getirmektedir. Çünkü ona göre ahlâk alanının bir tür mantıksal veya kavramsal sınıflandırmasını yapmak yerine onun herkesin düşündüğü şeylerden ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Bir eylemin ahlâk çerçevesi içinde ele alınıp değerlendirilebilmesi için onun mantıksal olma zorunluluğu bulunmaktadır. Yalnızca bir sebep sonuç ilişkisinden ziyade belli bir irade dâhilinde yapılmış olması gerekmektedir. Bu anlamda inanç ve eylemler tamamen bize ait olmalı ve bunlar arasında da mantıksal bir bağ bulunmalıdır.¹³⁶ Bir kişi ahlâkî bir eylemde bulunacaksa ne yaptığını biliyor olmak zorunda ve bunu da özgürce yapıyor olması gerekmektedir.¹³⁷ Bununla birlikte ahlâkî davranış sadece belli bir nedene yönelik sergilenen hareketler bütünü de değildir, o aynı zamanda bireyin belli bir tutum ve duygu bağlamında gerçekleştirdiği davranışlardır. Buradaki temel vurgu bunun istekli bir şekilde ve bir niyet dâhilinde yapıyor olmasıdır.

Wilson'ın amacı, değerlendirmeci anlamda ahlâkî olanla ilgili birtakım yargılara mantıksal anlamda bir zemin hazırlamak için bir çeşit süreç başlatmaktır.

¹³⁶ John Wilson ve diğerleri, **Introduction to Moral Education**, Penguin, Harmondsworth, 1967, (INTRO), s.52.

¹³⁷ John Wilson, **Moral Thinking: A Guide for Students**, Heinemann Educational, Londra, 1970, s.31.

Bu süreç ancak ahlâki yargının ya da bakış açısının ne olduğunun tam manasıyla açıklığa kavuşturulması durumunda mümkün olabilecektir. Mantıksal ahlâki düşünce süreci, Wilson tarafından ahlâki bileşenler olarak tanımlanmaktadır ki çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu bileşenler de ele alınmıştır. Bu anlamda Wilson'ın yapmaya çalıştığı şey, kesin olarak belirtilemeyen ahlâki inançların ya da tutumların esas içeriği arasındaki ayrımı vurgulamaktır. Bundan dolayı Graham Haydon makalesinde, ¹³⁸ bu anlayış üzerine ahlâk kavramının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Bunun temel sebebi toplumsal bir varlık olduğumuzdan değil de hiç kimsenin akılcı bir şekilde kendi ruhsal durumuna karşı ilgisiz kalamayacağındandır. Wilson, ahlâkî anlamda daha geniş bir bakış açısını, yalnızca Graham Haydon'ın eğitsel etkinlikte ana odak noktası şeklinde özdeşleşmiş olarak gördüğü kişilerarası ahlâk veya "dar anlamdaki ahlâk" kavramından daha fazla benimser niteliktedir ki bu büyük ölçüde paylaşılan bir dizi norm ve beklentiyle ilgilidir. ¹³⁹

Wilson, insanın duygularının ve erdemlerinin yer aldığı incelikli bir 'irade-akıl' kavramını savunmaktadır ve bu ona göre kişiler arası iletişim ve ilişkilerde temel bir ihtiyaçtır. ¹⁴⁰ John Wilson, ahlâk eğitimi de bahsedilen ahlâki bileşenleri geliştiren ya da geliştirmeye yönelik eğitim olarak tanımlamaktadır. ¹⁴¹

John Wilson'a göre ahlâk eğitiminin birçok amacı bulunmaktadır. Bunların en başındaki ise doğal olarak ahlâkî yönden eğitilmiş insanlar yetiştirmektir. ¹⁴² Ahlâki açıdan eğitilmiş olmanın ne olduğu ile alakalı aşırı genel ifadelerle açıklamalar yapmaktan kaçınılması gerektiğini de vurgulayan Wilson bu alan ile ilgili kesin olan nitelik, beceri ve diğer özellikleri tanımlamamız gerektiğini ifade eder.

Ahlâk eğitimi çocuğun yalnızca ahlâka uygun davranışlar sergilemesi olarak tasvir etmek, John Wilson'ın fikir anlayışına oldukça uzaktır. Eğitimcilerin

¹³⁸Bakınız Graham Haydon, "John Wilson and the Place of Morality in Education", **Journal of Moral Education**, Cilt:29, Sayı:3, 2000, s.361.

¹³⁹Terence H. McLaughlin ve J. Mark Halstead, "John Wilson on Moral Education", **Journal of Moral Education**, Cilt:29, Sayı:3, 2000, s.260.

¹⁴⁰ McLaughlin ve Halstead, s.258.

¹⁴¹Wilson, (EIRTE), s.162.

¹⁴²John Wilson, **A Teacher's Guide to Moral Education**, Geoffrey Chapman, Londra, 1973, ss.21-25.

ahlâki ilke ve eylemlerin çocuk üzerinde kritik bir bağımsızlığa vurgu yaptığını göz ardı etmemesi gerekmektedir. Çünkü eğitimcilerin ahlâk eğitimi anlamında çocuk üzerinde sınırsız hak ve yetkileri bulunmamaktadır, eğitimciler sadece onun ahlâki özerkliğinin nihai gelişimi ile ilgili olarak belli birtakım sorumluluklara sahiptir.¹⁴³

Ahlâk eğitimi ile ilgili olarak Wilson bunlara ek olarak, bireyin özerkliğine, kendi düşünce sistemini geliştirmesine ve bu anlamda yaratıcılığına da önem vermektedir. Bir kişiyi belli bir düşünce biçimine göre eğitmek, ona başarı için uygun ölçütlerin söz konusu alanda düşünme ve hareket etmek için neler olduğunu göstermeyi içermekle birlikte onu sadece belli doğru cevaplara inandırmakla kalmayıp ilgili metodoloji ve ilkeleri kullanarak kendi düşüncesini yaratmayı ve buna özendirmeyi teşvik etmelidir.¹⁴⁴ Bununla birlikte, ahlâki anlamda eğitilmiş bir birey belli bir şekilde hissedip ona göre de davranmamalıdır, bunu aynı zamanda doğru nedenler sonucunda yapmalıdır. Çünkü insanlar niyet ve iradeden uzak bir şekilde, düşünmeden bir eylemde bulunuyorsa, yani mekanikleşiyorsa bunlara da ahlâki anlamda eğitilmiş bireyler diyememekteyiz. Wilson burada irade, özgürlük, bağımsızlık ve yaratıcılık üzerinde durmaktadır. Bireyin gerçekleştirdiği doğru eylem tamamen onun hissiyatına, niyet ve sebeplerine uygun olmalı; neyi, neden yaptığını çok iyi biliyor olması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak Wilson'a göre, ahlâk eğitiminin amacı eğer bu, belirli bir ahlâki değerler dizisi üzerinde durup hareket etmeye yönlendirilen insanları ima ediyorsa, ahlâki anlamda iyi insanlar yaratmak değildir.¹⁴⁵ Amaç, öğrencilere ahlâki kararlar vermeleri ve onlarla hareket edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları donanımları sağlamaktır. Bu donanımlar öğrencilere ahlâk hakkında mantıklı, ferasetli ve iyi bilgilendirilmiş olmalarında yardımcı olur ve irade süreçleri ile bu yaşam biçimlerine uygun diğer belirleyici unsurlara onları yönlendirmeyi içerir.¹⁴⁶ Bunlara ek olarak Wilson, ahlâk eğitimi aşırı derecede pasiflik ya da tarafsızlık içeren bir olgu olarak da görmemektedir. Ona göre çocuğa sadece bir dizi alternatif

¹⁴³ Wilson ve diğerleri, (INTRO),s.168.

¹⁴⁴ Wilson, (ANIME), ss.10-11.

¹⁴⁵Wilson, (PPE), ss.142-170.

¹⁴⁶ Wilson, (ANIME), s.123.

ahlâkî görüş sunulması ve aralarında seçim yapılmasının istenmesi de çok doğru değildir.

Ahlâk eğitiminin uygulama aşaması da işin felsefî boyutu kadar kıymetlidir. Buna göre öğretmenler öncelikle ahlâk eğitiminin genel amaçlarını ve kavramlarını hem anlamalılar hem de kabul etmelidirler. Öğrencilerin öğrenmesini istediklerini açıkça belirtmiş olmalılar ve bu da öğrencilere açıkça belirtilmelidir.¹⁴⁷ Bununla birlikte din eğitiminde olduğu gibi burada da beyin yıkayıcı faaliyet ve metotlardan kaçınılmalıdır. Öğrencilere yalnızca ilgili konularda görüşlerini sunabilmeleri için dil ve iletişimi uygun bir şekilde kullanabilmeleri öğretilmemeli, bununla birlikte açıkça ve akılcı düşünebilmeleri, tartışabilmeleri ve herhangi bir ahlâki meseleye önyargı, fantezi ya da diğer mantıksız duygular olmadan yaklaşabilmeleri öğretilmelidir.¹⁴⁸ Peki, ahlâk eğitimi içerisinde öğrencilere ne öğretilmelidir? Bu soru da Wilson'ın yanıtlamaya çalıştığı problem alanlarından biridir. Ahlâk eğitiminde, ahlâki soru ve problemlere doğru cevaplar verme şeklinde bir müfredat geliştirmek ve bunu uygulamak doğru değildir. Daha önce de belirtildiği gibi çocuğun önüne birtakım ahlâki tercihler sunup bunlar arasından tercihinin yapmasını sağlamak, amaçlanan eğitim modelinden son derece uzaktır. Eğitiminin tercihler ve yönlendirmeler anlamında tarafsız olduğu bir eğitim modelinde, öğrencilerin doğru süreçler ile kendi iradelerinin hâkim kılındığı ve beyin yıkamadan uzak bir şekilde ahlâki kuralların doğasını kavradığı ve buna uygun bir ahlâki muhakeme geliştirdiği bir eğitim ortamı gerekmektedir. Yani öğrenciler belli bir ahlâki geleneğe göre yetiştirilecekse (ki bu hemen hemen bütün millî eğitim sistemlerindeki bir amaçtır) burada çocuklar liberal ve sorgulayıcı bir model dâhilinde eğitilmelidir.¹⁴⁹ Yani anlaşılacağı üzere ahlâk eğitiminde en önemli amaç bireyin bağımsız ve rasyonel bir şekilde kendi ahlâki değerlerini üretip doğru kararlar verebilmesine yardımcı olmaktır. Burada kendi ahlâki değerlerini üretmesindeki kasıt, toplumda var olan ahlâk kurallarını sil baştan değiştirmesi değildir, neyin neden ve hangi amaçla yapıldığını ya da yapılmadığını,

¹⁴⁷Wilson, (ANIME), ss.170-172.

¹⁴⁸John Wilson, **Practical Methods of Moral Education**, Heinemann, Londra, 1972, (PMME), ss.3-4.

¹⁴⁹ John Wilson and B. Cowell, "Method, Content and Motivation in Moral Education", **Journal of Moral Education**, Cilt: 16, Sayı: 1, 1987, ss. 31-36.

neden uygun olduğunu ya da olmadığını kendi mantık çerçevesinde değerlendirmesi ve doğru sonuca ulaşmasıdır.

Ahlâk eğitiminde içerik kadar yöntem de önemli yer tutmaktadır. John Wilson öncelikle öğretmenlerin ahlâk eğitimindeki genel amaç ve kavramları iyi anlayıp kabul etmeleri gerektiğini ifade eder. Öğrencilerinin neyi öğrenmeleri gerektiği konusunda da net olmaları gerekmektedir.¹⁵⁰ Bununla birlikte ahlâk eğitiminin uygulamadaki metotları öğretmenler tarafından çok iyi belirlenmelidir ve tek bir yöntemi uygulamaktan kaçınılmalıdır. Farklı yöntemlerin kullanılması öğrencileri hedef davranışa daha çabuk ulaştıracaktır.

Wilson’a göre ahlâk eğitimin okullarda farklı ünitelerde farklı başlıklar altında öğretilmeye çalışılması karışıklıklara sebep olabilmektedir. Bu yüzden “ahlâk eğitimi” başlığı altında daha sistematik bir eğitim mümkündür. Wilson buna ayrıca bir öneri de getirmektedir. Ahlâk eğitiminin “ahlâki düşünce” başlığı altında da verilebileceğini söylemektedir.¹⁵¹ Aslında bu görüşü şuanda kendi millî eğitim sistemimizde ortaokul müfredatında yer alan Değerler ve Düşünce Eğitimi dersleriyle paralellik göstermektedir.

Wilson’ın ahlâk eğitiminde kullanılması gereken metodoloji hakkındaki görüşlerinden bir tanesi de öğrencilerin dilin doğru kullanımının ve iletişimdeki becerilerinin artırılmasına yöneliktir. Buna göre öğrencilerin ilgili konularda bilgi alışverişi yapabilmeleri, dolayısıyla rasyonel düşünüp tartışabilmeleri ve herhangi bir ahlâki meseleye önyargı, fantezi veya diğer mantıksız duygular olmadan yaklaşabilmeleri sağlanmalıdır.¹⁵² Ahlâk eğitimi için uygun yöntemler hikâye ve rol oynama, drama ve benzetim egzersizlerini içermektedir. Wilson, özellikle küçük yaştaki çocukların öğretmenlerinin kişiliklerinden ve dolayısıyla rol model aldıkları bireylerin davranışından çok şeyler öğrendiğini dile getirmektedir.¹⁵³ Buna ek olarak, bireyselliğin daha fazla temele alındığı aktiviteler en önemli ve en uygun yöntemleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sanat vasıtasıyla yaratıcılıklarının geliştirilmesi,

¹⁵⁰ Wilson, (ANIME), ss.170-172.

¹⁵¹ Wilson, (ANIME), ss.170-194.

¹⁵² Wilson, (PMME), ss.3-4.

¹⁵³ John Wilson, **A Teacher’s Guide to Moral Education**, Geoffrey Chapman, Londra, 1973, ss.131-136.

psikoterapinin model alındığı ve arkadaşlarıyla ahlâki sorunlar üzerinde işbirlikçi ilişkilerin içine sokulması bu yöntemler arasında en uygun olanlarıdır.¹⁵⁴

Wilson ahlâk eğitiminde öğretmenleri “gelecek nesillerin liderleri” olarak görmektedir ve bundan ötürü öğretmenlerin bu statülerinin geliştirilmesi gerektiğine inanır.¹⁵⁵ Dolayısıyla ahlâk eğitimiyle alakalı oluşturulan içerik, kullanılan yöntem ve teknikler her nasıl ki önemliyse, bunların en başında öğretmenlerin rol model olarak yer alması onların durumlarını çok daha önemli bir pozisyona taşımaktadır.

Tüm bunlardan sonra işin bir de değerlendirme kısmı bulunmaktadır. Ahlâk eğitiminin amaçları ve ahlâkî anlamda eğitilmiş birey ile alakalı net bir anlayış geliştirdikten sonra ahlâk eğitimi değerlendirme aşaması önem kazanır. Buradaki değerlendirme sadece, öğrencinin doğru şeyi ahlâkî anlamda yapıp yapmadığı ya da doğru ahlâkî görüşlere sahip olup olmadığı ile alakalı değildir, aksine uygun usul kurallarına uyup uymadığı ve ahlâk bileşenlerine sahip olup olmadığı ile alakalıdır.¹⁵⁶ Bu alandaki bir değerlendirme elbette çok fazla zorluk ve karmaşıklıklara sahiptir ki bu biraz da felsefî boyutta çözülebilecek problemleri barındırır. Çünkü bireyin belli bir nedenden dolayı gerçekleştirdiği davranışın geri planındaki niyeti ya da motivasyonu belirlemek çok da kolay bir iş gibi görünmemektedir.¹⁵⁷

Herkesin ahlâk alanında yeterli bir standarda erişip erişemeyeceği sorusu felsefî olduğu kadar eğitimsel de bir meseledir. Wilson’a göre kişinin sofistike, entelektüel olması ile mantıksallık (rasyonalite) arasında bir korelasyon bulunmamaktadır ve hatta entelektüel olma ya da fazla genel kültüre sahip olma gerekli öğrenmeler önünde bir engel bile oluşturabilir.¹⁵⁸ Çünkü Wilson’a göre ahlâk eğitimi süreçlerinde çok fazla entelektüel bir altyapı gerekmemektedir. Burada asıl önemli olan kişinin motivasyonu, isteği ve ciddiyetidir. Bu alanda yapılacak bir değerlendirme gözlem, mülakat, informal tartışma, yazılı kanıtlar, anketler ile

¹⁵⁴ John Wilson, **A Preface to Morality**, Macmillan, Londra, 1987, s.123.

¹⁵⁵ Wilson ve diğerleri, (INTRO), s.415.

¹⁵⁶ Wilson, (ANIME), s.122.

¹⁵⁷ Wilson, (ANIME), ss.126-127.

¹⁵⁸ John Wilson ve diğerleri, (INTRO), s.112.

öğretmenler ve akranlardan elde edilen kanıtlar gibi birçok kaynağa dayandırılabilir.¹⁵⁹

A. Ahlâk Bileşenleri¹⁶⁰

PHIL (HC)	‘Kişi’ kavramına sahip olmak
PHIL (CC)	Bu kavramı, en önemli, kuralcı ve evrensel (Ö, K ve E) bir ilke içerisinde kullandığını iddia etmek.
PHIL (RSF) (DO ve PO)	Bu ilkeyi 'görev odaklı' veya 'kişi odaklı' olarak destekleyen duygulara sahip olmak.
EMP(1) (Cs)	Pratikte, duygular, vb. bilinçli bir seviyede olduğunda kendinde belirleyebilir.
EMP(1) (Ucs)	Pratikte, duygular, vb. bilinçsiz bir seviyede olduğunda kendinde belirleyebilir.
EMP(2) (Cs)	Pratikte, duygular, vb. başka insanlarda bilinçli bir seviyede olduğunda belirleyebilir.
EMP(2) (Ucs)	Pratikte, duygular, vb. başka insanlarda bilinçsiz bir seviyede olduğunda belirleyebilir.
GIG(1) (KF)	Ahlâki kararlarla ilgili diğer kesin gerçeklikleri bilir.
GIG(1) (KS)	Yukarıdaki gerçeklikleri nerede bulacağını bilir.

¹⁵⁹ John Wilson, **Moral Education and the Curriculum**, Pergamon Press, Londra, 1969, s.1.

¹⁶⁰ Daha detaylı bilgi için bakınız: Wilson, (ANIME), ss.130-162.

GIG(2) (VC)

Başkalarıyla sözlü iletişimde olduğu gibi, ahlâki durumlarla mücadelede 'beceri' unsurunun ne olduğunu bilir.

GIG(2) (NVC)

Başkalarıyla sözsüz iletişimde olduğu gibi, ahlâki durumlarla mücadelede 'beceri' unsurunun ne olduğunu bilir.

KRAT (1) (RA)

Pratikte, ahlâki durumları fark etmek için 'konuyla ilgili olarak farkındalık' gösterir.

KRAT (1) (TT)

Bu gibi durumları etraflıca düşünür ve PHIL, EMP ve GIG'te sahip olunanları ortaya çıkarır.

KRAT (1) (OPU)

Yukarıda belirtilenlerin bir sonucu olarak başkalarının çıkarları doğrultusunda davranmak için üzerinde durulması gereken (önemli), kuralcı ve evrensel bir karar verir.

KRAT(2)

Pratikte, yukarıdaki kararı uygulamak için yeterli düzeyde içten, bilinçsiz karşıt güdülenmeden arınmış vs. olmak

B. Ahlâk Bileşenlerinin Anlam Analizi¹⁶¹

1.PHIL

Bu başlık altına ‘başkaları için endişe’, ‘sempati’, ‘dürüst iş anlayışı’, ‘diğer insanlara saygı’ gibi terimler alınabilir.

a. ‘Kişilik’ Kavramına Sahip Olmak

Gerekli görünen ilk şey ahlaki açıdan talep edilen manada, bireyin (Wilson bunu kitabında ‘S’ olarak tanımlamakta) net bir ‘kişi’ veya ‘diğerleri’ kavramına sahip olmasıdır. Bu kavram tüm 'rasyonel yaratıkların' aynı kategoriye girdiği bir benzerlik kriteri içermektedir. Bu durum yalnızca bireyin tüm 'insanları' bir sınıf oluşturması ve gerçekleri göz önüne alındığında o sınıfın bir üyesi olarak herhangi bir "kişiyi" tanımlama yeteneğini ifade eder.

b. Bu Kavramın Ahlâki Bir İlke Olduğunu İddia Etmek

Bunu Wilson bir örnekle açıklamaktadır. Bireye, başkalarının çıkarlarının dahil olduğu bir durumu anlatan bir hikaye sunacağımızı ve bunları onun karar ve eylemleri için bir kriter olarak kullanabileceğini varsayalım. Bu duruma karşılık ona neyin yapılması gerektiğini sorduğumuzu ve onun da bu durumda başkalarının çıkarlarının tatmin edilmesi gerektiğini söylediğini farz edelim. Buna göre (1) bu o bireyin (a) karar verme aşamasında mı, yoksa (b) gerçek davranışında mı olduğu konusunda, bu ölçüyü fiilen kullanıp kullanmayacağını bize söylemez. Bu durumun bize anlattığı tek şey bahsi geçen bireyin bunu kullanması gerektiğini düşünmesi ve onun bunu ilke olarak iddia etmesidir. Fakat (2) bundan daha fazlasını bilmeye ihtiyacımız var: (a) birey bu durumda harekete geçmelidir. Yani şunu demesi beklenir, böylesine bir durumda ben şöyle bir karar almalıyım ya da şu yönde harekete geçmeliyim, gibi. (b) Bunu her şeyden üstün, üzerinde durulması gereken şey olarak görmelidir. (c) Yine bu durumu bahsi geçen birey evrensel olarak ele

¹⁶¹ Daha detaylı bilgi için bakınız: Wilson, (ANIME), ss.130-162.

almalıdır. Yani kendisi gibi başkalarının da aynı durumda aynı şeyi yapmasının gerekliliğini bilir.

Burada bireyin inançları, temel ilkeleri veya ‘ahlaki teori’ ile ilgilenmekteyiz ve buna ulaşmak için de birtakım faktörleri göz ardı etmeliyiz. PHIL seviyesine sahip olmak için KRAT(1) ve KRAT(2) faktörlerini dışarıda tutmalıyız. Bu nedenle yapacağımız değerlendirmenin şekli, bireyin uygun olarak gördüğü kriterlere göre yapılması gerekenleri düşünmesi ve gereken şeyleri yansıtmaya izin vermek için olmalıdır.

c. Kuralı Destekleyen Duygular

Diyelim ki bireyin ‘kişi’ için gerekli bir kavramı var ve bu kavramı davranış kuralının manevi bir ilkesi olarak talep ettiğini varsayalım. Onun kendisini bu kurala bağlı hissetmesi çok az ya da hiç olmamış olabilir. Bu bölümde iki tip duygu bulunmaktadır: ‘görev odaklı’ (GO) ve ‘kişi odaklı’ (KO). Bu ayrım, başkalarının menfaatleri hakkındaki kuralları eylem için bir kriter olarak kullanan bir birey ve bunu kullanmayan diğer birey arasında değildir. Her ikisi de eylemlerini kural gereği yönetmek durumundadır. İkinci bireyin burada PHIL’e sahip olduğu söylenemez. Başkalarına karşı duygusal, sevecen bir hareket sergilemiş olabilir çünkü davranışlarını kurallarla kontrol etmez. Görev odaklı olan birey kendi ailesinin olduğu gibi farzı misal açlık çeken Çinli birinin de çıkarlarını gözetir fakat kişi odaklı birey sadece kendi ailesini düşünür.

2. EMP

Bu başlık altında ‘duygusal farkındalık’, ‘hassasiyet’, ‘iç görü’ ve ‘empati’ gibi kavramlar ele alınmaktadır.

a. Duygu Kavramına Sahip Olma

Bir duygu kavramına sahip olmak, pratikte duyguyu tanımlamak için önkoşuldur. Birey, örneğin, kıskançlığın ne olduğunu bilmesi gerekmektedir.

b. Kişinin Kendi ve Başkalarının Duygularını (Bilinçli Veya Bilinçsiz Duyguları) Tanımlayabilmesi

Birey, örneğin, doğru bir şekilde herhangi bir kişinin kıskanç olduğunu, korktuğunu ya da kendisini güvende hissetmediğini söyleyebilir mi? Belki bu yeteneğe sahip durumdadır ama bunu ortaya koyamayabilir. Ahlaki anlamda eğitilmiş birey herhangi bir kişinin nasıl duygular içerisinde olduğunu bilmek zorundadır. Buna bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkan duygular da dâhildir.

3.GIG

a. Ahlâki Kararlarla İlgili Kesin Gerçeklikleri ve Bunların Kaynağını Bilme

Bu başlık altında EMP hariç tutulmaktadır. Buradaki kesin gerçekliklerden kasıt duyuların işe dâhil edilmesi ama duygu farkındalıklarının (EMP) hariç tutulmasıdır.

- i) Sağlık, güvenlik, vs. ile ilgili olgular
- ii) Yasalar, toplumsal normlar, gelenekler vs.
- iii) Herhangi bir ihtiyaç içinde olan birey ya da gruplarla alakalı olgular

b. Nasıl Yapıldığını Bilme: İnsanlarla İlgilenmede Önermesiz Beceriler

EMP'ye ilişkin önerme bilgisinden bağımsız olarak insanlarla ilişkilerde mevcut olan veya var olmayan önemli bir beceri unsuru bulunmaktadır. Örneğin özür dileme, birisini neşelendirme, sempati gösterme vs. Elbette önerme bilgisi, bireyin bu tür bağlamlarda yeteneklerini geliştirebilir, ancak bu bilginin sabit olması için yalnızca beceri unsurunu değerlendirmekle ilgilenmekteyiz. Bu beceriler sözlü ve sözsüz iletişim olarak ikiye ayrılabilir. Sözlü iletişim bireyin doğru şeyleri ifade edebilmesiyle ilgilidir. Sözsüz iletişim için biraz daha jest, mimik ve konuşma tonlamasıyla ilgilidir.

4. KRAT(1)¹⁶²

Bu bileşen belki de en karmaşık olanıdır. PHIL ile uğraşırken, öncelikle bireyin kişi kavramını, istenilen anlamda alıp almadığı bilinmek istenir (PHIL (HC)), daha sonra bireyin bu kavramı başkalarının çıkarlarına uygun hareket etme anlamında uygulamak gerektiğini düşünüp düşünmediği öğrenilmek istenir (PHIL (CC)). Buradaki her iki bileşen de 'bilişsel' olarak tanımlanabilir. Bireyin gerçek hayattaki duygu veya davranışları ile PHIL (HC) ve (CC) arasında çok sıkı kavramsal bir bağlantı yoktur.

Ancak PHIL (RSF) ile güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. "Görev odaklı" ya da "insan odaklı" türde olsalar da, başkalarının çıkarları doğrultusunda hareket etme kuralını destekleyen bazı duygulara sahip olan birey, bunu yapmak için bir neden ya da teşvik taşır. Duygular ne kadar güçlüyse PHIL (RSF) o oranda fazladır ve o bireyden yapılması gereken şeyi beklemek de o oranda fazlaşır. Bu genellikle bireyin, karar verme ve harekete duyulan ihtiyaçla karşı karşıya kaldığında, önceki bileşenleri 'uygulayabilmesi' ile ilgilidir ki burada birey aslında, PHIL, EMP ve GIG'de listelenen tutum ve yetenekleri ve kazanımlarının gerçek hayatta "canlı" olup olmamasına bakılmaksızın, karar verme ve harekete duyulan gereksinimle karşı karşıya kalır.

Pratikte kurallara uyulmaması iki türlü olabilir. Ya birey doğru bir karar verme aşamasına bile gelememiştir ki bu KRAT(1) altında incelenir, ya da bir karar verir ama bu onun gücü dâhilinde olmasına rağmen bunda başarısız olur ve bu da KRAT(2)' de ele alınır.

Birey belli durumlarda *uyanık* olmayabilir ya da karar verilmesinin *farkında değildir*. Bu KRAT(1) (RA) olarak adlandırılmaktadır, yani ilgili duruma karşı farkında olmak, uyanık olmak. Birey belli durumlarda uyaranlara karşı etraflıca düşünemeyebilir ve bu da KRAT(1) (TT) olarak adlandırılmıştır. Üçüncü olarak, birey bir karar verme durumuna geldiğinde farklı hatalara düşebilir. Bireyin vereceği karar önemli, kuralcı ve evrensel hale getirilebilir olması gerektiğinden bu KRAT(1) (OPU) olarak tanımlanmaktadır.

¹⁶² Detaylı bilgi için bakınız Wilson, (ANIME), ss. 151-156.

5. KRAT(2) ¹⁶³

Eğer birey diğer bileşenlere sahip olduğu gibi KRAT(1)'e de sahipse başkalarının çıkarları doğrultusunda hareket etmek için uygun karar verme aşamasına gelmiştir ama yine de bu şekilde davranmayabilir. Doğru bir değerlendirme için bireyin vereceği kararlarda içtenlik olmalı ve bilinçsiz anlamda oluşan karşıt güdülenmeden de uzak bir şekilde karar vermelidir.

C. Bileşenlerin Durumu ¹⁶⁴

Bileşenlerin başlıkları faktörler, kuvvetler, mekanizmalar, doğuştan gelen yetenekler veya buna benzer herhangi psikolojik bir birimi temsil etmemektedir. Bireyin PHIL veya EMP'ye sahip olup olmadığını değerlendirirken 'Bireyin... yapması doğru mudur?' tarzındaki genel sorulara cevap vermekteyiz.

PHIL(HC): Eğer birey bir kişi kavramına sahipse, öyleyse o belli birtakım şeyleri yapabilir. Bireyin bunu yapmak istemesi ya da onun, zaman ve öğretiyle bunu yapabilecek hale gelebilecek türde bir kişi olması söz konusu değildir. Değerlendirme esnasında birey bunu yapabiliyor olmak durumundadır.

PHIL(CC): Kavramı, üzerinde barındırdığı ahlaki ilke olarak görüyorsa ve başkalarının çıkarlarını karar ve eylem kriterleri olarak kullanması gerektiğini düşünüyorsa o zaman bu sadece onun yaptığı bir şeydir. Onun kontrolünün dışındaki bazı önleyici faktörlerden dolayı, bunu yapamayacağı durumlarla ilgilenmiyoruz. Bu yüzden yapabileceği durumlarda ne yaptığıyla ilgilenmekteyiz. Değerlendirme bağlamında, bireyin istediği şeyi yapabileceği bir değerlendirme olmalıdır; bizler sonra ne yaptığını değerlendirmeye alırız.

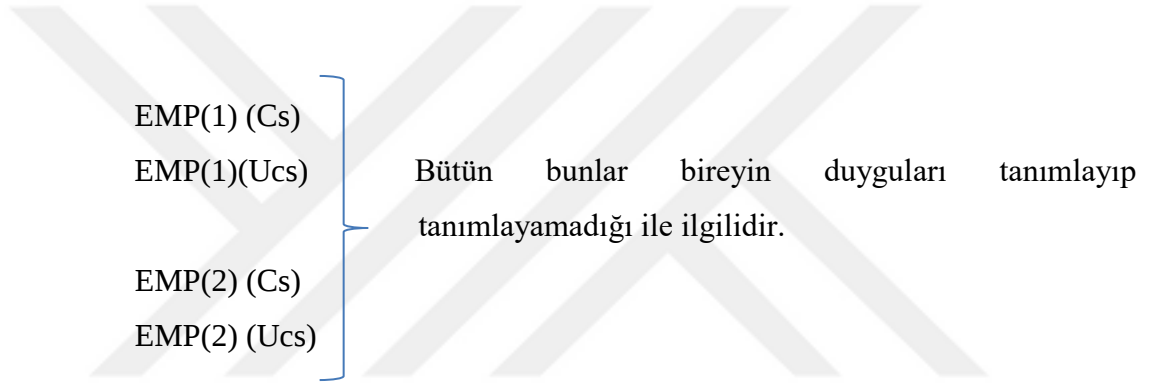
PHIL(RSF) (DO ve PO) : Eğer birey görev odaklı veya kişi odaklı duygulara sahipse, o zaman buna birey sadece bunlara sahiptir deyip geçebiliriz. Bireyin bu duygulara sahip olma veya bunlarla birlikte olmak istemekten hiç söz etmemekle birlikte yine de onun bu hisleri olduğuna emin olmalıyız. Bu duygular onun algısından ve düşüncesinden doğan hislerdir. Duygular mantıksal olarak,

¹⁶³ Detaylı bilgi için bakınız Wilson, (ANIME), ss. 156-157.

¹⁶⁴ Detaylı bilgi için bakınız Wilson, (ANIME), ss. 157-162.

karakteristik inanç, semptom ve eylem eğilimlerinden oluşur. Böylece DO pişmanlık duygularını açığa çıkaran birey hatalı davrandığına inanır, suçluluk semptomları gösterir ve belki de özür dileme eğilimine girer. Bireyin kendisinde X veya Y hissettiğinin doğru olması ve bu doğrulamanın özel bir duyguya göre değişeceği takdirde, bu üç unsurun doğrulanması gereklidir.

EMP(HC): Bu PHIL(HC) ile benzerlik gösterir yani burada bireyin çeşitli duyguların kavramlarına sahip olup olmadığı ile ilgilenilir. Bireyin aynı ölçüt altında belirli inançları, semptomları ve eylemleri açığa çıkarabileceği o birey için geçerli olmalıdır. Burada, kişinin belli duyguları tanımlayıp tanımlamadığı söz konusu değildir.



GIG(1) (KF) – GIG(1) (KS) Bunların her ikisi de bireyin ilgiler olguları ve kaynaklarını bilip bilmediği ile alakalıdır.

GIG(2) (VC) – GIG(2) (NVC) Bunlar, bir işin nasıl olduğunu ya da yapıldığını bilmek ve beceriler olarak adlandırılmaktadır.

KRAT(1) (RA)- KRAT(1) (TT) – KRAT(1) (OPU) Tüm bunlar da yine bireyin yapıp yapmadığı şeylerle ilgilidir.

KRAT(2) Burada yalnızca bireyin gerçekte kararı uygulayıp uygulamadığını bilmemiz gerekir.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada öncelikle genel anlamda eğitim, din eğitimi, eğitim ve felsefe ilişkisinden bahsedilmiş daha sonra bunlarla bağlantılı olarak John Wilson'ın görüşlerine yer verilmiştir. Wilson'ın eğitim, din, duygu, ahlâk gibi alanlardaki görüşleri ve ortaya koyduğu felsefe irdelenmeye çalışılmış ve şu sonuç ve değerlendirmelere ulaşılmıştır:

1. Wilson birçok eğitimci ya da eğitim felsefecisi gibi eğitimi basit bir iki cümleyle tanımlayamamaktadır ki bu da filozofun eğitime verdiği önemle bağlantılıdır. Çünkü onun eğitim anlayışında kavramlar ve analizleri büyük ölçüde önemlidir, dolayısıyla birkaç cümleyle eğitim gibi karmaşık bir kavramı tanımlamak alana yapılan en büyük haksızlıklardan biri olacaktır. Wilson'ın sürekli olarak eğitimi *sui generis* bir aktivite olarak tanımlaması bu kavramın sınırlandırılmasına olanak sağlamamaktadır. Öyle ki eğitim başlığı altına nelerin yazılabileceği hususunda da filozof çok net değildir. Bundan dolayı yaptığı kavram analizi bu aşamada yetersiz kalmaktadır. Fakat yine de eğitim, öğretim, beyin yıkama, meslek eğitimi gibi kavramları açıklamaya çalışarak belli ölçüde kelime ve anlamları arasında bir ilişki kurmaya özen göstermiştir. Onun yaptığı bu tanımlara bakıldığında ülkemizde eğitim, öğretim, öğrenme gibi kelimelerin çoğu zaman yanlış ve alakasız yerlerde kullanıldığını daha iyi anlayabiliyoruz. Bu bakımdan Wilson'ın kavram analizlerini irdelemek son derece önemli ve yerinde olacaktır.

2. John Wilson'ın eğitimi zamandan ve kültürden münezze aşkınsal bir terim olarak açıklaması son derece mantıklı ve kabul etmesi kolaydır. Çünkü eğitim bir süreçtir ve yaşam boyu devam eder. Onu belli bir zaman dilimiyle sınırlandırmak ve açıklamaları bu yönde yapmak doğru bir tutum olmayacaktır. Onun yapmış olduğu eğitim tanımlamaları neticesinde esasen kendi dilimizdeki eğitim ve onunla alakalı kelimelerin yetersiz olduğunu açık bir şekilde anlamaktayız. *Education, instruction, train*, vb. gibi kelimelerin varlığı, fakat bahsi geçen kavramlara dilimizde tam bir karşılık bulunamaması bu durumu tam olarak özetlemektedir. Dilimizde, sözü edilen kelimelerin benzer karşılıklarının olup olmadığı araştırılmalıdır.

3. Wilson, eğitim kişiye belli bir sosyal rolü doldurması için değil, sırf insan olduğu için verilmesi gerektiğini söyleyerek asıl amacın kişiyi doktor, öğretmen,

tekniker yapmak olmadığını bizlere göstermektedir ki bunda da haklı gibi görünmektedir. Ülkemizde bazı aileler okullarda çocuklarını genel anlamda bir mesleğe hazırlamak, sosyal ortamlarında belli birtakım rolleri sahiplenmeleri için eğitmektedirler. Onun bu bakış açısı mevcut düzendeki eksikliğimizin farkına varılması ve bunun ortadan kaldırılması açısından oldukça önemlidir.

4. John Wilson'ın din ve din eğitimiyle ilgili görüşleri de özgün durmaktadır. Ona göre din, kişinin tamamen duygularıyla alakalı bir kavramdır. Din ve din eğitimi kavramlarının duygu boyutu Wilson'ın değerlendirmelerinde hep ön plandadır ki bu da gayet tutarlıdır. Nitekim din eğitiminin duygu paralelinde verilmesi daha yararlı olacaktır. Çünkü Wilson din eğitimi bir çeşit duygu yatırımı olarak ele almaktadır. Bu tanım rasyonel açıdan doğrudur çünkü din eğitimi ile beraber verilecek duygu eğitimi neticesinde duygu ve inanç bağlantısı da güçlenecektir. Nitekim yanlış duygular neticesinde yanlış inançlar geliştirmek oldukça mümkündür. Bunu ülkemizde bazı çevrelerce verilen din eğitimindeki örneklerde görmek mümkündür. Öyle ki çocuklara sürekli 'öyle yapmak günahdır, şunu yaparsan Allah seni cezalandırır, bu şekilde davranırsan Allah seni cehennemde yakar.' tarzındaki örnekler çocuğu yanlış inançlara sevk edebilmektedir. Allah'ı hep cezalandıran, gazaba uğratan bir varlık olarak tanıyan çocuk dolayısıyla O'ndan uzaklaşacaktır. Bundan dolayı din eğitiminde doğru duygulara hitap etmek ve bu duyguların gelişimini sağlamak bireyin eğitimi ve doğru bir tutum geliştirmesi açısından da yararlı olacaktır. Ayrıca Wilson din eğitimdeki amacın kişiyi dindarlaştırmak olmadığını ifade ederek gayet makul bir açıklama yapmıştır. Bu amaç, ülkemizde tartışma konusu yapılan zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi açısından önemlidir. Öyle ki çoğu eğitim sistemlerinde verilen din eğitimi derslerinde amaç çocuğu hedef dine yönelmesini sağlamaktır ki bu durum eğitimden ziyade beyin yıkama işlemine dönüşmektedir. Fakat Wilson din eğitiminde bireyin özgür bırakılması gerektiğini ve kendi iradesiyle bir tercih yapmasının önemine dikkat çeker. Bundan dolayı Wilson'ın din eğitiminin amacıyla bağlantılı olarak yapmış olduğu tespitlerde son derece haklı olduğu söylenebilir.

5. Wilson, dinin ahlâki seçimler yapma meselesi olmadığını ifade eder fakat bu çok da doğru bir yaklaşım değildir. Hemen hemen bütün dinler (semavi dinlerin tamamı) bireyin ahlâki anlamda doğru kararlar vermesi konusunda ona yardımcı

olur. Fakat Wilson'un ahlâkla ilgili bu görüşünün nedeni yaşadığı ülke olan İngiltere'nin kültüründen kaynaklanmış olabilir. Bundan dolayı Wilson'ın bu ifadesi özellikle İslam dininin din-ahlâk ilişkileri açısından doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilemez.

6. Wilson'a göre birey her bilgiyi kaydeden pasif bir alıcı değildir. Dolayısıyla din eğitimiyle ilgili yöntem ve tekniklerden bahsederken sürekli olarak aktif bir öğrenme ortamına vurgu yapmaktadır. Bu da kendi eğitim modelimize uyarlanması açısından yararlıdır. Drama, rol yapma, grup tartışması gibi tekniklerin kullanımı eğitimi tekdüzelikten çıkarıp sosyal ve aktif bir öğrenme ortamı yaratacağından önemli görünmektedir.

Sonuç itibarıyla John Wilson'ı sahip olduğu eğitim felsefesi ve din eğitimine yapmış olduğu katkılar bakımından değerlendirecek olursak şunları söylemek mümkündür:

1. Wilson eğitimi kavram analizleriyle daha anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır. Ona göre eğitim muadili olan kavramlarla karıştırılmamalıdır.

2. Din eğitimi duygulardan bağımsız düşünülemez. Doğru bir din eğitimi amaçlanıyorsa, bireyde birtakım durum ve olaylar karşısında doğru duygu ve tutumlar geliştirmesini sağlamak gerekmektedir. Çünkü din eğitimi aynı zamanda duyguların eğitimidir.

3. Ahlâk sadece din eğitimiyle alakalı bir olgu değildir, aksine siyaset, din ve diğer düşünce biçimlerinden ayrılan bir yaşam alanıdır. Dolayısıyla değerlendirmeci bir ahlâk anlayışı yanlıştır. Çünkü belli bir dinî inanca sahip toplumun ahlakî değer anlayışları bir başka topluma göre farklılık gösterebilir. Bundan ötürü ahlâk eğitimi dini inançlara ve tutumlara indirgenemez.

4. Bireysel veya kolektif anlamda eğitimciler eğitim konularındaki entelektüel tartışmalara katılmadıkça ve bunları daha sofistike hale getirmediğçe eğitim ve eğitim felsefesi alanında bir ilerleme düşünülemez.

5. Öte yandan eğitim sadece eğitimcilerin değil okullardaki tüm personelin felsefî bir bakış açısıyla yönelmesi gereken bir alandır. Çünkü eğitim, toplumsal bir olgudur ve dolayısıyla kaynağını toplumdan almaktadır.

KAYNAKÇA

Aydın, M. Şevki. **Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı**, Nobel Kitap, Ankara, 2011.

Ayhan, Halis. **Türkiye’de Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, Mart, 2014.

Batar, Yusuf. **Empatik Din Eğitimi**, Elips Kitap, İstanbul, 2011.

Beckett, Kelvin S. “R.S. Peters And The Concept Of Education”, **Educational Theory**, Cilt: 61, Sayı:3, 2011, s.239.

Cevizci, Ahmet. **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

Ceylan, Yusuf. “Din Eğitiminde Felsefî Temellendirme Problemi ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, **MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 3, Eylül 2017, ss. 130-146.

Dodurgalı, Abdurrahman. **Din Eğitiminde İlkeler ve Yöntemler**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1999, s.285.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1998.

Ertürk, Selahattin. “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 3, 1988, ss.11-16.

Eskicumalı, Ahmet. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

Golding, William. **Sineklerin Tanrısı**, çev. Mîna Urgan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

Grayling, A.C. ve Andrew Pyle. “John Boyd Wilson”, **The Continuum Encyclopedia of British Philosophy**. Thoemmes Continuum, 2006.

Grimmit, Michael. “When Is ‘Commitment’ a Problem in Religious Education?”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt: 29, Sayı: 1, Şubat 1981, s.42-53.

Halstead, J.Mark ve Terence H. McLaughlin. “An Interview with John Wilson”, **Journal of Moral Education**., Cilt: 29, Sayı:3, 2000, s.269.

Hand, Micheal. “On the Desirability of Education: A Reply to John Wilson”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:52, Sayı: 1, 2004, ss.18-28.

Haydon, Graham. “John Wilson and the Place of Morality in Education”, **Journal of Moral Education**, Cilt:29, Sayı:3, 2000, s.361.

Hirst, Paul H. “Morals, Religion and The Maintained School”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:14, Sayı:1, Kasım 1965, ss.5-18.

Hirst, Paul H. “Philosophy and Educational Theory”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt:12, Sayı:1, 1963, ss. 51-64.

Hogan, Padraig. “Education as a discipline of thought and action: a memorial to John Wilson”, **Oxford Review of Education**, Cilt: 32, Sayı:2, Mayıs 2006, ss. 253-264.

Hughes, Dawn Prince. **Songs of the Gorilla Nation: My Journey Through Autism**, Harmony, 2004, s.1.

Hull, John M. “Çoğulcu Avrupa’da Pratik Teoloji ve Din Eğitimi”, Çev. Cemil Oruç, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 3, 2012, ss.225-242.

Hull, John M. “Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe”, **British Journal of Religious Education**, Cilt: 26, Sayı: 1, 2004, s.8.

Huxley, Aldous. **Brave New World**, Vintage, Londra, 2004.s

Jay, Douglas. “Obituary: Proffessor Herbert Hart”, **Independent**, 23 Aralık 1992, <http://www.independent.co.uk/news/people/obituary-professor-herbert-hart-1565230.html> , (13.02.2018).

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yay., Ankara, 2002.

Köylü, Mustafa ve İbrahim Turan. **Karşılaştırmalı Din Eğitimi**, Nobel, Ankara, 2014.

Köylü, Mustafa. **Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2014.

Maslow, A.H. “A Theory of Human Motivation”, **Psychological Review**, Cilt: 50, Sayı: 4, 1943, ss. 370-396.

McLaughlin, Terence H. ve J. Mark Halstead, “John Wilson on Moral Education”, **Journal of Moral Education**, Cilt: 29, Sayı: 3, 2000, ss. 247-268.

O’Grady, Jane. “Sir Stuart Hampshire”, **The Guardian**, 16 Haziran 2004, <https://www.theguardian.com/news/2004/jun/16/guardianobituaries.obituaries>, (13.02.2018).

Oladosu, A.G.A.S. **Concepts in Education Related to Teaching I**, 2001.

Peters, R.S. **Ethics and Education**, George Allen and Unwin, Londra, 1966.

Peterson, Penelope, Eva Baker, Barry McGaw, **International Encyclopedia of Education**, Elsevier, London, 2010, Cilt: 6, ss. 1-10.

S. Beckett, Kelvin. “R.S. Peters and the Concept of Education”, **Educational Theory**, Cilt: 61, Sayı: 3, 2011, ss. 239-255.

Taylor, Monica J. “ Introduction to The John Wilson Memorial Lecture”, **Journal of Moral Education**, Cilt: 34, Sayı: 3, Eylül 2005, ss. 263-264.

Taylor, Monica J. “Obituary”, **Journal of Moral Education**, Cilt: 33, Sayı: 3, 2004, ss.389-393.

Tobin, Bernadette. “The Virtues in John Wilson’s Approach to Moral Education”, **Journal of Moral Education**, Cilt: 29, Sayı: 3, 2000, ss.301-310.

Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara, 2012.

Türkeri, Mehmet. **Etik Bilinç- Kaynak Sizsiniz**, Lotus Yayınevi, İstanbul, 2014.

Wilson, John. **A Preface to Morality**, Macmillan, Londra, 1987.

Wilson, John ve B. Cowell. “Method, Content and Motivation in Moral Education”, **Journal of Moral Education**, Cilt: 16, Sayı: 1, 1987, ss. 31-36.

Wilson, John, Norman Williams ve Barry Sugarman. **Introduction to Moral Education**, Penguin, Harmondsworth, 1967.

Wilson, John. “First Steps in Religious Education”, **Priorities in Religious Education**, Edt. Brenda Watson, Falmer Press, London, 1992, ss.11-25.

Wilson, John. “Is Education A Good Thing?”, **British Journal of Educational Studies**, Cilt: 50, Sayı: 3, 2002, ss. 327-338.

Wilson, John. "Perspectives on the Philosophy of Education", **Oxford Review of Education**, Cilt: 29, Sayı: 3, 2003, ss. 279-293.

Wilson, John. "Philosophy of Education: Retrospect and Prospect", **Oxford Review of Education**, Cilt: 6, Sayı:1, 1980, ss. 41-52.

Wilson, John. "The Concept of Education Revisited", **Journal of Philosophy of Education**, Cilt: 37, Sayı:1, 2003, ss. 101-108.

Wilson, John. **A New Introduction to Moral Education**, Cassell Educational Limited, Londra, 1990.

Wilson, John. **A Teacher's Guide to Moral Education**, Geoffrey Chapman, Londra, 1973.

Wilson, John. **Education in Religions and the Emotions**, Heinemann, Londra, 1971.

Wilson, John. **Moral Education and the Curriculum**, Pergamon Press, Londra, 1969.

Wilson, John. **Moral Thinking: A Guide for Students**, Heinemann Educational, Londra, 1970.

Wilson, John. **Practical Methods of Moral Education**, Heinemann, London, 1972.

Wilson, John. **Preface to the Philosophy of Education**, Routledge, Londra, 1979.

Wilson, John. **The Assessment of Morality**, NFER, Slough, 1973.

Winch, Christopher ve John Gingel. **Philosophy of Education- Key Concepts**, Routledge, 1999.