

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

NURETTİN TOPÇU'DA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

Saliha AKCAN

Danışman
Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ

İZMİR - 2021

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

NURETTİN TOPÇU'DA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

Saliha AKCAN

Danışman

Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ

İZMİR - 2021

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Nurettin Topçu’da Din ve Ahlak Eğitimi**” 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.

16/07/2021

Saliha AKCAN

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi
Nurettin Topçu’da Din ve Ahlak Eğitimi
Saliha AKCAN

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Bu çalışma Türkiye’nin son dönemde yetiştirdiği önemli mütefekkirlerinden olan Nurettin Topçu’nun genel olarak eğitime özelde ise din ve ahlak eğitimine dair düşüncelerinin neler olduğunu ortaya koymak amacındadır. Hedeflere ulaşmak için din, ahlak ve eğitimin tanımları ve çerçeveleri belirlenirken Nurettin Topçu’nun bu kavramlardan ne anladığı betimlenerek özellikle bunlara ilişkin görüşleri yorumlanmıştır.

Topçu’nun din ve ahlak eğitimine dair görüşlerini ele alırken Türkiye’nin Maarif Davası adlı eserini eksen almayı tercih ettik. Topçu’nun maarife dair düşüncelerinin özeti niteliğindeki bu eseri başlangıç noktası kabul edip onun din, ahlak, eğitim, öğretmen, hoca, okul gibi kavramlara yüklediği anlamları diğer eserlerinden ve çeşitli yazılarından edindiğimiz kanaatler ile açıklamaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din, Ahlak, İlim.

ABSTRACT
Master's Thesis
Religious and Moral Education at Nurettin Topçu
Saliha AKCAN

Dokuz Eylül University
Institute of Social Sciences
Department of Philosophy and Religious Sciences
Philosophy and Religious Sciences Program

This study aims to reveal the thoughts of Nurettin Topçu, who is one of the most important intellectuals of Turkey in recent times, generally in education and specifically in religious and moral education area. In order to achieve objectives, after determining the definitions and frameworks of religion, morality and education, Nurettin Topçu's ideas about them were particularly interpreted by describing what he understands from mentioned terms.

As discussing Topçu's thoughts on religious and moral education, we choose to take his book "Turkey's Education Case" as the axis. We try to explain the meanings that he attributed to notions such as religion, morality, education, teacher and school with the opinions we gathered from his other works and various writings by taking his book that is a summary of Topçu's thoughts on education as a starting point.

Keywords: Education, Religion, Morality, Science.

NURETTİN TOPÇU'DA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

İÇİNDEKİLER

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

GİRİŞ	1
-------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU'NUN HAYATI ESERLERİ VE FİKRİYATI

1.1. HAYATI	4
1.1.1. Çocukluğu ve Tahsil Hayatı	4
1.1.2. Öğretmen Olarak Nurettin Topçu	5
1.2. ESERLERİ	6
1.2.1. Eğitim ile İlgili Eserleri	6
1.2.2. Din ve Ahlak Üzerine Eserleri	6
1.2.3. Diğerleri	7
1.3. NURETTİN TOPÇU'NUN ŞAHSİYETİ VE FİKRİYATI	7
1.3.1. Hareket Felsefesi	10
1.3.2. Anadoluculuk Düşüncesi	11
1.3.3. Nurettin Topçu'da Devlet Düşüncesi	12
1.3.4. Nurettin Topçu'nun Tasavvuf ile İlişkisi	13

İKİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU’NUN DİN VE AHLAK ANLAYIŞI VE EĞİTİME BAKIŞI

2.1. DİN ANLAYIŞI	15
2.2. AHLAK ANLAYIŞI	24
2.2.1. Ahlak ve Din İlişkisi	27
2.3. HÜR DÜŞÜNCE TEMELLİ, MİLLİ BİR DÜZLEMDE EĞİTİM VE MEKTEP DÜŞÜNCESİ	29
2.3.1. Topçu’nun Eğitimin Mihrakındaki Öğretmene Yaklaşımı ve Öğrencilerinin Gözünden Topçu	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN VE AHLAK EĞİTİMİNİ NURETTİN TOPÇU’YLA BİRLİKTE YENİDEN DÜŞÜNME

3.1. DİN EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI	46
3.2. AHLAK EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI	49
3.3. TOPÇU’YA GÖRE DİN VE AHLAK EĞİTİMİNİN AMACI	56
3.4. TOPÇU’DA DİN VE AHLAK EĞİTİMİNDE İÇERİK	60
3.5. DİN VE AHLAK EĞİTİMİNDE BELİRLEYİCİ İLKE VE METOTLAR	64
3.5.1. Telkin ve Tekrar Metodu	70
3.5.2. Gözlem Metodu	72
3.5.3. Ceza Metodu	75
3.5.4. Örnek olma – Model Sunma Metodu	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
NURETTİN TOPÇU'YA GÖRE ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM
KURUMLARINDA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

4.1. ÖRGÜN EĞİTİMDE DİN VE AHLAK EĞİTİMİ	78
4.1.1. İlkokulda Din ve Ahlak Eğitimi	83
4.1.2. Ortaokulda Din ve Ahlak Eğitimi	90
4.1.3. Liselerde Din ve Ahlak Eğitimi	92
4.1.4. Topçu'da İdeal Üniversite Kurumu ve Ahlakı Yaşatma	95
4.1.5. Topçu'nun Dini Eğitim Veren Okullara (İmam- Hatip Ortaokulları ve Liseleri ile İslam Enstitüleri ve İlahiyat Fakülteleri) Yönelik Değerlendirmeleri	102
4.2. YAYGIN DİN EĞİTİMİ KAPSAMINDA DİNİ EĞİTİM	104
KURUMLARINA VE ÖĞRETİCİLERİNE TOPÇU ELEŞTİRİSİ	
4.2.1. Ailede Ahlak Eğitimi	110
 SONUÇ	 114
KAYNAKÇA	118

KISALTMALAR

Bkz	Bakınız
C	Cilt
Çev	Çeviren
Ed	Editör
Hz	Hazreti
Mat	Matbaası
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
S	Sayfa
Yay	Yayınları

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İlk insanın ilk peygamber olduğu düşünüldüğünde dinin ve onun eğitiminin insanlık tarihinin en eskilerine dayandığını söylemek mümkündür. Duruma teolojik açıdan yaklaşıyorsak yerküredeki ilk eğitim hareketinin din temelli olduğunu ve ilk eğitimcilerin peygamberler olduğunu kabul ediyoruz demektir. Peygamberleri takip eden dönemlerde vahiy kaynağının özünden uzaklaşıldığından yaşanılması istenilen dinin ve ahlakın eğitiminin nasıl olacağı sorusu bir problem alanını oluşturur. Din eğitiminin ve ahlak düzenlemelerinin belirli kurallara bağlanması oluşturulan bu yeni kuralların değişen çevresel şartlarda orijin noktasından vaz edilen dini disiplinden kopmaması değişimin hız kazandığı modern zamanlarda karşımıza önemli bir problem olarak çıkmaktadır. Tam bu noktada yaşamı boyunca toplumun, dini doğru algılanması ve ahlaki düzen üzerine gelecek inşa etmesi emelini eğitim vasıtasıyla gerçekleştireceğine inanan Topçu'nun fikriyatı bizlere rehberlik edecektir. Çalışmamızda bu deryadan bir parça olan din ve ahlak eğitimine dair otantik fikirleriyle ilmi birikime katkıda bulunan Nurettin Topçu'nun bu hususta düşünce dünyasını bir nebze de olsa tanımaya çalışacağız.

Şekilsel, ya da kabuk diye nitelendireceğimiz din telakkimiz ve toplumda ahlakın görünür olmaması, din ve ahlak eğitimimiz üzerine yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. İlahi mesajın özünden uzaklaşılması noktasında eğitimde güncellemeye duyduğumuz ihtiyaç Topçu'nun düşüncelerinde hayat bulmaktadır. Din ve ahlak eğitiminde ilahi kaynağı merkez haline getirerek bugünün çocuğuna seslenebilme imkânını tartışırken Topçu'nun düşüncelerine temas bir ihtiyaç gibi görünmektedir.

Çalışmamızın amacı düşünce tarihimizde önemli bir yere sahip olan Nurettin Topçu'nun din ve ahlak eğitimi gibi maarifimizde tartışmalı meselelere yaklaşımını ele almaktır. Bununla birlikte Topçu'nun maarifin bütün dinamiklerine hâkim oluşu bizi bu çalışmaya sevk eden bir diğer nedendir. Topçu Türkiye'de öğretmenlik mesleğini icra ederken maarife dair hususları içeriden bir bakışla kaleme almaktadır.

Öte yandan eğitim üzerine kaleme aldıkları onun teorik anlamda kendisini beslediğinin delilidir. Eğitimde teori ve pratiği doğrulama imkânı olan maarifi bütünlük içinde okuyan ender mütefekkirlerdendir. Bu yönüyle kıymetlidir. Zira kendisinin eğitime dair düşünceleri bizatihi maarif hayatıyla temasının değerlendirmeleridir. Masa başı teorisyeni değildir. Bu sebeple döneminin maarif tartışmaları ve onun hayata geçtiği yer olan okuldaki yansımaları ile ilgili sunduğu bilgiler maarif tarihimize katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda ondaki garp tecrübesi maarifimizin objektif bir şekilde kritiğini yapma imkânını sunmaktadır. Fikirlerini temellendirirken doğu-batı geleneğini kendinde sentezleyen otantik bir mütefekkir olsa da o da yaşadığı çağın insanıdır. Maarife yaklaşımının o günün tartışmalarından münezzeh olduğu düşünülmemelidir. Bilhassa çalışmamız, din ve ahlak eğitiminin maarif içerisinde tartışılmasına temkinli yaklaşıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Bu yönüyle Topçu'nun din ve ahlak eğitimiyle ilgili düşünceleri, döneminde yaşanan sorunlarla bağlantılıdır. Bununla birlikte meseleyi ele alışı gününü ve bugünü de kapsayacak şekilde genel geçer ilkeler sunmaktadır.

Araştırmanın Metodu

Araştırmamızda Topçu'nun düşünce dünyasından yararlanmak adına literatür taramasına başvurulmuştur. (Karasar, 2017: 94). Tez konumuz çerçevesinde Türkiye'nin Maarif Davası adlı eseri eksen alınmıştır. Ayrıca hem Topçu'nun kendi yazıları, kitapları ve söyleşileri hem de onun hakkında yapılan çalışmalar bizlere zengin bir muhteva sağlamaktadır. Buna ilaveten din ve ahlak eğitimine dair neşriyattan da araştırmamız çerçevesinde faydalanılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmamız genelde düşünürümüzün eğitim hakkında düşünceleri özelde ise din ve ahlak eğitimi ile ilgili görüşleriyle sınırlandırılmıştır. O tasavvufi, felsefi ve ilmi anlamda farklı kaynaklardan beslenen çok yönlü bir entelektüeldir. Biz de bu çalışmamızda yalnız onun eğitimle ilgili meselelere yaklaşımı ile din ve ahlak eğitimine dair görüşlerini ele almayı tercih ettik.

Bizim Topçu'nun din ve ahlak eğitimine dair anlamsal çıkarımlarımız onun bize sunmak istediklerinden ibarettir. Topçu'yu doğru okuma çabamız onun belirlenimlerinin sınırları içerisinde olduğunu belirtmeden geçmeyelim.



BİRİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU'NUN HAYATI ESERLERİ VE FİKRİYATI

1.1. HAYATI

1.1.1. Çocukluğu ve Tahsil Hayatı

Nurettin Topçu (20 Kasım 1909-10 Temmuz 1975) baba tarafından Erzurumlu Topçuzâdeler ailesine mensuptur. Anne tarafı ise Eğinlidir. Babası ilk eşi vefat ettikten sonra Topçu'nun annesi Fatma Hanım ile izdivaç gerçekleştirmiştir. Nurettin Topçu'nun ağabeyi Hayrettin Bey anne-baba bir, tek kardeşidir. Nurettin Topçu altı yaşında İstanbul'da Bezmiâlem Valide Sultan Mektebi'nin ana kısmına yazılır. Burayı bitirdikten sonra Büyük Reşit Paşa Numune Mektebi'ne verilir. Mektebi birincilikle bitirir (1922). Topçu küçük yaştan itibaren okumaya pek iştiaqlıdır. Okuduğu kitap ve mecmuaları biriktirme merakı bulunmaktadır. Yaşadığı müddet boyunca var olan Mehmet Akif hayranlığını ona aşıl原因an hocası Nafiz Bey ile tanışması bu yıllara denk gelmektedir. Topçu, Vefa İdadisi'nin orta kısmında tahsilini sürdürdüğü esnada babasını kaybeder. Ailenin geçimini sağlama vazifesini ağabeyi Hayrettin Bey okulunu yarım bırakarak üstlenir. Topçu Vefa İdadisi'ndeki eğitimini yine birincilikle bitirmiştir. Felsefeye merakının tohumları bu yıllarda atılmıştır. Daha sonra idadi (lise) tahsilini İstanbul Lisesi'nde yapar ve edebiyat kısmını birincilikle bitirir. (Kara, 2017: 22-24) Liseden mezun olduğu yılın (1928) Haziran ayında, yüksek tahsil (Üniversite) için, devletin on öğrenciyi burslu olarak Avrupa'ya göndereceğini öğrenir. Burs imtihanına katılan Topçu sınavı kazanarak felsefe tahsili için Fransa'ya gider. Fransa'da Aix Lisesi'ne kaydını yapar. Türkiye'den lise tahsilini tamamlayıp gitse de o dönem Fransa'da yurtdışından gelen öğrencileri hem dil öğrenmeleri hem de ortama intibak etmeleri için lise son sınıfı tekrardan okuma uygulaması bulunmaktadır. Sağlık sorunları nedeniyle Aix Lisesi'nden Paris'e yakın olan için Bordeaux Lisesi'ne naklini yaptırır. Bordeaux Üniversitesi'nde başladığı felsefe lisansını tamamlamak için Strasbourg'a geçiş yapar. Felsefe tahsilini yaparken sanata olan ilgisinden dolayı sanat tarihi bölümüne kaydolarak oradan sertifika alır (Kasım 1932). Psikoloji ve estetik

derslerine devam ederek (Haziran 1932) buradan da sertifika almıştır. Topçu'nun doktora için hedefi Sorbonne'dur. Buradan da kabul alır (Işık, 2009: 25-30).

Altı yıllık bir süreye bütün çalışmalarını sığdıran Topçu'nun çalışma temposu oldukça yoğundur. Sorbonne'da felsefe alanında doktora yapan ilk Türk öğrencidir. Topçu Conformisme et Revolte (dilimize İsyan Ahlakı olarak çevrilir) adlı doktora çalışması ile buradaki tahsilini tamamlamaktadır (Gündoğan, 2000: 96).

Türkiye'ye döndükten sonra akademi alanında muhalif düşünceleri dolayısıyla çalışmasına imkân tanınmamıştır. Yalnız 1947-1949 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde Hilmi Ziya Ülken'nin kürsüsünde “Bergson” konusunda doçentlik tezi hazırlamıştır. Aynı dönemde bu çatı altında eylemsiz ahlak doçentliği yapmıştır (Kara, 2017: 34). O sırada fakülte'deki bazı arkadaşlarının (Mümtaz Turhan, Mehmet Kaplan gibi) tavsiyesi üzerine birkaç defa doçentlik için başvurursa da çeşitli sebepler bahane edilerek reddedilir. Ta ki 1968 yılında Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Dekanı Şaban Karata tarafından Felsefe Bölümüne özel olarak Orhan Okay vasıtası ile davet edilse de Topçu'nun yaşlı annesiyle ilgilenmesi gerektiğinden daveti reddeder (Okay, 2016: 148).

1.1.2. Öğretmen Olarak Nurettin Topçu

Doktorasını tamamlayan Topçu'nun hizmet için yurda dönme vakti gelmiştir. Fransa'da üniversitede çalışma imkânı sunulan Topçu teklifi reddederek Galatasaray Lisesi'nde felsefe öğretmeni olarak görev yapmaya başlar. Görev yaptığı kurumun idarecilerinin altı imtiyazlı öğrenciyi dersten geçirme talebini reddetmesi üzerine Galatasaray Lisesi'nden sürgün olarak İzmir'e gönderilir. Topçu İzmir'de görev yaptığı süreçte hayatını adadığı Hareket Dergisi'ni de çıkarmaya başlar. Hareket'te Cumhuriyet'in kurucu kadrosunu eleştirdiği ‘Çalgıcılar’ başlıklı yazısından dolayı göz önünde bulunması gerektiği düşüncesiyle İstanbul'a, Vefa Lisesi'ne tayini çıkarılır. Bu kurumda da dört yıl kadar çalıştıktan sonra sebebi bilinmeyen nedenlerden ötürü Denizli'ye sürülür. Burada da bir yıl kadar görev yaptıktan sonra İstanbul Erkek Lisesi'ne tayin olur. Sonrasında sırasıyla Vefa Lisesi'nde (1955), Haydarpaşa Lisesi'nde (1955-1956), emekliğine kadar ise İstanbul Erkek Lisesi'nde (1956-1974) görev yapar. (Kara, 2017: 32-33) Hayatının kırk yılını öğretmenlik sanatını icra ederek

geçiren Topçu, emekli olduktan sonra bile okul özlemi çeker. Görevini tamamladıktan sonra bile okul önlerinden geçerken okul kapısında bir müddet beklediği, hasretle içeriye seyre daldığı ifade edilmektedir (Işık, 2009: 213).

1.2. ESERLERİ

1.2.1. Eğitim İle İlgili Eserleri

Nurettin Topçu bir eğitimci olması hasebiyle eğitime dair görüşleri bütün eserlerinde serpiştirilmiş haldedir. Bununla birlikte Topçu'nun eğitim hakkındaki görüşlerini bilhassa bizim çalışmamızın odağını oluşturan ahlak ve din eğitimi üzerine fikirlerini, ağırlıklı olarak Türkiye'nin Maarif Davası adlı eserinde bulabiliriz. Çalışmamızın belkemiğini oluşturan bu eser, hocanın sağlığında çeşitli yazılarının derlemesi üzerine Milliyetçiler Derneği tarafından yayına sunulur (Topçu, 2017a: 6). Topçu'nun eğitim üzerine söylemlerinin derlemesi olan bu eser, eğitim tarihimize veri sağlayan kaynak eserlerden biri olarak görülebilir. Türkiye'nin Maarif Davası, eğitim felsefesi, din ve ahlak eğitimi, örgün ve yaygın eğitim kurumları, öğrenci, muallim, mektep, yabancı ve özel okullar vb. gibi eğitim sahasının bütününe uzanan konularla ilgili soru ve sorunlar üzerine eleştirel bir dille yazılmış geniş kapsamlı bir eserdir. Ayrıca lisede okutulması için hazırladığı ders kitapları da (Ahlak, Sosyoloji, Felsefe, Mantık, Psikoloji) bulunmaktadır (Kara, 2017: 11). Bu kitapların muhtevası genel olarak eğitim ile ilgili olmasa da eğitimsel çerçevede hazırlanmıştır.

1.2.2. Din ve Ahlak Üzerine Eserleri

Topçu'nun yeni bir insan projesinin fikri temellerinin atıldığı Yarınki Türkiye adlı eseri iş ahlakından, hareket ahlakına Topçu'nun yaratmak istediği ahlak toplumunun teorik zeminini oluşturur. 1934 tarihinde Sorbonne Üniversitesi'nde doktora tezi olan Conformisme et Revolte yani Uysallık ve İsyan Türkiye'de İsyan Ahlakı adıyla yayınlanmıştır. Bu eser Topçu'nun ahlak felsefesinin özeti niteliğindedir. İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf adlı eserindeyse Topçu'nun din anlayışı ve mistik yönünü beslediği Mevlana'nın öğretileri yer alır. Ayrıca Topçu'nun

şekilsel din eleştirisi ve tasavvuf, eserin ana konularını oluşturur. Bazı kavramların tasavvufi yorumlarını içeren Var Olmak adlı eseri de onun dini düşüncelerini yansıtır. Millet Mistikleri adlı çalışması da Anadolu’da ahlaki anlamda öncüllük edenlerin biyografilerinin yer aldığı bir eserdir. Komünizm ve kapitalizmin eleştirisinin yapıldığı İslam ahlakına uygun bir toplum düzeni idealinin yer aldığı Ahlak Nizamı, Topçu’nun bir diğer çalışmasıdır. Topçu’nun medeniyet tasavvurunun yer aldığı Kültür ve Medeniyet adlı eseriye onun din, ahlak, ilim zihniyeti ve doğu batı tahlillerini içerir.

1.2.3. Diğerleri

Bundan başka Topçu’nun anayurda dönmesiyle birlikte felsefesinden ilham alarak adını verdiği Hareket Dergisi’ni (1939-1982) çıkarmıştır. Bugün bize ulaşan birçok eseri dergideki yazılarının derlenmesinden oluşmuştur. Hareket, Topçu’nun istikrarının da nişanesi olarak çizgisini hiçbir vakit bozmadan uzun soluklu olarak yayımlanan bir dergidir (İhtiyar, 2018: 193). Büyük Fetih, İradenin Davası Devlet ve Demokrasi, Varoluş Felsefesi Hareket Felsefesi de Topçu’nun yazılarından derlenen diğer kitaplarıdır. Ayrıca yazarın Reha ve Taşralı adında, hikâye türünde iki eseri bulunmaktadır.

1.3. NURETTİN TOPÇUNUN ŞAHSİYETİ VE FİKRİYATI

Topçu ‘izm’lerle tanımlanamayacak kadar kaotik bir şahsiyete sahiptir. Elini taşın altına koymayan, dava adamı olmayan ve bir ülke için bedel ödememiş kimselerin onun anlam dünyasında karşılığı yoktur (Şahin, 2006: 68). Topçu küçük tatminler için avuç açan ve küçük hesaplar yapan bir şahsiyet değildir. Müdanasız, fikirlerini açık etmekten çekinmeyen, tıpkı ilham aldığı şahsiyetlerden Mehmet Akif’in “Şudur cihanda benim en beğendiğim meslek: Sözüm odun gibi olsun; hakikat olsun tek” (Ersoy, 2009: 190) dizelerindeki gibi omurgalı bir duruş sergilemektedir. Sürgün edilişler, akademik kadrolarda yer edinemeyişler hep bu duruşun neticeleridir. Hak bildiğin yolda yalnız yürüyeceksin düsturu ile hareket eden Topçu’nun aydınlarla olan kavgası şahsi değil, memleket meselelerinde kendi ideallerini paylaşmayışlarına

duyduğu öfkedir. Halka önderlik edecek aydın düşüncesine tastamam uyan az sayıda insan bulunmaktaydı. Kendisi buna şahit olmasa da bulunduğu toplumun, bir gün uyanışını gerçekleştireceğine inanırken hiçbir surette popülist değildi (Gündoğan, 2018: 7).

Topçu'yu tanımlama gayreti içerisine girdiğimizde yazılarında ilk göze çarpan kaynağını imandan alan ümididir. Bununla birlikte bütün hadiseleri anlamayı salt akla indirgeyen zihniyetle mücadeleye girer. Topçu'nun düşüncesinde Allah'a ulaşmak zekâ ile değil; hayatın kendisi ile mümkündür. İmanın teşekkülü için akıl temelli hareketle bezeli bir hayat lazımdır. İmanla ümit arasındaki ilişkiyi defaatle tekrar eden Topçu'yu belki de hayata bağlayan ve insanlık için sürekli çabalamasını sağlayan onda bitmek bilmeyen ümidi sayesinde. Ümidi ruhu oluşturan kumaş olarak gören Topçu, insanın nefes almasının hayatiliği gibi imanla, ümidi ve ruhu birbirinden ayırmamaktadır (Topçu, 2017g: 47-48).

Topçu'nun ideal bir insan tasavvuru bulunmaktadır. Kendi coğrafyasının insanı hangi kutupta yer alırsa alsın bu idealle en ufak bir yakınlığı bulunmamaktadır. Topçu'nun kendi insanına dair beklentisi ile mevcutta var olan arasındaki uyumsuzluğun Topçu'da yarattığı huzursuzluk kendini yazılarında yeis halinde göstermektedir. Gün geçtikçe kendi insanı ile hesaplaşmasında ümidin yerini ümitsizliğe bıraktığını dostlarına yazdığı satırlarında tanıklık etmekteyiz. Topçu, ümit insanı olsa da talebesi Okay'a yazdığı mektuplarında, aslında iç âleminde yaşadığı tereddütler, toplumda gördüğü ahlaki zaafıların sıradanlaşmasının akabinde yaşadığı ruh çökkünlüğü açığa çıkmaktadır. Mektubundan birkaç satırla o dönemki ruh haline tanıklık edelim:

Ahlaksızlığın ummanı olan bu Şark'ı yaşadıkça tanıyorum. Burada insanı fenerle arayanlar yanılmamışlar. "Müslümanız diyen insan yığını yok mu? Onlar Şark'ın en aşağı tabakasını teşkil ediyor. Müslümanlık yaşanan şekliyle Şark'ı bitirmiş. Buraya artık ne ilim girer; ne de ahlak; ne de Allah uzanır buralara. Bunların artık her şeyi bırakıp insanlık devrine girmeleri lazımdır. Şu hükmünde yanılıyorsun: "Bizim münevverimiz Türkiye'yi temsil etmiyor." Hâlbuki tastamam temsil ediyor. (Okay, 2016: 139)

Satırlarından bizlere yansıyan, Şeklen dindar kitleyle temaslarında yaşadığı büyük hayal kırıklığıdır. Zira Topçu için imanlı ve şuurlu zümre, Anadolu'nun kurtuluşunda önder olmalıydılar.

Kendi cenahını eleştirirken Topçu'nun tabakın sevdiği deriyi yerden yere vurması misali kalemi keskinleşmektedir. Topçu'nun verdiği mücadelenin muhafazakâr zümrede ve onlara önderlik edenlerde tesiri neredeyse yok gibi görünmektedir. Bu zümre bidatler üzerine kendilerince sağlam kaleler inşa etmişlerdir (Civelek, 2016: 87).

Topçu'nun muhafazakâr zümreyle fikri birliğin olmayışı ikisini yan yana düşünme imkânını da zorlamaktadır. Muhafazakâr kesimin Amerikan kapitalizmine karşı felsefi ve kültürel derinliği olan Avrupa'yı tercihi bile muhafazakâr çevreden uzak bir görüntü vermesine neden olmaktadır. Dönemin muhafazakârlarından ayrıldığı bir diğer husus da ahlakı dışarıda tutarak, batının ilim ve tekniğini iktibas edilmesi ile ilgili söylemlerdir. Çağdaş muhafazakâr aydınların batının ilmini ve tekniğini alıp ahlakını reddetmekle ilgili söylemlerini gülünç bulan Topçu ilmin-ahlakın aynı membadan çıktığını dile getirmektedir (Emre, 2006: 46). Buna ilaveten Topçu gelenekçi muhafazakârların karşı oldukları cenahla maddeye bağlılık ve pozitivist anlayışa sahip olma noktasında aynı yerde bulunduklarını belirtmektedir. Karşı cenahın yegâne arzusu dünyayı elde etmekken muhafazakârlar her iki âlemin de nimetlerinden faydalanmak derdine düşmüşlerdir (Topçu, 2019: 102). Doğu-batı tartışmalarında nerede duracağını iki dünya ile hesaplaşmasından sonra belirlemiş olan Topçu'nun iki dünya arasında özellikle şark ile ilişkisinin daha sancılı olduğunu keskinleşen satırlarında görmek mümkündür. Bununla birlikte Mevlana ve Goethe'yi kendi dünyasında imtizaç etmeyi başaramamış, iki kültürü kendi içerisinde sentezleyebilen ender mütefekkirlerdendir (Poyraz, 2006: 50). Bir geçiş dönemi mütefekkiri olan Topçu yeni bir dünyaya açılan gözlerimizi nereye doğrultacağı konusunda mütereddit değildir. Doğu ve batı arasında, yeni ve eski ayrımlarında vaziyet alışı hep aynı çizgide ve muvazenelidir.

Topçu insanlığın felaketi olarak gördüğü insanı menfaatperest yapan, adanmışlığın önündeki engel olarak gördüğü realizmin, dini sınıflar da dâhil olmak üzere bütün toplumları tesiri altında bıraktığına kanaat getirir. Topçu insanlığın ruhunun kurtuluşunun ancak idealizmle gerçekleşeceğini belirtmektedir. İslamiyet'in ilk yaşandığı dönemin ki bunu Hz. Osman'a kadar götürmektedir. Topçu idealizmin yaşandığı dönem olarak nitelendirmektedir (Topçu, 2019: 253). İsyân ahlakı, İslam dininin özgül bir yorumunu getirmektedir. Topçu tasavvuf anlayışını da hareket

felsefesinden yola çıkarak oluşturur. Topçu'nun tasavvufa yönelişi dini, hukuk ve fıkıh merkezli olmaktan beri tutar. Kurumsallaşmış ve gelenekselleşmiş bir din ve ahlak anlayışına karşı çıkmaktadır. Din insanın kendindeki tanrıyı keşfetmesi ve kendisinden tanrısallaşmaya yönelme halidir. (Mollaer, 2016: 202)

Topçu'nun ortaya koyduğu düşüncelerin zamanının ruhundan ayrı, özgün olduğu görülmektedir. Kendi insanımızdan beklediği de her alanda orijinal düşünce ve duyuları sağlanmasıydı. Bu yenilik geçmişle bağlarımızı koparmadan, Orta Asya'dan Anadolu'ya göç ettirdiğimiz hikmet ile Kur'an'ın ahlakı ve batının ilmi zihniyetinin mezcedilmesiyle gerçekleştirilecektir.

Bugünkü tanımlamalar Topçu'nun döneminin fikrî, kültürel ve siyasî ortamını yansıtmaktan çok uzak olduğu için onu bütünüyle bugünün şartlarında değerlendirmemizin mümkün olmadığını dile getirmeliyiz. Topçu'nun bazı fikirlerini bugünün kalpleri ile hissetmemiz zor olacağından biz de burada sadece betimleme yoluna başvurduk.

1.3.1. Hareket Felsefesi

Âlem üç şeyden müteşekkildir. Düşünceler, hareketlerimiz ve varlığımız. Varlığın olmadığı noktada bir şeyden söz etmenin anlamı yoktur. Düşünce ise insanın pusulasıdır. Hareket ise hayatın manasıdır (Gündoğan, 2016: 190). Hareket felsefesini bize tanıtan Topçu İsyân Ahlakı adlı doktora çalışmasında bu felsefenin temellerini atmaktadır. Hareket felsefesi çağdaş bir ahlak felsefesi olup faydacı ahlak teorilerinin karşısında yer almaktadır. Ahlakten temel alan felsefesi bizlere bir insan tipolojisi sunmaktadır: "Hareket adamı". Topçu hareket adamını tanımlarken ilhamını etik ilkelerden aldığını şu sözlerle bizlere aktarır. "Hareket adamı, hareketinden önce sahibine teslim olsun, iradesini onunkine teslim etmesini bilsin. Hareket adamı; bazen vatanperver olur, bazen âlim, bazen sanatkâr, bazen de devlet adamıdır. Ama her zaman ahlak adamıdır." (Erverdi, 2019: 22). Hareket, Topçu'nun düşüncelerinin merkezinde yer almaktadır. Gelişigüzel, reflekse bağlı ya da insiyaki değildir. Hareket özgürlük ve ahlakın özünü oluşturur. İsyân ahlakının temelinde yıllarca kalıplaşmış, doğruluğu ve yanlışlığı üzerine düşünülmeyen, örflerle ve gelenekle mücadele vardır. Sadece dışarıyla da mücadele verilmez. Kişinin kendi benliği ile topyekûn toplumsal

dayatmalarla da mücadele vardır. Topluma uyumda güvenlik; isyanda özgürlük vardır (Mollaer, 2016: 195-196). Mesuliyetle ilişkilendirdiği hareket Topçu'da şu manaya gelmektedir:

Kâinatın mesuliyeti ellerimize verilmiştir. Kâinatın insan için yaratıldığını bu manada anlamak lazımdır. Mesuliyetimin şahidi hareketlerimdir. Ancak hareketlerimle mesuliyetim hakikat oluyor. Hisler ve tecrübe ile ilimle ve felsefe ile insan şuurunun yarattığı bütün vasıtalarla tanınabilen hareket dediğim bu ilk hakikat benim elimle kâinatı hem de beni değiştiriyor. Filhakika o başka varlıkları ve kendi eliyle kendini değiştirmektedir (Topçu, 2017g: 51).

Hareketin engellenemeyeceği ve kimsenin ondan bigâne kalamayacağını belirten Topçu eğer fertler kendi hareketini oluşturmazlarsa kişiden çıkmayan hareket ona dışarıdan gelecektir ve bu hareket onun aleyhine çalışacaktır diyerek hareketten bağımsız olunamayacağını dile getirmektedir. “Hareket bir zarurettir; hareket edeceğim. Hareket bana çok kere bir mecburiyet gibi gözüküyor; itaat edeceğim.” (Topçu, 2017g: 52).

1.3.2. Anadoluçuluk Düşüncesi

Anadoluçuluk, milliyetçilik perspektiflerinden biri olarak ortaya çıkan bir akımdır. Anadoluçuluk düşüncesi tarihimizde milli mücadele zamanında kabul gören birçok aydını etkileyen bir elit hareketi olarak nitelendirilebilir (Alver, 2001: 133). Topçu bu hareketi İslam’la mezcettiği milliyetçiliği ile temsil etmektedir. Topçu’nun milliyetçiliği ırktan kaynak almaz. Tek başına ırk ona göre bir değer ifade etmez (Topçu, 2018: 22). Zira Topçu için Anadolu hatalarıyla kabul edilen koruyup kollanılması, müşfik davranılması gereken bir evlat gibidir. Bunun yanı sıra Anadolu’yu gözlemler ve belki de kendinden bile çekinerek ana yurdun akıbeti ile ilgili bazı itiraflarda bulunur. Bu yüzleşme aydınımız için pek acıdır. Dönemin aydınlarının batılılaşma/modernleşme vasıtasıyla mutlu müreffeh bir dünya tasavvuru halk arasında yayılarak kendisine yabancı fakat bir o kadar sahip çıkılan bir ütopya haline getirilir (Öztürk, 2007: 491). Amerikan pragmatizmini kendi bağrından çıkmışçasına sahiplenecek ve kendi dini idealizmini yaratmak için kılını bile kıpırdatmayacaktır (Topçu, 2019: 286). Bilhassa kendine ait ne varsa illetli gibi kabul edip batıya öykünen milletini anlamakta güçlük çeken Topçu’nun bu sancılarını geçmişte Muhammet İkbal de çekmiştir. Kendi kimliğini tanımlarken aslında var olanı

inkâr ile yola çıkan şarklı, batının sunduğunu olduğu gibi kabule muntazır haldedir. Topçu, doğu-batı ikileminde her ikisini de deneyimlemiş olarak ana belirleyiciler çerçevesinde kendisine ait bir millet tasavvuru yaratma amacını taşımaktadır (Tozlu, 2006: 53).

Topçu, Anadolu gerçeğiyle yüzleşse de Anadolu'ya dair ümidini yazılarında canlı tutma çabasındadır. Kendisi gibi Anadolu'yu dert edinen kim olursa ona da Anadolu gibi sahip çıkacaktır. Anadolu'ya olan hürmeti onu doğru anlayan ve ona içeriden bakan herkese hürmeti de içermektedir. Refik Halit'in Memleket Hikâyeleri kitabını Anadolu gerçeğini yansıtmaya açısından kıymetli bulurken, Karay'ı Anadolu'nun kalbine en yakın olan hikâyeci olarak değerlendirmesi Topçu'daki Anadolu sevgisinin bir ifadesidir (Topçu, 2017f: 149-150).

1.3.3. Nurettin Topçu'da Devlet Düşüncesi

Topçu devletçidir. Devleti güçlü ve rasyonalizmin en önemli temsilcisi olarak görmesi onu Hegel'in devlet düşüncesine yaklaştırır. İnsana özgür olmanın kapılarını açanın devlet olduğu kabulü, bağımlı özgürlük düşüncesi ve ayrıca insanların devletsiz özgürlük idealini gerçekleştiremeyeceği savlarıyla, Hegel güçlü devlet geleneğinin temsilcisidir (Uyanık, 2020: 10). Topçu da tıpkı Hegel gibi bireyin iradesini devletin iradesine bağlamaktadır. Augustinus'un, Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olarak tanımladığı devlet Topçu'da ilahi olanla bağlantılıdır. Topçu için "Fertten çıkarak sonsuzluğa doğru ilerleyen irade yeryüzünde devlet iradesiyle tamamlanmaktadır." (Topçu, 2017e: 180).

Topçu, düşüncelerin özgürce ifade edilebilmesi için hürriyetlere geniş yer ayrılması gerekliliğine inanırken toplumsal nizamın sürdürülebilirliği ve ahlakın yaşatılması içinse katı bir devlet düzenine ihtiyaç duyulduğu kanaatindedir. İlk bakışta iki ifade arasında derin bir uçurum var gibi görünse de Topçu güçlü ve otoriter bir devleti düşünce özgürlüğünün teminatı olarak düşlemektedir. Hürriyetleri güvence altına almak isteyen devlet, kendisini güçlü kılmak durumundadır (Civelek, 2016: 11). Topçu için devletin zayıflaması, ilmin ve ahlakın da zayıflamasıdır. Peşi sıra toplumda hürmetsizlik baş gösterecektir. Topçu'ya göre kişiler kendi ihtiraslarına göre değil,

devlete olan sorumluluklarına göre davranmalıdır. İmam da, öğretmen de camide ve okulda devletin var olduğunu bilerek hareket etmelidir (Topçu, 2017e: 54).

1.3.4. Nurettin Topçu'nun Tasavvuf ile İlişkisi

Topçu toplumun selameti için çizdiği yolda bizdeki eksikliği, felsefi düşünmeden yoksunluğumuz ve dinin tasavvufi yorumunun öne çıkarılmaması olarak tespit eder. “Topçu bir Türkiye ütopyasına sahip bunu gerçekleştirmek üzere sistematik düşünmenin önemini kavramış bir felsefe hocasıdır.” (Mollaer, 2016: 230). Bu sebeple felsefeyi bizi taklitçilikten kurtaracak âleme, doğru bakma imkânı olarak görür. Zira toplum taklitle bir esaret kimliği altında yaşamaktadır. Taklit, tembellik ve kolaycılığın bir eseridir. Yine felsefeyle Kur'an'ı yorumlayışımız da hakikat çizgisine yaklaşp dogmatiklikten uzaklaşacaktır. Topçu felsefi bakışla ilim anlayışımızın doğacağını, buradan da şekilsellik yerine tasavvufi bağlamından kopmadan doğru din algısına ulaşacağımıza dair ümidini ortaya koyar. Felsefi bakış sayesinde din doğru yorumlanıp şekilsellikten uzaklaşarak mistik boyutuyla kavranacaktır. Topçu böylelikle felsefeyle tasavvuf arasında müteselsil ilişkiyi ortaya koymaktadır. Her düşüncesi din olgusu etrafında şekillenirken felsefeye bakışında da bunu göz ardı etmediğini görmekteyiz. Kendi felsefesini yaratacak milletimizin yapacağı reformun kaynağını da Kuran'da bulacağı düşüncesi Topçu'daki dinsel tavrın özeti niteliğindedir. Topçu için Kur'an ahlakı, ilmi ve sanatı besleyen ana damardır ve güncelliğini yitirmeyecek hikmetler kitabıdır. Topçu İslam âleminin durumunu Kur'an'ın mesajından habersiz oluşuyla ilişkilendirmektedir. Ezbere yönelen din adamlarının Kuran-ı Kerim'in mahiyetinden habersiz olduğunu ifade eden Topçu, Kuran okumalarının Mevlana, Bergson ve Hallac'ın düşüncelerinin tahlili ile ve aşkla yapılması gerektiğini belirtmektedir (Topçu, 2019: 105-106). Kısaca Topçu'nun dini mistik öğelerle bezelidir. Şekilsellik ve dogmatikliğin yerine ruhçu, tasavvufçu anlayışa doğru bir yönelimi bulunmaktadır.

Topçu'nun her konuyu Allah'a ulaştırma çabası eserlerinde kendini belli etmektedir. İstikamet bellidir. Allah'a ulaşmak Topçu'da nihai gaye olarak kabul görmektedir. Zira her şey aynı kaynak ve özde birleşmektedir. Hangi mesele ile ilgili görüş beyan ederse etsin en nihayetinde varacağı yer vahdet-i vücud anlayışıyla

bütünleşmektedir (Civelek, 2016: 131). Topçu'nun varlığın birlenmesi ile ilgili düşünceleri şu sözlerinde hayat bulmaktadır:

Heveslerin hislere, hislerin akla, aklın iradeye, iradenin de kendi üstünde bulunan ve kendine hem gaye hem de başlangıç olan iktidara sığınması lazımdır. Gaye olan kutsal kaynaktan hayat bulacağız. Gerçek bahtiyarlığı getirici medeniyet onun meyvelerinden hayat alacaktır. Hayatın gayesi ve değeri ile varlığın neşvesi ondan çıkan ışıklarda barınıyor. Devrimizi devirelim, bu müthiş inkârı inkâr edelim. Elest bezminde ezanlar okunurken talihsizlikten, ondan yokluktan şikâyet etmeyelim. Bakınız Allah bize ne kadar yakınlaştı. Dostlar! İnanmak ummak ve sevmek gibi saadet yoktur. Aradığınız evinizdedir. Sevdığınız kalbinizde yaşıyor. Bugün bir büyük müjde günüdür onu adlandırmasını bilelim (Topçu, 2018: 105).

Düşüncelerini spiritüel bir temel üzerine inşa eden Topçu'nun tasavvuf ve vahdet-i vücud anlayışlarına getirdiği yorumu özet olarak burada izah etmeye çalıştık. Çalışmamızı konusunu oluşturan din, ahlak ve bunların eğitimindeki tasavvufun izlerini alt başlıklarda irdelediğimiz için açıklamaları yeterli buluyoruz.

İKİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU’NUN DİN VE AHLAK ANLAYIŞI VE EĞİTİME BAKIŞI

2.1. DİN ANLAYIŞI

Topçu’nun yazıları dinin merkezinde döndüğü ve her meseleyi kendisine bağladığı bir olgu olmasından mütevellit onun din tanımlarını burada geniş kapsamlı olarak ele aldığımızı söyleyebiliriz. Din tanımlamalarını derinlemesine irdelememizin esas gayesi onun din eğitime dair görüşlerine konu edilen dini anlamaktır. Sorulması gereken ilk soru din nedir? İlk sorudan hareketle böyle bir dinin eğitimi nasıl yapılmalıdır? Topçu’nun bütün din tanımlarından şu sonuca ulaştık. Onun dini psikolojik, felsefi ve pedagojik temellendirmeler üzerinden kavramsallaştırdığı kanaatine vardık. Bunun için dine, bütün bu kavramsal çerçeve üzerinden tümevarımsal bir yaklaşımla bakmayı uygun bulduk. Böylelikle din eğitime karakterini veren dinin, Topçu’nun anlam dünyasındaki karşılığını bütünsel olarak görme imkânı bulduk. Topçu ilk olarak din tanımlaması yaparken aslında dinin ne olmadığını tarif etme sadedinde işe başlamaktadır (Topçu, 2017a: 179). Topçu’nun dinin ne olmadığı konusundaki ayrıma yönelik tanımlamaları bizde dinin ve dindarların korunması saikiyle hareket ettiği kanaatini uyandırmaktadır. Zira hakikatte dinin ne olduğu tanımlanmazsa din adına sunulan şeylerin o olarak algılanmasına neden olabilmektedir (Gündoğan, 2018: 41).

Sufiyâne bir din tasavvuruna sahip olan Topçu temelde bir ahlak filozofu olmasına rağmen aklı sadece dış dünyamızın algılanmasına yarayan bir vasıta olarak görmektedir. Topçu’ya göre din bir mantık sistemi değildir. Topçu aklı dışlamaktan ziyade Allah aşkına ulaşmada akıl üstü bir çabaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Yalnız akılla ilahi hakikati bütünüyle kavramanın mümkün olmadığını belirten Topçu için akıl, ilahi hakikatin bir bölümünü kavramak için gereklidir. Fakat aklın da bir sınırı olduğunu düşünmekte İlahi aşka erişmede onu sadece bir basamak olarak görmektedir (Topçu, 2017a: 180).

Gaibi durumlarda, münhasıran Allah’ın varlığı ve bilinebilirliği, ruhun mahiyeti gibi meselelerde Topçu aklın işlevsizliğine işaret etmektedir. Akıl, yalnızca

imana ulaşmak için merdivenin basamaklarını çıkabilmenin vasıtasıdır. Bir noktadan sonra Allah’a ulaşmak için aklı terk edip kalp ile huzura varılır. “Akıl fenerdir; güneşe Allah aşkı. Güneşe kavuşan ruhlar fenere ihtiyaç duyar mı?” (Topçu, 2017b: 46). Topçu’nun din telakkisine göre aşkının tecrübesi kalp ve ilham yoluyla edinilir. Bu İslam mistisizmiyle yoğrulmuş dini kavrayışı onda statik, münzevi ve ümitsizlik halini doğurmamaktadır. Topçu tedbir, tevekkül adı altında insanı dünyadan el ayak çektiren, miskinliğe sürükleyip pasivize eden dini yorumların aksine, kalplerin selameti için dinamizmini ve yaratıcılığını kaybetmeyen bir ruha sahiptir. “Bir işi bitirince diğerine koyul.”(İnşirah 94/7) nidasına karşılık verecek şekilde dini yaşamayı kendisine ilke edinmektedir. Topçu’nun dini eylemsizlik değil hareketle hayat bulur. Kendi ifadesiyle “Aşk yolunda yürüyerek değil de uçarak ilerlenir. Aşk ile ulaşılan bu içsel halin sadece temaşa olduğu zannedilmesin. O bizde zaman, hayat ve hareket olur; eşyanın gerçeğini gölgede bırakan bir gerçek olur.” (Topçu, 2017a: 180).

Topçu imanı bilgiye indirgemez. Bilgiyi imana ulaşmanın merhalelerinden biri olarak görür. İmanın ve bilginin ontolojik olarak farkına vurgu yapan Topçu için din imanın bilgisine sahip olma değildir (Topçu, 2017a: 179). Dini sadece kurallar, helaller ve haramların bilgisiyle sınırlamanın onun mahiyetinin anlaşılmasını engelleyici olduğunun farkındadır. Ayrıca din sadece kanunda değildir. Dini günah sevap manzumesi olarak değerlendirmek onun ruhi yönünü ihmal etmek demektir. Din Allah’a yöneliştir. Bu yöneliş kendi iradesiyle bilinçli olarak gerçekleşmektedir. Kendi nefsiyle sürekli olarak hesaplaştığı içsel eğitimidir (Görgün, 2012: 59). Bütün dini kurallar buz dağının altındaki saklı hakikate ulaştırıcı araçsal bir amaç olarak vardırırlar. Yoksa imanın ve aşkın kendisi değildir. Topçu bunu şöyle ifade eder:

İlimler eşyayı duyular ve deneye tanıtır. Felsefe, duyularla deneyin üstüne yükselerek aklın bilgisini elde ediyor. Dinin dünyası ise aşk ile ilhamın dünyasıdır. Duyularla akıl, dini hayata disiplin ve düzen sağlayıcı dış unsurlardır. Onlar dinin özüne götürmezler. Dinde akıl sadece bir disiplin gücüdür. Dinde esas olan imandır. İman dışarıdan bilgi vermez. Onda dışarıdan elde ettiğimiz bilgiler birer semboldür. İman ruhu varlıklarla birleştirmek suretiyle bizzat onun hayatını yaşatır. O aşkın eseridir. Aşkın hiç olmadığı yerde iman yoktur, sadece taklit vardır (Topçu, 2017b: 161).

Topçu’nun din tasavvurunda psikolojik tahlillere rastlamak mümkündür. Dinin inanırı olma kişi için kendinde var olan özün farkında olabilmektir. Din, sahip olduğu özü ortaya çıkarma amacı taşıyan insanın kendi tekâmülünü tamamlaması için ancak

bir vasıtaadır. Bu sebeple dini ruha kuvvet verici olarak nitelendirir. Dini ritüeller de beden ruha kuvvet vericileridir (Topçu, 2017d: 35). dinin bireydeki zahiri görüntüsünden ziyade uyandırdığı etkiye vurgu yapmaktadır. Dinde asıl olan kişinin yaşadığı ruhsal tecrübedir. Din insanı sonsuzluğa ulaştırıp tekrardan kendine döndürerek ilahi yankıyı duymayı ve hissetmeyi sağlamaktadır. Sonsuz ile bağlantı halinde olan insan aşkından güç alır. Topçu'ya göre dindar kimse haricindekilerden daha bilgili kimse değildir; Dindar kimse ruh kuvvetine sahip kimsedir (Topçu, 2017: 179). Aşkın olanla bağlantı koptuğunda fert fersiz kalmaktadır.

Batıda bilimi dinle mukayese ederek birini yüceltip diğerini alçaltma ya da bilimi dinsel bir zemine oturtma kaygısı ile yapılan tartışmalar Hristiyanlık ve bilimin kilisenin tahakkümünün sürdüğü dönemlerde yaşadığı sancılı süreçlerin bir neticesi olarak görülebilir. Tartışmanın İslam coğrafyasına taşınması Kur'an'ın ilme karşı müspet tepkisi düşünüldüğünde hiçbir anlam ifade etmemektedir (Aydın, 2010: 289). İslam coğrafyasında modernistler de bu tartışmaya kayıtsız kalmayarak din ile bilimi uzlaştırma çabalarına bilimsel verilerin ışığında Kur'an ayetlerinin açıklanması şeklinde dâhil olmaktadır. Meseleye bütünsel bir perspektiften yaklaşılmadığında din ve bilim çatışması kaçınılmaz görünmektedir. Bilimsel verilerin ve ilahi bilgilerin tek bir kaynağın farklı suretleri olduğu düşünüldüğünde ortada bir ikilemin varlığından bahsedilemez (Yar, 2019: 88). Topçu da din-bilim ikileminde dini rasyonelleştirme maksadıyla bilimsel olana imtizaç ettirmeye yönelik çabaları uygun bulmamaktadır. Kur'an'ı Kerim'i bilimsel veriler ışığında aklileştirme yorumlamalarının Topçu'da karşılığı yoktur. Onun için dini hakikatler laboratuvar ortamına sokulup deney malzemesi haline getirilerek gerçekliği ile ilgili cevaplar aranamaz (Topçu, 2017a: 179). Din ontolojik farklılığından dolayı bilimden ayrı olarak konumlandırılmalıdır.

Topçu din alanında reformisttir. Kendi milleti için arzu ettiği Rönesans'ın gerçekleşmesi için başta din alanında yenileşmeye ihtiyaç olduğunun farkındadır. "Geçen günler yenilik getirmez oldu." (Yıldırım, 2016: 151) ifadesiyle özlem duyduğu inkılap ihtiyacını İslam için de istemektedir. Din adına yaşananın, insanların ruhlarını tatmin etmediğini bunun için değişimin kaçınılmaz olduğunun farkındadır. Yaşadığı dönemde dinde ihya hareketlerine din adamlarının gösterdiği mukavemet Topçu'nun eleştirilerinin merkezini oluşturmaktaydı. Geline nokta itibarıyla İslam adına yeni bir söz söyleme çabasının dinin saflığını bozduğu endişesi hala hüküm sürmektedir (Halil,

2020: 1045). İslam çatısı altında reformist hareketlere karşı gelenler ilk üç asır Müslümanların ortaya koyduğu son derece parlak dönemle övünüp, güncel olanla bağlantısını kurmayanlardır (Atay, 2002: 23). Geçmişe sahip çıkmak kıymetli olmakla birlikte bütünüyle düne mahkûm olmak toplumların tarih dışına itilmesine neden olmaktadır (Düzenli, 2010: 100). Medeniyetler zaman ve mekân ile yoğrulmakta ve tarihten günümüze kalan bunlardan bir iz olmaktadır. İslam medeniyeti açısından Hz. Muhammed'in yaşadığı ve İslami ilimlerin teşekkül ettiği zaman da Müslümanlar için önemli bir dönemi ihtiva eder ki bu döneme bir nevi kutsiyet atfedilmektedir. İlk dönemin kutsanması o döneme takılıp kalma Müslümanları tekrara, taklide ve atalete sürüklemektedir. Yeni şeyler söyleme imkânı tanımayan bu taassup din ve dinin yorumunun bir ve aynı şeylermiş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Topçu ikisi arasındaki ayrımı kesin çizgilerle ayırmaktadır. Topçu'nun din tanımlarından biri de tam da buna karşılık gelmektedir: "Din ilim değildir, ilim tarihi ise hiç değildir." (Topçu, 2017a: 179). İbadetler ve muamelatın anlaşılması için asırlardır ortaya konmuş olan bilgiler dinin kendisi değildir. Hadis, fıkıh, tefsir gibi ilimler dini açıklamak için doğmuştur. Fakat kendileri bizatihi dinin kendisi değildir. Topçu'nun ifadesi ile "Dini hayat ferdin kendi ruhunda yaptığı dini denemenin içindedir." (Topçu, 2017a: 179). Kişi bu tecrübeyi kendisi yaşamadıkça dini ilimlerdeki vukûfiyeti ile gerçek Müslüman olamaz. İlim sadece dini tanıtır. Dinde asıl olan aşkını içselleştirilip ruhu onunla yoğurmak, kendi benliğinden sonsuza yönelip yine kendi özüne varmaktır (Topçu, 2017a: 179).

Topçu dini inançları ızırari olarak nitelendirmektedir. Aynı zamanda dini inancı vicdana bağlamaktadır (Topçu, 2016: 87). Din insanın içine seslenip içte ilkelerle vicdanı uyandırmaktadır (Özdoğan, 1997: 363). Vicdan duygusu insanın yaradılış gayesi olan emaneti yüklenmesi ve var oluşa katılarak sorumluluk alması için itici güçtür (Selçuk, 1998: 83). Vicdanına kulak veren kimse Allah'ın emanet (Ahzâb 33/72) diye ifade ettiği mesuliyet duygusunu yüklenmekten geri durmayacaktır.

Topçu dinin güzel sözler ve süslü yazılara indirgenmesini özden uzaklaşmak olarak nitelendirmektedir. Dinin sanat olmadığını ifade eden Topçu estetiğin dine müsavi bir şeymiş gibi anlaşılmasını istememektedir. Güzel bir sesle mevlit ve Kur'an-ı Kerim okumanın dinin estetik olarak yansıtılması olarak gören Topçu için bu dinin hakikati değildir. Hz. Muhammed de güzel okuyuşu işaret etmektedir. Fakat

Topçu'nun itirazı onu gelir kapısı haline getirenler dini metaa dönüştüren, dini maddeye ulaşmada araçsal bir değer olarak görenleredir. Süslü okuyuş içsel tecrübeye ulaştırıcı mazruftur. Asıl olan dini tecrübe, vecd halidir (Topçu, 2017a: 180).

“Topçu için din efsane değildir.” (Topçu, 2017a: 181). Eski Yunan'da dini olanla mitolojik olanın iç içe geçmişliğine misal olarak yarı insan hüviyetine sahip, tanrıları göstermektedir. İslamiyet'in içerisine sonradan eklemlenen mitlerin dinin gerçek hüviyetini bozduğu endişesini taşıyan Topçu'nun asıl olanla batıl olanın ayrıştırılması için geleneğin sıkı bir tenkide ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir. İslam tarihine bakıldığında dini mitolojik hikâyelere benzeyen efsanelerle bezeme geleneğinin var olduğunu görmekteyiz. Dinin yayılma sürecinde farklı toplumlarla karşılaşması sonucunda İslam kültürüne bu halkların mitleri de dâhil olarak İslami olanla olmayan yeniden üretilerek benimsenmiştir. Ayrıştırılması zorlaşan İslamileşen, İslam mitolojisi din adamlarının sıklıkla başvurdukları referanslar olarak hali hazırda mevcudiyetlerini korumaktadır. Mitlerin dindeki hâkimiyetlerinin nedeni Müslümanların mistik ve dini duygularını besleme niyetinde olan din adamlarının sıklıkla bunlara başvurmasıdır (Ocak, 2009: 163). Topçu inanma ihtiyacını karşılamaya çalışan cemaatin İslam mitolojisine maruz kalışını dini duyguların köreltilmesi olarak nitelendirmektedir. Kendindeki ilahi hakikatin nüvesini fark eden halk dini tecrübenin bütününe ulaşmak için din görevlilerine başvurduklarında kendilerine sunulan mitolojik hikâyelerden başkası değildir (Topçu, 2017a: 181).

Topçu din konusunda tekelci değildir. Dinsel olarak çoğulcu paradigmanın argümanlarını barındıran ifadeleri bunu kanıtlar niteliktedir (Aydın, 2009: 13). İnanırların mensup oldukları dini üstün görme ve mutlak hakikatin yegâne taşıyıcısı olma iddialarının Topçu'da karşılığı yoktur. Dinler hakikatin farklı tezahürleridir. Bir dinin müntesiplerinin kendi dinlerini üstün görme ve diğerlerini dışlama şeklinde geliştirdikleri tavır beraberinde çözümsüzlüğü üretmektedir. Topçu nezdinde “Din bir iddia değildir. Belki bir hayattır.” (Topçu, 2017a: 181). Din adamlarının öte dünyadaki kurtuluşu inhisarına almalarını tüccarın müşterisine malını pazarlamak için süslemesine benzetmektedir. Peygamberler yaratıcı katında aynı vazifeye tabi olurlarken ve Allah katında üstünlük ve konum itibarıyla birbirlerine müsavi görülürken, din bezirgânları kendi peygamberlerini yarıştırmak üstünlüğünü sağlamak sevdasındadırlar (Topçu, 2018: 41). Cemaatin dine bağlılığını artırmak maksadı

taşıyan bu tutumun dini yüceltmeyeceği anlayışına sahip olan Topçu için dinler biricikliğini mukayese yoluyla kazanmamaktadır. “Dinde mukayeseyi kalp yapacaktır.” Aşkın gözünde maşuk nasıl kıymetli ve tekse; inanan için de kendi dini tek ve mutlak hakikattir. İman etmek kesin kabulleri beraberinde getirdiği için doğruluk ve yanlışlığı ile ilgili değerlendirmeler beyhude çabadır. İman mahiyeti itibariyle sübjektif olduğu için başka bir inanca o dinin müntesibi gibi yaklaşabilme imkânını barındırmaktadır (Topçu, 2017a: 182).

Din-mektep benzetmesi yapan Topçu dinin hem bireysel anlamda hem de toplumsal hayatın düzenlenmesinde yönlendirici oluşuna işaret eder. “Mezheplerden başka tarikatların ayrılığı da dinde mektep ayrılığının delilidir. Din insanın bütün hareketlerini sonsuzluğun huzurunda büyük hareketli ve bütün hareketlerimizi bu büyük harekete bağlayıcı olan kaidelerin mektebidir.” (Topçu, 2017a: 60).

Topçu’nun bir diğer din tanımıysa “Dinin bir dünya saltanatının olmadığı ve onun siyasetle ilişkisinin bulunmadığıdır.” (Topçu, 2017a: 182). Topçu din ve siyasetin birlikte zikredilmesine dahi müsaade etmez. Çünkü siyaset bir yönüyle ahlaki barındırırken bir diğer yönüyle menfaati ve iktidar kavgasını özünde taşımaktadır. Topçu’nun şahsiyetine belki de en uzak kavram olan menfaatin, özelde din adamı, genelde din ile bağdaştırılması gayrimümkündür. Din ve siyaset ilişkisi dinin devlet adamları tarafından istismarına yol açabileceği için problemlidir (Güler, 2007: 73). Bu yüzden tarihimizde din adına en üst makam olarak kabul edilen şeyhülislamlığa iktidar ile iç içe geçmişliğinden dolayı sıcak bakmamaktadır. Devlet adamlarının dine dayanarak ondan güç almalarını kabul etmeyen Topçu “Devlet adamı iktidarını değil, mesuliyetini Allah’tan aldığını bilmelidir” (Topçu, 2017a: 182) diyerek bu düşüncesini ifade etmektedir.

Topçu’nun din tanımlamalarından bir diğeri de dinin hipnotizma hareketi gibi bir telkin psikolojisi olmadığıdır. Topçu din eğitiminde muallimin telkine başvurmasını gerekli görmektedir. Fakat dini telkinde bulunan şahsiyetler dini tecrübeyi bizzat yaşamış kimseler olmalıdır (Topçu, 2017a: 181). Burada kastedilenin tasavvufi terbiye olduğu kanaatindeyiz. Çünkü tasavvufta nasıl bir mürşit seyri sülük yolculuğunda müridini telkinlerle destekliyorsa, Topçu din eğitimcisine de buna benzer bir misyon yüklemektedir. Topçu için dini önder öncelikle öğrencisine telkin yaparak hakikate ulaşmasına yardım etmelidir. Sonrasında aşkınla tecrübenin kişinin

kendi adımları sayesinde olacağının bilinciyle onu bağımsız bırakmalıdır. Burada Topçu bizlere tasavvufta matlup ve mürit arasındaki müşahede sağlandıktan sonra mürşidin devreden çıkması usulünü tarif etmektedir (Gözütok, 2013: 138).

Topçu için dinin kıymeti maddi beklentiyle azaltılmamalıdır. Dini vazifenin karşılığını Allah'tan beklemek gerektiğini belirtmektedir. “Din bir meslek olamaz, o insanlığımızın cevheridir.” (Topçu, 2017a: 183). Din üzerinden ücret kazanılması görevin itibarını zedeleme ihtimalini doğurduğu için hasbi olmasını arzu etmektedir. Din görevlisi olmayı ulvi bir yanı olduğu için meslekler kategorisi içerisine dâhil etmeyen Topçu onun halk nazarındaki konumunu alçaltıcı her türlü sebebi ortadan kaldırmayı gerekli görmektedir. Topçu din adamlarının toplumda bir sınıf olarak var olmalarına karşı çıkmıştır. Topçu halkın her bir ferdinin din adamı gibi Allah yolunda olan kimseler olarak yetişmesi gerektiği kanaatindedir. Herkes hak yola çağırması, doğruyu göstermesi bakımından mesuldür. Topçu bu işin ilim işi değil irşat işi olduğu düşüncesindedir. Dini bir irşat mesleği olarak gören Topçu, irşadı Allah'a götüren yolu aydınlatmak, bedenden ruha yöneltmek olarak tanımlamaktadır. Topçu dini kaideleri çoğaltmanın ve dini bir hukuk sistemi haline getirmenin onun ruhundan uzaklaştıracağını düşünmektedir. Topçu Hz. Muhammed'in döneminde maaşlı din görevliliği gibi bir şeyin söz konusu olmadığını belirtirken o dönemde dinin samimi bir şekilde yaşandığını belirtir. Din adamları kati suretle din adına ücret almamalıdır. Sadece bilginler, yazarlar ve profesörler bulundukları kurumdan ücret almalıdırlar. Ayrıca camilerdeki faaliyetlerde reforma ihtiyaç duyulduğunu düşünen Topçu hutbelerin konusunun güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Vaazlardaki tehditkâr üslup terkedilmeli, güzel ahlakın günlük hayatta nasıl yaşanacağını açıklayıcı nitelikte olmalıdır. Hutbeleri “maaşlı konferanslara” benzeten Topçu imamların ücretlerini başka bir memuriyetten almaları gerektiği düşüncesindedir. Mesela köylerde, köy öğretmenleri aynı zamanda imamlık görevlerini de üstlenmelidirler. Kültür dersleri hocaları (felsefe, edebiyat, tarih gibi) derslerin içerisinde din, terbiyeyi bir bütün olarak vermelidir. Topçu, şehirlerde din eğitimi için alternatifler sunmaktadır. Şehirlerdeki camilerde hatiplik vazifesini kültür dersleri profesörlerine uygun gören Topçu ilmi konuşmalarının yanı sıra bu kimselerin toplum düzenine dair ahlaki sohbetler yapmalarını münasip bulmuştur. Yine bu konuda gönüllülüğü önemsemiştir. Topçu içinde bulunduğu devrin değerlendirmesini yaptığında

akademisyenlerin birçoğunun inanç yönüyle zayıf olduğunun bilincindedir. Bu yüzden üniversitedeki hocaların görevlendirilmesinin olamayacağı durumlarda cemaatten bir kimsenin bu vazifeyi icra etmesini uygun görmüştür. Allah katındaki denklik dolayısıyla cemaat imam, imam cemaat olacak şekilde yetiştirilmelidir. Topçu'nun belirlediği bu alternatif yol aslında dini hayatı insanlara şeksiz ve şüphesiz olarak sunmaktadır. Din ile paranın adlarının yan yana geçmesine müsamaha göstermeyen Topçu, ilim ve din arasındaki ikilik görüntüsünün ortadan kalkmasını arzu etmektedir (Topçu, 2017a: 183-184).

Topçu'nun din tanımlarından bir diğerinde milliyetçilikle dinin ayrılmazlığına vurgu yapmaktadır. Toplum insan ürünüdür ve kendi kültürel kodlarını oluşturmaktadır. Birey doğduğu andan itibaren kendi kimliğini bu kodlar üzerinden kurgulamaktadır. Din de toplumun kimliği ile birlikte harmanlanarak sentezlenen bu kodlardan biridir (Akyüz ve Çapcıoğlu, 2011: 343). Din ve kültür ilişkisi değerlendirildiğinde kültürün onu oluşturan unsurlar içerisinde en çok dinden etkilendiği, dinin kültürümüzde ağır basan unsur olduğu düşüncesine sahip olan Topçu, milliyetçiliğini İslami değerler üzerinden formüle etmektedir. Milliyetçiliğinin kaynağını Oğuz boyu ve İslam'a dayandıran Topçu için din ve millet ayrılmaz bütünün parçalarıdır. Dini göz ardı ederek etnik kimliğe dayalı milliyetçiliği reddeden Topçu için din bir milletin kuruluşunda gerekli zemini oluşturan şart olarak vardır. Bunu bütün ilahi kaynaklı dinleri de dâhil ederek örneklendirmektedir. Batı medeniyetinin teşekkülünde Hristiyanlığın etkin rolü olduğunu belirten Topçu, Hristiyan ahlakı ve ideallerinin bu medeniyette yadsınamaz payının olduğunu farkındadır. Bu sebeple batı medeniyetine öykünerek paydaş olma ideallerimiz Topçu nezdinde mantıksal olarak hatalıdır. Çünkü batının medeniyet oluşturma sürecinin tarihsel bir arka planı, dini inanışları bulunmaktadır. Aynı şekilde bizim de milliyetimizin belirleyicileri dinimiz, soyumuz, tarihimiz ve dilimizdir. Bu yüzden Topçu, İtalyan'ı Katolik inanışından, Türk'ü İslamiyet'ten ayrı tahayyül etmenin imkânının olmadığını belirtir (Topçu, 2018: 22).

Topçu dini bir ihtiyaç olarak bizlere sunarken, temellerinin varoluşumuzla birlikte atıldığından hak ya da batıl kendini açığa çıkaracak bir kuvvet olarak görmektedir. İçsel bir tecrübe olarak kabul ettiği dini "Psikoloji ile başlayıp yine psikoloji ile nihayetlenen, mukadderatımızın metafiziğidir" diye tarif eder (Topçu,

2017a: 184). Topçu dini tecrübeyi gelişim basamaklarına göre üç bölüm olarak evreye ayırır. Bu tecrübe geliştirilirse ilk basamaktan üçüncüye doğru tekâmül ederek, mükemmelleşme temayülü gösterir. Dini tecrübenin ilk basamağı fitratta var olan geliştirilmeye muhtaç inancın nüvesi, ikinci aşama aklın araçsallığını koruduğu metafizik boyutu, en nihai ulaşılması istenen üçüncü aşama ise dinin içsel tecrübeye dönüştüğü hali, tasavvufi boyut kazandığı halidir. En nihayetinde Topçu dinin mistik boyutunu ön plana çıkararak “kalp terbiyesi” ve “aşk psikolojisi” olarak nitelendirir (Topçu, 2017a, 184-185). Topçu’da dini hayatın tekâmül aşamaları, bizleri döneminde hâkim olan pozitivizmin üç hal yasasının aşamalarına götürmektedir ki aralarında tez anti-tez ilişkisine benzer bir durum vardır (Kalelioğlu, 2019: 538). Topçu’nun ilkel inanıştan akla oradan deruni bir hal olarak bireyselleşen inanca dönüşen din olgusu, Comte’da ilkel boyuttan, yok olmaya mahkûm olan inanışa dönüşen din olgusu, Topçu’nun yaşadığı dönemin ilim camiası ile fikri düzeydeki tezatlığını kanıtlar niteliktedir.

Topçu’ya göre dini yaşayışımızda kusurlu olarak nitelendirebileceğimiz durumlardan biri şekilciliğimizdir. Halk dindarlığı diye ifade edeceğimiz dini yaşayışımız yanlış yönlendirilmektedir. Din kaidelere sıkıca tutunarak, belirli mekânlarda, çeşitli beden hareketlerine indirgenmektedir. Topçu’ya göre rahip önünde Hristiyan’ın günah çıkarması ile Müslüman’ın mevlit okutması benzer dini eylem tarzıdır. Din Topçu’ya göre ne salt zekâ ne de salt duygu işidir. Din zekâ ve aklı aşan irade halindedir. Böyle olduğunda insanda masivaya dair istek kaybolur. Böylece Allah’a teslimiyetle birlikte onda yok oluş başlar (Topçu, 2017e: 70). Topçu toplumun dinin yeniden inşasında bilfiil değişime ön ayak olacağı inancını her daim içerisinde taşımaktadır. Dinlerin insanı tekâmül ettiren, iyileştiren yönüne vurgu yapmaktadır. Topçu dinin ortaya çıkmasıyla insanlık için doğal bir reformun gerçekleştiğini kabul eder. Hristiyanlık ve İslam dini üzerinden verdiği örnekte bu dinlerin teşekkül ettiği dönemde gençler dinlerin terbiyesiyle iptidai benlik diye ifade ettiği arzularının kısılcısından ilahi benliğe kavuştuklarını belirtmektedir. Fakat dinler kurumsallaştığı vakit geriye dönüş gerçekleşmektedir (Topçu, 2017c: 68). Topçu kurumsallaşmış dini yönelimlerin karşısına alternatif olarak dinin tasavvufi yorumunu getirmeyi amaçlamaktadır. Dinin tasavvufi yorumu üzerinden bireyi nesneleştiren yeni dünya düzenine dur demeyi amaçlayan Topçu’nun mevcut ile yetinmeyip fazlasıyla mutmain

olmayan insan anlayışına da topyekûn bir karşı duruş sergilemektedir. (Mollaer, 2016: 203)

Topçu'nun dini yorumlayışını mütalaa ettiğimizde onda oldukça orijinal bir yön bulduğumuzu ifade edebiliriz. Din ve tabiat Topçu'nun düşüncelerinde iç içe geçmektedir. Tabiatı sevmeyi Allah'ı sevmeye ilişkilendirmesi bunun bir tezahürüdür. Ayrıca topraksızlık ve ondan bigâne kalmayı, dini inkâr ve hurafelerle boğmayı aynı cümlede zikretmesi Allah-tabiat arasında kurduğu ilişkinin dışavurumudur (Topçu, 2020 :22).

Topçu din tanımlamalarının sonunda dini, gerçek gayesine ulaştırıcı eğitimin nasıl yapılacağı sorusunu yöneltmektedir (Topçu, 2017a: 185). Din eğitimin sıhhatli yapılabilmesi için toplumdaki dini yaşayışın doğru anlaşılması gerekmektedir. Topçu'nun vefatının üzerinden kırk beş yılı aşkın bir süre geçtiği halde dün ve bugünü karşılaştırdığımızda maarif bazında bazı meseleler haricinde hemen hemen aynı düğümlenmiş konular konuşulmakta ve benzer sorunlara çözümler aranmaktadır.

2.2. AHLAK ANLAYIŞI

“Ahlak kelimesinin kökeni Arapçadır. Ahlak, bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışı dile getiren Arapça hulk sözcüğünün çoğuludur.” (Gündüz, 2010: 18). Topçu'nun ahlaka yüklediği anlam ise, tam manasıyla hareket felsefesiyle anlaşılabilir. “Kurtuluşun ancak kurtarıyla mümkün olacağı,” başkalarına el uzatmadan yaşamamanın manasızlığı ile ilgili temel iddiaları ahlak tanımlamalarına da yansır (Topçu, 2017g: 51). Topçu için ahlak kendi dışına taşabilmek, biz olabilmek halidir. Ahlaki eylemin niteliğini bizlere şu sözler ile açıklar:

Ahlak hareketi her şeyden önce özgeci gaye güder; kendimizden çıkıp başka insanlara uzanmak isteyişimizde görülür. Ancak ahlaklılık bununla da kalmıyor. Başkalarını sevindirmek, yoksulları varlığa kavuşturmak, mazlumlara zulümden kurtarmak için yapılan davranışlarda, belli fertlere ve cemiyetlere uzanan fedakârlıklarda bile sadece vicdanın emrine uymanın kendimizden geçiren sevincini yaşıyoruz (Topçu, 2017d: 25).

Topçu'da ahlak, hareketle birlikte teslimiyetin, uyumla isyanın mezcedildiği bir dava halinde hayat bulmaktadır. Bencilliğe karşı özgeciliği, şahsiyet portreleri üzerinden tanıtmaktadır. Bu bağlamda peygamberleri ahlak isyancıları ve dönüşümün öncüleri olarak kabul eder. İlk bakışta ahlak, isyan kavramı ile birlikte zikredildiğinde

yanlış kanaatlere neden olabilmektedir. Topçu'nun isyanı, ahlakın insanlığı yaşatma gücünü seferber etmek içindir. Ahlakın, kendisini tahrip eden insanlığı, kendini inşa eden insanlığa dönüştürmesi için yegâne yol olduğunun farkındadır (Civelek, 2016: 106-108). İnsanlık tarihine baktığımızda yaşayışları ile ideali gösteren peygamberler, ahlakı temsil eden liderlerdir. Keza "Peygamberler; inançla ilgili konularda devrimci, toplumsal konularda ıslahatçı bir tutum sergilemişlerdir." (Düzgün, 2018: 123). Düzgün gibi Topçu da peygamberleri, ahlak dâhisi olarak ruhları kurtaran aktör ve dönüşümün başlatıcısı olarak görmektedir (Topçu, 2017d: 165). Hz. Muhammet, Hz. İsa gibi peygamber misalleri dışında Sokrates'i de ahlak isyancısı olarak kabul eder. Bu saydığımız isimler Topçu nazarında insanlığın selameti için yaşamış ve bir ömrü bunun için feda etmeye çekinmemişlerdir. Verdiği örneklerin hepsinde manayı maddeye tercih etme, realiteye uymayı reddetme, çağın ruhuna teslim olmaktansa ideali arama, ortak yönler olarak karşımıza çıkar. Ahlaki düzeni sağlamak adına göz yummak ve sessiz kalmak değil; asi olmayı kıymetli bulur. Haksızlıklar karşısında kelamın sükûttan kıymetli olmasını, ahaksızlık karşısında hakikatten yana taraf olunmasını bir ilke olarak bizlere sunmaktadır. Zira "Ahlaki bir devrim olmaksızın hiçbir uygarlık kalmayacaktır ve uygarlıkta ilerlemeler olmaksızın insan diye bir şey kalmayacaktır." (Hazır, 2015: 340). Topçu da ahlakın, insanlığın selameti için tek çıkış yolu olduğuna inanır. Bu sebeple hakikati kendisine dava edinenleri hangi din ve milletten olursa olsun bağrına basar. Topçu için onlar ortak bir davada birleşmiş kendisini ahlak davasına adayan kurbanlardır. Bunu da şu sözlerle ifade eder: "Zira insanlığın ana davası ahlak davasıdır diyebiliriz. Dava idealdir yani olan değil, olması istenen şeydir. Olanın tanınmasıyla olması istenene ulaşılmaz, bu imkânsızdır." (Topçu, 2017d: 184). Topçu'nun ahlakı ne Durkheim'ci konformizm ahlakı gibi bireyselliği zedeleyici, gözü kapalı itaate yönlendirici, ne de rasyonalistlerin ahlakı gibi bilgi ile müsavidir. Onun ahlakı hem bireyci hem de fert ile Allah'ın ortak hareketi olduğu için aşkın ile bağlantılı, metafizik boyutludur (Gündoğan, 2000: 107).

Topçu ahlakın bir tecrübe hali olduğunu, bu tecrübenin insanda tam manasıyla özümsemesi gerektiğini belirtir. Bu tecrübe daha sonra kanaat ve bilgiye dönüşür. Böyle bir gelişme olmadığı takdirde, iyyinin bilgisine tam olarak sahip olunsa bile, insanın onu hayata geçirmek konusunda gücünü gösterememesi halinde, dışarıdan gelen baskılara boyun eğerek iyyinin bilgisinden de uzaklaşabileceğini ifade eder

(Gündoğan, 2018: 90). Topçu için asıl gaye toplumda ahlaklılığı temin etmektir. Bir ilim olarak ahlakın silikleştirilmesine razı olmadığı için ahlakın ilimler içerisindeki üstünlük iddiasını tarihten referanslarla desteklemeye çabalar. Ahlakı, bütün ilimlerin mutlak anlamda varması gereken yer olarak kabul etmektedir. Ahlakı ilim olarak en üste yerleştirme düşüncesi ilk kez Sokrates'te görülür. Felsefeyi, fizikten ayırıp ahlaka yükselterek nihai edininin ahlaklılığın temini olduğunu bizlere bu hiyerarşiyle göstermektedir (Topçu, 2017a: 152). Ahlakın ilimlerden biri oluşu onlarla ortak karaktere sahip olmasının ispatıdır. Teorik ve pratik olarak ayrılığı, kendine mahsus bir konusu ve metodunun varlığı bunun ispatı sadedindedir. Bunun dışında ahlak olanı değil olması gerekeni göstermesi; gerçeği değil, değerli olanı araması bakımından diğer ilimlerden ayrılmaktadır (Eralp, 1943: 96). Topçu da ahlakın bu yönüne vurgu yapmaktadır. Ahlak ilminin Topçu düşünce evrenindeki yeri ve kıymeti, ahlakın ideali aramasıyla ve bu ideallerden hareketle kurallar koyucu tabiatının olmasıyla ilişkilidir (Topçu, 2017d: 23).

“Ahlak ideali, toplumun kendi malıdır, sağlam olarak kaldığı müddetçe onun varlığından ayrılmaz” (Topçu, 2017d: 185). ifadesinden ahlakı yaşatmayı sırf kendi milletin bekası için arzuladığı düşünülebilir. Oysa o hem kendi milletin hem de ahlaki çıkmazdaki insanlığın kurtuluşunu hedeflemektedir. Ahlaki bunalımlarımıza çözüm üretmek isteyen Topçu bunun için sorunların kaynağına yönelmektedir. Düşünürümüz sorunların tanımlamasının yanında, çözümlerine dair reçeteler sunar. İnsanlığın sorunlarını kendi davası haline getirerek bu konularla ilgili sistematik ve metodik düşünceler üretmektedir (Topçu, 2019: 255). Ahlaki buhranlarımız hakkında çözümlemelerde bulunur ve ardından bunu maddeler halinde sıralar. Bu maddeler: Batıya entelektüel olarak bağımlılığımızın orijinalitemizi yok etmesi, batı toplumuna öykünmenin kendi kimliğimizden utanma şeklinde tezahür etmesi, şekilsel taklitçilik, mevcut sıkıntılarımızın salt maddi nedenlere dayandırılması, madde-insan, makine-insan ilişkisinde dengeyi doğru kuramamamız, köyden kente göçün lümpenleşmeyi doğurması, sanayileşmenin yaygınlaşması ile iş hayatını denetleyecek olan lonca ve ahilik teşkilatı gibi kurumların yokluğu, bunun da iş ahlakını doğurmayışı, aile içerisindeki hiyerarşinin silikleşmesi, ataerkilliğin yavaş yavaş zayıflamasıyla babanın otoritesinin sarsılması, tarihimize ve dilimize sahip çıkamayışımız, pozitivist anlayışların tesirinde olan aydınlarımızın varoluşunu maddeye indirgemesidir. Bunlar

bir bildiri gibi Topçu tarafından bizlere sunulan ahlaki yaralarımızdan yalnızca bir kısmıdır (Topçu, 2016: 135-151).

Topçu ahlakta bireycidir. İsyan Ahlakı eserinde Topçu diğerkâmlık ve ahlakın evrenselliğini en üst düzeye konumlandırılmakta ve diğer ahlaki ilkeleri bu iki temelden türetilmektedir. Kant'ın evrensel ahlak anlayışından büyük ölçüde etkilenen Topçu ahlakta yerelleşmenin evrensellik düşüncesini daraltacağı endişesini taşımaktadır. Topçu'ya göre insanda var olan sorumluluk hissi kendi dışına taşmayı, evrensel olmayı zorunlu kılmaktadır (Mollaer, 2016: 223).

2.2.1. Ahlak ve Din İlişkisi

Ahlak ile din ilişkisi Kur'an-ı Kerim ve İncil'de çeşitli ifadelerle ortaya konulmaktadır: “İmansızlarla aynı boyunduruğa girmeyin. Çünkü doğrulukla fesadın ne ortaklığı, ışıkla karanlığın ne paydaşlığı olabilir? Mesih'le Beliyal (Şeytanın) uyum içinde olabilir mi? İman edenle iman etmeyenin ortak yanı olabilir mi?” (İncil, 2 Korintoslular, 6: 14-15) İncil'de ahlakın dinle bitişikliğine biz Kur'an-ı Kerim'de de şahit oluruz:

İman etmedikleri sürece Allah'a ortak koşan kadınlarla evlenmeyin. Şundan emin olun ki imanlı bir cariye, sizin hoşunuza gitse de müşrik bir hür kadından iyidir. İman etmedikleri sürece Allah'a ortak koşan erkeklerle de kadınlarınızı evlendirmeyin. Şundan da emin olun ki imanlı bir köle, sizin hoşunuza gitse bile müşrik bir hür kişiden daha iyidir. Onlar insanları ateşe çağırırlar, Allah ise izni ile cennete ve bağışlanmaya çağırır, gerektiğinde hatırlasınlar diye insanlara ayetlerini açıklar (Kur'an-ı Kerim, Bakara, 2/221).

Yukarıdaki iki dinin paralel ifadeleri bizlere ahlak ve din ilişkisine dair düşünce tarihimizdeki tartışmaları hatırlatmaktadır. Ahlakın ve dinin kaynağının aynı oluşu kabulünün öncülü sayılabilecek bu iki ifade teist anlayışın temel argümanlarından olan Tanrısız ahlakın olmayacağı iddiasıdır. Richard Taylor, “Ahlakî yükümlülük kavramı Tanrı fikrinden ayrı tutulduğunda muğlaktır” ifadesiyle bu düşüncüyü destekler (aktaran Armstrong, W. ve Sinnott, W, 2011: 9). Bu düşüncenin temel varsayımlarından biri de dinin aslında ahlaki bir sistem olması hasebiyle insan toplulukları üzerinde önemli tesiri olduğudur (Güngör, 1998: 19). Tam da bu düşüncenin aksine seküler anlayışın ahlakla dinin ayrıştırılabileceği ve dinden bağımsız bir ahlaktan söz edilebileceği iddiasına da değinmek gerekmektedir.

Sekülerleşmenin dini deneye tabi tutulamayan bir olgu olarak iyi ve kötünün referans kaynağı olamayacağı temel iddiasıyla ahlaki ilkeler büsbütün bu dünya ile ilişkilendirilmektedir. Zira seküler anlayışta ahlaki ilkelere salt akıl ve idrak ile ulaşılmaktadır (Aydın, İ. H, 2011: 10). Bu tartışmalar çalışmamızdan bağımsız gibi görünse de Topçu'nun ahlak ve din ilişkisinde nerede durduğunu izah etme sadedinde bir girizgâh görevi üstlenmektedir. Topçu'nun bu tartışmalarda ilk grupta, yani ahlakın Allah'la var olacağı tezini savunanlardan olduğu kendi ifadelerinde apaçık sabittir (Topçu, 2014: 94). Topçu ahlak ile dinin ilişkisini iki başlıkta toplar. İlki, ahlakın doğuşu ve gelişimi açısından din ile ilişkisidir. Topçu'ya göre bu iki olgu modern öncesi toplumlarda ayrıştırılmamaktaydı. Modern toplumlarda ise ahlakı dinden ayrı bir alan olarak değerlendirme Topçu için geçerli bir düşüncenin ürünü değildir. Zira ahlakın "kutsallık" ile ontolojik bağlılığından dolayı büsbütün dinden koparılması mümkün değildir. Ayrıca Topçu'ya göre ahlaki değerler kabul görmek için din gibi evrensel ve kural koyucu olmak durumundadır. Topçu ahlak ve din ilişkisini açıklamak için ikinci bir başlık ilave eder. Bu da her ikisinin de aynı amaca hizmet ettiğiidir. "Din gibi ahlakın da gayesi insan ruhunu temizlemek, yükseltmek ve sonsuza doğru yöneltmektir." (Topçu, 2017d: 31).

Topçu ahlakı, kaynağını aldığı dinden ayrıştırma çabalarını manasız bulmaktadır. Beden ve ruh ilişkisi din ve ahlak arasında da bulunmaktadır. Birlikte hareket etmedikleri sürece misyonlarını yerine getiremeyeceklerdir. Dinin asıl gayesinin ahlaklılığın yayılması olduğunu düşünürsek, dini yaşatan çevrelerde ahlakın büsbütün dinden ayrıldığını kabul etmek zorunlu olacaktır. "Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim." diyen Hz. Muhammed'in hem bir dini lider hem de ahlakın temsilcisi olarak var oluşu bir rastlantının eseri değildir. Ayrıca Topçu için ikilik yok teklik vardır. Hepsi aynı maksada ulaştırıcı, çokluk içinden birliğe ulaştırıcıdır. Aynı suretin iki yansıması olduğu için parçalanması kabil değildir (Topçu, 2017d: 91).

Topçu'nun ahlak ve din ilişkisini karşılıklı temellendirmesi, eğitimde bütün bunları bazen ruhi ve irade terbiyesi üst başlıklarıyla değerlendirmesi, zaman zaman da kavramları birbirinin yerine kullanıyor oluşundan dolayı biz de çalışmamızda bazı başlıklar haricinde (örn. ailede ahlak eğitimi) ahlak ve din eğitimini birlikte

değerlendirmeyi uygun bulduk. Topçu ahlak ve dinin iç içeliği üzerinden eğitimin de benzer şekilde ele alınması gerektiğini şu şekilde açıklamaktadır:

“Manevi kültürün insan sevgisini yaşıtan özü ahlakın sahası, onun gayesi olan Allah ideali ise dinin sahasıdır. Din ile ahlakın birbirinden ayrılmaz oluşu ezeli hakikatlerdendir. O halde din ve ahlak kültürü, aynı aşıyla, aynı öğretim yoluyla verilecektir.” (Topçu, 2017a: 155).

2.3. HÜR DÜŞÜNCE TEMELLİ, MİLLİ BİR DÜZLEMDE EĞİTİM VE MEKTEP DÜŞÜNCESİ

Topçu’nun eğitim hakkındaki söylemlerini kendi döneminden bağımsız olarak değerlendirmek bütünü görmemize engel olacaktır. Bu sebeple biz de özellikle 50’li ve 60’lı yıllarda maarifimizi şekillendiren eğitim felsefesini, Topçu’nun gözünden yorumlamaya çalıştık ki Topçu’yu doğru okuyabilelim. Özellikle bu tarihleri seçmemizin sebebi, Topçu’nun Hareket Dergisi’nde maarif hayatımıza dair tespitlerine yer verdiği dönem olmasıdır. Ayrıca bu dönemi baz almamızın bir diğer nedeni de Topçu’nun o sırada aktif olarak öğretmenlik görevini ifa ediyor olmasıdır. “1950’lerde ve 1960’larda Türk eğitim sisteminde, pragmatik (faydacı) ve hümanist anlayışlar hakim olmaktadır.” (Gökçe, 2012: 180). Topçu’nun eleştirilerinin merkezinde özellikle pragmatizmin yer aldığını söyleyebiliriz. Pragmatizm 20. yy’da sanayileşmenin neticesinde ortaya çıkan liberal etkinin eğitime yansımalarıdır. Kısaca pragmatizm mutlak hakikatlerin olmadığı, bilgiye ve değerlere rölativist bir şekilde yansıyan eğitim felsefesidir (Cevizci, 2016: 125). Topçu’nun yaşadığı dönemde bir yama gibi mahiyeti anlaşılmadan eğitim sistemimize dâhil edilmeye çalışılan pragmatist felsefenin bilgiye, değerlere ve normlara yaklaşımı Topçu’nun fikir dünyası ile taban tabana zıttır. Zira Topçu bir idealisttir. Pragmatist anlayış ise geleneksel idealizme karşı tavrı almaktadır. Topçu pragmatizmin “Hakikat fayda fikrinden ayrılmayan doğru olan, faydalı olandır” iddiasını reddeder (Topçu, 2017a: 154). Topçu eğitimde bazı mutlak hakikatlerin değişmezliği iddiasındadır. Bu haliyle eğitimde daimicilerin görüşlerine yakın bir çizgide olduğu düşünülebilir (Cevizci, 2016: 27). Değişmeyen değerlerin korunmasına, toplumsal nizamın temini için kuralların gerekliliğine inanan Topçu kuralların izafiliğini savunan anlayışın

disiplinsizliği doğurduğunu düşünmektedir. Neslin “bu neden haram; şu neden yasak olsun” diye kutsalları hiçe sayan tavırlarını, pragmatist anlayışın her şeyin göreliliği anlayışının neticesi olarak görür (Topçu, 2016: 304).

Topçu’nun okula atfettiği değer, okulu ideallerin üretilip yaşatılma merkezi olarak görmesi ile ilişkilidir. Bu meyanda eğitimden beklentisi nesilde ideal yaratacak gücü ve isteği meydana getirmesidir. İnsana hareket alanı sunmayan realizmin karşısına ümit olarak idealizmi çıkarmaktadır. Yeni nesli ayağa kaldıracak ve Anadolu’da uyanışı sağlayacak olan, ideali isteme arzusu olacaktır (Topçu, 2017a: 88). Topçu’da hayat bulan idealizm, eğitimde ne realizm ne de pragmatizme geçit vermez. Topçu’nun realizm eleştirisi çağdaşı Ülken’in maarife dair söylemlerinde de kendisini göstermektedir. İstanbul Üniversitesi’nde bir dönem birlikte görev yapan bu iki ismin eğitim konusundaki fikirlerinin benzeşmesi birbirinden etkilendiklerinin göstergesi sayılabilir. Bu konunun ayrı bir çalışma alanı olması ve bu husus ile ilgili araştırmanın hali hazırda mevcut olmasından dolayı biz burada Ülken’in yalnız realist ve idealist eğitim ile ilgili düşüncelerine yer vermeyi uygun buluyoruz: (Kayışlı, 2012: 209)

Eğitimin vazifesi, değişen kültür şartlarına göre daima yeni intibaklar sağlayacak gençleri değil, fakat değişmelere müspet bir yön verme gücünde olan gençleri de yetiştirmek olmalıdır. Bu da, eğitimin sadece realist olmak, yani öğrenci-toplum-okul bütünlüğünü ele almakla kalmayarak, öğrenci ideal toplum-okul bütünlüğünü de düşünmesiyle mümkün olabilir. Kısaca eğitim, daima ideal bir hedefe sahip olmalıdır. Eğitimin gayesi, öğrenciyi (genci), yalnız hâlihazırdaki topluma intibak ettirmek değil, ideal bir toplum için hazırlamaktır (Ülken, 1967: 37).

“Türkiye’de yaklaşık iki yüz yıldır süren batılılaşma çabaları, kendi kültürel geçmişimizle ilişkinin kopmasına veya bazen kutsallaştırılmasına sebebiyet vermiştir.” (Karakuş, 2005: 3). Topçu’nun eleştirisi tam da bu noktaya temas eder. Eğitime yön veren bir felsefeden mahrum oluşumuz bizde nakilciliğe yol açmaktadır. Özellikle muasır medeniyetlere erişmedeki acelemiz bizdeki aktarımcılığı körüklemektedir (Kaygısız, 1997: 14). Batının kendi dinamiklerinden hareketle eğitim üzerine düşünme çabalarını sahiplenme bizi kendi evimizde konuk olmaya zorlamaktadır. Geline nokta itibariyle Topçu eğitimde var olan en büyük problemi Osmanlı’nın son döneminden itibaren süregelen yüzeysellik olarak görmektedir. Bu körü körüne taklitçiliğin bir sonucudur. Eğitimde arka planına hiç bakılmadan, üzerine düşünülmeden taklit edilen her bir hareket eğitimin sorunlarını daha da karmaşık hale getirmektedir (Gündoğan, 2018: 31).

Maarif hayatımızda kendini gösteren yüzeysellik ile mücadelede Topçu'nun eğitimin felsefî arka planı ile ilgili düşünsel bir çaba içerisine girdiğini görmekteyiz. Topçu kendi birikimimizden kaynak alan milli felsefemize katkıda bulunmak amacıyla Fransa'daki akademisyenlik tekliflerini reddedecek kadar bu hareketi önemsemektedir. Blondel'in "Şarkta bir asır daha felsefe yapılamaz" (Işık, 2009: 74). uyarılarına rağmen Topçu'nun Kur'an'dan kaynak alan felsefemizi yaratacağımıza dair ümidi her daim taşıdığını söyleyebiliriz. Kendi birikimimizden kaynak alan felsefemizin maarif hayatımızı şekillendirmesi için eklektik felsefî sistemler ile mücadele, Topçu'nun yazılarının ana konularından biri haline gelmektedir. Eğitim hayatımızda batı menşeli politikaların egemen olması ve neoliberal anlayışla gelişen yeni eğitim anlayışlarının karşısında sosyal adaleti merkeze alan ve kendi milli değerlerini yansıtan Topçu'nun maarif davası güçlü bir alternatif olarak eğitim hayatımıza yön verebilir (Aldı, 2006: 291).

Topçu okulun mevcut durumundan rahatsızdır. Kendisine odaklı yaşayan hayat adamlarının yetişme sahası olarak gördüğü okulu "hayat mektebi" olarak nitelendirir (Topçu, 2017a: 85). Topçu'nun pragmatist anlayışla kavgası, salt dünyevi istekleri doyurmak için okulu bir basamak haline getiren muhteris insanı yetiştiriyor olmasıdır. "Maarif hayata mağlup oldu, mektep mideye mağlup oldu" diyen Topçu kayıp nesillerin ardına yenilerinin eklenmesi endişesini taşır (Topçu, 2017a: 86). Yazılarında birey olarak insanı değerli kılan idealizmle, insanı kitlenin bir parçası haline getiren realizmin mukayesesini yapmaktadır. Neslin kaderini idealizme bağlayan Topçu için realizm, ahlaklılığın sağlanması için bireye hareket alanı bırakmamaktadır. "Ruhsuz, idealsiz, inançsız bir öğretim gençliğe karakter yerine hüner verecek ve insanı elbette aşağı canlıların hizasına indirecektir." (Topçu, 2017a: 45). Kanımca Topçu'nun okuldan istediği insanın yaşamına hakim olan madde ve manayı birlikte ele alarak bütünselliğini korumaktır. Rönesans'ı gerçekleştirecek, düşlediği topluma dair ütopyasını hayata geçirecek mesul insanı yetiştirecek yer okuldur. Ne var ki büyük misyon yüklediği okul Topçu'ya göre ideale bir nebze dahi yaklaşamaz. Okulun mevcut durumu ile ilgili rahatsızlığını şu sözlerle dile getirir:

İlim mabedi olan okul bugün öğretmenler için bir çile yeridir; gençler ise hem çile hem de fesat yuvası haline gelmiştir. Okuldaki genç bedeni ve nefsi hürriyetlerinin hepsini elde etmek için daimi surette çırpınmaktadır. Öyle zannediyorum ki insan ruhunun Allah'a ulaşabildiği bu mabette yakında iflasın ilan edilecektir. Bu öğrenci hürriyetidir (Topçu, 2019: 336).

Topçu eğitimde pragmatik anlayışı reddederken gerçek eğitimin ıstırap içinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder: “Gerçek mektepte muallimle talebe, ıstırap çekerek öğretmeğe ve ıstırapla öğrenmeğe muhtaçtırlar. Ders, bu tadına doyulmaz ıstırapın sahnesidir.” (Topçu, 2017a: 53). Tasavvufi terbiyede zahmete katlanma ve ıstırapı bile isteye yüklenme Topçu’nun eğitim hakkındaki düşüncelerine yansımış gibi görünmektedir. Zira tasavvuf Allah aşkına erişmek için ıstırap çekmeye gönüllü olmayı bir düstur olarak kabul eder. Tasavvuf âlimi Kuşeyrî de aşkı “sevgiliye dertli ve ıstıraplı bir kalple sürekli meyletmek” şeklinde tanımlarken bu çileci yönü ortaya koyar (aktaran Güner, 2017: 16). Topçu için insan ancak mesuliyet duygusu ve vicdan mekanizmasıyla insan hüviyetine ulaşmaktadır. Çileci bir dünya tasavvurunu hizmet ve mesuliyetle yoğuran Topçu ıstırapın insan için olgunlaşma vesilesi olduğunu vurgular. “Zira kaderini ıstırapsız ve şuursuz yüklenenler bitkiler ve hayvanlardır.” (Topçu, 2018: 146).

Topçu’nun mektep düşüncesini tasavvufla yoğurduğu bir diğer ifadeyse “Mektep manaya yükseliş, birliğe yöneliş, kaide ve disiplindir. Bütün bunların birleşmesinden ruhani ve ilahi bir koku ruhlara dağılır. Mektebi aşk besler, metotlu düşünce yaşatır.” (Topçu, 2017a: 63). Tasavvufta nihai gaye Allah aşkına ulaşmaktır. Topçu bu gayeye ulaşmak için mektebi bir vasıta olarak görüp ona bir nevi kutsiyet atfeder.

Okul yerine bilinçli bir tavır olarak genellikle mektep ifadesini kullanan Topçu eğitim yerine de maarifi tercih etmektedir. Maarifi aynı zamanda formal ve informal olarak bütünü kapsayacak şekilde hepsinin yerine kullanmaktadır. Dahası Topçu maarif kavramına hayatın tamamını kuşatacak bir biçimde mana yükler. “Mektebi fiziki anlamda çatısı, dersliği, siyah tahtası, muallimi olan dar bir mekân olarak görmemektedir. Topçu’ya göre mektep bütün bir ülkedir.” (Fidan, 2006: 287). Bu sebeple eğitim sadece okulda olmaz, eğitim bütün insanî münasebetlerimizde, sokakta, seyahatte, toplumun tarihinde, kişinin ruhunda ve düşünce tarzında var olmaktadır. Eğitim bir milletin düşünme ve yaratma süreçlerinde topyekûn var olmasıdır. Topçu’nun ifadesiyle: “Maarif, bir cemiyetin düşünüş tarzının, kültürünün ve ideallerinin cihazlanmasıdır.” (Topçu, 2017a: 88). Başka tanımları da karşıladığı gibi eğitimi de kapsayan maarif kelimesini tercih eden Topçu bu mefhuma çokça anlam yükler. Var olma mücadelesinin merkezine oturttuğu maarifi, her türlü pozitivist ve

materyalist anlayışla mücadelenin kapısı olarak görmektedir (Gündüz, 2015: 59). “Düşmüş bir cemiyeti ayağa kaldıracak olan mektepleşmiş müesseselerdir.” (Topçu, 2017a: 41). Topçuya göre yeni toplum düzenini harekete geçirecek, uyanışı başlatacak yer mekteptir. Mektep hayatın merkezi, onun özüdür. Topçu milli kültüre uzanan köklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Köksüz ağacın yaşamaması gibi mektep de kimliksiz var olamaz. Topçu maarif ve milleti özdeşleştirmektedir. Bir nevi milletin varlığını maarife yaslamaktadır. Maarife ehemmiyet verilmediğinde milletin de varlığını sürdüremeyeceğini ifade eder. Millet maariftir diyen Topçu milletin geleceğini yine maarife bağlamaktadır (Gündüz, 2015: 60).

Cumhuriyet döneminde resmi ideolojinin önemli bir kısmını oluşturan batılılaşmayı halka empoze etmek için milli eğitimimiz vasıta kılınır. Halkın batılılaşmasına hazırlayıcı eğitim programının aynı zamanda milli bir kimliği yansıtması, Türk kimliğini muhafaza etme çabasının göstergesidir. Bu yeni eğitim programı ile milli kimlik dinden yalıtılarak, pozitivist ve materyalist bir hüviyet kazandırılmaktadır (Yıldırım, 2018: 323). Topçu Cumhuriyet döneminde hâkim olan, etkileri hala sürmekte olan pozitivist eğilimlerin aksine milli ve dini kimliğin ayrılmazlığına vurgu yapmaktadır. Bunun için milli karakterini ön plana çıkardığı eğitimin dini damarını yok saymaz. Din ve millet Anadolu yurdunda sentezlenerek Türk kültürünü meydana getirmektedir. İslam’la yoğurduğu milliyetçiliğini şöyle izah eder:

“İslam, yalnız secde halinde değil, secdeye eğilen başımızdadır. Yalnız camide değil, ezan sesleriyle dolan evlerimizdedir. Yalnız Kur’an’da değil onunla nurlanan yüzlerimizdedir. Onu imhaya çalışanlar, bilmelidirler ki bu ev yıkılmaz, bu baş koparılmaz, bu yüz yüzlerimizden çalınmaz.” (Topçu, 2018: 22).

Topçu eğitimin yapıtaşlarını üç unsura dayandırır. İlki öğrencidir ve Topçu için durumu pek de iç açıcı değildir. Topçu öğrenciyi direkt eleştirmez. Eğitim sistemi üzerinden öğrenciye hafifçe dokunur. Zira sistemin bir sonucu olarak öğrenciler okulu menfaat kapısı olarak görmektedir. Topçu için “talebelik ilim yolculuğu değil; diploma avcılığı haline gelmektedir” (Topçu, 2017a: 90). İkinci ve belki de en hayati unsur öğretmendir. Topçu eğitimin merkezine aldığı öğretmenliğin cemiyette meslek olarak herhangi bir kıymetinin bulunmadığından yakınırken onun bir meslek olarak bile kabul edilmediğini ifade etmektedir. Öğretmenler herhangi bir memurdan farkı

olmayan, amirinin buyruklarına karşı her an hazır ve nazır olan, örneklik vasfı olmayan bir emir kulu haline getirilmektedir. Eğitimin üçüncü ayağı olan mektep ise kendine has mimarisi olmayan ve onu eğitim kurumu yapan ruhtan çok uzaktadır. Herhangi bir devlet dairesinden farkı olmayan okul, ilim yuvası olma vasfını yitirmektedir (Topçu, 2017a: 90).

Topçu eğitimde eksikliklerimize dair bir çözümleme yapar. Sonuç olarak eğitimde tekâmül edemeyişimizi ilim zihniyetine sahip olamayışımıza bağlar. Topçu için bilgiye yaklaşımımız problemlidir. Bizim eğitim anlayışımızda bilgi, aktarılan, ezberletilen ama içselleştirilmeyen bir yük olmaktadır. Elbette eğitimi, "bilgi edinme" eyleminden soyutlamak mümkün değildir. Buna karşılık, eğitim olayını salt bilgiyle özdeşleştirmek de önemli bir hatadır. Bizde eğitim salt bilginin nakli şeklinde gerçekleşmektedir. Problem ilim zihniyetine sahip olmadan ilmi yüklenmek çabamızdan kaynaklanmaktadır. Topçu için asıl kazandırılması gereken odur. Çünkü ona sahip olan milletler ilme sahip olmasalar da onu yaratacak anlayışa sahip olacaklardır. İlim zihniyetinin olabilmesi için ilmin aktarılmadan ahlaki bir terbiyeyle hakikatin tattırılması gerekmektedir (Topçu, 2017a: 86).

“Mektebin eşiği, mabet gibi, ahlak dünyasının, ruh dünyasının eşiği olmalıdır.” (Topçu, 2017a: 199) diyen Topçu okula kutsiyet atfetmektedir. Ayrıca okulu ilmi talep edenlerin merkezi haline getirmek isteyen mütefekkir, herkes için eğitimin bir hak olması anlayışını reddeden bir tavırla okumaya istek ve kabiliyeti olmayan çocukların eğitim süreçlerine dâhil edilmemesi gerektiği kanaatindedir (Topçu, 2017a: 208). Topçu’nun eğitimle ilgili bu düşünceleri seçkin bir anlayışın tezahürü gibidir. Topçu sayılara anlam yüklemekten ziyade nitelikten yoksun bir eğitimdense az ve öz öğrenci ile yola devam edilmesinin daha doğru olacağı fikriyle hareket edilmesinden yanadır.

Eğitimi oluşturan ders, talebe, öğretmen ve mektep, Topçu için bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Bu unsurlar kendi toplumuna yabancı olmamalı; bütünüyle kendi kültüründen beslenen milli bir karaktere sahip olmalıdır (Topçu, 2017a: 108). Topçu her şeyiyle milli bir eğitim idealini gerçekleştirecek mektebi şu sözlerle anlatır:

Bize bir mektep lazım. Son milli eğitim kanunları ruh ve ahlak mektebi yerine meslek mekteplerinin hayatımızı bütün bütün saracağını ilan etmektedir. Bu gidişin ortaya koyacağı eser tüylerimizi ürpertiyor. Yeni mektep, düşünen ve seven insan yerine usta adam ve çok kazanan adam yetiştirecektir. Lakin bu

insan, içinde bunaldığımız bu karanlıktan bizleri kurtarmayacak. Bize bir insan mektebi lazım. Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirtsin; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin. (Topçu, 2017a: 47)

Topçu neslin batılılaşma arzusunu kendi kültürünü bilmemenin bir neticesi olarak görmektedir. Kendi kültürüne yabancı olan neslin onu sahiplenmesi imkân dâhilinde görünmemektedir. Milli benliğinden yalıtılmış, özünden utanan neslin yerine kendi kökenlerine tutunup yeni bir sentez yaratma peşinde olan gençliğin gelmesi hayaline sımsıkı tutunan Topçu bu hayalin felsefesiz olmayacağını fakındadır. Eğitimin felsefi altyapıdan yoksunluğunun, neslin idrakinin önünde engel olarak gören Topçu özellikle gençliğin manevi boşluğunu felsefesiz din öğretimine bağlamaktadır (Topçu, 2019: 115).

Topçu gençliğin ruhundaki boşluğu dolduracak, ona gayeler sunacak, onları amaçsız bir kalabalıktan idealist ve ruhlara şifa dağıtan bir nesle dönüştürecek ümidi her daim kendi benliğinde hissetmekte ve bu ideali yaşatmak istemektedir. Topçu yeni neslin kitap okumaması, öğrenme aşkının bulunmayışı ve muallimini dinlemeyişinden yakınanlara cevap olarak gazetelerin okunma oranlarını gösterir. Bir de herkesin radyo dinlemesini hikâye ve bol süslü dini sohbetler eden hocaların etrafında toplanan gençlerin çokluğunu onlara örnek göstermektedir. Topçu sorunun kaynağını öğrenci olarak görmez. Burada tek sorumlu vardır: O da okuldur. Okulun öğrencinin ilgisini çekmede yetersiz olduğu görülmektedir (Topçu, 2017a: 87).

Topçu'nun özel okullara karşı sergilediği muhalif duruşun arkasında maddiyat ve ilim arasına mesafe koymanın ilmin itibarını koruyacağı düşüncesi yatmaktadır. Zira özel okullar Topçu'ya göre "ilim ve irfanı ticaret metaı haline getiren yerler ve kazanç müesseseleridir." (Topçu, 2016: 224). Bu sebeple eğitimi devletin tekeline verir. Devlet bizzat eğitim faaliyetlerini kendi eliyle gerçekleştirmelidir ki gençliğin kaderine yön verebilsin. Böylece bu alan yabancı bir ideolojinin tahakkümüne terk edilmemiş olur. Özel okulların mantar gibi çoğaldığını ifade eden İbrahim M. Ebu Rabi gibi Topçu bu kurumların varlığını toplum için tehdit olarak görür. Topçu'nun varlık mücadelesi gibi gördüğü bu mesele sağ cenah için bir sorun teşkil etmemektedir. Topçu nezdinde sorun salt özel okul meselesi değildir. Genel olarak muhafazakâr kesimin kapitalizme karşı ılımlı ve tavizkar tavrı karşısında şaşkınlığını gizleyemez (Aldı, 2006: 292). İsmet Özel de bu konuda Topçu'yla hemfikirdir. Muhafazakâr

kesimin kayıtsızlığı karşısındaki rahatsızlığını şu sözler ile dile getirir: “Kapitalizm ve modernleşmeyle anti-kominizm ve İslamiyet’in soğuk savaş boyunca birbirlerinden hiç gocunmaksızın alışverişte bulunmaları Türkleri modern hayatın modernleştiriciliği kapitalizmin eliyle gerçekleşen bir hayatın akıl düzenine hapsedti.” (aktaran Bora, 2007: 253).

Topçu, yabancı okulların varlığını eğitimin millileştirilmesinin önünde bir engel olarak görmektedir. Zira milli iradenin zayıfladığı Osmanlı’nın dağılma döneminde, dış güçlerin içeriden kontrol mekanizması olarak görev yapan yabancı menşeli okulların açılması 1863’de Amerikan Koleji’yle başlar. Ardından aynı yüzyıl içerisinde “batıya açılan pencere” diye nitelendirilen Galatasaray Lisesi açılır (Küçükömer, 2007: 40). Özellikle 1950’li ve 1960’lı yıllarda ülkemizde yeni yabancı menşeli okulların açılmasına izin verilmese de geçmişte açılan okulların eğitim faaliyetleri durdurulmaz (Yazıcı, 2010: 123). Topçu’nun döneminde faaliyet gösteren yabancı okulların varlığından pek hoşnut olduğu söylenemez. Batının Türkiye’ye sızma teşebbüsleri olarak gördüğü yabancı okullarının varlığından rahatsızlığını sıklıkla dile getirmektedir. Bu tip okulların Topçu’nun arzu ettiği diğerkâm ve insanlık idealini yüreğinde taşıyan nesli yaratmayacağı açıktır. (Topçu, 2019: 267) Ahlakî ideale yaklaşma yolunda atılacak en önemli adımlardan biri eğitimin millileştirilmesidir. Ne var ki yabancı okulların varlığı eğitim millileşmesi önünde önemli bir sorun olarak durmaktadır (Topçu, 2017a: 199).

Topçu’nun yabancı okulların ülkemizdeki faaliyetleri hakkındaki en temel iddiası emperyalist emellerini maarif üzerinden gerçekleştirme niyeti taşıdıklarıdır. Keza emperyalist güçler haclı seferlerinde gerçekleştiremedikleri emellerini, okullar vasıtası ile hayata geçirmiştir. İlk bakışta bu söylemler ‘xenophobia’ (yabancı düşmanlığının) dışa vurumu olarak görülebilir. Zira ülkemizde milliyetçi-muhafazakâr kesimin söylemlerine “negatif batı imgesinin” hâkim olduğunu düşündüğümüzde Topçu’nun savunmacı bir refleksle düşman yarattığı düşünülebilir (Bora, 2007: 251). Aslında dikkatlice bakılırsa durumun hiç de böyle olmadığı fark edilecektir. Topçu’nun problemi batıyla değildir. Zaten hiç olmamıştır. Sorun olarak telakki ettiği durum çalışmamızın son kısmında da ifade ettiğimiz gibi ülkemizde bu okullarda misyonerlik üzerinden kültürel emperyalizmin gerçekleştirildiğini düşünmesidir. Topçu’nun isyan ettiği bir diğer nokta halkımızın her şeye rağmen bu okullara

çocuklarını göndermeye teşne oluşlarıdır. Bu okullara çocuklarını kaydettirmek için ailelerin can atışları karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen Topçu bu durumu emperyalizme, çocukları altın tepside sunma olarak görür. Topçu için bu okullarda yetişen gençlikten milli değerlere bağlılık ve kutsala saygıyı beklemek güçtür. Vatan sevgisi ve millet ülküsü gibi idealleri bünyelerinde barındırmayan neslin uyanışı mümkün görünmemektedir (Topçu, 2018: 130).

Topçu'nun doğu ve batı arasındaki muvazeneli hali kendisini eğitimde de gösterir. Her ikisiyle hesaplaşmasını tamamlayan Topçu, sanıldığına aksine batının eğitimini değerler üzerine inşa ettiğine kanaat getirir. Mütefekkir, batıdaki ve doğudaki eğitimi mukayeseyle şöyle tahlil eder. Bizde terbiye ve batıda terbiye mukayese edildiğinde, bizdekinin daha çok maddeciliğe yönelttiği, batıdaki ise daha çok ruhçu karakter kazandırdığı görülmektedir. Bizim terbiyemiz kademe arttıkça hırsları ve istekleri artıran, heva ve hevesleri peşinden koşan zümreleri doğurmaktadır. İlim şarkta, maddeciliğe yöneltirken garpta, ahlaka yönelmektedir (Topçu, 2018: 53). Topçu'nun tespitlerine benzer şekilde "Okumak neyi değiştirir?"(2002) başlıklı yazısıyla Doğan Cüceloğlu benzer şeyleri dile getirir:

Ben Amerika'da 25 yıl kalmış bir insan olarak şöyle bir gözlem yapıyorum. Amerika'da hiç eğitim görmemiş bir insanla aynı odada kalmaktan korkarım. Beş dolar için gırtlığını kesebilir. Eğitim orada gerçekten bir fark yaratıyor. Eğitim düzeyi yükseldikçe, uygar, olgun, sorumluluk sahibi, verdiği sözü tutan, kişisel bütünlüğü olan bir insan olma yolunda ilerliyor. İstisnalar kesinlikle olabilir ama genellikle böyle. Türkiye'ye gelip baktığımda iki faktör görüyorum. Şehirleşme ve eğitim. Türkiye'de şehirleşmiş ve eğitim görmüş insandan korkuyorum. Kesinlikle insafsız, kendinden ve kendi yakınlarının çıkarından başka bir şey düşünmüyor. Bu son derece kuvvetli bir duygudur bende. İliğini sömürür bitirir, hiç acıma duygusu yoktur. (Çallı, 2021)

Topçu'nun eğitim vizyonunu, düşünce dünyasından yola çıkarak açıklamaya çalıştığımızda onun en çok eğitim ortamlarını hür kılma arzusu içerisinde olduğunu fark ederiz. Eğitimde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve düşünmeyi düşündürme Topçu'nun öncelediği hususlardandır. Topçu için eğitimin varoluşunun mütemmim cüzü hür oluşturmaktır. Başta eğitim olmak üzere bütün alanlarda hürriyetin varlığını zorunlu olarak görmektedir. Hürriyet söz ile değil öz ile var olmalıdır. İlim insanı için araştırma yapma imkânı tanınmalıdır. "Bu eğitimde özgürlüktür. İlim sahasında yeniye tahammül yok. Eski yeninin önünde bir duvar olmuş geçmesine müsaade etmemektedir. Böyle bir ortamda ilim yapmak ne denli mümkün olabilir?" sorusunu soran Topçu her alanda olduğu gibi düşüncenin doğuşu için fikir sahasını

serbest bırakmanın gerekli olduğunun üzerinde önemle durmaktadır (Topçu, 2017e: 47-49). Geleneğin toplumdaki bağlayıcılığının idrakinde olan Topçu onu kendisine pranga haline getirmeden tahlil eder. Geleneği elinin tersi ile itmeyen, eleştiri süzgecinden geçirdikten sonra ona sahip çıkan hür düşünceli bireyi inşa etme arzusunda olan, ender mütefekkirlerimizdendir. Bu sebeple Topçu'ya göre eğitimin amacı bireye bağımsız düşünme becerisini kazandırarak yaratıcı düşünme kapısının anahtarı olan tenkite imkân tanımasıdır. Topçu'nun kendi meslek hayatında öğrencilerinin onlara sunulanı olduğu gibi kabul etmelerinden rahatsızlık duyduğunu kendi düşüncesinin aksine bir düşünce beyan edildiği vakit bundan hoşnut olduğunu öğrencilerinin naklettiklerinden öğrenmekteyiz. Bunun için taassuba düşme endişesi taşıyan ve taklitten tahkike yönelimli bir inancı yaşatacak neslin muhakkak bir noktada Topçu'nun fikir dünyasıyla tanışması gerekmektedir (Taşgetiren, 2009: 50).

Topçu'nun eğitim faaliyetlerinde öğrenciye fikirleri zorla kabul ettirip, empoze etme gibi iradeyi hiçe sayan eylemlere karşı tepkisi açıktır. Öğretmenliği esnasında onunla aynı düşüncede veyahut muhalif olan öğrencilerinin bulunduğu ortak payda Topçu'nun öğrencilerinin fikirlerini özgürce savunmalarına imkân tanıyan sınıf atmosferini yaratmasıdır. Öğrencilerden Civelek, hocası Topçu ile ilgili hatıratında bu konuya dikkat çeker. Civelek için o ders esnasında yolları açıcı bir görev üstlenir. Öğrenci anlamayı kendisi gerçekleştirmektedir. Derslerinde öğrencilerine karşı onların düşünmelerine ket vurucu ve zorlayıcı olmaktan özellikle kaçınmaktadır. Muallimimiz telkine başvurmakta lâkin eylemlerinde onları özgür bırakmaktadır. (Civelek, 2016: 29). Topçu'nun öğrencilerinin bağımsız düşünme becerisini kazanmasına yönelik çabası eserlerinde de kendisini gösterir. Hatta bununla ilgili bir çalışma da bulunmaktadır. Okul haricinde Topçu'nun öğrenciler için yazdığı kaynaklar ve serbest yazıları farklı karakterdedir. Meslek hayatında ve MEB için hazırladığı ders kitaplarında öğrencilere hazır şablonlar sunmaktan ziyade çok sesli ve farklı perspektifleri bir arada buluşturmaya amaçlamaktadır. Ders kitaplarına nazaran diğer eserleri, coşkusunu ve heyecanını yansıttığı daha normatif karakterde eserler olarak nitelendirilebilir (Taşgetiren, 2009: 53).

Topçu'daki güçlü devlet isteğinin eğitime yansımalarının neler olduğuna da bir göz atalım. Öncelikle ifade etmemiz gereken devlet ile eğitim arasında amaçlar açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar çatışma unsuru olarak görülebilir.

Devlet eğitimin üzerinde baskın olduğu vakit hâkim olan ideolojiyi yerleştirmek amacıyla bireyin özgürlüklerini kısıtlayarak onun farklı yönlerini törpüleyebilmektedir. Oysa eğitimin gayesi öğrencinin kendi yeteneklerini açığa çıkararak kendisine ve topluma değer katar hale getirmektir. (Akın ve Arslan, 2014: 81) Devletin çıkarları için eğitimi araçsallaştırma düşüncesi “okulun varlığını aynı zamanda belli fikir ve tavırlara sadakati temin etmenin etkin bir yolu olarak görmektir.” (Gatto, 2018: 63). Burada ifade edildiği gibi devlet ile eğitim arasındaki ilişkiye devletin eğitim üzerinde tahakkümü olarak yaklaşılsa ilim sahasında özgür düşünceden söz edilemez. Topçu devletin kurduğu tahakkümle maarif ilişkisine çok ayrı bir yönden bakar. Devletçi bir anlayışa sahip olsa eğitimde salt devamlılığının teminatı, hür ve bağımsız düşüncenin garantisi için devlete olan ihtiyacı vurgular. Zira Topçu için zayıf bir devlet herhangi bir ideolojinin tahakkümüne müdahil olamaz. Bu da yanlış düşünmenin yayılmasına yol açar. Devletten eğitimin hamiliğinin üstlenmesini beklemektedir. Bunu hür düşünceyi boğmadan, neslin manevi terbiyesini ihmal etmeden yapmalıdır. Ne var ki kendi döneminde devlet bağımsız düşüncenin garantörü olarak değil hâkim ideolojiyi parlatacak olan kulları meydana getirmektedir. Devlet kendi otoritesine boyun eğen bireyler yetiştirme arzusunun neticesinde, ortaya çıkan birbirinin aynısı nesil ki -Topçu onları sanayiden çıkmış seri üretime benzetmektedir- doğruya doğru; eğriye eğri diyebilecek ve dahası bunu fark edebilecek bilinçte değildirler. Topçu okuldan mezun olmayı, bir nevi farklılıkların ve iradenin yitimi olarak görmektedir (Topçu, 2019: 296).

Topçu’ya göre okullar asli vazifesi olan ilmi gaye edinen, ilim idealini yaşatacak nesli hazırlamaktan, fonksiyonunu yerine getirmekten acizdir. Bugünün de problemi olarak süregelen okulun muvaffakiyet kapısı olarak algılanışı Nurettin Topçu’nun üzerinde durduğu eğitimde bir diğer açmazdır. Ayrıca Topçu muallimliğin belli meslekleri edinemeyenlerin son başvuru kapısı oluşunu, öğrencinin talebelik dışında başka meşgalelerle uğraşmalarını eğitimin niteliğini azaltıcı diğer etkenler olarak görmektedir (Topçu, 2017a: 97).

Topçu’nun eğitime yaklaşımı bütünseldir. Eğitime yön veren, ona hâkim olan ekonomiyi, siyaseti kültürü bu bütünlük içerisinde değerlendirmektedir. Onun eğitim üzerine eleştirileri bugün de tazeliğini korumaktadır (Aldı, 2006: 295). Eğitime yönelik görüşlerinin dönemin sorunlarıyla sınırlı olduğu düşünülse de dikkatle

bakıldığında Topçu'nun bulunduğu çağın ötesine seslendiği görülmektedir. İnsanın bütün kültürel, ekonomik ve politik değişimlerin içerisinde biricikliğini koruduğunu, beden ve ruh olarak ihtiyaç ve problemlerinin aynı olduğunu tahlil etmemiz pek de hatalı kabul edilmeyecektir. Bu sebeple Topçu'nun maarife dair söylemlerini hem bulunduğu çağ ile ilişkilendirerek düşünmek, hem de savunduğu ilkeler açısından geçerliliğini yitirmeyen fikirler olduğunun idrakine vararak değerlendirmek gereklidir.

2.3.1. Nurettin Topçu'nun Eğitimin Mihrakındaki Öğretmene Yaklaşımı ve Öğrencilerinin Gözünden Topçu

Öğretmen kimdir? Hangi niteliklere sahip olmalıdır? soruları eğitimin bir nevi kaderini tayin etmektedir. Öğretmeni karakter inşasını gerçekleştiren kimse olarak tanımlama, mesul öğretmen vasfını ön plana çıkarmak anlamına gelmektedir. Topçu düşüncelerinin mimarı olan idealizmini maarifin merkezine oturttuğu öğretmenden de beklemektedir. Öğretmen alan değil verendir. Bundan gücenmemekte bilakis diğerkâmlığı şahsiyetinin bir cüzü haline getirmektedir. O sevginin kaynağı, topluma hayat veren, ilme meftun hakikat aşığıdır. Topçu'nun kalp terbiyecisi ve ruhun yoğurucusu olarak gördüğü öğretmen saydığımız bütün bu niteliklere sahip olmalıdır. (Topçu, 2016: 126)

Topçu'nun eserlerinde o dönemde yaygın olarak kullanılan öğretmen tabirini kullanmaktan kaçındığını görmekteyiz. Kendi kavramları ile düşünme çabasında olan mütefekkilere has bu tutuma, çağdaşı Cemil Meriç'te de şahit olmaktadır. Belki de Cemil Meriç'in "hoca" yerine soğuk, haysiyetsiz ve çirkin bir kelime olarak tanımladığı "öğretmen" unvanını Topçu'nun da benzer bir sebeple kullanmadığı düşüncesini bizlerde uyandırmaktadır (Meriç, 2013: 101). Topçu yazılarında ruh sanatkârı ve hayatımıza nizam verici olarak tanımladığı öğretmenin yerine ekseriyetle "muallim" tabirini kullanmayı tercih etmektedir (Topçu, 2017a: 65). Bugün için örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin her ikisi için de hoca unvanı kullanılıyor olsa da Topçu yaygın din eğitimi faaliyetlerinde bulunan din görevlileri için daha çok din adamı şeklinde hitap etmeyi uygun görür (Topçu, 2017b: 104).

Topçu'nun eğitim anlayışının bir yönüyle öğretmen merkezli olduğu söylenebilir. Topçu için eğitime katkısı olan diğer unsurlar ikincil öneme sahiptirler

(Topçu, 2017a: 203). Zira “Okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir.” (Bursalioğlu, 1994: 41). Bu hakikatin farkına varılmayışı, eğitimdeki problemlerin doğru okunamamasına neden olmaktadır. Topçu eğitim ile ilgili sorunlara cevap arama için farklı politikalara başvurmayı boş bir teşebbüs olarak görür. Asıl mesele öğretmendir. Bu sebeple eğitimde iyileştirme adına atılan adımlar karşılık bulamamaktadır. Topçu için eğitime yön veren öğretmenin, çözümlerin merkezine alınmaması, sorunun muallim sorunu olmasının göz ardı edilmesi, çözümleri çözümsüzlüğe mahkûm edilmektedir (Topçu, 2018: 46).

Topçu’nun idealize ettiği öğretmen, kendisinin etkileme alanını bilerek bu motivasyonla eylemde bulunan, vazifesinin kutsiyetinin idrakinde olan kimsedir. Henry Ward ’un “Bir öğretmen sonsuzluğu etkiler, etkilerinin nerede son bulacağını da asla bilemezler” (aktaran Karataş, 2020: 40) ifadesindeki gibi Topçu karakter inşacısı olarak nitelendirdiği öğretmenin toplumun bütününe karşı sorumluluk duymasını beklemektedir. Topçu öğretmenlik görevi boyunca meslektaşlarını yakinen tanıma fırsatı bulmasından dolayı, onun değerlendirmelerini alan araştırması gibi kabul edebiliriz. Ne var ki gözlemlerinin pek de iç açıcı olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerine baktığımızda yaşadığı hayal kırıklığının izlerini fark ederiz. Topçu’nun öğretmenlere dair müteessir olduğu belki de en önemli husus okuyup, araştırmamaları, hatta ilmî faaliyetlere ilgi dahi duymamalarıdır. Özellikle kendi alanlarına dair okuma yapmamalarının eksikliğini hisseden Topçu bunu iki nedene dayandırır. İlki maddi imkânların kısıtlılığı diğeri ise eksik idealizmdir. Maddiyat mevzuunda da öğretmenlerin para toplama gibi vazifelerden uzak tutulması, saygınlığı korumak adına gereklidir. Esasında ne parasal mevzular ne de nöbet gibi mesleğinden ayrı bir iş yükü oluşturacak durumlara mahal verilmemesi gerektiğini düşünür. Topçu için öğretmenin eğitimdeki yeri ve önemi fark edilemez, doğru konumlandırılamazsa eğitimin zemini kaymaya mahkûmdur. Zemini sağlam olmayan yapının üzerine inşa edilen her şey eğreti duracaktır. Maarifin iyileştirilmesi isteniyorsa evvela öğretmen meselesine odaklanılmalıdır. Topçu ilk kazandırılması gereken değer olan hürmet duygusunun en çok öğretmene duyulması gerektiği kanaatindedir. Toplumda öğretmen algısının sorunlu olduğunun idrakinde olan Topçu, bunu bizzat bu görevi üstlenenlerin eylem tarzına bağlar. Bir kez öğretmenlik toplum nezdinde meslek dahi değildir. Toplumda diğer iş alanlarına ait

görevler meslek olarak kabul görmekteyken öğretmenlik herkesin yapabileceği alelade bir vazife olarak görülmektedir. Öğretmenlik toplumda dersleri dolduran, derse vakti vaktine giren, amirlerinin sözlerine itaat eden kimsedir. Muallimlerin hür olabilmesi açısından müdürsüz bir okulun gerekli olduğunu ifade eden Topçu öğretmenlerin liyakatsiz ve cahil kimselerin altında çalışmasının doğru olmadığı kanaatindedir (Topçu, 2017a: 108).

Topçu için eğitimde öğretmene geniş alan tanımak, inisiyatif almasına müsaade etmek, hür düşünce ortamına zemin hazırlamaktır. Topçu maarif içerisinde öğretmenlere bir nevi özerklik verilmesini talep etmektedir. Esasen düşünsel açıdan öğretmeni özgür kılmak, onun yaratıcılığını olumlu yönde etkileyecektir. Müfredat da dâhil olmak üzere bütün eğitim süreçlerini öğretmene bırakmak, maarifin kaderini değiştirir. Zira tepeden, teşkilatlar üzerinden dayatılarak yapılan eğitim hür düşünce ortamının gelişmesine mani olmaktadır (Topçu, 2017a: 81). Topçunun bu tip söylemleri onaylanabilir olmakla birlikte art niyet taşıyabilecek öğretmenlere de alan yaratabileceği endişesini doğurabilir. Topçu bu konuyu etraflıca düşündüğü için soruna güçlü devlet anlayışı üzerinden çözüm üretir. Çözümse eğitimde bağımsızlık için devletin takibidir (Topçu, 2017a: 102).

Topçu kutsal bir vazife olarak gördüğü öğretmenliğin itibarını zedeleyici, toplum nezdindeki saygınlığını azaltıcı her türlü hareketi eleştirmektedir. Maddi durum ve sağlanan olanakların yetersizliğinden yakınan öğretmenler Topçu'ya göre eğitimcilik ile tüccarlığı karıştırmaktadırlar. Geleneksel eğitim anlayışının salt bilgi yükleme misyonuna sahip öğretmenin Topçu'nun maarif anlayışında yeri yoktur. "Muallim, gençlere bilmediklerini öğreten bir nakıl (nakledici) değildir. Bu iş kitabın işidir, bilmediklerimiz hep kütüphanelerde bulunmaktadır. Her sahada yalnız bilinmeyi bilmekle eski devrin "scolastique" tahsili elde edilir. Kitaplardaki örümcek kafamıza nakledilir." Zira Topçu için doldurulacak değil, ilim üretecek zihinlere ihtiyaç vardır (Topçu, 2017a: 67-80).

Topçu ilme verdiği kıymetle ilintili olarak öğretmenlik mesleğine ayrı bir önem atfeder. "Öğretmenine teslim olmayan millet esir millettir." (Topçu, 2019: 292) diyen mütefekkir, öğretmene gösterilmesi gereken hürmeti tarihsel figürler üzerinden örneklendirir. Defaatle verdiği bir örnek olarak Sultan Selim'in hocasının çamur sıçratmış kaftanını, tabutunun üzerine serilmesini istemesi menkıbesinden duyduğu

heyecanı bizlere de hissettirmektedir. Bu kıssadan çıkarılacak tek bir hisse bulunmaktadır. “Sultanın bu hali bizim de ilme ve verene karşı duruşumuzdaki tavrımızda belirleyici olmalıdır.” (Topçu, 2019: 304).

Topçu eğitimi salt derste bilgi aktarımı olarak görmediği için öğretmenliği de bunun ötesinde yaşam biçimi olarak kabul eder. Nesle manevi önderlik yapacak bir adanmışlık bekler. Bu noktada elini taşın altına koymaktan çekinmeyen, özverili öğretmeni istediğini şu sözler ile ifade eder.

Muallim hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkâridir. Kullanıcısı değil yapıcısıdır. Seyircisi değil aktörüdür. En doğru, en güzel, hayat örneğini, yapar hazırlar, bize sunar; biz yaşarız. Bizim vazifemiz bu hayata anlayış katmaktır, anlayışla ona iştirak etmektir. Balını yemeyip yaptıktan sonra bize bırakan arının bu hareketini şuurlandırıp bir ideal haline getirirseniz onda muallimi bulursunuz. O ruhumuzdaki kat kat fetihlerin kahramanı ve şerefli sahibi olduğu halde, bu hayatı yaşamayı değil ona hizmeti tercih ile seçmiş fedakâr varlıktır (Topçu, 2017a: 75).

Topçu, neslin siyaseti ahlakın, sanatın, felsefenin önüne koymasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Neslin İslam’ın ruhunu anlamamasından yakınırken Onu taassubun karanlığına gömdüklerine şahit olmaktadır. Özellikle siyaseti her değerın önüne koyan nesle idealizmi benimsetecek öğretmeni bekleyen Topçu neslin kaderini ve kurtuluşunu öğretmene bağlamaktadır. Geleceği tayin edici, kayıp değerleri hatırlatıcı olarak gördüğü öğretmenleri “ilmin havarisi” olarak nitelendirmektedir. Anadolu’nun kurtarıcısı olarak gördüğü öğretmene teslimiyeti elzem kabul eden Topçu bunu şu sözlerle aktarır:

“Gençler, ruhlarını sonsuzlukla birleştirir ve ancak böylelikle hayatı sevebilirler. Hayatın değeri mutlaka bir aşk olabilir. Bugünkü neslin sola sapanı da sağda sayıklayanını da neşvesiz ve hoyrat yapan, etraflarında ilahi neşveyi yaşatan örnekler bulamayışlarıdır.” (Topçu, 2018: 98).

Bir vicdan örneği olarak gördüğü, hayranlıkla bahsettiği Gandi’nin hayatını bizlere örnek olarak sunar. Gandi’nin insanlığı kurtarmak maksadıyla çıktığı yola ilkokul öğretmenliği ile başlaması Topçu’nun takdirini kazanmasındaki önemli bir etken olarak görülebilir (Topçu, 2017a: 207). Topçu’nun öğretmen-öğrenci temasının karakter gelişiminde önemli etkisi, aklımıza ahlaki yönlendirmenin ve çalışma metodunun kazandırılması için bu ilişkide yakın temas vurgusu ile ilgili sözleriyle Topçu’yla yakın dönemde yaşamış Fransız eğitimci Jules Palot’u getirmektedir. Bütün büyük düşünce hareketlerinin bilgi aktarımıyla değil ruhtan ruha sevgi yoluyla ve

metotlu bir çalışmanın sonucunda inkişaf edeceği düşüncesi Topçu'nun ideal öğretmen anlayışıyla örtüşmektedir (Payot, 2020: 221).

Topçu maarifin ihtiyaçları doğrultusunda kent ve kırsal kesim ayrımı yapmaktadır. Köy öğretmenliğini Anadolu'nun kurtuluş kapısı olarak gören Topçu, bu göreve dair birtakım öneriler sunar. Esasında köy öğretmenlerine yönelik geliştirdiği formüller epeyce orijinaldir. Her köy kendi içerisinde yetişmiş, köyün dinamiklerine vâkıf olan öğretmenlere muhtaçtır. Bu sebeple aydınımız döneminde köylerin ihtiyacı olan öğretmenlerini yetiştirecek olan köy eğitmen mekteplerinin kurulması kararını takdirle karşılamaktadır. Topçu hiçbir köy hayatı tecrübesi olmayan şehirden gelen öğreticilerin, köylünün yaşantısını anlamasının mümkün olmadığını bu sebeple köylüye ulaşamadıklarını düşünmektedir. Topçu köy öğretmenliğini ve imamliğını kutsal vazifeler olarak görmektedir. Bu iki görevin tek bir vücut haline gelmesini arzu etmektedir. Neticede her ikisi de düşünürümüz için aynı maksada tutunmuş, millet idealini yaşatacak vazifelerdir. Topçu için köyün sıkıntılarını bilen onun acılarına yakinen tanık olan köy muallimliği hakkıyla yerine getirilirse mukaddes bir görev haline gelecektir (Topçu, 2019: 349). Topçu defaatle kırsal kesimde faaliyet gösterecek olan öğretmenlerin vazifelerinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretmen görevini lalettayin bir şekilde değil; hem şahsiyeti hem de kültürü ile vazifenin ağırlığını taşımalıdır. Öğretmenliğin salt okuma-yazma faaliyetlerine indirgenmesinden duyduğu rahatsızlığı dile getiren Topçu Anadolu'da başlatılacak inkılabın sorumluluğunu öğretmenlere bırakır (Topçu, 2017a: 66).

Topçu'yu tanıma ve tanıma çabalarımız eğitim mütehassısı Topçu'nun görev yaptığı yıllara kadar uzanmamızı gerektiriyor. "Beni tanıyanlar bana talebelik yapanlardır. Ötekilerin anlayışı eksiktir." diyen Topçu'nun ömrünü adadığı öğretmenliğini kendi eserlerinden değil de talebelerinin onun hakkında kaleme aldığı hatıralardan derleme gereği duyduk. Esasen Topçu'nun öğretmenlik serüvenine dair kendi eserlerini taradığımızda örnek bulmakta zorlandığımızı söyleyebiliriz. Bu durum Topçu'nun sınıfı mahrem alanı olarak gördüğünün işaretidir. Zaten bakıldığında onun kendi yaşamına dair bir şeyler kaleme alma ve kendisini öne çıkarma gibi bir çabası yoktur. Farklı düşüncelerden öğrencilerinin onunla ilgili gözlem ve kanaatlerinden bir kaçını buraya ekledik ki objektif bir bakış sunalım. Talebelerinden Ezel Erverdi Topçu'nun öğretmenliğine dair anılarında onun okulu kutsayışını şu sözleri ile ifade

etmektedir: “Topçu için mektep mabettir. Öğrenme yeridir. Usta (muallim) verir, çırak alır. Muallimin ruhi temellerini aldığı İslam’da Hz. Peygamber ilk muallimdir. Öğreten o. İnandıran o. Yürüten o idi. Devlet ve mektebi birleştirmişti. Peygamberlik mesleği olarak kabul ettiği muallimlik hocamızın esas mesleği idi.” (Erverdi, 2019: 441).

Talebelerinden Orhan Okay da Topçu’nun olduğu yılları bizlere aktarırken hocasının ilk bakışta sert ve müsamahasız görüldüğünü ifade eder. Fakat talebelerinde oluşan ilk intibainın aksine zamanla ne kadar müşfik ve sevgi dolu bir öğretmen olduğunu tecrübe etmişlerdir. Derslik kapısından girerken bütün dünyaya ait gamı, sıkıntısı ne varsa unuttuğunu ifade eden Topçu görevinin kutsiyetinin bilincinde kapıdan çıkmaktadır (Gökçe, 2006: 11).

Diğer bir öğrencisiyse Topçu’nun öğretmenliğinin aslında onun kimliğinin bir parçası olduğunu ve eğitimciliğini sınıfla sınırlandırmadığını fark eder. Bunu da bizlere şu şekilde aktarır. “Her insan gibi hocamızın hayatının da bir manası vardı. Bana öyle geliyor ki, bu mana Topçu’nun hocalığına yakışan iki kelimedenden ibaret, ‘Ahlâk dersi.’ Hiçbir zaman onu ‘muallim’ hüviyeti dışında görmedim. Son günlerinde hasta yatağında bile öğreten insandı.”(Civelek, 1992: 153).

Topçu hayatım boyunca sınıfa mabede girer gibi girdim diyerek üstlendiği mukaddes görevin ciddiyetinin farkındadır. Kendisinin bu şuurla girdiği sınıfta öğrencilerini iyiye ve doğruya yönlendirmede dikte edici bir üslup benimsemediğini öğrencisi Muzaffer Civelek’ten öğrenmekteyiz. Civelek onu fikir ve kalp adamı olarak nitelendirmektedir. Onun muallimliği kalp ve aklın yollarını açıcıdır (Civelek, 2016: 29).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN VE AHLAK EĞİTİMİNİ NURETTİN TOPÇU'YLA BİRLİKTE YENİDEN DÜŞÜNME

3.1. DİN EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI

Aydınımızın düşüncelerini değerlendirirken döneme hâkim olan ideolojiden, yaşadığı toplumun ruhundan bağımsız olarak okuma yapmak doğru bir tavır değildir. Topçu gibi yaşadığı coğrafyanın derdi ile yoğrulmuş, insanının maddi, manevi sıkıntılarının sızısını çekmiş bir kimsenin ıstırabını anlamak için o döneme bakmak, vermek istediği mesajı doğru anlamak için zamanın ruhunu iyi okuyabilmek lazımdır. Topçu'nun din ve ahlak eğitimine dair görüşlerini anlamak adına döneme hâkim olan havayı koklamak gerekmektedir. Topçu'nun garp yolculuğu 1934'te nihayetlenir (Kara, 2017: 29). Ana yurda döndüğünde ise din eğitimi faaliyetleri topyekûn kaldırılmıştır. Dinde topluma rehberlik edecek kimseleri yetiştiren ilahiyat fakültelerinin kaldırılması ile manevi terbiye konusunda millet, devlet desteğinden mahrum bırakılmış, kendi kaderine terk edilmiştir. 1946 yılına kadar sürecek olan bu açıkla, halk işin ehli olmayan insanların insafına bırakılmıştır. Şahsi çabalar ile evlatlarının din arayışlarına cevap vermeye çalışan aileler din alanında ehil olmayan kimselere teslim edilir. Bu dönemde yetişen neslin durumunun vahameti ancak ileriki yıllarda tam manası ile anlaşılır. Sefahat düşkünlüğü ahlakî yoksunluk, atalet, gençliğin ruhsal olarak doyurulmayışının ağır faturası olarak millete kesilmektedir. Salt ikbal temini ve beden hazlarına indirgenmiş bir hayatın rahatlıkla manipüle edilmesi tabi bir hadisedir. Bu durum toplumda zararlı faaliyetler sürdüren art niyetli kimselere alan açmak anlamına gelmektedir. Ruhî terbiye yoksunluğunun doyumsuz bireyler doğurduğunu, sonuçların vahametini fark eden belki de çok partili hayata geçişin ayak seslerini duyup halkın sesine kulak tıkayan yönetim, milletin onayını alma çabası olarak ahlak eğitimini 40'lı yıllarda müfredata tekrardan dâhil etmektedir (Ayhan, 2014: 85-86).

Dini sadece insan boyutunu ön plana çıkaran ya da insanın insanla ve tabiatla ilişkisini odak noktası haline getiren, geleneği öteleyen veya dâhil eden içsel bir tecrübeye indirgeyenlerin ortak bir din tanımı yapmalarının zorluğu aşîkârdır. Bununla

birlikte din eğitimcilerinin, dini tanımlama çabaları din eğitiminin kapsamını, sınırlarını ve terminolojisini belirleme açısından gerekli bir adımdır. Birçok din eğitimcisi, semavi olsun ya da olmasın bütün inanışları kapsayabilme yeterliliğine sahip olan ya da en azından yaklaşan R.Otto'nun dini "Kutsalın tecrübesi" şeklindeki din tanımını tercih etmektedirler. Din eğitimi ve din öğretimi birbirinden farklı iki alandır. Din öğretimi daha çok dini bilgilerin aktarılması ile gerçekleştirilirken din eğitimi ise istenilen davranışı kazandırma süreci olarak kabul edilir. Bu iki kavram epistemolojik olarak birbirinden farklı olsa da uygulamada her ikisi birlikte gerçekleşir (Genç ve Okumuşlar, 2012: 53). Bu çalışmada biz de ekseriyetle din eğitimi ifadesine başvuruyor olacağız. Bazı bölümlerde geçen din eğitimi kavramından kastın zaman zaman din öğretimi olduğunu da belirtmeden geçmeyelim. Zira Topçu dini kültürlenmeyi, din eğitimi veya dini terbiye şeklinde kavramsallaştırdığı için biz de asıl metne, aydınımızın kaleme aldıklarına sadakat göstermeyi tercih ettik.

Nasıl bir din eğitimi sorusuna yanıt aramaya giriştiysek öncelikle dini ve eğitimi nasıl yorumladığımıza bakmamız gerekmektedir. Din eğitiminden anlaşılan, dinin eğitimsel olarak işlenmesidir. Doğal olarak farklı eğitim anlayışları, farklı din eğitim anlayış ve uygulamalarını doğuracaktır (Şahin, 1998: 64). Bu meyanda bir eğitimci olarak Topçu'nun dini yorumlayışı, din eğitimi sürecinin düzenlenmesinde çıkış noktamız olmaktadır. Topçu mistik yönünün ifadesi olarak din eğitimi kalbin eğitimi olarak görmektedir (Topçu, 2017a: 176). Keza kalp eğitimi, şahsiyet inşası tasavvufta seyr u sülûk yolunda bireyin olgunlaştırılması için kullanılan tabirlerdir. Aslına bakılırsa tasavvuf ve din eğitimi arasında şahsiyet yapılanmasını sağlama gayesi bakımından benzerlikler bulunmaktadır. Din eğitimin ve tasavvufun temel hedefi bireyin şahsiyetini yapılandırmaktır (Yılmaz, 2006: 132). Buradan hareketle din eğitiminde şekilciliğe tahammülü yoktur. Dinin eğitimi ile görevli kimselerin dini sadece ibadetlere, şeriate ve ahkâma indirgeyerek halka tanıtımalarını tenkit eden Topçu mutasavvıfları diğer din adamlarından ayrı tutar. Topçu "dinin kalbi terbiye olduğunu bilenler yalnızca mutasavvıflardır" diyerek gayrısını dini zorba ve tüccar olarak nitelendirir. Topçu dini kendi emelleri için kullanıp kazanç kapısı haline getirmiş, din adamlarının Müslüman cemaat üzerinde tesirlerinin olmadığını ve önderlik vasıflarının bulunmadığını dile getirir (Topçu, 2017a: 176).

Dikey toplumdan yatay topluma geçiş, Topçu'nun yaşadığı dönemde başlayıp bugün de devam eden bir süreçtir. Toplumdaki ahlaki mler ve dini buhranlardaki artış modern toplumdan postmodernizme geçişte herhangi bir ivme kaybetmeden devam etmektedir. Topçu cemiyetteki bu mlerin kaynağını yanlış din eēitimine baēlamaktadır. Zira Topçu'ya göre dinden ve din eēitiminden ne anlaşılması gerektiēi bilinmemektedir (Gndoēan, 2018: 40). Mevcut din eēitimi uygulamalarından memnuniyetsizliēini açıkça dile getiren Topçu esas din eēitimini, insanı Allah yoluna döndürmeye, hakikate eriştirmeye vasıta olarak kabul eder (Topçu, 2017a: 188). Din eēitimi faaliyetlerini sonuçları açısından deēerlendirdiēinde bařarısızlıēın tek msebbibini din eēitimcileri olarak görür. Zira dinin ruhundan bİhaber olan din eēitimcileri aktarmak konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Topçu din eēitimcilerinin kalıpcılıklarını şu sözlerle ifade eder: "Totem ayinlerine tempo tutan amincilik futbol maçları ile yarışmaya çalışırken, okullarda okutulan din dersleri elbette jimnastik dersi kadar deēer kazanmayacaktır." (Topçu, 2017a: 45).

Topçu gençlerin ve gelecek neslin sorumluluēunu yreēinde taşır. Devamlı surette hayat sahasında yalnız, amaçsız, imansız ve sedasız bırakılan çocukların dertleri ile dertlenmektedir. Yetişkinler genliēe ideal yaratma sürecinde rehberlik ediciliklerini yitirmişlerdir. Topçu'nun nesilden beklediēi idealler yaratma misyonu dönemin dava insanlarına hâkim olan genel bir düşüncedir. Peyami Safa da hikyelerinde örnek olarak sunduēu genç, ideal yaratma peşindedir. Hatta Topçu'daki ideale erişmede ıstırabın zevk olduēu düşüncesi Peyami Safa'da da kendini gösterir (Güler, 2019: 70).

Topçu için bu ideali yaşatma yeri olan okulun işlevini yerine getirememesi demek, genliēin hakikate ulaştırıcı vasıtalarla ulaştıracak ümidi, aşkı ve ebedi hayatı tatmaması anlamına gelmektedir. Onun endişesi hiçbir manevi terbiye almayan ocuēun ileride vicdanı kr, merhametsiz ve menfaatperest bir varlıēa dnyecek olmasıdır (Topçu, 2017c: 129). Topçu'daki insana yakışan belki de en önemli hasletler olan vicdan, sorumluluk ve özgecilik gibi deēerlerin yetişen nesle tattırılması arzusu, onun din eēitimine verdiēi kıymeti izah etmektedir. Zira dinin insan hayatını anlamlandırma alanı oluşu, eēitimin ivedilikle yapılmasını gerektirir. Topçu'nun nesil için duyduēu endişeyi, genliēin özgürlük adına kendi kaderine terkedilmesinin yarattığı bořluēu doldurma telaşının olarak görmek gerekir (Topçu, 2017a).

3.2. AHLAK EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI

Meşrutiyetle beraber Osmanlı'nın çöküşünü yavaşlatmak ve batının imkânlarına ulaşmak maksadıyla yapılan inkılapların bir kısmı, eğitim alanıyla ilgilidir. Topçu süreci değerlendirirken eğitimin ahlaki boyutuyla ilgili meseleye, bir problem olarak yaklaşır. Tanzimat'tan beri ahlak eğitiminin ihmal edilmesinin, ahlaki bunalımlara neden olduğunu serdedir. Manadan maddeye yönelişin neticesinde -ki esasen bu Topçu'nun modernite karşıtlığının dışı vurumudur-insanın iç terbiyesi ihtiyaç olmaktan çıkarılarak yok hükmünde sayılmaktadır (Topçu, 2016: 125). Topçu'yu mevcut ahlak eğitimi tatmin etmez. Eleştirisinin odağında, eğitime konu edilen ahlakın, dinden yalıtılması vardır. Ne var ki Topçu'nun aksine hâkim düşünce, dinden kaynak almayan, pozitivist heyecanların etkisiyle milli, ferdiyetçi ve salt vicdana indirgenen bir ahlak eğitimi öngörür. Çağın ruhuna uygun olması adına ahlaki, dinden bağımsız düşünme ile ilgili söylemler etkindir (Kesgin, 2010: 64-65). Topçu da ahlakın eğitime konu edilişinin tarihçesine ve hangi ideolojiden hareket aldığına işaret ederken aslında konuya eğitim bağlamında yaklaşılmadığını düşünür. Zira ahlak terbiyesi meselesi yenileşme sürecinin eğitimle ilgili yalnızca bir durağıdır. Bu sebeple bununla ilgili yapılan tartışmalar ve üzerine geliştirilen öneriler kısa bir zaman diliminin ürünüdür. Sanatın, felsefenin, tarihin eğitimi ve eğitim içindeki var oluşları düşünüldüğünde tarihsel bir süreçte mutabık olunarak kabul görmüştür. Öte yandan ahlakın bağımsız bir ders olarak okutulması meselesi, Meşrutiyet'e kadar ayrı bir mesele olarak görülmediği için eğitimde bağımsız olarak ahlak terbiyesinden söz edilememektedir (Topçu, 2017a: 189).

Topçu Osmanlı'nın son döneminden başlayarak Cumhuriyet ve sonrasında yaşanan sorunların kökenine inildiğinde bir ahlak buhranının olduğu kanaatine varır. Buna neden olarak da gençliğin manevi eğitiminin ihmal edilmesini görmektedir. Ahlaki terbiyeden yoksunluğun en bariz göstergesi ise sorumluluk duygusundan yoksun neslin varlığıdır. Sorumsuzluğun sıradanlaşması, vazifeyi yüklenenlere hayretle bakılması, Topçu için şaşkınlık ifadesidir. Mesuliyet fertlere içten değil de dıştan zorlama olarak tattırıldığı için özümsememektedir (Topçu, 2017a: 191).

Kendi amaçlarına yoğunlaşan, bencilleşen birey toplumsal hayatta, ahlaki düzene katkı sunabilir mi, Mevcuttaki ahlaki bunalımın kaynağı nedir, sorularına

yanıtlar arayan Topçu, problemi eğitim üzerinden çözümleme çabasına girer. Bunun için atılması gereken ilk adım, toplum için ilham kaynağı olduğunu düşündüğü tarih öğretimi işinin ciddiye alınmasıdır. Zira geçmişin kendisi ders almayı bilenler için öğretmen değil midir? Topçu yönünü kaybetmiş bir millete istikametini göstermek için kalemiyle tarihi işaret etmektedir. İbn Haldun tarihi bilmenin bize neyi ifade edeceğini şu şekilde aktarır. “Tarih, gelip geçen kavimlerin hal ve ahlâklarını, Tanrı elçilerinin kılık, hal ve hareketlerini, hükümdarların ve idare ettikleri devletlerin durumunu ve takip etmiş oldukları politikayı öğretir.” (İbn Haldun, 1997: 18). Topçu da tıpkı Mukaddime’de ifade edildiği gibi geçmişin yaşantılarındaki ahlaki boyutun kavranması için tarih eğitimi önceliktir. Burada belirtmemiz gereken önemli bir nokta ise sözü geçen tarihin, resmi tarih olmadığıdır. Belirli ideolojilere hizmet etmeyen şeffaf bir tarihtir beklediği. Yapılması gereken yalan ve yanlış bilgilerin veya eksik ve fazla gösterilen taraflarının temizlenmesidir. Zira Topçu için toplum, bugünü ve geleceğine yön verebilmesi için dününü aydınlatmak durumundadır (Topçu, 2017a: 196).

Ahlakın insanın salt içsel dürtülerinden mi, dışsal etkilerinden mi veyahut her ikisinin ortak etkisinin sonucu mu olduğu soruları ahlak felsefinin tartışmalı konularındandır. Ahlakın kaynağı ile ilgili düşüncelerimiz, ahlak eğitiminde nasıl bir yol izleneceğine dair bizlere ipuçları sunmaktadır. Bununla birlikte ahlaki davranışın kaynağını, soyaçekim ile açıklamak, sürecin başında değişimin gerçekleşemeyeceğini kabul etmektir ki bu da terbiyeyi manasız kılar. Bu sebeple ahlakın öğrenilebilir olduğunu, onu çevresel bağlamından yalıtmadan açıklamanın en makulü olduğunu onaylamak, harekete geçme adına gereklidir (Güngör, 1998: 13). Ahlaki eğitimde toplumun davranış kalıplarının etkisini fark eden Bandura, eğitimde olumlu rol modeller oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir. Ahlaki değerlerin ve davranışların oluşmasını sosyal öğrenme meselesi yapan Bandura, grup içerisindeki modellerin ve sosyal pekiştiricilerin ahlaki yargıların şekillendirilmesinde etkili olduğunu varsayar (Gürel, 2014: 103). Topçu tıpkı Bandura gibi ahlaki yargıların şekillenmesinde yetişkinlerin davranışlarının etkili olduğunu kabul eder. Özellikle öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencilere rol model oldukları yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin öğretmenlerinin söyledikleri sözlerden ziyade davranışlarındaki ahlakı yakaladıkları gözlemlenmektedir. Topçu

müspet veya menfi davranışların memba ve mansabını öğretmenin davranışlarına dayandırmaktadır. Bu yüzden ahlak eğitiminde öğretmenin davranışlarına azami dikkat etmesi beklemektedir (Topçu, 2017a: 202).

Topçu'ya göre eylemin ahlaki olabilmesi için özgür iradenin ürünü olması, dışarıdan dayatılmadan, herhangi bir baskı aracı olmaksızın ortaya çıkması gerekmektedir. Bu bağlamda toplumsal ahlakı yaşatmak adına bireyi ilk haline, fıtratındaki ahlaki yapıya irca ettirmek iktiza eder (Topçu, 2017d: 115). Bu sebeple hür düşünce zemininin oluşturulması insana saygının bir gereğidir. Zira toplumsal hayatta ahlakı temin etmek istiyorsak insana hürmeti başat kabul etmek gerekir. Eşref-i mahlûkat kabul edilen insanın özgürlüğünü daraltmamak için davranışlarının iradi ürünler olmasına imkân tanınmalıdır. Topçu, yaygın din eğitimi faaliyetlerinden sorumlu olan din adamlarını, cemaate özgür düşünce için alan yaratmamalarından dolayı tenkide tabi tutar. Dinî zümrenin Tanrı'nın sahip olduğu otoriteden payelenmişçesine, ruhbanca tavırları ve cemaat üzerinde üstünlük kurma çabaları ile dinin insanın biricikliği vurgusu arasındaki paradoksa işaret eder. Topçu için İslam'da üstünlük bir zümreye atfedilmemişken din adamlarının bencillikleri ve üstünlük düşünceleri bu anlayışla çelişmektedir. Özellikle din görevlileri, düşüncelerinin aksine görüş beyan edildiğinde 'en çok ben bilirim' 'hakikatin anahtarı bende saklı' iddiasıyla kitleleri kendinden uzaklaştırmaktadır. Sözü edilen zümre, sorgulamayan, bilinci kaybolmuş nesil meydana getirme ideallerine aykırı bir durum cereyan ettiğinde tekfire varan püskürtme hareketleri içerisine girmektedir. Bu da onların kitlelerin yönlendiricisi olma ve rehber olma vasfını bütünüyle elinden almaktadır (Topçu, 2018: 49).

Topçu için ahlak bir eğitim meselesidir. Ahlaki eğitim ise ahlakın temizlenmesi anlamına gelmektedir (Topçu, 2017d: 115). Büyük bir ehemmiyetle ele aldığı bu meseleyi hayata geçirmek gayesiyle bir hareket planı belirler. Bunun için ahlak terbiyesi sürecini altı basamaktan oluşan sistemli bir hale getirmeyi öngörür. Öncelikle ahlak terbiyesinde Topçu'nun beklentisi ahlakta, sözden ziyade eylem haline geçilmesidir. Ahlaklılığın beraberinde bir miktar ıstırap duygusunun da barınmasını bekler. Ahlaki terbiyede ikinci basamakta kötülüğe yaklaşmama, kötü insanlarla yakınlık tesis etmeme bulunur. "Kötü dostla ünsiyet, belâyâ bulaşmaktır." (aktaran Durak, 2007: 8) diye ifade eden Mevlana gibi Topçu da kötülüğün bulaşıcı olduğu

kanaatindedir. Bir diğer basamakta ahlaki edinimin kazanılmasında doğru temsilin bulunmasının önemine dikkat çeker. Öğretmenin rol model oluşu müspet veya menfi sonuçları doğurma potansiyeli barındırır. Zira süreçte çocuklar sevgi ve korku duygularının üzerlerinde oluşturduğu baskı yüzünden modelin kritiğini yapma imkânına sahip değildirler (Başkurt, 2002: 75). Topçu da tam olarak buraya dikkat çekme çabasındadır. Bu meyanda eğitimcinin çocuğa iyiyi kendi hayatıyla sunmasını bekler. Bir diğer basamakta terbiyecinin ümitvar olmasının sürecin sonuçları açısından belirleyici olacağının altını çizer. Aslında Kur'an'ı bir tavır olan ümit, (Zümer Suresi 39/53) Topçu için de şahsiyet kazanmanın anahtarıdır. Bu yolda tahkir ve tehdidin çözümsüzlüğüne işaret eden Topçu, şerrin, şerle giderilmeyeceğini belirtir. Diğer bir basamak ise ahlaki terbiyede muvaffak olunması için öğüde başvurulmasıdır. En nihayetinde son basamak ahlaki eylemi, çocuğun hayatının bir parçası haline getirme, yani alışkanlık yaratmadır (Topçu, 2017d: 116-117). “Aristo da erdemin alışkanlıklarla oluşturulmuş yerleşik bir eğilim, insan ruhunun iyilikte karar kılmış denge hali olduğunu söyler.” Kişi ahlaki eylemi yapa yapa, onu şahsiyetiyle bütünleştirecektir (Demir, 2014: 84).

Topçu ahlaki bunalımlarımıza bir çare olarak ahlaki yaşatan bir okul inşa etme arzusu içerisindedir. Bu okul teknik bilgilerden ziyade ilmi, ilim olduğu için isteyen öğrencilerden oluşmalıdır. Onlar eğitimi kazanç kapısı için vasıta kılanlardan uzak öğretmen, öğrenci ve idare aynı ideali taşımalıdır. Topçu menfaat ile ahlakın aynı mekânda veya aynı ideale sığmayacağını şu sözleri ile ifade etmektedir. “Menfaat yaşamak ister; Ahlak ise yaşatmak bu sebeple ikisi bir arada barınamazlar.” (Topçu, 2017a: 198).

Topçu ahlaki terbiyeyi sağlam temellere oturtmak için çözüm yolları sunarken, bunların hayata geçirilebilmesi için öncelikle toplumdaki mevcut olan düzensizliği ortadan kaldırmak gerektiğinin altını çizer. İslam ahlakına dayalı toplumsal düzeni düşleyen Topçu bunu gençlikle birlikte gerçekleştirmenin arzusu içerisindedir. Döneminin siyasi hareketlerinden etkilenip politikacıların menfaatlerine hizmetkâr olan gençlerin bu tavrı reddederek, toplumunun ihtiyaç duyduğu hareketin başlatıcısı olmalarını bunun için ahlaka, ilme ve sanata yönelmelerini arzu etmektedir (Topçu, 2016: 191). Bu sebeple toplumda otoriter bir düzeninin varlığını meşru görmektedir. Ayrıca mevcut düzende var olan hak ve hürriyetlerin kullanımındaki problemler

üzerine kafa yoran Topçu hürriyet adına atılan adımları eleştirmektedir. Ahlakın toplumda işlerliği için manasız gördüğü belli hürriyetlerin otorite tarafından sınırlandırılmasının gerekliliğine inanır. Ona göre var olan hürriyetler kişileri hür değil, nizamsız kılmaktadır. Ahlaki düzenin kanunları vardır ve bunu otorite sağlamaktadır. Topçu kâinattaki düzenle ilişkilendirdiği ahlaki düzeni var kılmak için otoriteye başvurulması ihtiyacını dile getirir. En nihayetinde ahlaki emirlerin arzu edilebilir hale getirilmesini eğitimin temel vazifesidir (Topçu, 2017a: 198).

Topçu ahlaki terbiyenin ihmal edilmesinin toplumda ahlaki düşkünlüklere sebep olduğunu analitik bir biçimde ele alır. Sebep olarak da yeni yeni filizlenen demokrasi ve ona paralel olarak anlamlandırılan özgürlük kavramına işaret eder. Zira Topçu için ahlaki sorunların birçoğu, özgürlük kisvesi altında kamufle edilmektedir. Özgürlük kavramının muğlaklığı, insani münasebetlerde temel problemlerden biridir. Sarte'nin özgürlüğe mahkûm edilmiş insanın mecburen sorumluluk yüklenmesi gerektiği düşüncesi karşısında Topçu fikriyatında imanın bir neticesi olarak insanın bütün insanlığa karşı sorumluluk duyma isteği yer alır (Çelebi, 2010: 95). Keza Topçu için toplumda kayıtsızlık ve sorumsuzluk halinin özgürlük olarak tanımlanışı, ahlaka alan bırakmamaktadır. Misal olarak şehir yaşamında sıklıkla karşılaşılan trafik kazalarını özgürlüğün nizamsızlık olarak tezahür edişi olarak yorumlar. Özgürlük sorumsuzluk, sorumsuzluk insanın yaşama hakkının elinden alınması olarak zuhur etmektedir. Doğu medeniyetindeki dilenme âdeti ve öğrencileri ders dışı okula yardım maksadıyla rozet satışı yaptırılması ki bu Topçu için bir nevi dilenme olarak kabul eder. Bunların önüne geçilmelidir. Zira Topçu için bunlar da diğer ahlaki yoksunluk manzaralarıdır (Topçu, 2017a: 192).

Topçu genel eğitimde olduğu gibi ahlaki eğitimde de pragmatik anlayışlara meyiletmez. Onun arzu ettiği genç, dünyayı değiştirme düşüncesini benliğinde her daim canlı tutan kimse olmalıdır. Bu sebeple öğretmen yetiştiren okullarda program geliştirilirken eğitimin bu yönünün kuvvetlendirilmesi gerekmektedir. Ahlak eğitiminde etkin ve yaparak öğrenmenin etkili olduğu kanaatindedir. Öğrencinin ahlakı, kendi yaşantısında somutlaştırabilmesi için toplumda sorumluluk alması gerekmektedir (Topçu, 2017a: 93).

Yukarıda zikrettiğimiz Topçu'nun ahlak eğitiminin hedeflerinden biri olan sorumluluk sahibi gencin yetiştirilmesinde mevcut neslin de ihtiyacı olan insanlığa

faydalı olmalarına, evrensel iyiliği isteme ve merhametin gençlere tattırılması için bilfiil sosyal sorumluluk projelerinde, derneklerde ve çeşitli yardım kuruluşlarında aktif rol almalarına imkân tanınmalıdır. Ahlaki eğitimde sözlü anlatım yöntemi tek başına hedeflenenin gerçekleştirilmesinde yeterli olmamaktadır (Yeşilyurt, 2019: 128). Bu sebeple öğrencinin bizzat deneyimlemelerine imkân tanımak öğrenilenin kalıcılığı açısından önemlidir.

Topçu Anadolu'da bir şehrin diğer şehri ötekileştirdiğini, hatta bunun köyler arasında bile var olan bir sorun olduğunu tespit eder. Anadolu'nun yekvücut olmasını arzulayan Topçu formül olarak sunduğu ahlakın bütünleştirme işlevine atıfta bulunur. "Hep birlikte Allah'ın ipine (Kur'an'a) sınıksız sarılın. Parçalanıp bölünmeyin. Allah'ın size olan nimetini hatırlayın..." (Âl-i İmrân: 3/103) ayetinde de izah edildiği üzere dinin ve dolayısıyla İslam ahlakının toplumu bir arada tutan fonksiyonundan yararlanmaya duyulan ihtiyacın farkındadır. Ahlak eğitiminin ihmali Anadolu insanının birbirine bağlı oldukları iplerin kopması demektir. Keza Topçu'nun tarihimizde esnaf ve zanaatkar eğitimi veren ahilik teşkilatına öykünmesi bu mesele ile ilintilidir. Zira hem ahlakı hem de zanaatı öğrenen gençler Anadolu'da ahlakî dayanışmanın gövdesini oluşturmaktadırlar. Topçu ahlak meselesinin sorumluluğunu okula yüklediğinin farkındadır. Ekonomik yapıyı sürdürecekteknik işleri yürütebilecek insan tipini fabrika gibi üretmeye çabalayan okulsal ahlak meselesinden bîhaber görünmektedir. Bireyi manadan çok maddeye yönelten eğitim anlayışına sahip okulun, toplumsal birliği tesis edecek ahlakî değerler üretmesi imkân dâhilinde değildir. Topçu'nun arzusu evrensel yönelimli bir ahlakın inkişafını sağlayarak insanların ruhlarını kurtarmaktır. Bu sebeple dinin doğru anlaşılması ve onun evrensel açılımlarına izin verilmesi gerekmektedir (Topçu, 2019: 141).

Topçu gençlerin egosantrik oluşları ve bencilliklerini din eğitiminden mahrum oluşlarına bağlamaktadır. Neslin tek derdinin kendi oluşu Topçu'yu kaygılandırmaktadır. Onun geleceğinin temini onun sorunları ve onun hayat standartları merkezdedir. Feragat ve fedakârlık duygularından yoksun bireyler kusurlu olanı değiştirme arzusu duymayan kendi bencil isteklerini doyurmayı amaçlayan gururlu ve menfaatperest varlıklar haline gelmişlerdir. Nemelazımcılık, lakaytlık Topçu'nun dile getirdiği insandaki bencilliğin, ahlakî yoksunluğun tezahürleridir

(Topçu, 2017a: 197). Bu sebeple ahlak eğitimine duyulan ihtiyacın aciliyetini de sıklıkla dile getirir:

“Ahlak eğitimine kuvvetle başlamak lazımdır. Devrimiz makine gıcirtısının ahlak ilahilerini susturduğu devirdir. Aptal makine hayranlarının, ahlakın vakti geçmiş şeylerden olduğu iddiaları ve hasta ruhların ümitsizlik telkinleri ile ahlakımız ve bütün manevi yapımız bugün hayat seferberliğinin dışında kalmıştır.” (Topçu, 2016: 32).

Topçu ahlak eğitiminin programlaması sürecinde özellikle bütün eğitim kademelerinin (ilkokul, ortaokul ve lise) son sınıflarına ahlak dersinin konulmasını önermektedir. Topçu ilimlerin kökeni ve nerede üretildikleri ile ilgilenmemektedir. O ilimlerin batı ve doğu medeniyetine ait oluşlarını, üstünlük olarak kıyaslanışlarını anlamlı bulmamaktadır. Bu sebeple ahlaki eğitimde de bu bütüncül tavrını sürdürür. Özellikle ahlak derslerinde bu iki medeniyetin güzel misallerinin sentezlenmesi arzusundadır (Topçu, 2017a: 199). Topçu’yu ilmi müminin yitik malı olarak kabul eden Hz. Muhammed’in düsturuyla hareket eden, doğu batı ayrımına girmeksizin ilmin mütevarisi olarak betimleyebiliriz. Bu meyanda Topçu batının özellikle metodik anlamda birikimine kapıları kapatmayı uygun görmemektedir.

“Biz insani ahlakı, korku ve ümitten, vehim ve kuruntudan, gurur ve övünmeden kurtulmuş olan ihtiras üzerine, sevgi üzerine kuracağız.” (Ülken, 1971: 53) diyen Ülken gibi Topçu da ahlakı mistik bir anlayışla bezeli olarak Allah aşkı etrafında şekillendirir. Topçu bizce, kendisini hareket insanı kılan yaşadığı mistik halin gençlik tarafından da tecrübe edilmesi arzusu içerisinde. Bunun da ancak sevgi temelli ahlak eğitimi vasıtasıyla gerçekleşeceğine inanmaktadır. Şu sözleri konuya ışık tutmaktadır: “Bizim ahlakımız hürmet, hizmet ve merhamet prensiplerini kendinde birleştiren aşk ahlakıdır. Allah’ın yüzlerde güleceği yaşta içgüdülerinin üstüne yükselemeyen gençlere aşkı sevdirmeliyiz. İlmin, sanatın, ahlakın ve hepsinin gayesinde aşkın âşıkları olmayı ideal edinecek bir nesil yetiştirmeliyiz.” (Topçu, 2016: 32).

Topçu iradeyi tarif ederken, “Tabiatla cemiyetten alınan tesirleri kendimizde kuvvet yaparak onunla dışımızdaki dünyaya karşı koymak ifadelerini kullanır.” (Topçu, 2017e: 26). Gençliğin manevi terbiyesinde Topçu irade eğitimi başat kabul etmektedir. Kendi iç sorgulamasını yapmak için insan kalabalığına karışır. Hazlarının peşinde sinemaya, spor salonlarına koşan gençlerin eğlence mekânlarına yığılmalarına

şahit olan Topçu bu durumdan müteessir olmaktadır. Topçu şekilsel dindarların camilere akın edişlerine ve onlardaki irade yoksunluğuna eleştirel yaklaşmaktadır. Oysa din en yüksek irade halidir. İrade yoksunlarının vereceği genel ya da dini eğitimin hakiki ilmi doğurmayacağı muhakkaktır. Topçu ilmi sonsuz iradeye bağlamaktadır (Topçu, 2017e: 32).

Topçu'nun döneminde tespit ettiği sorunlar günümüze değin çözülmemiş olmalıdır ki küresel çaptaki ahlaki sorunlar olarak hali hazırda mevcudiyetlerini korumaktadırlar. Dahası dünya küreselleştikçe gençliğin yaşadığı ahlaki sorunlar artarak karmaşılaşmaktadır (Turan, 2013: 272). Bu durum bize geçmişten günümüze ahlak eğitiminin niteliğinde iyileşme yaşanmadığına dair ipuçları sunmaktadır.

3.3. TOPÇU'YA GÖRE DİN VE AHLAK EĞİTİMİNİN AMACI

Eğitim, insanı bütün olarak geliştirme süreci olduğundan çocuğun beden, ruh, irade, zihin ve vicdan gelişiminde hiçbirinin atlanmadan ele alınması esastır (Ayhan, 1995: 27). Eğitime doğuştan sahip olduklarımızı açığa çıkarıp geliştirme süreci olarak baktığımızda insanın fitratene neye sahip olduğu sorusunu yöneltmek gerekmektedir. Çocukta bağlanma, dayanma, inanma ihtiyacı bir tohum olarak yeşermeyi beklemektedir. Çocuğun ruhi gelişim sürecinin daha sağlıklı gerçekleşebilmesi için din eğitiminin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Din eğitimi faaliyetlerinde öğrencilerde istenilen davranış değişikliği nedir? sorusu Topçu'nun yaşadığı dönemi temel aldığımızda ikincil değere sahip olan daha çok var olma mücadelesinde atlanılan noktalardandır. Zira din dersinin mevcudiyeti çoğu aydınımız için çağın ruhuna aykırı olarak kabul edilmektedir. Dönemin aydınlarının birçoğunun hemfikir olduğu mesele batılılaşmanın medenileşmeye eşdeğer görülmesi, ilerlemenin batıya entegre olma ile gerçekleşeceğidir (Turgut, 2016: 57). Maarif de dâhil olmak üzere kendi kimliğine ait ne varsa tedavülden kaldırılmaya mahkûm edilmektedir. Batının normlarıyla kendi kültürünün kritiğini yapma gafletine tutulan aydınlar kendi bindikleri dalı kestiklerinin bilincinde değillerdi (Çiğdem, 2004: 69). Birçok aydınımız kültürümüzün teşekkülünde başat rol oynayan dini, eskilerin çözümleyemedikleri meselelerin kendilerini korunma içgüdüleriyle izah çabaları sonucunda oluşan bir kurum diye nitelendirdikleri için ilk

gözden çıkarılan da o olmaktadır. Bu atmosferde niçin din eğitimi sorularını açıklayarak, temellendirme çabasında olan düşünürlerimizin keyfiyeti hakkında konuşma lüksüne sahip olmadıkları malumun ilanı olacaktır.

Topçu döneminde din eğitimi üzerine yapılan tartışmaların mahiyeti bağlamında bizlere genel çerçeveler sunar. Topçu'nun eleştirisinin hedefinde din dersinin mevcudiyeti üzerinde lehte ve aleyhte yapılan tartışmalarda her iki cenahın da nitelik üzerinden meseleye yaklaşmaması vardır. Zira bu tartışmaların odak noktası din eğitimden neler beklendiği, çocukta kazandırılması istenilen davranışların neler olduğu değildir. Bir kesim din dersinin okullarda yer almasının savunuculuğunu yaparken diğer kesimde din dersinin okullardaki varlığı kabul görmez. Topçu din eğitiminde döneminin tartışmalarından farklı olarak din dersini bütün olarak genel eğitim içerisinde değerlendirerek soruna farklı bir açıdan yaklaşır. Aydınımız döneminin din eğitimi denemelerini sonuçlarını öğrenciler üzerindeki tesirleri bakımından değerlendirmekte ve sonuçları pek de tatmin edici bulmamaktadır. Kanımca din dersinde kazandırılması gereken değerlerin çocukta hayat bulmayışı Topçu'nun mevzuya tepkisini açıklamaktadır. Her toplumun nesle kazandırması gereken sabiteler, okulun ve bizzat din eğitiminin genel amaçları olması gerekirken nesilde müspet bir değişim ve uyanışın olmayışı sorunsalını bütünsel olarak değerlendirir. Din dersinin en nihai amacı çocukta ahlaki ve dini kimliğin ve bunların ayrılmaz parçası olarak milli kimliğin inşası iken öğrencileri taklit ve ezbere zorlayan diğer derslerden herhangi bir farkı olmayan bir ders olarak görülmesini bir sorun olarak telakki eder. Duruma böyle bakıldığında din dersi muhaliflerinin kaygılarının boş olduğu görülür. Aksine ders sonuçları itibarıyla memnun olacakları bir noktadır. Gençlerin manevi duygularını zenginleştirmek şöyle dursun doğru bir din telakkisine zemin bile oluşturamaz. Topçu din dersini ders kitaplarından, öğretim metotlarına kadar din eğitim süreçlerini bütün boyutlarıyla sıkı bir tenkide tabi tutmaktadır. Ne var ki sürece dair çıkardığı sonuç din ve ahlak dersinin yanlış kurgulandığıdır. Din eğitiminde merkezi öneme sahip din öğretmenlerinin seçimi ve tayininin okul müdürlerine bırakılması sonuç olarak müdürlerin ideolojik kaygılarla veyahut baştan savma kabilinden görevi ehliyetli kimselere teslim etmesi Topçu'nun ideal din dersi tanımına uymadığı için amaçlanani vermeyecektir (Topçu, 2017a: 146). Rotasız, sitemsiz, plansız ve amaçsız din eğitimi Topçu'nun idealindeki nesli yaratmayacaktır.

Topçu din eğitimi tanımının etrafında şekillenen amaçlar ise onun şu sözlerinde hayat bulur. “Dini terbiye ile sağlanması gereken, dinin beşerin bütün hareketlerine yön veren, hayatının bütününe yayılan bir kurum haline gelmesi gerekmektedir. Böylece bir dindarın bütün davranışları ibadet, düşüncesi dua, bakışı rahmet, birleşmesi kuvvet olacaktır.” (Topçu, 2018: 65).

Dinin en temel hedefi, bireyin kendi doğasına uyumunu sağlamaktır. Hz. Muhammed’in hadisinde belirttiği fitrat üzere doğan çocuğun çevresi tarafından yönlendirilmesindeki fitrat vurgusu çocuğun doğuştan sahip olduğu inanç kodlarıdır. Dinin amaçladığı da insandaki bu doğallığı bozmadan, kendi ritmine uygun olarak yönünü tayin etmesine imkân tanımaktır (Kızılabdullah, 2012: 45). Topçu da insanın saflığını yitirmemiş, temiz doğasına dönmesini çocuğun terbiyesine amaç olarak çocuğun terbiyesinde amaç olarak koyarken fitrat kavramına bağlılığına göstermektedir (Topçu, 2017d: 115).

Eğitimde öğrencilerin bilişsel alanlarını geliştirilmek üzere gösterdiğimiz cehdi ve özeni duyuşsal alana tatbik edememe Topçu’nun tenkit ettiği konuların başında gelmektedir. Zira insan, salt bedenden veyahut bilişten ibaret değil duygularıyla beraber bütün bunların terkididir. Duygularını ihmal etmek ve eğitimi sırf nesnelerin bilgisine indirgemek çocuğun ruhuna temas etmemek demektir. Topçu için böyle yetişen fert vicdan, feragat duygularından bîhaber olarak kendi özünden uzaklaşmaktadır (Topçu, 2017a: 78). Salt bilgi yükleme eylemine odaklanan yaklaşımlar zihinsel sonuçlarla ilgilenirken, duyuşsal alanı önceleyen yaklaşımlar ise benlik ve ahlak gelişimine yoğunlaşırlar. İlaveten duyuşsal öğrenmeler değer yüklüdürler ve değerlerin özümsemesi eğitimde önemli bir yer kaplar (Gömlüksiz ve diğerleri, 2012: 1160). Eğitimde, münhasıran din ve ahlak eğitiminde, duygulara yoğunlaşılardan bilgiyi yükleme, çocuğun anlam dünyasında dine dair doğru kodlamalar yapma imkânı vermemektedir. Topçu çocukta ki bu yoğunlaşmamış duyguların telafisi için konulan din derslerinin bu amaca hizmet etmekten uzak olduğunu ifade etmektedir. (Topçu, 2017a: 79).

Topçu eğitim vesilesiyle gençlerin onları hakikatten uzaklaştırdığını düşündüğü eşyadan kendi iradeleri ile vazgeçmelerini arzu etmektedir. Zira Topçu için gençliğin ahlaki anlamda tekamülünde en büyük handikap madde seviciliktir. Yaşadığı dönem itibarıyla gençler için cazip olan arabaya, gazeteye, siyasete ve

apartman hayatına düşkünlüklerinden duyduğu rahatsızlığı dile getirişi modernleşme karşıtlığının açığa vurumudur. Topçu'nun idealindeki öğretmen gelecek teminini ilmi süreçlerine dâhil etmeyendir. Öğrencinin belli muvaffakiyetler için değil de salt ilmin kendisi için istemelerini istese de insanlık tarihinde böyle bir eğitim sistemine rastlamadığından müteessir olduğunu belirtir (Topçu, 2017e: 102).

Topçu'ya göre son yarım asırda okulda ideal yaratacak, ilahi ateşi yakacak olan gençliğin gözünde fer kalmamış maddi menfaatlerinin ihtirası altında maneviyatlarını kurutacak bir salgın hastalığa kapılmış doyumsuz bir gençlik meydana gelmektedir. Topçu maddenin insan için bir ihtiyaç, mananın da iktidar olduğunu eğitimde madde ve mananın arasındaki dengenin gözetilmesi gerektiği üzerinde önemle durmuştur. Eğitimimizde madde kutsanmış manadan da eser kalmamıştır. Maarifimizde kültürümüzden izleri bulmak imkânsız hale gelmektedir. Topçu'nun gençliğin terbiyesinde ihmal edilenin aslında duyuşsal alanı ihmali olduğunu öngörür. Bununla birlikte gençliğin tam manasiyle zihinlerini kullanmaktan aciz oluşları madde ile imtihanlarında hem zihni hem de duygu boyutuyla arzularına teslim olmayı zorunlu kılmaktadır (Topçu, 2017a: 154). Oysa Topçu'nun arzu ettiği ideal için çabalayan genci yaratmanın çözüm yolu din eğitiminden geçmektedir. Din eğitimi faaliyetleri ile zihni ve duyguları eğitilen birey hayatını anlamlandırarak ona anlam kazandıracaktır (Selçuk, 2009: 138).

Topçu da hakiki din terbiyesini, inanırın sürekli bir Allah'la irtibat halinde oluşunu fark ettirme süreci olarak görür. Tıpkı müminin dua ettiği andaki samimiyeti ve kurduğu yakınlığı gibi kendi yaşamına yansıtmasını bekler. Topçu din dersinden beklentisi özdenetim şuuru oluşmuş, mutlak bilinç haline erişmiş kimseleri meydana getirmesidir (Topçu, 2017c: 93).

Topçu manevi terbiyenin gayesinin milli değerlerine sahip çıkan, modern medeniyete uyumlu ve ülkesini maddi ve manevi olarak kalkındırma idealini taşıyan bireyi yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Bunun için yol haritası belirleyen Topçu istikamete varmak için gencin ruhçu, spritualist, milliyetçi, ferdiyetçi bir eğitime tabi tutulmalıdır (Topçu, 2017a: 199).

3.4. TOPÇU'DA DİN VE AHLAK EĞİTİMİNDE İÇERİK

Topçu eğitime malzeme olacak içeriğin evvela öğrenci düzeyine uygunluğunun tespit edilmesini ardından, insan ruhunu dönüştürecek bilginin öğrenciye sunulmasını beklemektedir. Bilgi, Topçu için ancak bir vasıttır. Bilgiyi amaçsallaştıranları, hâfızalarının ambarlarını istifleyenler olarak nitelendirir. Bu kimselerin beyinleri kilitlidir (Topçu, 2017b: 45). Zira bilgi hayata tatbik edilmek için vardır. “İlim yalnız fiil içindir, ahlâklı siyaset içindir. İmana kalp olmayan, fiile geçmeyen, ahlâk için temel olmayan ilmin bir dakikalık zahmete değer yeri yoktur.” (Ülken, 1971: 236) sözleriyle ilim-eylem ilişkisindeki bütünlüğe işaret eden Ülken gibi Topçu da insanı harekete geçirecek itici bir güç olarak bilgiyi değerli görmektedir. Eyleme dönüşmeyen bilgiye kıymet vermez. Böyle bilgi Topçu nazarında salt hamallık; nafile bir uğraşıdır. (Topçu, 2017: 78). “İtikat haline gelmeyen afaki bilgiyi kabul etmez.” Böyle bir bilgi Topçu’nun nazarında insanlar arasında el değiştiren bir nesne kabilindedir. İnsanı derinleştirmez. İz bırakmaz (Topçu, 2017c: 25-26). Hele ki bu çağ açısından durumu değerlendirdiğimizde bilgiye gereksinim duyulduğu anda erişim imkânı, artık daha fazlasını yapmaya sevk etmektedir. Kaldı ki ilk merhalede bilgi edinme; sonrasında fiiliyata geçme bizlere İslam geleneğinin serdettiği ilkelerdendir. Ortada küresel çapta yaşanan ahlaki bunalım varsa bu bilgi eksikliğinin değil; eylem eksikliğinin işaretidir. Heidegger harekete duyduğumuz ihtiyacın aciliyetini, şu sözlerle bizlere aktarır: “Görünüşe bakılırsa bu gidişat insanı gecikmesizin, ne olması ve ne yapılması gerektiği hususunda saf hayaller kurmaktan, konuşmaktan ziyade, eyleme davet ediyor. Binaenaleyh eksik olanın düşünmeden ziyade eylem olduğunu söyleyebiliriz.” (Heidegger, 2013: 2-3).

Topçu’nun eğitime konu edindiği içeriğe geçmeden önce genel manada ilme yüklediği anlama bakmaya devam edelim. İslam’daki tevhit inancının topluma yansımalarının doğal sonucu olarak etnik, kültürel ve zümrevi bakımdan birlikteliği sağlamak amaçlanır. Bu birlikteliği yerleştirecek olan kurum ise okuldur (Göçeri, 2002: 63). Okul toplumsal kurumlar arasında birlikteliği kendisine misyon edinmişken, eğitim kendi içerisinde ayrılmaya müsaade etmemektedir. İslami anlayışla şekillenen eğitimde ilimlerin arasında ayırım yoluna gidilmez. Zira ilmin kaynağının tek oluşundan kaynaklı olarak, İslam geleneğinde bilginin tasnifi

yapılmamaktadır. Onun eğitimde içeriğe yaklaşımı bu sebeple bütünseldir. Topçu'nun derslerin birbirinden bağımsız olmadığı bir bütünün farklı izdüşümü olduğunun kabulü, dersler arasında kesin çizgilerle ayırım yapmamaya sevk etmektedir. Dersler ve konular bir bütünlük içerisinde verilmelidir. Parçalı ve ilişkileri kurulmayan dersler eğitimin amacına ulaşmasını mümkün kılmamaktadır (Gündoğan, 2018: 44).

Din ve ahlak eğitiminde çocuğa sunulacak bilgiler nelerdir? sorusunu yöneltmeden Topçu'nun din dersine mesafeli duruşunu hatırlatmak gereği duyuyoruz. Din eğitiminin okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmasını niçin arzu etmediğini bir diğer konu başlığında (bkz. Örgün eğitimde din ve ahlak eğitimi) değerlendireceğimiz için burada tekrara düşmemek adına tartışmayı sonlandırıyoruz. Burada çocuğun din eğitimi ihtiyacı din dersi olmadan nasıl giderilecek sorusu akıllara gelmektedir. Topçu buna çözüm yolu olarak kültür derslerinin içerisinde dini terbiyenin verilmesini bir öneri olarak sunar. Felsefede dinin metafizik boyutunu, edebiyatta ise dinin önemli bir bölümünü oluşturduğu kültürün aktarılmasıyla din eğitimi yapılacaktır. Yunus Emrelerin, Süleyman Çelebilerin eserleri dinin öğretilmesinde önemli bir işlevi yerine getirecektir. Tarih dersinde ise zaten tarihimiz sayısız önemli şahsiyet ve hikâyelerle dolu olduğu için dinin dolaylı yoldan kazandırılması kolay olacaktır. Çünkü tarihimiz dini temsil eden abide şahsiyetlerle doludur. Hz. Muhammed başta olmak üzere, Hz. Ömer, Alparslan, Fatih Sultan Mehmet ki burada zikrettiklerimiz dışında tarihimiz sayısız örneklerle doludur. Geçmişimiz kâmil insan örnekleriyle doluyken hayatları ve duruşlarıyla İslam'ı yaşatan abide şahsiyetlerin tanıtılması gence değerli örnekler olması bakımından önemlidir (Topçu, 2017a: 187). Özetle Topçu toplumda ahlaki bozulmanın önüne geçmek için İslami temellerimize sığınmanın, onlardan güç bulmanın kurtarıcı olacağı kanaatindedir. Özellikle manevi hayatımızın temellerini atan önemli bir isim olan Mevlana'nın hayatı, eserleri dersimiz için zengin bir içerik sunmaktadır. Topçu'nun çocukluğundan son anlarına kadar hayatında ilham aldığı, mistik yönünü onunla beslediği malumdur. Son zamanlarında hasta yatağında millet idealinin belki de karşılığını alamamışlığının da tesiri ile yaşadığı hayal kırıklığını şu sözleri ile ifade etmiştir: "Mevlana'sını anlamayan bu millet beni anlasa ne olacak." (Işık, 2009: 216). Hayatında önemli tesiri olan Mevlana Celâleddîn-i Rumi'nin düşüncelerinin gençlerin terbiyesinde rehber olacağını bize şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Biz din yayımında ve öğretiminde, ahlak dersinde, çocuk terbiyesinde Mevlana kültürünün en sağlam temel olacağına inanıyoruz ve istiyoruz ki onun âleme yayılmak iradesine sahip büyük ruhu, insanlığı Allah’a doğru yüceltmekten başka gaye gütmeyen milliyetçiliğimizin de temel taşı olsun.” (Topçu, 2017b: 124).

Topçu’nun tarih dersi içerisinde geçmişimizde bizlere manevi önderlik eden kimselerin öğrenciye sunulması düşüncesi bugün din derslerimizde sıklıkla başvurulmuş bir yöntemdir. Derslere abide şahsiyetleri konu etmek öğrencinin derse karşı motivasyonunu artırma ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamanın bir yolu olsa da sunuş biçimi açısından dikkat edilmesi gerekmektedir. Dikkat edilmediği takdirde tarihi figürün öğrenci tarafından kutsanıp tabulaştırması tehlikesi bulunmaktadır. Şahsiyetleri ön plana çıkarmaktan maksat öğrencide millette karşı mesuliyetle çalışıp, üreten, araştırıp atılım yapacak ruhu meydana getirmektir (Ayar ve Güneş, 2002: 154).

Topçu’nun din ve ahlak eğitiminde içeriği oluştururken temel normlar, ahlaki ilkeler, hisse alınabilecek kıssaları ile Kur’an’dan istifade edilmesine “Hira’da insana bırakılan emanet” sözleriyle işaret etmektedir. Topçu sahipsiz bırakılan neslin kurtuluşu için Don Kişotça bir savaşa girerken izinden gelenlere Kur’an’ın rehberliğine duyulan ihtiyacı hatırlatmaktadır. Zira Topçu için modernleşme pratiklerinin meydana getirdiği problemlerin çözümünde, tekniğin aşırı kutsanmasının gençliğin üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin giderilmesinde Kur’an merkezli çözüme duyulan ihtiyaca vurgu yapmaktadır (Topçu, 2017c: 111).

Topçu’ya göre eğitimde öncelikle kazandırılması gereken duygu sorumluluktur. Mesuliyetin Topçu’nun düşünce evreni içerisindeki yoğunluğu belki de hareket fikrinden bile önce gelebilir. “Topçu için mesuliyet duygusunu iradi olarak içindeki isyan ahlakıyla terbiye ederek harekete geçirmek suretiyle kendinden başlayarak eşyayı, çevreyi, muhiti, yaşadığı coğrafyayı, milletini, insanlığı harekete geçirme cehdini ortaya çıkarmaktadır.” (aktaran Şehsuvaroğlu, 2006: 320). Topçu ahlakın da mesuliyet duygusundan hareket aldığını serdedir. Çünkü ahlakı açığa çıkarmak için gereken hareket, hareketi meydana getirmek için itici güç mesuliyettir. En nihayetinde Topçu bütün âleme karşı mesuliyet duymayı, merhamete bağlar. Merhamet sebebe dayanmama, çıkar gütmeme cihetiyle mesuliyeti kıymetli hale getirir. Topçu merhametle birlikte gelen mesuliyetin, insanı psikolojik olarak

iyileştirme gücüne değinir. Çocuk merhamet gösterdikçe kalbi itminan olacaktır (Topçu, 2017e: 77). Topçu'nun değindiği bireydeki merhamet sonrası gelen içsel huzuru, Nevzat Tarhan fizyolojik açıdan ele alır. Tarhan'a göre merhamet duygusu beyindeki mutluluk alanlarını harekete geçirerek dingin bir yapıya kavuşmasına sebep olur (Tarhan, 2011: 96).

Topçu mesuliyeti ile hür olan bu sebeple hayatın merkezinde gördüğü insanın değer olarak maarifimizde yer almayışını eleştirir. Keza derslerin içeriğinde insana dair hiçbir şeyin bulunamadığını hayretle dile getirmektedir. Maarif hayatımızın kritiğini yapan Topçu içeriğin maddeye bağımlılığımızı arttırıcı, yaşamın metafizik kısmını yok sayan bir bilinç tarafından teşekkül ettirildiğini öne sürer. "Hidrojen gazını öğreniriz de selam vermenin sebebini, büyüklere hürmetin hikmetini öğrenmeyiz. Çünkü birincisi kazanç getirecektir." (Topçu, 2017e: 83) sözleriyle eğitimdeki manadan yoksunluğu deşifre etmektedir. Topçu için dini kültür ve öğretimde bundan nasibini almaktadır. Dini eğitim esasında insana bakışı gösterecekken, dıştan sadece kültürü tanıtıcı şekilde yapılmaktadır. Din eğitimcileri ibadet şekillerini ve şartlarını teferruatıyla öğrenciye vermeye çalışırken ibadetlerin niçin yapıldığını ve hikmetini, Allah ile irtibattaki rolünü görmezden gelmektedirler. Topçu toplumdaki bütün kurumların insansız insanlık yaratma çabası içerisine girdiklerini belirtmiştir (Topçu, 2017e: 83).

Din ve ahlakın yerine ikame edilen bilim ve teknik ruhlardaki boşluğu dolduramamaktadır. Teknik salt kendi başına amaç haline getirildiğinde insan hayatında menfi tesirler baş göstermektedir. Ruhlara placebo etkisi ile hastalığını hissettirmeyen teknik yaraları iyileştirme şöyle dursun günden güne çürüyüp yok olmasına neden olmaktadır (Topçu, 2017a: 152). Bu sebeple öncelikli amaç insanı mutmain kılmak olmalıdır. Bu da din ve ahlak eğitimi ile mümkündür. Topçu için din ve ahlak eğitiminde öncelikle gencin kazanması gereken değerler diğerkâmlık, hürmet edep ve hayâdır. Bu yüzden din ve ahlak dersi yerine getireceği sorumluluklar açısından hayati öneme sahiptir ve maarifin merkezine alınması gerekmektedir (Topçu, 2017a: 128).

Topçu ilmi, tasavvufi bir anlayışla sonsuzla irtibatta, vahdet-i vücutta bulur. Topçu için tek hakikat budur. Eğitimde öğrencilere bir ile olarak çokluktaki tekliği önerir: "Gençler inanışta sevgi mabedinin mihrabında önce tövbe etmeli, sonra da

inanmayı ve sevmeyi öğrenmelidir. ”diye ifade ederken aslında din eğitiminin de muhtevasına dair ipuçları vermektedir (Topçu, 2017c: 26-27).

Burada bir de Topçu’nun ahlak eğitiminde içerik olarak neyin dâhil edilmesi gerektiğine dair zikrettiği konuya değinelim. Topçu içeriği belirlerken milletimizin geçmişten bugüne sahip olduğu ananelerin toplumdaki bireye örnek olduğu düşüncesindedir. Çünkü ananeler ahlaki davranışın ortaya çıkışında etkili olacaktır. İnsanlığa iyiliği ve merhameti aşıladığını kabul eder. Topçu ananelere somut örnekler de verir. Büyüklerin yanında bacak bacağa atmama, kuşların bedellerini ödeyip özgür bırakma gibi eylemleri örnek ananeler olarak gösterir (Topçu, 2017a: 202). Topçu’nun anane ile ilgili söylemleri aslına bakılırsa ilk kez dillendirilen bir konu değildir. Cumhuriyet döneminde ananenin eğitimin millileştirilmesi adına içeriğe malzeme edilmesi meselesi o günün genel kabullerinden biridir (Sezer, 1999: 878).

3.5. DİN VE AHLAK EĞİTİMİNDE BELİRLEYİCİ İLKE VE METOTLAR

Bir yere varmak için yola çıkan kimsenin takip edeceği yolu bilmediği takdirde ulaşmak istediği yola varamaması gibi ilim elde etme emeline olan kimsenin de bir metoda başvurmaması, istenilen neticenin alınamamasına neden olmaktadır (Zernûcî, 2015:31). “Hakikati aramak için metot gerektir.” (Descartes, 1967: 10) sözleriyle Descartes hakikatin tesadüfi ve gelişigüzel bir çabanın eseri olmadığına dikkat çeker. Topçu metodu, düşünme şeklimizin kendisi olarak tarif etmektedir (Topçu, 2017a: 88). Her toplumun dinde, sanatta, günlük hayat karşısında metotlu düşünmesi gereklidir. Bireye metotlu düşünme becerisini kazandıracak kurum ise okuldur. Ancak metotlu düşünme ile var olan hataları ayırıp seçip temizleyerek altında yatan hakikati çıkarmak mümkün olabilmektedir. Topçu metotlu düşünmenin doğuşunu eğitimde yapılacak Rönesans’a bağlamaktadır. Metodun felsefemizi meydana getireceğini, felsefenin de dine, ahlaka, sanata nasıl yaklaşacağımızı belirlediğinin çözümlemesini yapan Topçu metot, din ve felsefe arasındaki müteselsil ilişkiyi izah etmektedir. Hakiki ilme, dine ve ahlaka erişmek için, maarifimizin mutlak bir metot edinmesi şarttır (Topçu, 2017a: 89).

Topçu için metotlu düşünme neslin inkişafına vesile olacak, hakikat kapısını aralamaya vasıta olacak düşünme şeklidir. Metotlu düşünmeye niçin ehemmiyet

vermemiz gerektiğini şöyle açıklar: “Ruh için ilk aydınlık demek olan metot sayesinde hatalarından artık kurtulması gereken neslimiz, ahlak dünyasında yeni bir nizamaya ulaşmak, bir Rönesans yapmak iktidarına da yine doğru düşünmek sayesinde kavuşabilecektir.” (Topçu, 2016: 21).

Bu konu başlığında Topçu’nun eğitimde kullanılmasını öngördüğü ilke ve metotlar din ve ahlak eğitiminin her ikisinde de işe koşulabilecekken bazılarını salt din eğitimi kapsamında ele aldığını belirtelim. Topçu için zaten din eğitimi yalnız bir dersin konusu olmadığı için diğer dersler için de birazdan zikredeceğimiz ilke ve metotlar ile verilmesini öngörmektedir. Bu ilke ve metotların birçoğu geleneksel ve çağdaş yöntemler olarak hem genel eğitimde hem de manevi terbiye diye ifade edebileceğimiz ahlak ve din eğitiminde mevcut olarak kullanılan yöntemlerdir.

Eğitimin temel ilkelerinden biri olan hayatîlik, (hayata yakınlık) okuldaki eğitimin toplumsal hayattan kopuk, yapay olmaması ve öğrencinin öğrendikleri ile yaşamını bütünleştirebilmesidir. Bu ilkeye göre öğretim ortamı öğrencinin hayatına ne kadar denkse öğrenmeler o kadar anlamlı olmaktadır (Sünbül, 2011: 24). Din eğitiminde bu ilkeyi işe koşturmak öğrencinin dinin toplumsal hayattaki bağlantılarını görmesine, din ile kendi gerçekliğini ilişkilendirmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca İslam dini gibi kıyamete kadar geçerliliğini koruma ve aktüelliğini yitirmeme iddiasında olan bir dinin eğitiminin, bu iddiayı destekler nitelikte öğrenme ortamları hazırlanması gerekmektedir. Din toplumsal hayatın mütemmim cüzü iken onu ayrı bir alana hapsederek soyutlamayı Topçu, dinin mahiyetinin anlaşılmasının önünde engel olarak görmektedir. İlme bakışımızda da sıkıntılar gören Topçu’ya göre biz ilmi, âlimden ayrı tutarak onu dışsallaştırıyoruz. Topçu için öğrenci nazarında din de din eğitimcisi de bir ve denktir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni dinin mücessem halidir (Öcal, 2001: 139). İlmi toplumdan ve onu oluşturan fertlerden ayrı tutma hatasına düştük diyen Topçu için ilim, toplumda yeşerecek ve ondan hayat alacaktır. Toplumumuzda din adamları söze cehennemle başlayıp şunu kabul eden mümin, bu görüşü kabul eden zındık diyerek vicdanları yaralamaktadır (Topçu, 2018: 40). Bu tavrın insanları ayırtırdığını düşünen Topçu’nun korkusu, toplumun din ve din eğitimcisini yekpare görerek dinden uzaklaşmasıdır. Bu sebeple din eğitimcisinin hem kendisinin korku unsuru olması hem de eğitimi korku üzerine inşa etmesi demek, dini hayata dair olumsuz kanaatlerin gelişmesi demektir. Topçu din eğitiminde yöntem

olarak baskı ve korku unsurunu kullanarak inancı sağlamlaştırma çabalarının aksi tesirlerinin olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Bilmezler ki döverek adam sevdirelmez, öldürölür. Hem sevmesi hem de sevdirelmesi istenilen öldürölür.” (Topçu, 2018: 40).

Eğitimde öğrenciyi disipline etmek amacıyla korku duygusuna yönelmek öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Korku duygusu en temel insani duygudur ki kişinin kendisini korumasını öğretir. Cehennem, ahiret, kabir azabı gibi gaibi konularda din görevlilerinin bir silah olarak bunu sıklıkla kullanması beraberinde bir takım sorunları meydana getirmektedir. Korkunun bilhassa yaygın din eğitimi faaliyetlerinde sıklıkla kullanılıyor olması yetişkinin aidiyetleri ve kimlikleri ile inançları içinde yalnızlaştırılmasına neden olmaktadır (Keyifli, 2019: 33). Yaygın din eğitimi faaliyetlerinde sıklıkla başvuru olan bu yöntemin Topçu açısından kabul edilebilirliği yoktur. Zira korkuyu tehdit aracı gören din görevlilerinin söz-eylem bütünlüğü olmayışı, sözlerinin ehemmiyetini azaltmaktadır. Yarının Türkiye’sinin inşasında büyük payeler verdiği, mesleki işbölümü sahasında en üst sıraya yerleştirdiği din görevlilerinin ahvali, Topçu’nun bu hususta niçin üslûbunu sertleştirdiğini anlaşılır kılmaktadır (Topçu, 2019: 51).

Topçu bireyin var oluşunun ilk aşamasından beri sevgi ve inanma isteğiyle kuşatıldığını, bunun da yetişkinler tarafından ihmal edilen ve ötelenen bir husus olduğu kanaatinde. Topçu için “sevmeyenler yaşamayanlardır.” (Topçu, 2017c: 24). İnanmanın sırrına erenlerin sevmeye saadetini yaşadığını, bu zevke erişemeyenlerin zalimleştirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir. “Kâinata her kökten bir inanış otu bitmektedir. Kâinata hayranlıkla bakan, insanlara minnetle çevrilen çocuğu, inanış ve sevgi aşısı yapmadan hayata salanlar, dünyamızın ilk ve en gaddar zalimleridir.” (Topçu, 2017c: 24). Bir ihtiyaç olarak sevgi öğrenciyi eğitim sürecinde öğrenme ortamına motive eden en temel duygudur. Öğretmeni sevmeye ve dersi sevmeye arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. İnanıldığı ve sevildiğini düşünen çocuk eğitime istekli, davranış değiştirmeye daha açık yapıdadır. Bu durumu Pestalozzi şu sözleriyle izah etmektedir. “Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz” (aktaran Düzgün, 2010: 232). Eğitimde duygusal güven olarak kavramlaştırılan sevgi, eğitim ortamında öğretmen ve öğrenciye rahatlık sunmaktadır (Aydın, 2012: 163). Bu

sağlanan güven duygusu ile ahlaki davranışların ortaya çıkmasında çocuğun özgür iradesiyle hareket etmesi için gerekli zemin hazırlanmış olmaktadır.

Topçu bilhassa ilkokulda çocuğun iç hayatıyla temas için bütün öğrenciler ile tek tek iletişim halinde olmayı tavsiye ederken eğitimdeki bireye görelilik ilkesine göre hareket edilmesinin önemine işaret etmektedir (Topçu, 2017a, s. 199). Eğitim faaliyetlerinde öğrenciden beklendik davranış değişikliği gaye ediniliyorsa ahlaki bireylerin yetişmesini arzu eden öğretmen çocuğun ihtiyaç, istek ve sorunlarıyla ayrı ayrı ilgilenmek durumundadır. Eğitim sürecinde verimli bir öğretmen-öğrenci ilişkisi sürecin etkili yönetildiğinin göstergesidir. Doğru iletişim sayesinde öğrencinin bireysel farklılıkları ayırt edilmiş olacaktır (Sünbül, 2011: 21). Eğitimde bunun karşılığı, ilke olarak ferdi farklılıkların gözetilmesidir. Ferdi farklılıklar ilkesi, muhatapların zihinsel kapasitelerini, yetenek ve eğilimlerini, içinde bulundukları hali dikkate almaya dayanır. İslam eğitim tarihine bakıldığında muallim olarak peygamberin bu ilkeye göre hareket ettiği görülmektedir (Güler, 2015: 120).

Dini öğretilerin kazandırılmasında öğrenciye sunulmuş biçimi hazır oluş gibi önemli bir etkidir. Dinsel öğretiler öğrencilere sunulurken söze boğulması, kavratılması istenilen dini doktrinleri karmaşık hale getirerek dersin ağırlaştırılması, gencin dini aksiyonlarında olumsuz yansımalar neden olmaktadır (Armaner, 1979: 219). Ruhta karşılığı olmayan insanı taklitten ötesine götürmeyen inanç öğretiminin çıktıları değerlendirildiğinde dindarı değil; dini-dar insanı meydana getirdiği fark edilmektedir. “Din eğitimi aslında kalp eğitimidir” sözü harekete geçiren motivasyon, öğrenci ve öğretmen arasındaki kurulan bağın ürünüdür. Aksi durumda öğrenciye verilen dini nasihatlerin insan üzerinde tesiri olmadığını Topçu “Din adına insan ruhuna çevrilmeyen dini telkinler onu kindar otomatlar gibi kalıplaştıran birer tehlikeli cihaz olmaktadır” sözleriyle ifade etmektedir (Topçu, 2019: 336).

Topçu ahlak eğitiminin nasıl kazandırılacağı sorusunu okuyucuyla ele almaktadır. Cevaben eğitimin başarılı bir süreç olması isteniyorsa çabanın ve sabrın bırakılmaması gerekmektedir. Topçu ahlak eğitimi için de bunlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Ahlak eğitiminde gidilecek yol uzun, kazanılması beklenen erdemler kıymetlidir. Bu yüzden Topçu idealist, yorulmadan çabalayan ve eğitim sürecinde yaşadığı zorluklara rağmen sebat eden eğitimcilere ihtiyacımızı dile getirmektedir. (Topçu, 2017a: 200)

Dini doktrinlerin sorgulanılmazlığı iddiasından dolayı din alanı üzerine eleştirel düşünebilmenin imkânı tartışıla gelmektedir. Din eğitiminde eleştirel düşünmenin getirdiği metotların uygulanabilirliği, eleştiri kavramına yüklenen anlam ile ilintilidir. Din eğitiminde eleştirel düşünme, kutsal olanı tenkit etmekten ziyade sorgulayıcı, çözümleyici ve değerlendirmeci bir açıdan dini kabullere yaklaşma işidir (Karagöz, 2011: 161). Topçu'ya göre dini dogmatikliğin önüne geçmek için eğitimde eleştirel düşünmeyi sağlayacak yöntemlere başvurulmalıdır. Topçu'nun kastettiği tenkitçiliğin, taklitçilikten kurtulma olduğunu, ona yukarıdaki eleştirel düşünme tanımlamasına benzer bir anlam yüklediğini düşünmekteyiz. Eleştirel düşünme her türlü baskı, zorlama ve manipülasyondan uzak, özgür düşünce ortamında varlık imkânı bulur. Bu yüzden Topçu eğitimde her türlü otoritenin baskısından uzak hür düşünmeyi ilim üretmenin ön koşulu olarak kabul ederken bilgiye farklı yönlerden yaklaşabilmeyi ve objektif düşünme becerisinin kazandırılmasını önemsemektedir. Öğrenciye din eğitiminde eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasını isteyen Topçu'nun hakikate ulaşmak için din eğitiminde sorgulama becerisine sahip olunması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencinin kendi dini üzerine düşünürken farkındalığının yüksek ve mutlak bir bilinç halinde olmasını istemektedir. Dine bakışta da bu tavrın muhafaza edilmesinin gerektiğini ifade ederken İslam'a dair araştırmalarımızda duygusal bağılıklarımızdan uzak olarak dışarıdan bakmayı tavsiye etmektedir (Topçu, 2019: 109). Bizce Topçu'nun din eğitiminde eleştirel düşünmeye verdiği önem, bilinç hali bulunmayan inancın zemininin kayganlığından kaynaklanmaktadır. Öğrenci kendine sunulandan ziyade hakikati arayan ve onu kendi dünyasında anlamlandıran konumunda olmalıdır.

Din eğitiminde bireye belli bir düşünceyi empoze ederek, kalıplamak yerine hakikat yolunda eleştirel düşünme biçimlerini yöntem olarak sunmak, ilim üretmenin ön koşuludur. Topçu, ilim üretmenin önündeki engelleri analiz ederken karşısına çıkan ilk engel geleneğin sorgulanılmazlığı iddiasıdır. İlim tarihinde önemli görülen âlimlerin bütünüyle düşüncelerinin dokunulmaz olduğu, hiçbir suretle eleştirilemeyeceği yaygın kanaatinin aksine Topçu'nun üzerine konuşulmayan, eleştirilemeyen düşünceye ve dogmatikliğe tahammülü yoktur. Topçu eleştirel düşünceye duyulan ihtiyacı dillendirirken aslında doğu ile ilgili bir durum tespiti yapar. Zira doğuda eleştirel düşünceye alan bırakılmamıştır. Bu farkındalık Aliya

İzzetbegoviç'te de bulunmaktadır. Doğunun eleştirel düşünmeye ihtiyacını şu sözlerle aktarır: “Ben olsam, Müslüman Doğu'daki tüm mekteplere eleştirel düşünme dersleri koyardım. Batı'nın aksine Doğu bu acımasız mektepten geçmemiştir ve birçok zaafın kaynağı budur.” (İzzetbegoviç, 2017: 130). Din eğitiminde eleştirel düşüncenin yerini skolastizmin aldığını Topçu en açık bir biçimde şöyle tarif etmektedir. “Bugün din öğretimi yapanlar, ilim diye bu tarihi hatırayı naklediyorlar. Hâlbuki bin sene evvel, beş yüz sene, hatta yüz sene evvel ortaya kondukları devrin ilmi hakikatleridir.” Maarifte üretilenin ilmin kendisi değil tasnif ve tekrarı olduğunu ifade eden Topçu, Gazali ve Aristo üzerinden bunu örneklendirir. Bu şahsiyetler ilmi hakikatlerin bizatihi kendisi değil; ona erişmek için merdivenin ilk basamağıdır. Ürettikleri ilim bulunduğu çağın karakterini yansıtmakta, ilim tarihinin birikimine katkıda bulunmaktadır. Doğu medeniyeti ilim tarihinin hamallığını yapmaktan kendi ilim zihniyetini oluşturmaya fırsat bulamamaktadır (Topçu, 2017a: 91-94). Kuran ve sünneti bugüne aktaracak yöntem arayışında olan Fazlur Rahman da “İslam'ın sadece bir geçmişi olup da geleceği olmayacaksa, Müslümanların, bu sıfatla, uğruna yaşayacakları hemen hiçbir şeyleri kalmayacaktır.” sözleriyle İslam âleminin durum analizini yapar. Fazlur Rahman da tıpkı Topçu gibi tarihin enkazına gömülmek yerine silkelenerek yeni bir söz söylemenin imkânını tartışmaktadır (F. Rahman, 1994: 320). İlim zihniyetini oluşturmak için üzerine konuşulmayan ve tenkit edilmeyen hiçbir düşünce bırakılmamalıdır. Topçu, hakikat arayışında Descartes'çı bir tavırla bütün kabulleri sorgulamayı yöntem olarak bizlere sunmaktadır. Descartes'in sağlam elmalara erişmek adına çürük, sağlam ayırt etmeksizin sepeti boşaltma metaforundaki gibi Topçu, zihnimizde ne varsa şüpheli bir tavırla arınmamızı, sonrasında hakikatlerimizi tenkit ettiğimiz düşünceler üzerine inşa etmemizi tavsiye etmektedir (Topçu, 2019: 93).

Topçu, toplumun bir bütün olarak iyileştirilmesi açısından kız ya da erkek çocuğu ayırmaksızın eğitimden yararlanma hakkını savunmaktadır. Ahlaki bunalımdan kurtulmak isteyen bir millet kız çocuğunun eğitimine önem vermek zorundadır. Ayriyeten kız çocuklarının eğitiminin sanatla desteklenmesini önerir. Topçu sanatla ahlakın iç içe geçtiği bir terbiyenin kız çocuğunun eğitiminde yöntem olarak kullanılmasını uygun görmektedir (Topçu, 2016: 132).

3.5.1. Telkin ve Tekrar Metodu

Topçu eğitim faaliyetleri içerisinde değerlerin kazandırılması için telkin yönteminin sonuç vereceğine dair inancını çeşitli yazılarında müteaddit kere zikretmektedir. Metot olarak telkin, izah edilerek kullanıldığında öğrenci için ikna edici olacak ve onu hemen benimseyecektir. Değerleri yeterince tekrar ettiğimizde karşdakini ikna edebiliriz kabulüne dayanan doğrudan değer eğitimi yaklaşımlarının temel varsayımlarının benzerlerine Topçu'nun ahlak terbiyesi ile ilgili ifadelerinde de rastlamaktayız. Öğretmen merkezli bu yaklaşıma geleneksel eğitim uygulamalarında sıkça başvurulmaktadır. Sıkça tekrar, örneklerle destekleme, önceden var olan kabulü onaylayıp, takdir etme telkin metodunun aşamalarıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 36). Topçu'nun bu metodun uygulanması için verdiği somut örnekler geleneksel yaklaşımın tarifine tastamam uymaktadır. Topçu öğretimde tekrarlar ve telkinle çocuğun olumlu ya da olumsuz olan davranışı öğrenebileceğini şu örnek üzerinden göstermektedir. “Bir çocuğa baban sana düşman de, isterse o babasını çok sevsin ve bunu her gün bir defa tekrarla. Yemin et ve her defasında yeminine bir uydurma delil ekle. Bir gün o çocuğa babasını öldürtebilirsin.” (Topçu, 2017c: 79).

Topçu kalpleri imanın yeri oluşuyla hakikatin duyucusu, ilhamın kapısı olarak görmektedir. Bazı gençlere baktığında kalplerinde safıyaneliği koruduklarını, kötülüğü almaya açık oldukları gibi iyiliği de özümsemek için heyecan içinde olduklarını fark etmektedir. Okul sıralarında gördüğü bu genç çehreler ne olursa inanma arzusu içerisinde oldukları. Onlar okullarda döneminin gereklerini hakikat sanmaktadır. Kalpte olan ahlak tohumlarını filizlendirmek ancak telkin ve tedris ile mümkün olacaktır (Topçu, 2017e: 95-96). Topçu ahlak eğitim faaliyetlerinde bir yöntem olarak telkinin yerini önemsemekle birlikte öğrencinin hazırbulunuşluğu dikkate alınmadan tek başına verilen telkinin yararının olmayacağı kanaatindedir. Topçu ahlak eğitiminde etkili olmak için öğrencinin duygusal olarak olgunlaşmış olmasının önemine dikkat çekmektedir. Öğrencinin bireysel özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları bilinmeden sürdürülen eğitim faaliyetleri işlevini yerine getirememektedir. Ayrıca çocuğun eğitim ortamına karşı duygusal bağlılığının sağlanması, terbiyenin özümsemesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Meydan, 2014: 105). Topçu tam da bu bağlamda öğretmenden karakter inşasında, pasif bir duruştan ziyade öğrencinin

öğüde açık olması için gerekli zemini oluşturmasını beklemektedir. Telkin etkisinde öğrencinin hazır oluşunun belirleyiciliğini, Topçu şu sözleri ile ifade eder: “Sadece “iyi olun!” demekle insanların iyi olmadıklarını görüyoruz. Ahlakta öğütlerin faydası vardır. Ancak kendisine hazır olanlar üzerinde öğüt etkili olur. Ona hazırlanmamış olanlar için öğüt, kuru nasihattir, onlar öğütlerden kuvvet alamazlar, çünkü onu benimseyemezler.” (Topçu, 2017d: 115).

Topçu için Allah’ın Kur’an vasıtasıyla insanı terbiyesi, din eğitiminde süreci yönetenler için metodik anlamda ilham olmalıdır. Yaratıcı bütün varoluşsal süreçlerin gözetleyicisi, koruyucusu ve geliştiricisi olduğu için âlemlerin eğitimcisidir. Kur’an’da yaratan ve yaratılan arasındaki ilişki eğitimsel çerçevede alındığı için Kuran bizatihi eğitim kitabı olarak kabul edilmektedir (Şahin, 1998: 68). Bu çerçevede Topçu için dinî eğitim verirken Kur’an eksen alınmalıdır. Kuran insana nasıl hitap etmiş, insanı nasıl tanımlamış, onun istek ve ihtiyaçlarını nasıl belirlemişse din eğitiminde de Kuran’ın kılavuzluğundan yöntem olarak faydalanılmalıdır. İnsanın tabiatını bir bütün olarak tanıyan yaratıcı olduğu için onun insanı terbiye etmede izlediği yolu takip etmek bir din eğitimcisinin süreçteki pusulası olacaktır. Topçu Kuran’da yaratıcının insana hitap ederken telkine başvurmasından hareketle bir yöntem olarak telkin metodunun din eğitiminde vazgeçilmezliğine vurgu yapmaktadır (Topçu, 2017a: 127). Zira telkinin kültürümüzdeki yeri de vazgeçilmezdir. Hayata gözlerini yeni açan çocuğa adını duymadan kulağına ezan okunması ritüeli de bunun ispatıdır.

Eylemlerimizin tetikleyicisi olarak üç önemli itici güçten biri olan alışkanlık yaratma, belirli bir sürecin sonucunda gerçekleşmektedir. Alışkanlık haline gelmesi beklenen ahlaki eyleme yoğunlaşılması için belli itici kuvvetlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bilgin ve Selçuk 2000: 103). Topçu, ahlaki olanın benimsenmesi için alışkanlık haline gelmesi istenilen erdemin telkinle desteklenmesinin sonucunun mutlak surette olumlu olacağına dair kanısını bizlere bir örnek üzerinden izah etmeye çalışmaktadır. “Birbirine düşman olan iki insanın ellerindeki silahlarını alarak birer buket veriniz; telkin yapın ve alışkanlık aşılaysınız. Ondan sonra güler yüzle birbirlerine buket takdim etmekten hoşlanacaklar ve kendi selametlerini bu harekette arayacaklardır. Telkin ve alışkanlık bunlar bizim sanatımız.” (Topçu, 2017: 34). Bu örnek üzerinden erdemi alışkanlık haline getirmek için izlenmesi gereken yol,

istenmeyen hareketlerin ortadan kaldırılarak sönmesini sağlama, peşi sıra doğru olanın olumlu tepkilerle kuvvetlenmesine yardımcı olmadır (Aydın, 2012: 167).

3.5.2. Gözlem Metodu

Topçu gözlemi eğitimde sürece eşlik edecek önemli bir metot olarak görür. Talebelerinden Okay, Topçu'nun bir dersindeki sözlerini söyle anımsamaktadır: “Keşke hep derslerimi dikkatle dinleyeceğinize, zaman zaman pencerenin dışında bir böceğin kımıldanışına, bir yaprağın rüzgârdan sallanışına dalsanız. Hatta arada bir derslerden kaçıp kırlara dalsanız.” (aktaran Gökçe, 2006: 11). Topçu, doğanın bizatihi muallim oluşuna dair ifadeleri İslam geleneğindeki doğa üzerine tefekkür etme geleneğini bizlere hatırlatmaktadır. Görünen âlemden hareketle asıl olanı idrak için Kuran’da doğa, ipuçları sunan mucize olarak tasvir edilmektedir (Kazancı, 2005: 108). Keza “doğa üzerinde düşünme Antik Yunan’da sistemli düşünme etkinliğinin miladı olarak kabul edilmektedir. Doğanın değişmeyen bilgisini edinme tutumu olarak nitelendirip, kavramlaştırılan Theoria felsefenin olgulara dair ilk bilgiyi edinme etkinliğidir.” (Topdemir, 2009: 121). Aslında yabancıyı olmadığımız tabiat karşısında işaretleri yakalamak için tam bir bilinç halinde olma durumu, yine felsefe tarihinde Rousseau’nun bir tavsiyesi olarak karşımıza çıkar. “Doğayı gözlemleyin. Onun göstereceği yolu izleyin, o çocukları sürekli olarak eğitir” (aktaran Bakır, 2007: 114) sözlerinin yine Topçu’nun yukarıda ifadesi ile ne kadar benzerlik arz ettiğini fark ettiğimizde gözlemin eğitim tarihindeki kalıcılığına ve klasikleşen bir metot olarak yerini koruduğuna şahit olmaktadır. Gözlem metodunun doğa üzerinden işe koşulması Kur’an’dan hareketle (Gaşiye, 88/17-20) aslında olguların bilgisine erişmenin ötesinde inanç, duyguları geliştirmede vasıta olarak kullanılmaktadır. Bilhassa dini eğitim faaliyetlerinde sıklıkla başvurulmuş bu metodun Kur’an’daki karşılığı duyuşsal alanın geliştirilmesi şeklindedir (Cebeci, 2010: 1). Bu yöntemle ilgili tespitlerine başka bir açıdan bakıldığında doğanın kendisinin de ilham kaynağı olarak Topçu için yeri ayrıdır. Doğadaki insan durumuna Rousseau’nunkine benzer şekilde bozulmamış fıtratı temsil ettiği için değer atfeden Topçu, doğada münzevi yaşama teşne olduğunu bizlere hissettirmektedir. Bununla beraber doğadaki insanın mesuliyetten uzak insan olması noktasında Topçu’nun kimliği ile bağdaşmadığını düşünmekteyiz. Cemiyet

içerisinde yaşamının ve bunun neticesinde doğan ahlaki problemlerle yüzleşmenin ve bunlara çözümler üretmenin somut hali olarak Topçu gerçek bir eylem insanıdır. Gerek fikir insanı olarak düşüncelerini ifade ederken gerekse öğretmenlik mesleğini icra ederken her türlü platformda hareket halinde oluşu, ahlak yoksunluğunu fark edince isyancı oluşu Topçu'nun eylem insanı olarak da kimliğini oluşturmaktadır.

Çocuğun fitraten sahip olduğu merak duygusunun doğru yönetilmesi gerekmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus boş bir merak duygusu oluşturmaktan ziyade bilinçli bir şekilde yönlendirilmiş fakat merakın doğallığına da müdahale edilmemiş olmasıdır. Topçu'ya göre çocuklara henüz müşahade etmedikleri durumların bilgisinin sunulması ve bunların tekrar yoluyla ezberletilmesi ondaki merak hissinin bozulmasına neden olmaktadır. Keşfetmeden bilgisi sunulan âlem, araştırmaya dair istek bırakmadığı için çocukta muhakeme gücünü zayıflatmaktadır (Topçu, 2017a: 79). Oysa eğitim zihinde bilgilerin yığılmasından ziyade bir yaratım sürecidir. Nitelikli bir eğitimde öğrenci, öğretmen eşliğinde yeni fikirleri doğurur, muhteva üzerine kafa yorarak, konuyu tartışabilir şekilde donanır (Selçuk, 1998: 85)

Topçu, kişinin manevi anlamda yetiştirilmesinde iç gözlemi de tavsiye eder. Zira din ruhlarda devrim yaparak insanı içeriye açılan yol ile değiştirip dönüştüren bir yapıdır (Bilgin, 2001: 9). Topçu, dinin insan ruhundaki bu dönüşümünün, insanı manen tedavi ettiği iddiasındadır. Din insanın varoluşsal sorunlarına cevap olurken onun yerine hiçbir kurumun ikame edilemeyeceği gerçeğini Topçu bir kez daha bizlere hatırlatır. Ekonominin dinin alternatifiymişçesine sunulması insanın varoluşunun mahiyetinin anlaşılmamasının bir neticesidir. Burada Topçu dinin psikolojik temellendirmesini yapmayı ihmal etmez. Maddi yapısı beslenen, metafiziği etkisizleştirilen insanın kendinden uzaklaşmasının, çözümlemesini yapar. İnsanların kalbinin mal, mülk, servet, şöhret gibi maddi unsurlarla dolup taşarken içsel tatminlerini yitirerek yalnızlaşmaları ruhî yapının ihmalinin sonucudur. Öğrenci okulda, din adamı mabette, ticaret erbabı ticarethanesinde bu yoksunluğa çözüm bulamamaktadır. 19. yy. insanının maddeciliği ve gördüğünden başkasını reddeden anlayışı, kendini nemelazımcılık olarak ortaya koyar. Salt maddi tatminlerin yan tesiri olan vurdumduymazlık bugünün dünyasında kendini “Kaliforniya Sendromu” olarak adlandırmaktadır. “Kaliforniya Sendromu” diye ifade edilen manevi yoksunluğun maddi doyumsuzluk şeklinde vücut bulmasını, Topçu geçmişte, iç terbiyesi ihmal

edilen insanın giderek yalnızlaşması şeklinde ifade etmiştir (Merter, 2008: 427-437). Topçu'ya göre ihmalin neticesinde din adamı ibadetine yabancılaşmakta, muallim zaten kabuktan ibaret olan ilmi özümseyememektedir. İçselleştiremediğini de aktarmaktan aciz kalmaktadır. Öğretmenin yapılması gerekenleri talebesine olduğu gibi aktarmaktan ziyade onun kendi içine dönmesine yardımcı bir rehber olması, öğrencinin kendisini değerlendirerek kendi içsel yolculuğuna çıkmalarına yardımcı olması gerekmektedir. Topçu için kendini bilmek, kendi içine dönmek her ibadet ve selametın başıdır. Çocuk iç gözlem metodunu kazanmadıkça hayâ, iman, ahlak, şuur, merhamet, hoşgörü, hakikat, haşyet gibi değerlere yabancı kalacaktır. Topçu'nun öğrenci terbiyesinde bir yöntem olarak sunduğu kendi özüne dönme ve iç gözlem vurgusu ondaki mistik yönün tezahürüdür. Bu anlamda tasavvufî terbiyede kişinin kendi özüne dönmesi ve yaşadığı dinî tecrübenin sonunda İslam'ın içselleştirilmesi ve özümşenmesi sağlanır (Acar, 2019: 217). Topçu tasavvufî terbiyede başvuru olan iç mücahede (gözlem), kendi kalbine yönelme halini bizce okul çatısı altında yaşatma arzusunu taşımaktadır (Gözütok, 2012: 149). Mevlana'nın "içe bakış" diye ifade ettiği bu metotla kişi hem kendi iç âleminin seyircisi hem de oyuncusu olarak faaldır. Bu metotla insan kendi iç âlemini yaşarken, yaşadığını seyredip değerlendirme imkânına sahip olmaktadır (Usta, 1991: 164). Topçu da aynı gaye ile eğitim faaliyetlerinde metot olarak iç gözlemin kullanımını tavsiye etmektedir. Mevcut durumdaki okulun durumuna yönelik tahlilinde, insanı yetiştirme bilincine sahip olmadığını iddia eder. İçsel terbiyenin ihmalı insanı bedensel hazlara yöneltmektedir. Özellikle manevi eğitimde başat değerlerden olan sorumluluk duygusunun ihmalı mütefekkirin altını defaatle çizdiği konulardandır. Meseleleri her daim mesuliyetle ilintilidir. "Gençlere mesuliyet duygusu tattırılmazıkça bizi kurtaracak olan nesli yaratamayacakız" (Topçu, 2018: 134-136).

Topçu'nun eğitim yaklaşımının tasavvuftan izler barındırdığına halka hizmet vurgusu ile bir kez daha şahit olmaktadır. Bu meyanda eğitim süreçlerine eşlik etmesi gereken düsturlar gönül kazanmak, ilahi aşk ve manevi değerleri paylaşmak en önemlisi de ayırt etmeksizin can taşıyan herkesi nimet bilip hizmet etmektir (Selvi, 2017: 85). Mütefekkir için ancak mesuliyetten doğan hizmet şuuru gençliği kurtarabilir. Zira doğurduğu sonuçlar itibarıyla tekniğin – ki bu konuda Topçu'nun derin tereddütleri bulunmaktadır-gençliği kendine kurban ederek manevi gelişimine

ket vurmaktadır. Topçu'nun teknolojik gelişmelere karşı mesafeli duruşunu batının bizden önce bunu deneyimleyip menfi sonuçlar almasına şahit olmasıyla açıklayabiliriz. Batı rasyonelleşme ile birlikte sezgi duygusundan uzaklaşmaktadır. Akıl ve sezgi arasında dengeli bir duruş isteği Topçu'yu tekniğin rasyonelleştiriciliğine karşı bir tavır almaya itmiştir (Şenol, 2010: 123).

3.5.3. Ceza Metodu

Topçu'nun yaşadığı döneme baktığımızda davranışçılığın eğitim süreçlerinde hâkim olan kuram olduğu gözümüze çarpmaktadır. Davranışçılığın ödül ve ceza üzerine kurulduğu nazariyesi, cezanın eğitimde varlığı yadsınamaz bir gerçeklik olarak kabulüne götürmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011: 11). Genel kabulün aksine Topçu cezanın eğitimdeki yerinin sınırlandırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrencilerin kontrolsüz eylemlerini okullardaki disiplin eksikliğine bağlayan Topçu için ancak belirli bir düzenin oturtulması için okulda asgari ölçüde cezanın tolere edilebileceğine inanmaktadır. Zira öğrenci hatalarının bir bedeli olmadığını fark ettiğinde öğretmene, okula ve hatta ilme karşı saygısını yitirmektedir. Topçu'ya göre ceza, şiddet şeklinde (fiziksel veya psikolojik) anlık çözüm olarak değil de öğrencinin yanlış tutum ve davranışına uygun olarak caydırıcı nitelikte olmalıdır (Topçu, 2017a, : 103).

Bir yöntem olarak cezanın, çocukta vicdan ve ahlaki mekanizmayı harekete geçirmemesinden dolayı istenmeyen davranışın ortaya çıkışını ancak bir süre daha geciktirdiği fakat zayıflatmadığı bilinmektedir. Zira içsel kontrol mekanizması olan vicdan, sevgi temelli eğitimin neticesinde gelişmektedir (Parladır, 1996: 91). Bu sebeple Topçu'ya göre öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki merhamet eksenli olmalıdır. Topçu'nun tasavvufi temayülünün eğitim ile ilgili görüşlerine yansıdığı aşikârdır. Bilhassa çocuğun manevi gelişiminde tasavvufun, insanların gönüllerine hitap eden, tatlı dil, güler yüz, sevgi ve merhameti esas alan yapısından faydalanılmalıdır (Kara, 2006: 123). Topçu tasavvufun terbiye ediciliğini onun kullandığı yöntem ve metotlar üzerinden yaşatmaktadır. Mütefekkir, ahlak ve din eğitimi ile tasavvufi terbiye arasında kurduğu bağı, tasavvuf kavramını zikretmeden metotlar üzerinden gösterir. Cezanın, eğitimde kullanımında Mevlânâ Celâleddîn-i

Rûmî'nin görüşlerine benzer ifadelerine rastladığımızda bu bağlantı kendini göstermektedir. İyice araştırmadan ceza vermemek, cezanın mutlak bir sebebe dayandırılması, ceza yerine affedici olma, merhametin cezaya göre daha iyileştirici oluşu, tasavvufi terbiyenin öğretileridir (Usta, 1991: 165). Topçu'nun cezayla ilgili paralel ifadelerine geldiğimizde çocuğa, yaptığı davranışın sonucunda cezalandırma maksadıyla yapılan not düşürme, aşağılama gibi davranışları öğrenciye zulüm etme olarak görmektedir. Ayrıca sınavların öğrencilerin önüne tehdit unsuru olarak konulmasının öğrenciyi faaliyetlerden soğutacağı kanaatindedir. Eğitimde cezanın bu şekilde kullanılması ilmi talep edilen bir şey olmaktan çıkarmakta, onu gelecek emellere ulaşma vasıtası haline getirip, değerinin anlaşılmasına engel olmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük tesiri olduğunu düşünen Topçu bazı gençlerde gördüğü davranış problemlerini hocalarına isnat etmektedir. Manevi terbiyenin eksikliğinde yine öğretmeni müsebbip olarak gören Topçu gençlerin maddeye olan zaafını öğretmenin metaa olan zaafının sonucu olarak nitelendirmektedir (Topçu, 2017a: 206).

3.5.4. Örnek Olma - Model Sunma Metodu

Ahlaki terbiyede güzel davranışların öğrenciye sunulması ile birlikte, bu güzel hasletin model üzerinden gösteriliyor oluşu öğrencinin erdemleri kabulünü kolaylaştırmaktadır. Topçu ahlaki terbiyede erdemlerin kazanılmasında doğru temsillerin ve öğrencilerin davranışı gerçekleştirmesinde gönüllülüğün esas olduğunu Kur'an'daki ayetler üzerinden bir ilke olarak bizlere sunmaktadır. "Dinde zorlama yoktur; artık hak ile batıl iyice ayrılmıştır. Putları inkâr edip Allah'a inanan kimse, kopmak bilmeyen sağlam bir kulpa sarılmıştır. Allah işitendir, bilendir." (Bakara, 2/256). Topçu Kur'an'ın bu düsturunu ahlak eğitiminde ilke edinmek gerektiğini ahlakı yaşatma ülküsünü kendisine şiar edinmiş kimselerin misalleri üzerinden açıklar. "Halk nazarında kıymetli olan bu kimseler kal diliyle değil, hal diliyle konuşmaktadırlar." Zira Topçu için zorlamaya karşı hürriyet; söz değil de hareket kıymetlidir (Topçu, 2017a: 202).

Medyanın yoğun mesaj aktarımına maruz kalan çocukta saldırganlık dürtüleri uyanmaktadır (Kahya, 2018: 45). Ayrıca çocuğun sosyal çevresi ve spor

müسابakalarında deneyimlediği anlar da bu dürtüleri harekete geçirmektedir. Topçu'nun burada dikkat çekmek istediği husus yeni yeni hayatımıza dâhil olan yayın araçları üzerinden teknoloji karşılığı değildir. Çocuğun uzun saatler boyunca maruz kaldığı medyanın pedagojik olarak denetlenmemesidir. Topçu'nun öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde sürece yardımcı olan teknoloji araçlarını kullanmaları konusunda destekleyici ifadeleriyle karşılaştığımızda problem olarak addettiği şeyin aslında teknolojinin kontrolsüz kullanımı olduğu ortaya çıkmaktadır (Topçu, 2017a: 102). Topçu'nun teknolojiyle yeni yeni tanıştığımız bu dönemde çocuğun süreçten olumsuz etkilenmesiyle ilgili endişeleri doğal görünmektedir. Çocukluk gördüklerinden iyi olanı seçme ve analiz edip, filtrelemek için erken bir dönemdir. Çocuğun uyaranları filtresiz olarak algılamasından dolayı hayatının merkezindeki insanlarla sosyal deneyimleri onun davranışlarında belirleyici olmaktadır. Çocuğun en çok vakit geçirdiği kimseler taklit yoluyla kimlik oluşturma sürecinde en etkili olacak kimseler olmaktadır (Carlsmith ve diğerleri 2003: 267).

Son olarak Topçu, eğitimde kullanılan yöntemlerin başarısını ölçme imkânı sağlayan sınavların, neyi ve nasıl ölçtüğü ile ilgili pek de tatmin olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin de eğitimin tamamı gibi skolastikleştiği kanaatindedir. İmtihanın içselleştirilmeyen bilgilerin tekrarına yönelik olmasının yanı sıra imtihanı hazırlayan öğretmenle, öğrencilerin derslerinde görevli olan öğretmenin aynı kişi oluşuna Topçu'nun itirazı bulunmaktadır. Bu durum değerlendirmenin sıhhatine gölge düşürmektedir. Netice itibarıyla Topçu nazarında sınav öğretmenin de imtihanıdır. Öğrettiği bilginin tekrarı olan imtihan öğretmenin ilmi mesuliyetini azaltmaktadır (Topçu, 2017a: 107).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU'YA GÖRE ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM

KURUMLARINDA DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

4.1. ÖRGÜN EĞİTİMDE DİN VE AHLAK EĞİTİMİ

Topçu din eğitimini bir sorun olarak ele aldığı için meseleyi analiz ederken dünü ve bugünü bir bütünlük içerisinde değerlendirmeyi tercih etmektedir. Tarihimizde dinî eğitim veren ya da din eğitimini bağımsız bir ders olarak okutan kurumlara yönelttiği eleştirilerini “Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren, Cumhuriyet ve sonrası” ile “Osmanlı son dönem öncesi” olarak ikiye ayırabiliriz. Topçu'nun son dönem öncesi dinî eğitim veren kurumları bilhassa tasavvufi terbiye veren tekkeleri idealize ettiği kanaatindeyiz. Tekkelere geçilen bir nevi iltiması Topçu'nun mistik heyecanlarının dışavurumu olarak değerlendirebiliriz. Tarihimizde din eğitimi meselesinde tekkelerin durumunu ideal bir model olarak okuyuculara sunan Topçu bu kurumlarda insanlığın ruhlarının inceldiğini, kalplerin kıskançlık, kin, öfke gibi duygulardan arındırıldığını belirtir (Topçu, 2017a: 177). Burası insana hizmetin, merhametin, ilahi aşk ve adaletin sabırla merhale merhale ruhlara dolmasının sağlandığı kurumlar olarak takdim edilir. Topçu'nun tasavvufi terbiye denilince yumuşayan üslubu, diğer bir dini eğitim veren kurum olan medreselere yöneldiği vakit sertleşmektedir. Medreseyle ilgili ifadelerinde daha az tavizkâr olduğunu düşündüğümüz Topçu bu kurumların yüzyıllardır dini öğretimi uygulamalarının hatalar ile dolu olduğunu iddia eder. Topçu medreselerdeki din eğitimiyle ilgili bu savını izah etmek için onların din olgusuna yaklaşımlarına dikkat çeker. Zira bu kurumların dine yaklaşımları problemlidir. Dini metafiziğin ve psikolojinin karışımı olarak tanımlayan Topçu medreselerdeki din tasavvurunun daha çok şekilsel olduğunu belirtir (Topçu, 2017a: 177). Topçu'nun son dönem medreselerdeki eğitime yönelik sözlerinin olumsuz algınının durum tespiti olduğunu söyleyebiliriz. Medresenin çöküşü aslında çeşitli kesimler ve kurum içerisinden yükselen sesler tarafından ilan edilmektedir. Son dönemde medresenin gidişatına yönelik ısrarla istenen ıslah talepleri bu durumun gerçekliğini doğrulamaktadır (Zengin, 2016: 39-40).

Osmanlı’da Tanzimat’la başlayan modernleşme sürecinden toplumsal bir kurum olarak eğitim de nasibini almaktadır. Medreselere ilaveten batı tarzında eğitim verme iddiasında bulunan mektepler de varlık göstermeye başlamıştır (Keyifli, 2013: 103-104). Batı tarzı seküler eğitim veren okullarda din eğitiminin imkânı tartışmaları yeni yeni filizlenirken Topçu’nun yaşadığı dönemde bu tartışmalar hız kesmeden devam etmektedir. Topçu bu tartışmaların salt din eğitiminin imkânı üzerinden yapılaşını manalı bulmaz (Topçu, 2019: 269). Kanımızca bu indirgemeci yaklaşım esas problemin üzerinin örtülmesine neden olmaktadır. Topçu din eğitimi genel eğitimden bağımsız olarak tartışmaz. Esas problem eğitimde modernleşme atılımına yönelik olarak geliştirilen bu sathi uygulamaların, yetiştirdiği nesil sorunudur. Topçu’nun savaş açtığı mesele toplumumuzda içselleştirilen aşağılık duygusunun neticesinde batının yarattığı mirasa ortak olma çabası ve köksüzleşmemizdir. Kendi varoluşunda katkısı olmayan toplumların eylem tarzı olan taklidin eğitime yansımaları Topçu nazarında çok acıklıdır. Amerikan ve batı tarzı eğitim anlayışının sentezlenerek mutlak hakikatler olarak sunulmasından duyduğu rahatsızlığı yazılarında müteaddit kez dile getirir (Topçu, 2019: 269). Topçu’nun benimsediği değerler ile pragmatist anlayışın paradigması uzlaşma imkânına sahip değildir. Topçu’ya göre Amerikan pragmatizmin ve maddeciliğinin eğitime nüfuz etmesi ile “dini götüren yarım ilim” doğmuştur. Ne var ki Topçu’nun uzlaşmaya yanaşmadığı pragmatist felsefe, eğitim hayatının ilkokuldan başlayarak bütün kademelerine doğru yayılım göstermektedir. Din ve ahlakın bir ideal olarak sunduğu değerleri halkla buluşturacak zümreyi hasta olarak niteleyen Topçu bu görevi okulun üstlenmesini beklemektedir (Topçu, 2017a: 155).

Laiklik üzerinden yaşanan din eğitiminin devlet eliyle gerçekleşmesi imkânına dair yaşanan polemikler Cumhuriyet döneminde başlayıp Topçu’nun yaşadığı döneme kadar uzanır (Tosun, 2002: 100). Laiklik, dinin varlığını inkâr değildir. Bilakis devlet, vatandaşlarının maddi veya manevi olarak ihtiyaçlarını gidermek üzere var olan bir kurum olarak sağlıklı bir din eğitimi yapılması için gerekli zemini hazırlamayı kendisine görev addetmek durumundadır (Bilgin, 2001: 73). Topçu da Bilgin gibi din eğitiminin okul çatısı altında verilmesini gerekli görür. Düşüncelerinin bu yönde şekillenmesinde laikliğin beşiği Fransa’da eğitim almasının payının büyük olduğu muhakkaktır. Strazburg Üniversitesi’nde bir başpiskoposun hem üniversitede hem

kilisede görev aldığına şahit olduğunda bu prensibe yüklenilen anlam ile ilgili bir bocalama yaşadığı anılarında mevcuttur (Işık, 2009: 30). Topçu ideolojik kaygılarımızın aracı haline getirilen laiklik prensibinin bizdeki tezahürünün aşırı kurallaştırma şeklinde olduğunu bu hadise üzerine fark eder (Işık, 2009: 31). Bu farkındalıkla ülkesine dönen Topçu'nun din eğitiminin yer altı faaliyetleri halinde cemaatler eliyle sürdürülüyor oluşuna şahit olduğunda bu vazifenin devletin sorumluluğuna verilmesi konusunda tereddüdünün kaldığını sanmıyoruz. Zira o dönem laik Türkiye, tekke ve zaviyelerle birlikte bütün İslamî eğitim kurumlarını kapatınca bir takım tarikatlar ve İslami yapılar yeraltında faaliyete başlamışlardır (Ayık, 2016: 72). Bu sebeple Topçu dinin doğru algılanışı ve yaşanışının garantörü olarak gördüğü devletin dini eğitim faaliyetlerini düzenlemesinin yanı sıra dini neşriyatları denetleme işini üstlenmesini de beklemektedir (Topçu, 2017a: 159).

“Türkiye’de yaşanan “Laik-Dindar” gerilimi, “rejime yönelik irtica tehdidi”, “demokrasi kültürünün bir türlü üretilmeyişi” gibi hayati önem taşıyan sorunların pek çoğu, din alanında ciddi bilgi boşluğundan kaynaklanmaktadır.” (Ayhan, 2014: 83). Bu açığın kapatılması ile ilgili atılan her adımın niteliği ile ilgili olanlar değil, var oluşu üzerinden dönen tartışmalar sürece zarar vermektedir. Topçu'nun din eğitiminin örgün eğitim içerisindeki mevcudiyeti konusunda yapılan tartışmalarda tarafgir bir tavır sergilemediği görülür. Yaşadığı dönemin tartışmalarını bir adım ileri götürerek eğitimde kalite sorununa dikkat çeker. Hangi şartlarda olursa olsun din dersleri tarafgirliği yapanlara ilimsiz, metotsuz, felsefesiz din eğitimi ile hangi ruhlara deva olunacağını sorarken, inkılâplara aykırı olduğu için din eğitimi istemeyenlere insanlık tarihini işaret etmiştir. “Dinler bizatihi inkılâbın kendisi değil miydi?” (Topçu, 2017a: 147).

Din alanında reformist bir çizgide yer aldığını düşündüğümüz Topçu, halkın dinle münasebetinden doğan eylemlerini rasyonellikten uzak, tutuculuk olarak nitelendirmektedir. Bu yüzden din eğitimi olgusuna yaklaşımı yanlış dini inanışla mücadele etmenin aracı, bir gereksinim halinin ifadesi şeklindedir. Bu meyanda Topçu din eğitiminin nasıl yapılması gerektiğinin yolunu da gösterir: Akla ve felsefeye uygun (Topçu, 2017a: 148). İslami inanışın doğası, din eğitiminde felsefi yaklaşıma imkân verir. Varoluşumuz üzerine düşünmek Kur'an'ı bir tavır olduğu için (Hac suresi 22/46) din eğitiminde bunun lüzumunu tartışma gereksiz bir uğraştır. Din eğitiminde felsefi

tutum ile amaçlanan, öğrencilerin bağımsız akıl yürütme yolu ile dinî, ahlâkî kanaatlerinde ve kararlarında doğru sonuçlara ulaşmalarına öğrenme ortamı hazırlamaktır (Demir, 2015: 202). Rasyonel din eğitimi önerisi yanında Topçu, alışılmışın dışında bir din eğitimi paradigması ile alternatif yollar aramayı tercih eder. Din eğitiminde açılım yaparak dini bir ders içerisinde sınırlamayı reddeder. Bunu da dinin sürekliliği üzerinden açıklar. Din toplumsal hayatın bütün alanlarına hâkimdir. Bir ders üzerinden dinin kültürünü aktarmaya çalışmak, onun hayattaki açılımlarını görmezden gelerek, onun insanın ruhuna ve topyekûn topluma dokunuşuna müsaade etmemek olur. Dolayısıyla bu da dinin insanın insanla temas ettiği noktada toplumdaki tezahürü olan ahlakın da yaşatılmasını engellemektedir (Topçu, 2017a: 148). Dini belli bir zaman dilimine hapsetmenin onun alanını daraltacağı endişesini taşıyan Topçu bu niyetle din eğitiminin ayrı bir derste okutulmasının lüzumuna inanmamaktadır. Zira “Din bütün duygularımızda hareketlerimize ve bütün varlığımıza sindirilmesi gereken bir kültürdür, bir aşıdır. Damarlarımızda dolaşan ve insanlarla temasımızda kendini gösteren bir cevherdir.” (Topçu, 2017a: 187).

Topçu döneminde büyük mücadelelerle elde edilen din eğitiminin, çıktıları bakımından değerlendirdiğinde öğrencilere yararlı olmadığı kanaatine varır. Dinin derslerden biri gibi okutulması derinliğinin anlaşılmasına imkân vermeyeceğinden, gençler tarafından hafife alınan dersin, dini itibarsızlaştıracağından dolayı ayrı olarak okutulmasına tarafgir değildir. Bunu şu sözleri ile açıklamaktadır:

Bugün ismi öğrenci karnelerinin altına yazılan din dersleri, özellikle yaşı biraz ilerlemiş gençlerde dini küçümsemekten başka işe yaramıyor. Dinin tatbikata ait kaidelerin öğretilmesi, çocuğa dini bilinç ve ruh aşılayamaz. Din bütün hareketlerimizin dışında kalan bir hayat ve hareket alanı, bir ihtisas konusu değildir ki ayrı bir ders ve öğretim yapılsın (Topçu, 2017a: 187).

Topçu’nun bu ifadelerinden din eğitimi istemediği sonucunun çıkarılması zorlama olacaktır. Onun dine verdiği kıymeti düşünürün kaleme aldığı bütün yazılarında görmek mümkündür. Dine menfi tutumların azalmayacağı ve müstakil bir ders olarak okutulduğunda mukaddesatın alaya alınıp, aşağılanacağı endişesini taşıyan Topçu’nun niçin böyle bir tavır aldığı anlaşılabilir. Topçu pozitivist bir anlayışla dinin felsefe ve bilimin karşısında konumlandırmasını manalı bulmazken üçünü insan ruhunun farklı ihtiyaçlarına cevap veren bütünün parçaları olarak görmektedir. Din hakka teslimiyettir. İlim ve felsefeyse ona götüren yollardır. İlim felsefeden koparıldığında nakıs kalacak; tekniğin kölesi konumuna getirildiğinde hakiki işlevini

yerine getiremeyecektir. Mutlak hakikati reddeden bir anlayışla meydana gelen ve her şeyi fayda için kurban eden pragmatist anlayış insanlığın manevi yükselişine mani olmaktadır. Ruhlar okulda hayat bulmalıdır. Bütün insanlığı yaşatacak hakikat aşkının ilk nüvesi yine okulda atılacaktır (Topçu, 2017a: 153).

Topçu'ya göre din ve ahlakın toplumu ayakta tutan yaşamsal bir işlevi olmasından dolayı din ve ahlak eğitimine eğilmek, nasıl yapılacağına dair etraflıca düşünmek gerekmektedir. Topçu, dönemindeki gençliği buhrandan, iman ve irade yoksunluğundan kurtaracak olanın eğitim olduğunu belirtirken bunun da ancak okulda yapılacak eğitimle gerçekleşebileceğine inanmaktadır (Topçu, 2017a: 150). Topçu'nun okuldan beklentisi genel eğitim kapsamında ahlaki ve dinî değerleri öğrenciye aşılamdır. Okulda süreç öğrencinin bilişsel gelişiminin üzerinden programlanıyorken buna paralel olarak ahlaki ve dinî gelişimi de desteklenmesi iktiza etmektedir. Zira nasıl okulda bütün derslerin öğretimi ihtiyaç olarak kabul görüyorsa din de bir ihtiyaçtır ve örgün eğitim kurumlarında yeri ile ilgili tartışmalar anlamlı değildir (Selçuk,1998: 72). Ayrıca gençlerden ahlaki eylemlerde bulunmalarını istemek/beklemek, bununla birlikte din ve ahlakın eğitimini okulda ihmal etmek yaman bir çelişkinin dışavurumu gibi görünmektedir.

Döneminin din eğitimi uygulamalarını eleştiren Topçu, din dersini çürümüş, geçerliliğini yitirmiş ve dinin aslına uymayan geleneğin tekrarı olarak görmektedir (Topçu, 2017a: 178). Topçu'nun yaşadığı dönemden bugüne dek din ve ahlak eğitimi uygulamalarına bakıldığında komünist yönetimlerdeki gibi tam anlamıyla manevi terbiyeden mahrumiyet söz konusu değilken söz konusu sorunun yokluk olmadığının farkına varmak gerekmektedir. Maalesef sorun, nitelikten yoksun terbiye sorunudur. Topçu da dini eğitim veren kurumları bu açıdan kritize eder. Topçu için bu kurumlar din kisvesi altında insanı değerli kılan düşünme etkinliğini askıya alan eğitim faaliyetleri sürdürmektedirler. Dinî okullarda yapılan din eğitimi “dinî teknik mahareti” olarak gören Topçu dini ilimlere ilaveten pozitif ilimlerin eklenmesini sathî bir değişim olarak kabul etmektedir. Aynı anlayış ve metotla verilen fennî ilimler öğrencide hiçbir dünya görüşüne götürücü vasfa sahip değildir. Dinî geleneğin tekrarı olan derslere ilaveten beşerî ilimlerin tekrarı olan dersler eklenmiştir. Topçu din eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yöntem sunmadan önce dinin ne

olduğunun tanımlanması, din ve dışında kalanlar arasındaki sınırın kesin bir şekilde çizilmesini istemektedir (Topçu, 2017a: 178).

Topçu örgün eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi için genel bir çerçeve çizer. İlkokulda dinden ziyade ahlak eğitimine yoğunlaşılması tavsiyesinde bulunur. Ortaöğretimde ise din ile ahlakın yüksek şuurunun, manevi kültür dersleri üzerinden verilmesini beklemektedir. Yine tarih ve sanat dersinde tarihimizden manevi hayatımıza dair örneklerin öğrencinin istifadesine sunulması şeklinde din eğitimi faaliyetlerinin yürütülmesini öneri olarak bizlere sunmaktadır (Topçu, 2017a: 156). Son olarak Topçu kademelere göre eğitimi slogan niteliğinde şöyle ifade eder: “İlköğretimin gayesi kalbin terbiyesi, ortaöğretimde gaye aklın terbiyesi, yükseköğretimde ise ihtisas yapmaktır.” (Topçu, 2017a: 113).

4.1.1. İlkokulda Din ve Ahlak Eğitimi

İlkokul Topçu nazarında örgün eğitim kademelerinin içerisinde hayati öneme sahiptir. Bu kademeyi kitaplarından, öğretmenlerine bütün unsurları ile ele alan Topçu’nun ilk gözüne çarpan nitelikten yoksunluktur. Bu ahlak eğitiminde de kendini gösterir (Topçu, 2017a: 118). İlkokulda ruh terbiyesinin gerçekleştirilmesi amacıyla dönemin ilkokulları için tavsiye edilen ders kitapları Beşinci Milli Eğitim Şurası’nda değerlendirilmiş ve yeterli bulunmamıştır (aktaran Aydın, 2016: 99). Pedagojik altyapıdan yoksun bu kaynaklar, ilmiyal kitabının özeti niteliğindedir. Keza din ve ahlak terbiyesi verecek öğretmenin yokluğu, ya da mevcut öğretmenlerin dini pedagojik açıdan aktarma yeterliliğine sahip olmayışı uygulamanın bir diğer belki de en önemli eksikliği idi (Aydın, 2016: 97-99). Zira ilkokul çağında öğretmen, çocuk için yeni rol-model haline gelmekte, öğretmenin dini davranış ve tutumları çocuğun dini gelişimi açısından oldukça önemli olmaktadır (Şimşek, 2004: 215). Topçu’nun maarifin hayati unsuru olarak nitelendirdiği ilkokul öğretmenlerinin din eğitimi açısından kendilerini yeterli görmemeleri ve ideolojilerine ters düşmesi gibi nedenlerle ilkokulda din dersleri bir süre daha yapılamamıştır. İster öğretmenin ideolojisine bağlı olarak isterse öğretmenin pedagojik olarak din dersine görevlendirilecek yeterlilikte olmamasından kaynaklansın 70’li yılların ortalarına kadar -ki bu da mütefekkirin aramızdan ayrılışına tekabül etmekte- çocuklar ilkokullarda din eğitiminden yoksun

bırakılmıştır (Ayhan, 2014: 140). Topçu'nun ilkokuldaki manevi terbiyeye dair söylemleri aslında neredeyse teorik olarak tasarlanmış fakat hayata geçirilememiş sancılı bir dönemin izlerini taşımaktadır.

İlkokul, çocuk için öğretmenin anne babanın yerini aldığı ve aslında ilk kez bilgi edinmeye formal niteliğin eklendiği bir dönemdir (Köylü ve Nazıroğlu, 2016: 148). Topçu bu dönemde derslerde sadece bilimsel bilgiyle hayat bilgisinin verilmesinden ve ahlak eğitiminin ihmalinden rahatsızlık duymaktadır (Topçu, 2017a: 32). Topçu aslında çocuğun tek yönlü gelişimini destekleyici eğitimin çocuğun bütünselliğinin farkında olmamak olduğunun idrakindedir. Aristo'nun bütünün parçalarından fazla olduğu söyleminden hareketle kâinatı anlamlandırmasını beklediğimiz çocuğun salt eşyanın bilgisine veyahut gündelik bilgiye tabi tutmak onun gelişiminde bir şeyleri noksan bırakmaktır. Din dersinin okullarda nasıl verileceği, yöntemi ve içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bize reçeteler sunan Topçu ilkokulda ağırlıklı olarak ahlaki eğitime yönelinmesi gerektiği kanaatindedir. Ahlakın ve dini menkıbelerin aktarılması, ilkokulda din ve ahlak eğitiminde hayati öneme sahiptir (Topçu, 2017a: 159).

Topçu ilim öğrenme yaşı ile ilgili tartışmalarda çocuğun hazır olduğu ilk anın kollarlanması, ilim zihniyetinin teşekkül etmesi için en erken dönemin seçilmesine verdiği ehemmiyeti şu sözlerle ifade eder: “İlim ruh için süt gibi bir gıdadır: Onun ilk ve son gıdasıdır. Onu küçük yaşta almayanlar kemik hastalığına tutulabilirler.” Topçu çocuğun hayatıyla bütünleştirmesini istediği hareketlerine şekil verecek ilim ve zihniyet kazanmada kritik evreyi ilkokul düzeyi olarak belirlemektedir. Zira toplumun ilme yaklaşımı, eşyaya bakışını belirlediği için bu hususta acele edilmesini ister (Topçu, 2018: 47). Din adına kazanımların genel eğitimin diğer kazanımları gibi içselleştirilmesi için belli şekil şartlarının sağlanmış olması gerekmektedir. Din eğitiminin hassasiyeti herkesin malumu olduğu için bu süreçte çocuk için kritik evrenin takip edilmesi gerekir. Kritik dönem, öğrencinin öğrenmeleri için en uygun zamanı dilimi olarak ifade edilir (Aydın, 2006: 33). Kritik evre dinî kültürlenmenin ve ahlaklılığın sağlanması açısından da önemlidir. Örneğin çocukta mesuliyet duygusu erken yaşta uyanır. Bu sebeple dinî pratikler ve ahlaki edimler için elverişli dönemin kaçırılmaması önem kazanır (Şimşek, 2004: 215). Din eğitiminde öğrenilenlerin sağlam bir zemine oturtulması, dinin bireyin yaşamıyla bütünleştirilip,

anlamlandırılması için eğitiminde öğrencinin hazır oluşuna dikkat etmek gerekir. “Zira dinsel öğretilerin öğrenilebilmesi belirli bir gelişim düzeyini gerektirir ve bir olgunluğa ulaşıncı bunları anlamak çocuk için mümkün olabilmektedir.” (Selçuk, 2009: 42). Bu sebeple Topçu ilim zihniyetinin kazandırılmasına ilaveten çocuğun eğitiminde öncelediği manevi kültürün temellerinin bu kademede atılmasını beklemektedir.

Topçu’nun manevi çöküş addettiği, ilmi duyuların bilgisine indirmeci anlayış, eğitimdeki ahlaki boyutun kavranmasının önünde önemli bir engeldir. Aslında burada eleştirdiği, pragmatistlerin bilgiye yaklaşımlarının maarifimizi şekillendirmesine müsaade etmemizdir (Topçu, 2017a: 155). Bir dönem Locke’n felsefesinden hareket alan eğitimimiz, öğrenilenleri deneyimlerden ibaret saymaktadır. Empirik yöntemin eğitime uyarlandığı bu felsefe insanı somut ve pratik olana yönlendirmektedir. Elbette “ilkokul çocukta hayata bakış açısı geliştirme, insan olmayı tecrübe edip, bu tecrübeyi paylaşma ve ifade etme yeteneğinin kazandırıldığı yerdir.” (Bilgin, 2001: 106). Topçu da tecrübeye kıymet vermekle birlikte pozitivist anlayışın bize dayattığı bilgi anlayışını reddetmektedir. Zira pozitivist anlayış, insanın ruhi yapısını görmezden gelerek ahlaki boyutunu ihmal etmektedir. Tabiatı kutsayıp, dini inanışı cehalet göstergesi olarak sunan pozitivism ile mücadelesini eğitim üzerinden kurgulayan Topçu, istikametsiz diye nitelendirdiği gençliği iç terbiyesiyle kurtarmayı hedefler. Maneviyat kazandırmada ilkokul çağına işaret eden Topçu mevcut eğitim faaliyetlerinin yüzeysel olduğunu ifade etmektedir (Topçu, 2017a: 196).

Topçu’ya göre ilkokul çağındaki çocuk zamanın önemli bir kısmını okulda geçirdiği için öğretmenle özdeşim kurmaktadır. Bir nevi öğretmenin ahlakı ile ahlaklanan çocuğun öğretmenine hayranlık duygusu geliştirdiği bilinmektedir (Selçuk, 2009: 96). Topçu ise öğretmenden bu sevginin doğru kanalize edilmesini, çocukların temiz dimağ ve kalplerini yoğurmasını, istikamet gösterici olmasını bekler. Topçu öğretmeni “Tohum almak için toprağa girme ıstırabının zevkini yaşamasını bilen kimse olarak tanımlamıştır.” (Topçu, 2017a: 123). İdealleştirdiği öğretmenin bitmek bilmeyen bir enerjiyle donanmasını beklemektedir Diğerkâmlık, fedakârlık, paylaşımcı olma, merhamet ve saygı gibi soyut olarak var olan değerler öğretmenle somutlaştığı sürece çocuk üzerinde tesiri olmaktadır. Topçu bilhassa hürmetin ilkokulda öncelikle kazandırılması gereken değerlerden olduğunu belirtmektedir.

Çocuğun içine doğduğu çevrede dine, kültüre ve mukaddesata gösterilmeyen saygıyı, öğretmen vasıtasıyla öğrenmesi bekler. Topçu bireyin ahlaki gelişiminin temellerinin atıldığı çocukluk çağında onun gelişimini olumsuz etkileyen bütün sosyal çevrenin (başta ailenin) etkisini minimize etme çabasıdadır (Topçu, 2017a: 127). Topçu ütopyik bir yaklaşımla ahlaki gelişimi etkileyen bütün dinamiklerin çocuk üzerindeki tesirini göz ardı ederek bu görevi tek başına öğretmenin göğüslemesini bekler. Elbette mesuliyet ağır ve değerlidir. Ne var ki çocuğun şahsiyet gelişiminde yaşadığı bütün informal eğitim süreçlerini ve beşeri münasebetlerini soyutlamak mümkün görünmemektedir.

İlkokul öğretmeni ile öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulduğunda öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde bir etki bıraktığı gözlemlenmektedir. Öğretmeni tarafından dinlenip düşünceleri önemsenen çocuklarda değerlilik duyguları gelişerek öğretim faaliyetlerinde daha etkin olmaları sağlanır (Başar ve diğerleri, 2018: 3). Topçu da bu çağda öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın sağlam olmasının çocuğun terbiyesi açısından yaşamsal öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Kalıcı öğrenmelerin yoğun olarak yaşandığı bu dönemde öğretmenlerin öğrencileriyle sağlam bir bağ kurmasının eğitimin etkinliğini artıracaklarını belirtir. Topçu öğretmenden “ilkokulda çocukla teker teker uğraşmasını, onun iç hayatı ile temasa girmesini, ona mukaddesatı örneklerle aşılmasını beklemektedir.” İlkokul öğretmeninden bir diğer beklentisi dersleri sanatla yoğurmasıdır. Aslında Topçu bunları bütün kademelerdeki eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler olarak belirlemektedir (Topçu, 2016: 133).

Topçu’nun ilkokul öğretmenin, öğrencisi ile ilişkisinde birebir temasın karakter inşasındaki yerini ‘ilke ve metotlar’ kısmında detaylandırdığımız için burada kısaca değinmekle yetineceğiz. İlkokulda “Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Olumlu duygusal öğretmen özellikleri, öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine de yardımcı olur, öğrenci üzerinde yaşam boyu kalıcı izler bırakır.” (Aydın ve diğerleri, 2019: 72). Özetle öğretmenin kalbi ve eylemleri nasılsa öğrencisine onu aksettirmektedir. Topçu her çocuğun kavrayışının birbirinden farklı oluşunun idrakinde olan öğretmenin bu bilinçle hareketlerine şekil vermesini bekler. Zira Topçu için kalp eğitiminin gayesine

ulaşması öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlanması ile mümkün olacaktır. Böylelikle gönüle girilince telkin etmek kolay olacaktır (Topçu, 2017a: 199).

Topçu şahsiyet kazandırmanın eğitimin öncelikli hedefi olduğunu belirtir (Topçu, 2017a: 124). Her şeyden önce bu konuda geç kalınmasını istemediği için bu kazanıma ilkokul çağında başlanmasını beklemektedir. Topçu öncelikle işe şahsiyeti tanımlamakla başlar. Şahsiyeti üçe ayırarak ruhi, cemiyet ve maddi şahsiyet olarak sınıflandırır. Topçu'nun insana yaklaşımıyla tasavvuf kültüründeki insanın yorumlanması arasında benzerlik ilk anda gözümüze çarpmaktadır. Topçu tasavvufun insanı manevi tarafı olan ruh ve maddi yönü olan bedenden müteşekkil bir varlık tanımlamasına ilaveten insanın sosyal vasfını ifade eden cemiyet şahsiyetini de tanıma dâhil eder. Benzeşme sadece bununla sınırlı değildir. Topçu insanın hangi şahsiyetini açığa çıkaracağı meselesini yine tasavvufi bağlamdan koparmadan açıklamaktadır (Topçu, 2017a: 124). Tasavvufta ilahi ruh üflen en insanın ulvi kısmının doyurulmasıyla kâmil insan oluşu, topraktan yaratılması hasebiyle sufli olan yönü kabul edilen bedenin fazlasıyla doyurulmasıyla hayvandan da aşağı oluşuna benzer ifadeler Topçu'da da rastlamaktayız (Yılmaz, 2007: 194). Topçu'ya göre birey önce maddi şahsiyetle dünyaya gelir. Eğer sadece beden hazları doyurulursa yalnızca maddi şahsiyeti kuvvetlenir ve onda bir ruh aranmaz. Yalnızca toplumsal yönüne ağırlık verilirse toplumsal rolleri bir hırs aracı olarak kullanır ve bencilleşir. İnsanda önemli olan ruhi şahsiyetin doyurulmasıdır. O tamam olduğunda birey kendisini ve toplumu aşp insanlığa faydalı bir birey haline gelmektedir. Ruhi şahsiyetin kazandırmanın temeli ilkokulda atılmaktadır. İlkokulda çocuk maddi şahsiyeti doyurulmuş bir halde ahlaki anlamda geliştirilmeye muhtaç olarak okula gelir (Topçu, 2017a: 124). Topçu'nun burada doyurulmamış ruhi şahsiyetten kastettiği çocuğun fitratıdır. İslam dininde fitrat olarak tanımlanan çocuğun yaratılışı, şekillenmemiş ancak şekillenmeye hazır oluş halidir. Çocuğun dünyayı algılaması bir yetişkininkinden farklı olduğu için Aşkın ile yaşadığı tecrübe de farklı olacaktır. "Her çocuğun ilahi gerçeklikle ilişkili dünyası vardır ki bu dünya, "çocuk dini" kavramıyla adlandırılır. Çocuk bu dünyayı, samimi, sıcak ve duygusal doğasıyla birlikte yaşar." (Albayrak, 2014: 297). Bu anlamda çocuğa hitap edebilmek onun doğasını keşfetmeyle mümkün olabilmektedir. Goldman'ın da ifade ettiği gibi çocuğa din terbiyesi vermek için onun tecrübesini,

kavramlarını, zevklerini kısacası birkaç gününü gözlemleyerek sırrına vâkıf olmak lazımdır (Oruç, 2013: 982).

Topçu'ya göre ilkokulda ahlaki eğitimde ilk kazandırılması gereken duygu hürmettir (Topçu, 2017a: 124). Zira insana duyulan saygı insanın ahlaki anlamda tekâmülüne vasıttır. Eylemlerimizi derinleştirmenin, değerli hale getirmenin yolu insana duyduğumuz hürmetle onları da çabamıza dâhil etme yoluyla olur. Örneğin ilim öğrenmek salt kendi istikbalini yaratma kaygısıyla yapılıyorsa bencillik, insanın hayatına dokunma derdiyle yapıyorsa eylemde ahlakilik oluşur. İnsana saygıdan doğan ahlaki eyleme dair düşüncelerimizi Suhomlinski'nin şu ifadesi özetler niteliktedir. "Güzellik yaratan iş, ancak insanla ilgili hale getirildiği zaman ve her şeyin ötesinde o işin içerisinde insana saygı olduğunda ahlaki temizlik ve insanlık geliştirebilir. Diğer insanlar için güzellik yaratan çalışmada insanla ilgili unsur ne kadar çoksa, kişi kendine o kadar çok saygı duyar ve kuraldan daha az sapar." (Suhomlinski, 2003: 136).

Topçu nazarında da çocuk sırasıyla eşyaya, insana, doğaya ve en nihayetinde de Rabbine hürmeti yaşamalıdır (Topçu, 2017a: 125). Hürmet ilk bakışta insanlar nezdinde insanı alçaltan bir hal gibi görülürken insanı varlık âleminde yücelten ve büyüten bir erdemdir. Topçu'ya göre hürmet duygusunun çocukta yaşatılması için deneme halinde yaptırılması, eylem halinde gösterilmesi gerekmektedir. Zira hürmet yoksunluğu kavga ve gürültüyü toplumda infiali yaratır. Hürmet duygusuna sahip olan çocuk doğal olarak merhamet duygusunu da kendiliğinden kazanacaktır. Topçu'da saygı kavramı yine ondaki sufi yanı açık edercesine hizmetle birleşir. Topçu için hizmeti doğuran saygı, bencilliğe set çekmektedir. Asıl gaye Allah'a ulaştırıcı rızadır (Topçu, 2017a: 125). Bu düşünceler Mevlana'nın anlayışında da hayat bulmuştur: "Allah aşkı için çalış, Allah aşkı için hizmette bulun; halkın kabul etmesi veya reddetmesi ile senin ne işin var! Bu fani dünya pazarında manevî altın kazanmak için müşteri mi arıyorsun? Allah'tan daha iyi müşteri mi var?" (Selvi, 2017: 119). Allah'ı gaye edinen kişi insana hizmetten de geri durmayacaktır. Çevresindeki kimselere ve insanlara hürmet eden çocuk hürmet gösterdiğinin de sefaletine razı olmayacaktır. Kalbinde oluşan yumuşaklık ile çocukta harekete geçme isteği doğacaktır. Ardından çocukta yardım duygusu sonucunda hizmet etme bilinci ve sevgisi oluşacaktır. Eğer bir çocuk bu vasıflara sahip değilse onda insana, tabiata ve en nihayetinde Allah'a hürmet duygusu gelişmediği görülür (Topçu, 2017a: 125).

İlkokulda çocuktan beklenen daha çok bilgi sahibi bir birey olması değil öğrendiğini yaşayabilen, erdemli davranışlar gösterebilen, sorumluluğunun bilincinde olan bir birey haline gelmesidir. Daha çok bilgiyi daha hızlı yolla çocuğa yüklemek beyhude bir çabadır. Çocuk hayat boyu kendi ruhi şahsiyetine katkı sağlamayan ona rehber olmayan bilgi ile yüklenmektedir. İçselleşmeyen bilgi de kişiyi hoyrat, gaddar ve zalim kılmaktadır. İlkokulda asıl hedef şahsiyet sahibi bireyler yetiştirmektir. Çocuğun hem aşağılık duygusundan hem de saldırganlıktan koruyucu ruhi telkine ihtiyacı vardır. Öğrenciye talebelik dışında ilmi olmayan herhangi bir vazife yüklenmemelidir (Topçu, 2017a: 126).

Topçu'nun ilkokulu ele alırken eleştirdiği noktalara dikkatlice baktığımızda bu kademeyi, kitaplarından uygulanan metotlara, içeriğine kadar hemen her yönüyle özensiz bulunduğunu bizlere hissettirmektedir. Topçu'nun öncelikle yüzeysel bulunduğu ders kitabına getirdiği eleştiri İstiklâl Marşı haricinde içeriğinin bomboş oluşu üzerinedir. Topçu'nun ilkokul kitaplarından beklentisi değerleri yansıtan, iman barındırıcı nitelikte olmasıdır. Ayrıca ilkokulda müfredat tarih şuuru ve toprak sevgisini kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Burada Topçu milli kimliği oluşturma sürecinde çocuğun gelişiminin erken dönemlerine işaret etmektedir. Zira onun tasarladığı insan idealinin yetişmesinde tesadüfe ve gecikmeye yer yoktur. Topçu'nun ilkokul eğitiminde dikkate alınmasını istediği bir diğer husus kullanılan metotların uygunluğunun kontrol edilmesidir. İlkokulda verilen terbiye metodik olarak yanlışlarla doludur. Özellikle bu basamakta kullanılan müşahade metodundan yüzeysel olarak faydalandığını belirten Topçu çocuğun gözlerinin önce tabiata sonrasında kendi iç âlemine dönmesi gerektiğine işaret etmektedir (Topçu, 2017a: 118).

Topçu döneminin eğitim sitemi içerisindeki ilkokulu, irfana dönüşmeyen ilim yuvası olarak telakki eder (Topçu, 2017a: 118). İlkokulda verilen eğitimin öğrenciyi ilmin hamallığına yönlendirdiğini bilginin keşfine sunulmadığını bir problem olarak ortaya koyar. Eşyanın bilgisinin yüklenmesi, çocuğun zihinsel, duygusal ve ahlaki anlamında tekâmülüne vasıta olan merakın yok edilmesi tehlikesini doğurmaktadır. Zira çocuk hayata karıştığında bunları tecrübe ederek öğrenecektir. Bu durum din eğitimi için de geçerlidir. “Din eğitiminde hazır bilgileri, pasif fikirleri öğrenciye nakletmek yerine, kendi konusunu soru yapmak, sorulmaya değer olanı keşfetmek ve onu sormak bilgiyi kendinin keşfine imkân sunacaktır.” (Bilgin, 1982: 157).

Topçu'nun öğretim faaliyetlerini çocuktan ziyade, öğretmen üzerinden değerlendirmesi onu eğitimde geleneksel anlayışa yaklaştırmaktadır. Böyle görünmekle birlikte ilkokul öğretmenini rehberlik edici olarak nitelendirmesi eğitimde çağdaş paradigmadan da etkilendiğinin bir işareti sayılabilir. İlkokul eğitim faaliyetleri üzerine yaptığı başka saptamalar bu düşüncemizi doğrular niteliktedir. Örnek vermek gerekirse nesnenin bilgisini ezberleterek, tekrarlatarak hakiki manada eğitim yapılamayacağı, hakikati yakinen göstermek ve yaşatmak gerektiği düşüncesi Topçu'da eğitimde öğrenciyi önceleyen tavrın emareleridir. Son olarak ilkokulda ahlak eğitimi için doğal gözlem metodunu tavsiye eden Topçu bunu ekseriyetle olumsuz yaşantılar üzerinden yapmayı tavsiye etmektedir. Edebi, edepsizden öğrenmek misali ahlakı zaaflarımızı, ahlaki terbiyeye vesile kılmak metodunu benimser. Topçu misal olarak şunları gösterir: İnsanın canının kıymetini trafik kazalarına sebebiyet verenleri, hakikat aşkını kumar ve şans oyunları oynayanların hazin sonlarını, izzet-i nefsi de dilencilerin ahvalini göstererek, bunlar gibi olmamak, menfiden müspet sonuç çıkarmak şeklinde terbiye yolunu öğütler. Zira mana kazandırılmış bir gözlem yöntemi ile yapılan eğitimle çocuğa ahlakı ve ilmi kazandıracak zemin hazırlanmış olur. Topçu için üniversitenin, eğitim kurumlarının, istikbalini düşünen toplumun her ferdinin, ilkokulun önemini fark etmesi gerekmektedir. Kitaplarıyla, içerik ve metoduyla onda ahlaki yapıyı oluşturacak nitelikte bir ilkokul eğitimi diğer bütün basamakların da faydalı olması için elzemdır (Topçu, 2017a: 119-121). Topçu'nun din ve ahlak eğitimi faaliyetlerinde hangi metotları önerdiğini bir önceki bölümde değerlendirmesini yaptığımız için burada bu kadarıyla iktifa ettiğimizi belirtelim.

4.1.2. Ortaokulda Din ve Ahlak Eğitimi

Topçu fonksiyonları açısından ortaokul kademesini bir yere konumlandırmada mütereddittir (Topçu, 2017a: 129). Ortaokul ilkokulun tekrarı mı, yoksa liseye hazırlık mı, sorusunu yönelten Topçu'nun bu kademeye ilgili olumsuz kanaatleri müfredat açısından öğrenciyi tekrara sevk ettiğini düşündüğü içindir. Topçu kırsaldaki ve köydeki ortaokullara amaç kazandırmak niyetiyle öğrencilere zirai ve teknik eğitim vermeyi önermektedir. Kırsaldaki çocuğun ortaokuldaki eğitim sürecinden edineceği

kazanım ile ilgili benzer ifadeleri Topçu'nun genel eğitim hakkında ifadeleri ile çelişiyor gibi görünmektedir. Eğitimde pragmatikliğe mesafesini bildiğimiz Topçu'nun taşradaki eğitimi bir yarara/verime dayandırma çabasındaki maksat anlaşılır değildir. Ayrıca bu okullarda teknik bilginin dışında aritmetik, tarih ve din derslerinin konulmasını uygun görür. Topçu'nun taşrada ortaokullarda öğrencinin teknik ve teknik dışı derslerle eğitilmesi ile ilgili önerisi bizim pek de yabancı olmamız bir sistemdir. Bu tavsiye, tarihimizde Ahilik Teşkilatı'nın esnaf ve zanaatkâr yetiştirme metoduyla benzeşmektedir. Topçu teknik bilginin ahlaki terbiyeyle dengeleneceği bir eğitim sistemi tahayyül eder. Bununla birlikte manevi terbiyeyi diğerine kıyasen öncelemektedir. Zira salt aklını kullanarak ahlaki gelişimini tamamlayamamış kimse bilimsel gelişmelerde çığır açabilir ancak kendi ihtiyaçlarına odaklı yalnızlaşan insan, yaşamını ilkesiz, değerlerden yoksun olarak idame ettirir. Sonuç olarak da ondaki bu mahrumiyet, tekniği zulüm aracı olarak kullanmasına sebebiyet verir (Topçu, 2017a: 130-131). Topçu bilimsel alanda ahlaka niçin ihtiyaç duyulduğunu burada özetlemektedir. Bilimsel faaliyetler değer yüklü değil nötrdürler. Bu sebeple bilimsel alan ahlaki ilkelerle yönetilmeye muhtaçtır. Bu alanda çalışma yapan kimsenin niyeti ve motivasyonu sonuçların belirleyicisi olacaktır (Akdoğan, 2009: 41). Topçu bilim etiğine duyulan ihtiyacın farkındadır. Ortaokulla birlikte bütün eğitim kademelerinde ahlakla yoğrulmuş, insandan yola çıkan ve yine ona hizmet niyeti ile hareket eden bir eğitim sürecini planlamaktadır.

Topçu'nun ortaokulda din eğitimi ile ilgili söylemleri henüz yeni bir uygulamanın (yaklaşık iki yıldır uygulanmakta olan) durum değerlendirmesi olarak görülebilir. Ne var ki bu kademe ile ilgili bize ulaşan söylemleri bunlar ile sınırlı olduğu için edindiğimiz kanaatleri kısa süreli tecrübenin oluşturduğu bağlama dayandırmak durumundayız. Ortaokulda din dersleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın 17 Eylül 1956 tarihinde yayınladığı bir genelgeyle velinin rızasına bırakılarak başlatılmıştır. Yalnız 6. ve 7. sınıf öğrencilerine verilecek olan din derslerinin iman, ibadet ve ahlak konularını kapsayacak nitelikte hazırlanmasına karar verilir (Gözaydın, 2016: 72). Bu karar bir kesim için sancılı bir sürecin elde edilen kazanımı gibi görülürken diğer kesim içinse geriye dönüşü sembolize etmektedir. Topçu'nun bu tartışmalarda bir tarafa meylettğini söylemek oldukça güç görünmektedir. Din derslerinin ortaokuldaki derslerden biri gibi okutulmasının imkânı üzerinde lehte ve

aleyhte yapılan söylemlerin tıpkı diğer kademelerdekiler gibi derin bir tartışma zemini bulamadığına dikkat çekmektedir (Topçu, 2017a: 147). Ayrıca Topçu'nun ortaokuldaki din eğitimi ile ilgili kanaatlerini kaleme almasından bir süre sonra uygulamanın işlerliği ile ilgili bakanlıkça bir rapor hazırlanır. Bu rapor Topçu'nun din eğitimindeki nitelik ile ilgili endişelerinin yerindeliğini bizlere kanıtlamaktadır. Raporda eğitimin hayati unsuru olan müteahsis bir öğretmen yetiştirilmediği, buna ilaveten ders için gerekli kaynak kitabın hazırlanmadığı dile getirilir (Ayhan, 2014: 142) Bu da bizlere eğitim tarihimizde din dersi ile ilgili alınan kararların arkasında kapsamlı bir hazırlık sürecinin eksikliğini göstermektedir. Belli talepler doğrultusunda, sadece görüntüden ibaret, nitelikten yoksun uygulamalar halindedir.

Topçu yalnız uygulamadaki din eğitime yönelik saptamalarda bulunmaz. Bunun yanında sürecin nasıl yönetileceğini de tasarlamaktadır. Din dersi için önerisi dini felsefi bir temele oturtmak, sanatla takviye etmek ve tarihi örneklerle bütünleşmiş bir ders haline getirmektir. Özellikle bu kademedeki İslam tarihi ve temel dini bilgilerin belletilmesi amaçlanmalıdır (Topçu, 2017a: 159). Topçu ortaokul ve liselere sonradan ilave edilen ruhlara şifa olmayan din dersinden din kültürünü oluşturma imkânsızlığına işaret ederken bunu su üstüne yazı yazmak gibi boş bir çaba olarak görmekte, böyle bir din dersinin ruhu canlandıramayacağını belirtmektedir (Topçu, 2017a: 148).

4.1.3. Liselerde Din ve Ahlak Eğitimi

Topçu hayatının önemli bir kısmını muhtelif liselerde öğretmenlik görevini ifa ederek geçirdiği için onun bu kademe ile ilgili görüşleri maarif üzerine kafa yoran herkes için teorik ve pratik açıdan ipuçları sunmaktadır.

Lise, öğrenciden soyut düşünmeyle birlikte eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanması beklenen bir kademedir (Erdem ve Genç, 2016: 34). “Ayrıca lise eğitimini tamamlayan bireyden, ön yargı ve tutarsızlık konusunda bir yorum yapması beklenir. Lise mezunu bireyler, olgu ile görüşü ayırt etme, temelsiz varsayımları saptama, ön yargı ve propagandayı fark etme gibi yetenekleri okul yıllarında kazanmış olmalıdırlar.” (Özden, 1998: 23). Buna paralel olarak din dersi faaliyetleri de üst düzey düşünme becerilerini geliştirici nitelikte sürdürülmelidir. Bu

yönüyle lise din derslerinde, İslam dininin akla verdiği önemi ve ilmin ibadet olarak kabul görmesini öğrenciye keşfettirmek bir amaç olarak sunulmalıdır. (Bilgin ve Selçuk, 2000: 68) Dinin beklediği iman ile bütünleşmiş akla ulaşmak için okul yalnızca bir vasıtaadır. Topçu'ya göre ortaokulda olduğu gibi lisede de eğitim aklın yolunu açıcı, muhakeme yeteneğini geliştirici nitelikte olmalıdır. Öğrenciye metotlu düşünme becerisi kazandırılırken ilim batı ya da doğudan gelmesine bakılmaksızın öğrencinin hizmetine sunulmalıdır (Topçu, 2017a: 113). Topçu'nun okuldan beklentisi açıktır. Öğrencinin muhakeme ve idrak gücünü geliştirici olmalıdır. Okulun bu mükellefiyeti ifa etmek yerine ihmal ettiğine şu satırlarında tanıklık etmekteyiz: "Tahsili bitirdikten sonra hayata başlamak, bir büyük adamın itiraf ettiği gibi, elli yaşından sonra dünya hayatının kıymetlerini tanımak, iyi ile kötüyü, haklı ile haksızı, beni ve cemiyetimi yaşatanla çürüten ayırt etmeğe ellisinde başlamak, filhakika çok acıklı bir hakikattir." (Topçu, 2017a: 68-69). Topçu'ya göre el yordamıyla hayatta istikametini bulabilmiş ve buna da bir hayli geç kavuşmuş fertlerin bu meşum kaderini okul tayin etmektedir. Lise bu yönüyle kritik bir öneme sahiptir. Lise derslerinin dimağa ve ruha yük olmaması, irfan aracı olması beklenmektedir. Topçu gençlerin lisede aldığı eğitim sonrasında tekdüze ve basmakalıp düşünen bireyler değil şahsiyet sahibi, yaratıcı düşünen, fark yaratan, haksızlığa göz yummayan fertler olmasını istemektedir. Bunun için derslerde düzenlemeye gidilmesi bazı ilavelerle birlikte derslerin daha farklı metotlarla verilmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır (Topçu, 2017a: 143).

Topçu'nun lisede muhakkak okutulması lazım gelen derslerin içerisinde dâhil ettiği ahlak dersi, ancak 1974-1975 eğitim dönemine gelindiğinde liselerde zorunlu derslerden biri olarak kabul edilir (Ayhan, 2014: 213). Öğretmenlik yaptığı süreçte son sınıf felsefe derslerinin içerisinde bir bölüm olarak ahlak eğitimi okutulmasını azımsamaktadır. Zira gönül bağı kurduğunu düşündüğümüz gençlerin ahlaki bunalımlarına çare olması için bu uygulamayı yeterli görmemektedir (Topçu, 2017a: 143). Bunun için Topçu ilimler hiyerarşisinde en üste yerleştirdiği ahlak ilminin lise müfredatına bir ders olarak eklenmesi ihtiyacını dile getirir (Topçu, 2017a: 144). Nitekim bütün ilimlerin nihai amacı ahlakiliği temin etmektir. Topçu için Anadolu'da gerçekleşecek olan Rönesans siyasetle, ekonomiyle veya bürokrasiyle gerçekleşemeyecekti. Bütün sorumluluğu maarife yükleyen Topçu ahlaki devrim için

ahlak eğitiminin ihmal edilmemesine vurgu yapar. Bu sebeple vakit kaybedilmeden ahlak dersinin yaygınlaştırılarak lisenin bütün sınıflarında münakaşa ve tenkit metotları ile verilmesinin elzem olduğunu düşünmektedir. Ahlakın bütün toplumsal kurumlara nüfuz etmesini isteyen Topçu için ekonomiyi düzenlerken bile ahlak aranmalıdır (Topçu, 2017a: 144).

Topçu'nun din eğitiminde nitelik açısından ortaokul kademesi için taşıdığı kaygıları liseler için de taşıdığını söylememiz yanlış olmayacaktır. Liselerde din eğitimi hususunda kaleme aldığı düşüncelerinde ortaokulda seçmeli din eğitimi uygulamalarının liselere de tatbik edilmesi hususunda mütedeyyin kesimin heyecanını paylaşmadığını bizlere hissettirmektedir. Mevcut din eğitimi uygulamalarının metotsuz ve plansızlığı neticesinde ahlaki buhranlara çözüm üretecek mesul insanı yetiştirememiş olması mütefekkirin derse iştiaak duymayışını anlamlı hale getirmektedir. Topçu'nun din eğitiminde nitelik arayışları anlamlıdır. Bunun yanında muhafazakâr kesimin niteliğe bakmaksızın din dersini okullarda görme isteği de bir şekilde ihmal edilmişliğin acil telafisi olarak görülmelidir. Tek partili hayattan çok partili sisteme geçerken dillendirilen din derslerinin liselerde seçmeli olarak okutulması ancak 1967 yılında gerçekleşebilmiştir (Öcal, 2008: 408). Bunun din eğitimi isteyen halk tarafından zaferle karşılanması, uğruna mücadele ederek kazanılmış olması ile ilişkilidir. Maarifin tam da yaşama geçtiği yerden -okuldan- muallim kimliğiyle Topçu, erken zafer nidalarına karşılık din eğitimi denemelerinin çocukta dini değerlere karşı bir saygı ve ilgi uyandırdı mı sorusunu yöneltmektedir (Topçu, 2017a: 146). Yaşadığı tecrübeler onu, ortaokuldaki din eğitimi denemelerinin sonuçlarının tam bir hayal kırıklığı olduğu düşüncesine sevk etmiş gibi görünmektedir. Ortaokulda ayrı bir ders olarak dini eğitim alan öğrenciyi lisede karşılayan Topçu için durum pek de parlak gözükmemektedir. Bu yüzden lisede müstakil bir din dersi önerisine pek de sıcak bakmamasını mevcut din dersi uygulamalarının başarısız denemeler olarak görmesiyle izah edebiliriz.

Topçu, toplumun kimliğini inşa ederken kendisinden uzaklaşarak, yabancı medeniyetlerle yakınlık kurma çabasını kendine ait bir felsefenin var olmayışına bağlamaktadır. Bilhassa din öğretiminde felsefenin ihmalinin neticelerini pek acıklı bulmaktadır. Felsefeden yoksun din eğitimi kendi ruhuna ait olmayan yabancı bir ruhun vücudu ele geçirmesi olarak nitelendirmektedir (Topçu, 2019: 115). Nurettin

Topçu için liselerde okutulan felsefe dersleri, dinî terbiyeyi kazandırmak için önemli bir vasıtaadır. Ne var ki Topçu'nun bunları söylediği zaman diliminde pozitivist anlayışın etkisi ile felsefe derslerinden Allah bahsinin çıkarılmış olduğunu görmekteyiz. Topçu için felsefe doğru dinî anlayışın kazandırılması için tek akılcı yol iken, dersin aşkın ile ilişkisinin koparılmasını eğitim açısından hezimet olarak değerlendirmektedir (Topçu, 2017a: 148). Zira felsefe bir yöntem olarak vahiy ve aklı uzlaştırma çabasını da ifade etmektedir. Vahyin, hem akla uygun olması ve bizatihi ona hitap etmesi hem de doğruluğunun aklî kıstaslarla bilinmesinden dolayı mahiyeti tam olarak felsefe yoluyla anlaşılabilir (Aydın, 2013: 119). Bu yönden Topçu lise kademesinde dinin felsefesinin yapılmasını önermektedir. Bununla birlikte felsefi temellendirilmesi yapılan dinin ana kaynağı olan Kur'an'ın izahı, eğitim süreçlerine eşlik etmelidir (Topçu, 2017a: 159).

Topçu'nun liselerde din eğitimi hususunda orijinal bulduğumuz bir fikrini burada zikretmeden geçmeyelim istedik. Musiki ve din arasında kurduğu ilişkiden dolayı gençlerin manevi terbiyesinde musiki derslerini önemsemektedir. Kültür tarihimize baktığımızda ruhi hastalıkları şifalandırmak için kullandığımız musiki yöntemi, aslında bu duruma pek de yabancı olmadığımızı gösterir (Somakçı, 2003: 134). Topçu, Allah-insan ilişkisi kurması bakımından musikiyi bir vasıta olarak görür (Topçu, 2017a: 113). Musikiyle dinî terbiye arasındaki ilişki tasavvufi eğitim veren tekkelerde, dini ayinlerin bir parçası olarak geçmişte kurulmuştur. Kanaatimizce Topçu'nun liselerde musiki derslerine verdiği ehemmiyetin altında bu ilişkinin tekrardan tesis edilmesi isteği yatmaktadır.

4.1.4. Topçu'da İdeal Üniversite Kurumu ve Ahlakî Yaşatma Misyonu

Topçu'nun din görevlilerinden sonra eleştiri oklarının merkezinde kurum olarak üniversite bulunmaktadır. Topçu, döneminin üniversitelerini Darülfünun'un ilga edilip İstanbul Üniversitesi'nin açılması üzerinden eleştirirken, bu kurumun açılışının büyük idealler ile gerçekleştiğini fakat hedeflenene bir nebze dahi yaklaşamadığını belirtmektedir. Topçu, reformu sonuçları açısından değerlendirdiğinde, durumu pek de iç açıcı bulmamaktadır (Topçu, 2017a: 160). Sürecin başlangıcına gidilirse batılılaşma hareketinin üniversite eğitimine de uzanmasının

neticesinde Malche Raporu hazırlatılır. Bu rapor baz alınarak üniversite reformu adı altında birtakım değişikliklere imza atılmaktadır (Erantepli, 1996: 40). Hatalarla yüzleşmek yerine eskisinden hızlıca kurtulma niyetiyle atılan her adım gibi üniversiteler için arzu edilen yenileşme düşüncesi, fikri düzeyde kalmıştır.

Üniversitedeki reformun mevcut durumu iyileştirme maksadını taşımadığı otoritenin meşrulaştırılması gibi siyasi ve ideolojik kaygılarla hazırlandığı için üniversitemizde nitelikte gözle görülür bir değişiklik yaşanmamıştır. (Günay, 2006: 12) Reforma hazırlık sürecinde batının perspektifine duyulan ihtiyaçla hazırlattığımız Malche Raporu'nda (1933) üniversitenin durumu analiz edilirken akademideki nitelikten yoksunluğun ve bilim üretememenin nedenleri sıralanmaktadır. Bunların başında basit çevirilerin bile akademide tez olarak kabul edilip onaylanması üniversitede niteliğin düşmesinin başlıca sebeplerinden biri olarak rapor edilmektedir (Erantepli, 1996: 40). Topçu bundan yirmi yıl sonra üniversitelerdeki yayınları değerlendirdiği yazısında aynı aksaklıkların o gün için de devam ettiğini belirtmektedir. Üniversite çatısı altındakilerin çıkardıkları akademik yayınları salt tercüme faaliyetleri olarak nitelendiren mütefekkir, çalışmalarda ilmi niteliğin yoksunluğuna işaret etmektedir. Topçu'nun akademide tespit ettiği sorunlar ile Malche'ninkilerin benzerlikler ihtiva etmesi değişimin yüzeyselliğinin delilidir. Topçu'nun kaleminden dökülenlerden, eğitime yön verildiği yerden çözüm için adım atılmadığı, akademideki problemlerin süregeldiğini okuyoruz. Akademide niteliksizliğin sorgulanmayışını kurum çatısı altındaki kemikleşmiş zümrenin güçlü iktidarına bağlamaktadır (Topçu, 2017a: 161).

Topçu'nun kaleminin keskinleştiği kurumlardan biri olan üniversiteye dair izlenimleri akademik kadrolarda yer alamayıştan dolayı dışarıdan bir bakış olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda Topçu'nun üniversitenin o günkü durumuna dair menfi söylemlerinin “kedinin ulaşamadığı ciğer” benzetmesi yapılarak kadrolarda yer alamayıştının tesiriyle karalama maksadı taşıdığı düşünülebilir. Bütün bu söylemler o dönem üniversitelerde muhalif düşüncelere tahammülün olmadığı, farklı seslerin tasfiyelerle susturulduğu gerçeğinin üzerini kapatamamaktadır (Alkan, 2017: 58). Keza üniversite-siyaset ilişkisinin görünür olduğu akademide, bağımsız düşünmenin imkânının bulunmadığı bir ortamdan bahsedilmektedir (Gündüz, 2013: 19). Bu durumda Topçu'nun olumsuz tespitlerini hissi davranmasıyla açıklamak, gerçeği

görmezden gelmekten başka bir şey olmayacaktır. Topçu'nun üniversiteye dair tespitleri bu kurumun yabancı olması hasebiyle, araştırma yapacakların nazar-ı dikkatlerini celp etmeyebilir. Bu düşünceye kısmen hak versek de bir dönem Hilmi Ziya Ülken'in yanında doçentlik tezi hazırladığı ve eylemsiz ahlak doçentliği yaparak İstanbul Üniversitesi'nin havasını teneffüs ettiği gözden kaçırmamak gerekmektedir (Kara, 2017: 34).

Topçu'nun şahit olduğu veya şifahi olarak edindiği izlenimler üniversitenin ahlaki olandan mahrum olduğudur. Topçu için ahlak davasına bağlanmayan üniversite ahlaki zaafının, yolsuzlukların ve buhranların yurdu haline gelmektedir. Öte yandan sözü edilen eleştirilere rağmen üniversitelerden hiçbir kayda değer özeleştirisinin duyulmaması hakikaten düşündürücüdür. Bilimsel düşüncenin yurdunda ütopyadaymışçasına yaşanan bu sessizlik dikkat çekicidir. Reform sonrası dönemde, akademisyenlerin üniversitelerin mevcut durumları ile ilgili menfi bir durumu resmi kanallar üzerinden ibraz etmemeleri bu durumun delilidir (Gündüz, 2013: 17).

Topçu nazarında ahlakta öncülük yapacak üniversiteler, ahlaki zaafının merkezi halindedirler. Topçu akademisyenlerin şahsi çıkarları için bulundukları konumları kullanmalarından duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Ahlaki terbiyeden sorumlu tuttuğu üniversite bünyesindeki eğitimcilerin kitap tüccarlığı ile meşgul olmalarını, menfaat düşkünlüklerini ve feragat duygusunu tatmamalarını tenkit etmektedir. Öğrencileri kendi işlerinde çalıştırılacak eleman olarak görmek, mesaisinde bulunmadan ücret almak, üniversiteye girişte imtihana tabi tutmak -ki bu ortaöğretimin işlevini sorgulatmaktadır kendisine- öğrencilerden kayıt ücreti adı altında para talep etmek gibi üniversitede ahlakın bulunmadığına dair tespitleri onun okuyucuya sunduğu doneleridir (Topçu, 2017a: 192). Topçu bu yazıyı kaleme aldıktan bir süre sonra ideolojik olarak benzeşmediği İlhan Arsel'in "Biz Profesörler" adlı eserinde Topçu'nun üniversitedeki gayrı ahlakilik iddialarını destekler nitelikte yazılarına rastlanmaktadır. Özellikle profesörlerin maddi kazanç kapısı olarak ortaöğretime kitap hazırlamaları, yükseköğretimde yine öğrencilere kitap satma maksadıyla sınavları kendi kitaplarına göre düzenlemeleri gibi akademi içerisinden gelen itiraflar, içeriden sızan karanlığın işaretleridir (Arsel, 1992: 31).

Topçu kocaman ve içi kof bir vücuda benzettiği üniversitenin toplumu ahlaki açıdan dönüştürecek kuvvet ve kudrete sahip olmadığı kanaatindedir. Vicdandan

kaynağını almayan eylemleri ile akademisyenler, gençliğe yol gösterebilecek ahlaki alt yapıdan yoksundurlar (Topçu, 2017a: 161).

Üniversitenin kendi içerisindeki kadrolaşmaya kadar birçok sorunu ele alan Topçu büyük misyon yüklediği üniversitelerin herhangi bir ideale sahip olmamasından, akademik kadrolardakilerin menfaat düşkünlüklerinden, yayınların niteliksizliğinden dolayı üniversiteleri yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Buna ilaveten niteliğe bakılmaksızın üniversitelere sürekli surette yeni binalar eklenmesi ve bu yeni yapıların ne mimari üslup bakımından ne de içerisinde verilen eğitim bakımından milli bir karaktere sahip olmaması Topçu'nun üniversitelerde eleştirdiği diğer hususlardır. Burada belki de en çok dikkatimizi çeken nokta Topçu'nun milli kimliğin inşasında mekânların insan ruhunda yarattığı tesiri azımsamayarak bu hususta titizlenmesidir. Milliyetçikle sentezlenen fikriyatı ile Topçu toplumsal kurumların bütününde dönüşüm ihtiyacına vurgu yapmaktadır (Topçu, 2017a: 163).

Topçu üniversitelerin sorunlarına köktenci bir çözüm yolunu mevcut üniversitelerin görevinin feshedilerek yenisinin kurulmasında bulmuştur. Üniversitede inkılabın yapılmasını zorunlu olarak gören Topçu, bir kurul oluşturarak üniversite içerisinde o döneme kadar yayımlanan eserlerden, bütün kadroya kadar hepsinin incelenmesi ve üniversiteye, dolayısıyla millete maddi ve manevi yük olan kimselerden üniversitelerin kurtarılması gerektiğini ifade etmektedir. Topçu'nun düşünce bazında tasarladığı bu kurul, bizlere döneminde hali hazırda mevcut olmayan ama günümüzde üniversitelerin faaliyetlerini düzenleyen Yükseköğretim Kurulu'nu hatırlatmaktadır (Topçu, 2017a: 163).

“Üniversite ideali, kendisine nihai olarak ulaşamayacak bir kurgudur.” Üniversitedeki her ilim faaliyeti bu ideali gerçekleştirme maksadıyla yapılmaktadır. Bu ideali yakalama için vaziyet alışı ve bunu nasıl yaptığımız ahlak bilincimizin sonucudur (Poyraz, 2006a: 63). Topçu ise üniversitenin bu sorumluluğu yerine getirme konusunda istekli olmadığını düşünür. Üniversite ilim ve ahlak kapısı olma işlevini yitirmekte topluma önderlik edip milletin yolunu aydınlatması gerekirken kendisine dahi faydası olmayan bir yapı haline gelmektedir (Topçu, 2017a: 164). Buna ilaveten üniversitelerin nitelikten yoksun olduğunu biraz da üslubunu sertleştirerek özel diploma satışı yapan yerler olduğunu söyler (Topçu, 2016: 179).

Üniversite toplumun lokomotifi gibi bulunduğu cemiyete yol gösterici, önderlik edicidir. Kültürün teşekkülünü sağlayan onun yoğurucusu olan üniversitenin halka rol model olma vazifesi bulunmaktadır. Üniversiteler cemiyeti birleştirme vazifesini yerine getirdiği takdirde millette cemaat olma ruhu ortaya çıkmaktadır. Her cemiyet kendi üniversitesinin idealleri üzerine yaşar onun karakterine bürünür (Topçu, 2018: 78-79). Kanuni döneminde Süleymaniye Medresesi, Selçuklu'da Nizamiye Medresesi, Fransa'da Sorbonne Üniversitesi kültürün belirleyicisi olmuştur. Bu toplumlar köylüsünden şehirlisine aynı ülkü ve aynı ahlak ile kendi zihniyetlerini oluşturmaktadır. Oysa günümüz üniversiteleri halktan yalıtılmış olarak halkın mesuliyetini üzerine almaktan kaçınmaktadırlar. Hasta bulduğu halkı tedavi etmeye yanaşmadığı gibi onunla arasına duvar örmektedir. Ördüğü duvarlar kendisine yabancılaşmaya neden olurken başıboş halk içinde farklı zümreler birbirleriyle amansız mücadeleler içine girmektedirler. Kendinin sebep olduğu bu yangına bir kova su ile bile müdahale etmeyen üniversite kılını dahi kıpırdatmadan bir toplumun dertlerine derman olmayı reddetmektedir. Üniversite, hiçbir ahlak ideali ortaya koymamakta dine vehim gözüyle bakmakta kendi felsefesini oluşturmadan batıdan eğitim sistemleri devşirmektedir. Üniversitelerin unuttuğu veyahut yok saydığı en önemli husus onun toplumun akıllı olduğu gerçeğidir. Akıllı olmayan toplumun hareketlerinden bilinç beklemek beyhude bir istektir (Topçu, 2018: 80-82).

Topçu üniversite mevzu bahis olduğunda Sorbonne üzerinden batı-doğu kritiği yapar. Zıtlıklar üzerinden örneklediği üniversite meselesinde batıyı sınavı geçmesi itibariyle bizlere bir nevi model olarak sunmaktadır. Sezar'ın hakkını Sezar'a teslim edercesine batıda makamların etik ilkelerle yönetilmesine duyduğu hayranlığı gizlememektedir. Bilhassa bizdeki eğitim için yapılan mali harcamaların aslında şahsi çıkarların aracı olduğunun farkındadır. Bizdeki bilim camiasını etik ilkeler bakımından batıyla mukayeseli olarak değerlendirdiğinde üniversitemiz geçer notu alamamaktadır (Topçu, 2018: 84).

Topçu için üniversitede etik prensiplerin hayata geçirilmesi ancak siyasetten ayrıldığında mümkün olacaktır. Üniversitede hür düşünceye yer açmak için siyaset-akademi işbirliğine son verilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Topçu üniversite kadrolarını kendi çalışmaları ile ilgilenmekten ziyade kapalı kapılar ardından siyasetlerle kurdukları saray entrikası nev'inden ilişkiler yüzünden eleştirmektedir

(Topçu, 2016: 224). Üniversiteleri ilim müessesisi değil siyasi kulüp olarak nitelendiren Topçu benimsediği milliyetçilikle üniversitelerin eylemleri arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Zira Topçu için ilim ve din ile meşgul olan kesim, siyaset ile birlikte zikredilmemesi gereken iki zümredir (Topçu, 2018: 83-84). Topçu'nun üniversitenin siyasetle olan münasebetini kabul etmez. Osmanlı Darülfünun'unda münevver bendegânlık, yani aydınların devletin kulu olduğu düşüncesi, bizde akademinin bu tenakuz içeren ilişkiyle birlikte başladığının göstergesidir. Bilhassa 27 Mayıs İhtilalinde, iyice görünür hale gelen üniversite siyaset ilişkisine, tarih tanıklık etmektedir (Gündüz, 2013: 19). Topçu nazarında ilim ve ahlak sahası dışında her konuya müdahil olan üniversite siyasetin onay makamı olarak hazırda beklemektedir. Üniversite, kadroların korunması için her yolun mubah olduğu, siyasi gücü arkasına almak adına “Ahfeş'in keçisi gibi başını sallamak” durumunu yadırgamayan akademisyenlerin yurdu haline gelmektedir. Topçu üniversiteleri bağımsızlıkları arttıkça bütünüyle mesuliyet duygularını yitiren kurumlar olarak görmektedir (Topçu, 2017a: 195).

Üniversite doğası gereği ilmi faaliyetlerin üretim sahasıdır. Halkla temasının önemli bir kısmını öğretmenler vasıtasıyla gerçekleştiren üniversite kendi yetiştirdiği muallimden memnuniyetsizliğini itiraf etmekte beis görmemektedir. Liseden gelen öğrenciyi beğenmeyen ama onu yetiştirenin eğitimini veren üniversite bu kısır döngüyü kırmak yerine yakınmayı tercih etmektedir (Topçu, 2018: 85). İyi olanı ortaya koymak için gerekli niyet eksikliğini, üniversitenin çıkardığı yayınlarda okuyan Topçu için bu neşriyat ilim hatalarıyla doludur. Ortaöğretim kitaplarının hazırlayıcısı olan üniversite onun bu bağlamda beklentilerini karşılamamaktadır. Kitaplar kusurluluk, yüzeysellik, özgünlükten yoksunlukları ile tatmin edici değildir (Topçu, 2018: 85). Topçu nazarında gafile kelim; nafîle kelimdir. Üniversitedeki bozulmuşluğun kasten ya da ihmalkârlığın ürünü olmasına bakılmaksızın mücadele yolunu onun ıslahında görür. Topçu öncelikle kifayetsiz gördüğü üniversite hocalarına işaret eder. İçlerinde “kıymetli” gördüğü kimselerin haricindekiler -ki onlar Topçu nazarında çoğunluğa tekabül etmemektedir- Milli Eğitim davasını gerçekleştirme yolunda onlar ile devam edilemeyeceğini, ıslah talebiyle açıkça bizlere hissettirmektedir (Topçu, 2018: 88).

Dini doğru anlayan ve yaşantısının bütününe dâhil edebilecek nesli yetiştirmek için eğitimde ıslahat gerçekleştirmek zaruridir. Topçu için üniversiteler dinin temsil edilmesinde öncülük etmesi gereken kurumlardır. Bu meyanda dini yüzeysel olarak algılayan dindarlarla ve topyekûn dini bilimin karşısında engelleyici bir unsur gören zümreyle mücadele etmelidir. Bu mücadele, ruhçu ve değişimin öncülüğünü yapacak bir neslin yetiştirilmesi için elzendir. Üniversiteler bizim Rönesans'ımızı gerçekleştirecek yapılarken kendini halkına yabancı, kabuğuna çekilmiş bina yığınları haline getirmiştir. Muhtar üniversite değil mesul üniversitelere sahip olunmalıdır. Gençliğe millet sevgisini kazandıran, hizmet aşkını temin eden kültürünü yoğuran eğitim kurumları haline getirilmelidir. Kalbin vücuda temiz kanı pompalayıp onu ayakta tuttuğu gibi üniversiteler de toplumun ahlakını, sanatını, dinini ve kültürünü kendi yapısına uygun olarak yeni politikalarla sürekli olarak geliştirmesini sağlamalıdır. Üniversiteler hapishanelerden tutun, basın yayın kuruluşlarına, eğitime, toplumun bütün yapılarına rehberlik etmelidir. Sokaktaki amaçsız gence ideal kazandırmak, hapishanedeki mahkûma iman ile ümit sağlamak, medyayı halka yararlı olmaya ve tarafsızlığa yönlendirmek, eğitimde ezbercilik ve felsefesi bizden olmayan eğitim anlayışlarından kurtararak onu millileştirmeyi sağlamak durumundadır (Topçu, 2018: 65-68).

Halka karşı sorumluluk duyan, elini taşın altına koyup halka ideali gösterme bakımından önderlik yapacak olan akademisyen, Rönesans'ı ortaya çıkaran aydının misyonunu yüklenmiş olacaktır. Topçu'nun ideal inşacısı üniversitesi, milli kültür ve hayatıyla temas ettiği noktada muhtariyetinden arınmak durumundadır (Topçu, 2017a: 199). Nitekim bu yetki üniversiteyi ontolojik olarak halktan ayrı bir yere konumlandırırken, eleştirilemez, sorgulanamaz bir otorite olarak salt kendini yaşatma ülküsüyle hareket eden bir kurum haline getirmektedir (Topçu, 2017a: 195). Oysa Poyraz'ın da ifade ettiği gibi üniversite, halka ideal aşlamayı kendine gaye edinerek kendi dışına taşmalıdır: "Üniversite kendinde mündemiç olan ideali hayat sahnesine çıkarmadığı takdirde taşıdığı değeri tam olarak tahakkuk ettiremez. Bu ideal onun değeridir. Bu değer üzerinden akademi akademisyeni; akademisyen de akademiye besleyerek birbirlerini inşa ederler." (Poyraz, 2006a: 64).

Topçu üniversiteleri kültür merkezleri olarak nitelendirmektedir (Topçu, 2016: 332). Üniversiteler aynı zamanda kültürün yaratıcısıdır. Kültüründen beslendiği halkına

ruh vermek vazifesi üniversitenin varlığına hayati bir önem katmaktadır. Topçu için halk taban ise üniversiteler onun tavanını oluştururlar. Üniversiteleri de besleyen yine halktır. Halka manevi anlamda liderlik ederken kendi toplumundan kaynak almayı ihmal etmezler. Halktan kopuk ona tesir etmeyen üniversitelerin asli görevlerini yerine getirmediklerini dile getiren Topçu eğitim açısından ona büyük bir misyon yüklemektedir. Halk ve üniversite arasında kader birliğine inanan Topçu meseleyi Avrupa'dan hareketle açıklamaktadır. Alsaslı bir köylünün Strazburg Üniversitesi'nin çizdiği sınırlar içerisinde yaşadığının Münihli bir kimsenin üniversitenin kalbinden yabancı yaşayamayacağını belirtmektedir (Topçu, 2016: 332-333).

Topçu ömrünün birçoğunu geçirdiği öğretmenlik hayatının önemli bir kısmını ortaöğretim kurumlarında görev yaparak sürdürmüştür. Eğitim politikalarının belirleyicisi olarak gördüğü kurum ise üniversitelerdir. Topçu eğitimde reformun yukarıdan aşağıya doğru bir hareketle yapılması gerektiği kanaatindedir. Onun eğitime yönelik bu tavrı cennette yer alan kökleri yukarıda dalları aşağıda olan tuba ağacına benzetilebilir. Emrullah Efendi'nin tuba ağacı nazariyesindeki gibi ıslaha üniversiteden başlanılmalıdır. Sonrasında bu hareket ortaöğretim ve daha alt kademelere kendiliğinden yayılacaktır (Aldı, 2006: 293).

Topçu üniversitelerin manevi önderlik vazifelerini yok sayarak gençliği ihmal etmelerinden, mütemadiyen eylemsizliği kendilerine şiar edinmelerinden rahatsızlığını dile getirmektedir. Üniversitelerin özerk oluşu, memleket meselelerine uzak oluşlarının sorgulanmasının önüne geçmektedir. Bulunduğu makamları kendi menfaatlerine vasıta kılan sözde ilim insanların, bu özerklikle birlikte dokunulmazlıkları perçinlenmektedir (Topçu, 2016: 130).

4.1.5. Topçu'nun Dinî Eğitim Veren Okullara (İmam- Hatip Ortaokulları ve Liseleri ile İslam Enstitüleri ve İlahiyat Fakülteleri) Yönelik Değerlendirmeleri

Öncelikle Topçu'nun genel olarak dinî eğitim veren kurumlara dair söylemleri niyet açısından muhafazakârlarla benzerlik ihtiva ettiğini düşündürse de sonuçları açısından objektifliğini kaybetmeden memnuniyetsizliğini dile getirmekten çekinmediğini söyleyebiliriz.

Topçu'nun dini eğitim veren kurumlar bilhassa İmam-Hatip okulları ve İslam Enstitülerine yönelik değerlendirmeleri, bu kurumların teşekkül etmeye başladığı dönemlere denk gelmektedir. Uzun bir bekleyişin ardından kavuşulan bu kurumların emekleme aşamasında olduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple dinî eğitim veren okullarda yaşanan aksaklıklar ilk dönemin tecrübesizliğinin ve ideolojik kaygıların eseridir. Özellikle ilk öğretmen okulları, ortaokul ve dengi okullar ve halkın ihtiyacı olan din adamını yetiştirmekle görevli İslam Enstitülerinin programlarının Kur'an kursu programından hallice olması yetişen din öğretmen ve görevlilerinin yeterliliği hakkında bizlere ipuçları verir (Aydın, 2016: 149-156). Özellikle, Topçu din derslerini ilimsiz, metotsuz, felsefesiz, systemsiz olarak nitelendirir. Buna neden olarak da İslam Enstitülerinde yetişen eğitimcilerin pedagojik eksikliklerini gösterir. Bu vurgunun haklılığını ilk dönemde öğretmenlik ile ilgili bir dersin programda yer almadığına şahit olduğumuzda kabul ediyoruz (Topçu, 2017: 147).

Topçu eğitimde var olan pragmatist ve pozitivist eğilimleri gençler üzerindeki tesirleri bakımından cinayet olarak nitelendirmektedir. Bu pozitivist temayülün dini eğitim veren kurumlara da sıçradığı kanaatindedir. Topçu'nun yaşadığı döneme bakıldığında ise İmam-Hatip okulları halk nezdinde diğer okullarla kıyaslandığında bu tip ideolojilerden kurtarılmış alan gibi görülmekte ve halkın teveccühünü kazanmaktadır (Karacoşkun, 2009: 609). Topçu genel kanının aksine din okullarının vaat edileni gerçekleştirmekten mahrum olduğu düşüncesindedir. Şeklî hareketler silsilesi olarak teknik bir din anlayışına sahip oldukları için bu cinayeti önlemek hususunda başarılı olamamışlardır. Dini okulları da pozitivist ve pragmatist gören Topçu, yaşadığı dönemin maarifini sadece fen ve teknikten ibaret görür (Gündoğan, 2018: 33-34).

Topçu'nun nazarında ilim üretmek yerine hakikati aktarmayı yeterli gören ezberi ilmî araştırma gibi kabul eden din okulları, halkın önderliğini yapabilecek yetkinlikte değildir: "20. Asrın Türk cemiyeti, şuurları büsbütün uyuşturmak ister gibi, Kur'an'ı durmadan bol bol ezber okuyan seslerin kurbanı olmuşken, İmam-Hatip okulları ile İslam Enstitüleri bu faciayı önleyici değer kazanmadılar. "Dövmek" le "kazanmak" gibi iki pis fiilden başka emeli kalmayan bir cemaati bunlar tutup nasıl kaldırabilir?" (Topçu, 2017a: 45).

Topçu, din eğitiminde reform niteliğindeki düşüncelerine şekil vermeye ilk olarak İmam-Hatip ortaokullarından başlamaktadır. Topçu dini meslek olarak kabul etmediği için İmam-Hatip ortaokullarının kaldırılmasını, sadece lise düzeyinde İslam Enstitüleri olarak devam etmesini istemektedir. Lise düzeyi dini okulların içeriğini yeni baştan düzenleyen Topçu üç zümre dersin okutulması gerektiğini belirtir. Bu dersleri üçe ayırarak üçte birini genel psikoloji, tasavvuf ve din psikolojisi ile felsefe, kelam ve sosyoloji derslerine ayırmalıdır. Diğer üçte birinde de İslam tarihi, hadis, fıkıh ve metodoloji okutulmalıdır. Geri kalan üçte birinde öğrenciye Kuran, Arapça ve muhakkak Batı dillerinden biri öğretilmelidir. Topçu fikrî düzeyde İmam-Hatip ortaokullarını İslam Enstitülerine dönüştürdükten sonra İlahiyat Fakültelerinde düzenlemelere ihtiyaç duyduğunu belirtir. Topçu, felsefe, psikoloji gibi birinci zümre derslerin ilahiyatta derslerin bütünü içerisinde ağırlıklı olarak var olması gerekliliğine işaret etmektedir. Dini hayattaki kokuşmuşluk ve iptidailikten kurtulmanın çaresini felsefe ve psikoloji temelli bir din eğitiminde görmektedir (Topçu, 2017a: 185).

4.2. YAYGIN DİN EĞİTİMİ KAPSAMINDA DİNÎ EĞİTİM KURUMLARINA VE ÖĞRETİCİLERİNE TOPÇU ELEŞTİRİSİ

Topçu yaygın eğitim faaliyetleriyle ilgili yazılarında imamlık vazifesi haricinde din görevlilerinin unvanlarından ziyade genel olarak din adamı tabirini kullanır. Topçu'nun din adamlarına yönelik değerlendirmelerini kendi dilinden aktarmayı tercih edeceğimiz için bu tabirin müftülük, vaizlik gibi özel görevleri de kapsadığını burada belirtmeliyiz.

Topçu'nun toplumu ilgilendiren meselelerin hiçbirine bigâne kalamamışken yaygın eğitimin dini boyutuyla ilgilenmemesi söz konusu değildir. Topçu'nun ömrünü hasrettiği öğretmenlik mesleğinin getirisi olan örgün eğitim faaliyetlerinde alana hâkim olma durumunun dışında din adamının toplumda vaziyet alışı üzerinden şekillenen yaygın din eğitimi faaliyetleri üzerine yaptığı değerlendirmeleri de oldukça kıymetlidir.

Topçu'nun yazıları ekseriyetle toplumun dinî hayatına yön veren ve din öğretimi faaliyetlerinde aktif olarak görev yapan din görevlileri ile dinî eğitim veren kurumlar etrafında şekillenmektedir. Kutsiyet atfettiği bu görevin hakkıyla yerine

getirilmeyişinin sebebini realizm ve onun yarattığı dünya tasavvuru olarak görür. Topçu ideal insanıdır. Topçu'nun toplum inşası için eyleme geçirici kuvvetin idealizmden kaynak aldığı düşüncesi onu İslam dünyasında kabul görmüş Aristo'cu maddecilikten zuhur eden realizmle çatışmaya sevk eder (Topçu, 2017b: 61). Bu çatışma realizm karşıtlığından ziyade idealizme giden yolda realizmin ilk adım oluşunu fark ederek, namütenahiye ulaşmak için realizmden idealizme yükselebilmektir (Topçu, 2018: 42). Topçu'nun İslamcılığı da idealisttir. "Ütopik değil ama idealizmi kuvvetli bir romantiktir." (Yıldırım, 2016: 130). Topçu'nun idealizmi realizme tercihini Kur'an-ı Kerim'de ahiretin dünyaya tercih edilmesine benzetmek mümkündür. Topçu sonsuz iyilik, adalet, merhamet gibi değerlere ulaşma çabasını var olanla yetinmeye tercih etmektedir. Realizm, Topçu'nun nazarında insanın elini kolunu bağlayan ve tatminsiz bırakan bir tasavvurdur (Civelek, 2016: 94). Bu sebeple din alanında faaliyet gösteren yetiştiricilerin idealist olmasını bekler. Realizmi din adamını dünyevileşmeye gark eden bir tuzak olarak görür. Topçu'nun din adamı eleştirisinin öncüllerinden olan realizme yönelim, Anadolu'yu Avrupa'nın tecrübe ettiği Orta Çağın karanlığına mahkûm etmektedir. Din adamlarında özellikle yaygın din eğitimi görevini üstlenen imamların maddeye olan bağlılıklarının temelinde yatan da insanı atıl kılan realizmdir. Aydınımız, İslam âleminin ruhi iyileşmesinin ilacı olarak gördüğü idealizmin imamlardaki eksikliğinden yakınmaktadır (Topçu, 2019: 286).

Dünya ve ahiret hayatına yaklaşımda idealden yoksunluk, manevi hayatımızda tesirlerini göstermektedir. Topçu kıymet verdiği Anadolu halkının manevi kurtuluşunun maarifin ıslahı ile mümkün olacağına inanmaktadır. Manevi kurtuluşa öncülük edecek imamların ahvalinden rahatsızlığını dile getiren Topçu imamlığın köy öğretmenliği vazifesi ile birleştirilmesini arzu etmektedir. Böylelikle iki kutsal vazifeyi kendi bünyesinde sentezleyen görevli, halk karşısında imajını tazeleyerek yetkinliğini artıracaktır. Ayrıca ilim ve ruhi hayatın temasının anlaşılmasına vesile olabilecektir (Topçu, 2019: 286-287).

Topçu din adamının tarifini yapmadan önce tanımın unsurlarını sorular üzerinden buldurmaya çalışmaktadır. Din adamlığı tanımlamalarına mesuliyeti eksen olarak başlar. Okuyucularına can alıcı şu soruyu yöneltir: "Din adamına mesuliyet

yükleyecek görev nedir? ” Topçu Asr-ı Saadet’e işaret ederek سوالin cevabının bu dönemde aranması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

Peygamber devrinde din adamı ne yapıyordu? Din adamlarını görevlendiren bizzat peygamberdi. Din adamı örneklerini de ashapta buluyoruz. Bugün din adamı, o devirde ashabın yaptığını yapacaktır. Aynı zamanda asrımızda içtimai münasebet şekillerinin ne kadar çoğaldığı ve münasebetler sahasının ne derece genişlemiş olduğu düşünülürse din adamının görevinin o nispette çoğaldığını kabul etmek lazım gelecektir. Peygamber devrinde din adamının görevi cemaate hizmet davasıydı. Ümmetin, hayat yüküyle sürçen, sakatlanan ruhunu tamir, sonsuzluk yolculuğunda bulunan Allah kullarına hizmet ve yardım davasıydı (Topçu, 2017b: 77-78).

Din adamının mesuliyeti için sunduğu yol haritası, peygamber dönemine irca edilmek suretiyle şekillenir. İdealize edilmiş bir geçmişe duyulan nostaljik özlemin sadece Topçu’ya mahsus bir hal olmadığını, modernite ile yaşanan değişimlerin baş döndürücü halinden özlenen dönemlere dönmenin 19. yüzyılın sonlarında tepki olarak doğan bir tavır olduğunu söyleyebiliriz. Modernizmin açmazındaki insanın ruhunu “şimdiden kaçışla” teskin etmek için Topçu Asr-ı Saadeti model olarak sunmaktadır (Kaya, 2017: 97). Topçu’nun ideal din adamı, insanları saadet asrının manevi atmosferini yaşatacak zemini hazırlayacak kimsedir. “Karmaşık maddi dünya, bireyin manevi gelişimlerinin önüne set çekmektedir. Bireyin bundan yara almaması onun ruhi hayatında yapacağı dönüşümler sayesinde mümkün olacaktır.” (Mehmetoğlu, 2001: 176). Bu dönüşüme rehberlik edecek adamlarına ve hikmet sahibi kimselere olan ihtiyaç her zamankinden daha fazladır. Topçu bu bilinçle buhranlarımızın çözümü için din adamlarını, sahaya davet etmektedir.

Topçu İslam romantizmini kavramsallaştıran kimsedir. Eserlerinde ruhsuz diye nitelendirdiği din adamının İslam romantizmini gerçekleştirmekten aciz olduğu kanaatindedir (Civelek, 2016: 137). İslam ontolojik anlamda kendi dinamizmini içeren bir din olduğu için yalnız, kendisi doğru temsiller üzerinden anlaşılabilir. Kalkınmayı dinin ihyasına bağlayan Topçu bunu gerçekleştirecek zümre olan din adamlarının durumunu tarttığı vakit yeise düşmektedir (Topçu, 2018: 27). Mütefekkir yine toplumsal anominin kaynağını dini hayatta etkisi ve yetkisi olmayan din adamlarının varlığına bağlamaktadır (Topçu, 2016: 225).

Topluluk içerisinde bir zümrenin hakir görülmesi demek toplumun temeli olan uzuvlarından birini zedelemek demektir. Bir de toplumun manevi hayatına yön veren din ve ilim adamlarının imajlarını muhafaza etmek ve hak ettikleri değeri göstermek

dinin ve ilmin itibarını yüceltmektedir (Çubukçu, 1964: 261). Topçu toplumda itibar duyulan bir vazife haline gelmesini arzu ettiği din görevlilerinin imajının tazelenmesine duyulan ihtiyacın farkındadır. Bütün çabası dini temsildeki muvaffakiyetsizliğin çözümlenmesine yöneliktir. Üslubunu sertleştirmek vazifenin ağırlığına dikkat çekmenin bir şeklidir. Din görevlileri dinin doğru anlaşılması ve aktarılması için birer vasıta. Bu vazifenin ağırlığının idrakinde olan toplum, din adamlarına karşı yüksek beklenti içerisinde girmektedir (Sağlık, 2007: 34). Toplumun din ile din görevlisi arasında kurdukları özdeşimin sonucunda din adamları aslında farkında olmadan toplumun dini ve ahlaki yaşamına yön vermektedirler. Din adamlarının görevlerinin doğası itibariyle ona eklenmiş bulunan önderlik etme mesuliyeti üzerinde titizlendiği bir konudur. Topçu toplumda liderlik vazifesi ifa etmekteki yetersizlikleri ve dinin mahiyetinden uzaklaştırıp şekle indirgemelerinden dolayı din görevlilerine eleştirel değerlendirmelerini yöneltmektedir:

Din adamları bugün ruhi hayat sahibi değiller. Eğer olsalardı dinin olduğu gibi, dinle birlikte sistem teşkil eden kültür hayatının, sanatın, ahlakın, felsefenin sahipleri olurlardı. Bunlar, dünya ölçülerini ahiret ahvaline pek fazla tatbik ettikleri için yollarını şaşırılmışlardır. Bütün ömürlerince ve geçimleri zoru ile akait talim eden bu zavallılar, olsa olsa din hayatının teknisyenleri sayılabilirler. İslam'ın ruhunu, ruhtaki cihadın ne olduğunu bilen ve kültürün bütün içinde onun anlayışına ulaşabilecek olan gerçek din adamları bize anlatacaktır (Topçu, 2018: 28).

Topçu, dinî hayatta daralmalara neden olarak, özden uzaklaşıp dini bir takım kaidelere ve şekle indirgemeyi gösterir. Mevlânâ'nın da ifade ettiği gibi "Her şekil kabiliyet bakımından sınırlıdır. Belli bir surete bürünmüş gönülde, gelecek yeni manaları kabul etmeye yetecek yer yoktur." (aktaran Kuvancı, 2020: 691). Topçu gerçek dini beden ve aklın ötesine yerleştirmektedir. Fakat onları devre dışı bırakarak değil bedenin hizmetini ve aklın sınırlarını hakikate ulaşmak için bir vasıta olarak kabul etmekte bir noktadan sonra onlardan da sıyrılmayı gerekli görmektedir. Dini beden hareketlerine hapsedip aklın sınırlı haliyle koyduğu kaideleri tekrarlayanlar, kini gerçek dindarlık olarak görmektedir: "İmanı daraltıcı şekiller, kalbi çepeçevre duvarla kuşatan kaideler, bedenin istekleri ve haz cennetleri, hesap ölçüleri din adamlarının sözde dindarlığı... Bunların hepsi gerçek din düşmanlarıdır; Çünkü bunlar, Allah'ın rahmetine kapatılmış kat kat kapılardır." (Topçu, 2017c: 127). Topçu dine asıl olanın ruhsal hayat olduğunu düşünmekte, ahkâm, şariat ve fıkhi bedenin ruh üzerindeki tesiri gibi görmektedir. Fonksiyonel dindarlığı ön plana çıkaran, dine

hizmet etmek yerine, dini kendi menfaatlerinin hizmetkârı kılan bu zümrenin halkın dini yaşantısı üzerinde menfî bir tesir bırakacağı açıktır. Dinde asıl olan insanı ruhen iyileştiren özüdür. Topçu'nun din görevlilerinden beklentisi özün buharlaştığı şekli dindarlığa değil Kur'an'da geçen şekliyle Allah'a katıksız bağlılığın (Rûm 30/31) sağlanmasına vesile olmalarıdır. Din görevlilerini geminin dümenindeki kaptana benzeten Topçu dinin özünü anlamadan kaidelere yapışanları rotasını bilmeden gemiyi yönetmeye çalışanlar olarak nitelendirmektedir. Dini, ahlak güzelliği olarak tanımlayan Hz. Muhammed'in gayesinin din adamları tarafından anlaşılmadığını dile getiren Topçu şeriat çağrısında bulunanların ellerinde sadece kötü bir kalp neticesinde ahlak yoksunluğunun bulunduğunu belirtmektedir (Topçu, 2017a: 178).

Topçu İslam cemaatinin durumunu değerlendirmelerinde, İslam'a ihanet edildiği izlenimini oluşturmaktadır. Şeklen dindar zümreyi “Allah'ın umumi vekâletine sahipmiş gibi davranan, kirlerini dindarlık libası ile örten kişiler olarak kabul eder. Her türlü aydınlığın, kültürün, insaniyetin baş düşmanı sayar.” (Sarı, 2019: 114). Bu durumun müsebbibi olarak da İslam âlemini yanlış yönlendiren din adamlarını görmektedir. Halk arasında hocanın dediğini yap yaptığını yapma sözü dolanır. Bu sözün aslı cemaatin hocanın tavsiyelerini dinlerse rahat edeceği manasına gelmektedir. “Hoca konuştuğunda ruhsatı, davranışında azimetini tercih eder ama sen de azimete güç yetiremezsin dolayısıyla sen hocanın yaptığına değil, söylediğine bak.” (Yılmaz, 2009: 795). Zamanla başka bir manaya doğru evirilen bu söz ile paralel olarak söz eylem bütünlüğünü kaybetmiş din adamlarının zuhur etmesi oldukça manidardır. Bu meyanda örneklik vasfını yitirmiş dini kendi maslahatlarına vasıta kılan din adamının halkın dini arayışlarına cevap vermesine dair ümitsizliği Topçu'nun kaleminden dökülenlerden bizlere aksetmektedir:

“20. asırda bile büyücü ve bakıcıyla yan yana çalışırken Kur'an'ı bol bol okudukları halde Allah'ını arayan ruhların ümit kapılarını tıkayan bu din adamlarının ihanetini tarih asla affetmeyecektir. Onlar hep nefislerine götüren yollarda Allah'ı arıyorlar.” (Topçu, 2017a: 187)

Topçu'nun din-siyaset ilişkisine yaklaşımı gayeleri açısından konsensüs oluşturma imkanı olmayan iki kurumdur. Dinî kurumlar ve şahıslar ile siyasetin arasına koyduğu mesafe kanımızca mütefekkirin, dinin maddi menfaatlere vasıta kılınmasını önlemeye yönelik bir tedbirdir. Topçu bu bağlamda dinin mücessem hali

olan din görevlilerini siyasetten uzak tutma çabasına girer. Tarihte İmam-ı Azam gibi istisnai örnekler haricinde din adamlarının siyasetle ilişki halinde oldukları görülmektedir. Ve dahi şeyhülislamlık gibi kurumlarla bu bağ meşrulaştırılmaktadır. Oysa mütefekkirimizce dünyada siyaset yapmayacak iki kurumdan biri din adamları diğeri ise ilimle uğraşanlardır (Topçu, 2018: 42).

Topçu sorunların kaynağına yöneldiğinde ortada bir zihniyet problemi olduğunu, toplumun tüm kesimlerinin dine yaklaşımlarının problemlili olduğunu fark eder. Din adamı sınıfı ile inkılapçı zümrenin İslam dinine verdiği zararın aynı derecede tehlike yarattığına kanaat getirmektedir. Yalnız biri dıştan zarar verirken diğeri içeriden din kisvesi altında içini oymaktadır (Topçu, 2016: 167).

“Din adamı, bilen, inanan, inandığını yaşayan, Allah ile kul arasında bir vasıta değil, sadece bir mürşit, muallim ve mübelliğ olan insandır.” (Topaloğlu, 1972: 11) Bununla birlikte din adamı bunların üstünde bir misyon yüklenmektedir. Bunlar dini temsil, halka liderlik etmedir. Sosyolojik bir gerçeklik olarak topluma rehberlik edecek din görevlerinin varlığına dinin devamlılığı açısından ihtiyaç duyulmaktadır. Bir dinin bireysel ve toplumsal hayatta etkili olmasında, dini rehberlik temsilcilerinin üstlenecekleri misyon veya rol çok önemlidir. Bu bağlamda itikattan metafiziğe, ahlaktan diğer sosyal alanlarda dini düşüncenin inşa edicileri olmuşlardır (Kocaman, 2014: 265). Topçu’nun da din adamına yüklediği sorumluluk bundan çok da fazlası değildir. Din görevlilerinden beklediği toplumsal hayatın bütününde faal olan, manevi hayatın inşa edicileri olmalarıdır. Din adamlarının telkinlerinin toplum nezdinde geçerliliğinin olmamasının nedenini de maddeye düşkünlük ve zamanın ruhuna kendilerini teslim ediş bakımından kitlelerden bir farklarının olmamasıdır: “Ne yapsınlar? Ruhlarının hayat sahibi olmadığı bu sahada onlara sadece ticaret kalmıştır. Din bilgilerinin ve inanışların ticareti, bizim kendimize gelebilmemiz için herkesten evvel din adamlarına daha ciddi ölçüde ruhi hayat lazım geldiğini gösteriyor.” (Topçu, 2018: 28). Topçu dünya ahiret dengesini tutturamamış, dünyaya meylini süslü cümlelerle gizleme yoluna giden din adamlarıyla ilgili kaleme aldıkları bunlarla sınırlı olmamakla birlikte bu ayrı bir çalışmaya konu edildiği için bu kadarıyla iktifa etme yoluna gideceğiz.

İlim ve amel kelimeleri aynı harflerden oluşmaktadır. Dolayısıyla aralarında sıkı bir münasebet bulunmaktadır. “İlmin i’lâma/tanıtım ve davete dönüşmesi için

amelle buluşmasına bağlıdır.” (Yılmaz, 2009: 805). “İman, İslam dininin nazarı tarafını, amel de onun pratik yönünü gösterdiğine göre iman-amel çifte prensibini ilim-amel olarak anlamak mümkündür.” (Topaloğlu, 1972: 13). Söz eyleme dönüşmedikçe araçsal bir değer taşıyacaktır. Bu sebeple toplumun din adamlarının söylediklerinden ziyade eyleme geçirdikleri ile ilgilendiklerini belirtmeden geçmeyelim.

Topçu’nun din istismarına yönelik tepkisi, dini korumadaki hassasiyeti yazılarında kendini hemen hissettirmektedir. Dinin istismarı, neredeyse dinin nüzul ettiği dönemden beri var olagelen bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinî söylemlerle manipülasyonlar, çıkar temini için dini referans gösterme hazin olsa da bir gerçeklik olarak İslam âlemi için bir sorun olarak var olagelmektedir (Batar, 2018: 443). Dini sömürenler en çok din adına söz söyleme yetkisine erişenler olduğundan, öncelikle buna yönelik tedbirler alınmak durumundadır. Topçu için dinin araçsallaştırılmasının önüne geçmeye yönelik olarak atılacak ilk adım, dini eğitim veren kurumlarda din olgusu üzerine yeniden düşünülmesini sağlamaktır. Dinin formel ve zahiri boyutundan ziyade mistik yönünü vurgulayan, bireysel boyutunu ön plana çıkaran tanımlamaların eleştirel bir temelde eğitime konu edilmesi sağlanmalıdır (Topçu, 2017a: 186). Topçu mevcut haliyle din okullarının din hayatındaki açmazlara çözüm getireceğine inanmamaktadır. Topçu’nun halis niyet ve motivlerle açılan otuz bine yakın hafızlık kursunda yetiştirilecek çocuklarla ilgili ümitvar olduğunu söylemek pek de mümkün görünmemektedir (Gündüz, 2015: 67).

4.2.1. Ailede Ahlak Eğitimi

Bireyin yaşam tecrübeleri kazanmasına katkı sunan, maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılanmasında çocuğa destek olan ilk sosyalleşme ortamı olan aile, ayrıca çocuğun ilk eğitim kurumudur. Ailesinin gözleri ile dünyayı anlamlandırmaya başlayan çocuk, ahlaki tutum ve davranışları da yine ailesinden öğrenmektedir. Özdenetim, vicdan, merhamet, sorumluluk, haksızlıklar karşısında sessiz kalmama gibi değerler ailede modellemeler üzerinden öğrenilmektedir.

“Toplumun sahip olduğu değer yargıları, normatif kurallar ve sosyalleşmenin en ciddi ve yoğun olarak yaşandığı toplumsal yapı olan aile doğal eğitim kaynağıdır.” (Bayer, 2013: 102). Çocuklar anne ve babayla özdeşim kurarak ve taklit ederek onların

eylemlerine katılırlar. Ahlaki davranışlar da bu şekilde kazanılmaktadır (Aydın, 2003: 130). Topçu ise aileyi çocuğun başta güvenme ve sığınma ihtiyacı ile birlikte bütün temiz duyguların karşılıksız olarak sağlandığı yer olarak tarif etmektedir (Topçu, 2017d: 202). Erken yaşlarda merhamet görme, korunma, kollanma ve menfaatsiz kabullenilmeyi gören çocuk için aile, ahlaki eylemlerde bulunmaya ihtiyaç duyulan zemini hazırlamış olur. Topçu aileyi ahlakın yüksekokulu olarak nitelendirmektedir. Zira çocuk için ailedeki bütün fertlerin birbirleriyle temas ettikleri noktada özgeci duygular açığa çıkmaktadır (Topçu, 2017d: 65).

Topçu, aileyi ahlaki terbiyenin başladığı yer ve ahlak ocağı olarak tasvir ederken aslında aileyi idealize etmektedir (Topçu, 2016: 179). Bununla birlikte yüzünü realiteye döndüğünde ebeveynlerin çocuklarına ahlak bilincini kazandırma yeterliliğine sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Döneminde yaşanan ahlaki buhran ve çürümenin ilk sebebi olarak gördüğü ailenin çocuğun salt maddi ihtiyaçlarına yoğunlaşması, manevi değerlerden mahrum etmesi çocuğun yetiştirilmesindeki yetersizliğin göstergesidir. Topçu aileleri çocuklarını ahlaki terbiyeden mahrum bırakarak onları manen öldürmekle, mal mülk edinme hırslarıyla çocuğa eşyanın sevgisine mahkûm etmekle ve çocuğu içgüdülerinin esaretine bırakarak ihmal etmekle suçlamaktadır (Topçu, 2018: 107). Topçu'nun nezdinde ahlaki terbiyenin verilmesinde aile, devlet karşısında ikincil öneme sahiptir. Çocuğun eğitiminde devleti önceleyen Topçu kutsiyet atfettiği terbiye vazifesini, dejenere olduğunu düşündüğü aileye bırakmak niyetinde değildir. Salt kendi ihtiyaçlarının doyurulmasını bekleyen, özgeci duygulara sahip olmayan neslin varlığı ahlak eğitiminde ebeveynlerin akim kaldığının delilidir (Topçu, 2017a: 203).

Topçu'nun aileye yönelik bir diğer eleştirisi de ailelerin kendi maddi refahlarını arttırıcı birtakım meşru olmayan yollarla gelir temin etmeye çalışırken çocuklarını helal olmayana alıştırmalarıdır (Topçu, 2018: 107). “İlim ve hikmet helâl lokmadan doğar; aşk ve rikkat helâl lokmadan meydana gelir. Bir lokmadan hasede uğrar, tuzağa düşersen; bir lokmadan bilgisizlik ve gaflet meydana gelirse, sen o lokmayı haram bil!” (Mevlânâ Celâleddin Rûmi, 2010: 50). Allah'ın ilhamı için yenilen ve içilen şeylere dikkat edilmesinin gerekliliğine işaret eden Mevlana gibi Topçu da insanın ahlak ve ilimde kemâlatı için kazanç yolunun meşru ve temiz oluşunu ön koşul olarak kabul etmektedir. Topçu'nun kazanç yolu ve ruhi yapı

arasında ilişki kurması, sufilerin ruhtaki saflığı korumanın helal lokma ile mümkün olacağı kabulünün etkisiyledir. Kişi manen olgunlaşmayı arzu ediyorsa helalinden kazanıp harcaması gerekmektedir.

Topçu daha fazla dünya menfaati elde etmelerini arzu ettikleri için ailelerin çocuklarını özel ve yabancı okullara göndermelerini gaflet olarak değerlendirmektedir (Topçu, 2018: 108). Aileler bu okulların örtük emellerini gerçekleştirmesi için gerekli zemini hazırlamaktadır. Topçu çocuğun ilmi, salt ilim olduğu için talep etmesini dilerken ailelerin ilmi istikbalin temini için vasıta kılmasını çocuğun maneviyatının baltalanması olarak değerlendirmektedir. İslam'da menfaat için ve maddi kazanç unsuru olacak ilme müsaade verilmeyişinin Topçu'nun düşüncelerini şekillendirdiği kanaatindeyiz (Özafşar ve diğerleri, 2013: 441). Hayâ, vicdan gibi değerlerin batı ülkelerinin genç dimağları çürütmek için açtıkları yabancı okullarda verilemeyeceğini ifade eden Topçu burada yetişip kendisine yabancılaşan bu neslin ülkemize nasıl bir fayda sağlayacağını sorgulamaktadır. Bu okullarda yetişen gençlik yükselmek için hiçbir değeri tanımadan karşısındakini rahatça çiğneyebilen bir varlık haline gelecektir. Ahlaktan yoksun bir gençliğin tohumlarını toprağa eken aile mesuliyet almamaktadır (Topçu, 2018: 108). Topçu'nun ailelerin büyük bir iştiaqla yabancı okullara çocuklarını göndermelerine karşı cephe alışı, ilk bakışta aşırı bulunulabilir. Ancak bu okullarla ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin tedris adı altında örtük emellerini gerçekleştirdiğine dair bulgulara eriştiğimizde Topçu'nun tepkileri anlaşılabilir olmaktadır (Sezen, 1999: 181). İçinde bulunduğu kültürü silikleştirerek tahakküm altına almanın belki de en kolay yolunun genç dimağları kendi kimliğine yabancılaştırmak olduğu düşünüldüğünde mütefekkirin hassasiyeti makuldür.

Topçu kendi döneminde kapitalizmin en kolay yayılım yolu olan televizyonun aile yapısı üzerindeki menfi tesirlerini eleştirel biçimde ele almaktadır. Televizyon yayınlarında cinselliğin alenen sunuluyor olması ve bunu ailenin birlikte seyrediyor oluşu Topçu'nun nazarında hayâsızlığın meşrulaştırılmasıdır. Ahlaksızlığın meşrulaştırılma aracı olarak gördüğü televizyonun zihniyet değişimine neden olduğunu düşünen Topçu için ahlaki değerler bağlayıcılığını yine televizyon yüzünden yitirmektedir. Hürmetsizliğin televizyon üzerinden üretilip sıradanlaşması ile ailenin

yozlaşma karşısında hissizleşmesi noktasında Topçu ahlaki olanın açığa çıkması için ahlak terbiyesi görevini aileden alıp devlete devretmektedir (Topçu, 2018: 94).

Topçu ailenin kendi çocuğuna ruhi terbiye vermede yeterli olmadığı, bunun ancak devlet eliyle gerçekleştirilebileceği görüşüne sahiptir. Devleti ve onun toplumu şekillendiren kurumu olan okulu, ailenin bir adım önüne alan Topçu, öğretmeni de anne ve babanın vazifesini de üstlenmesinden dolayı yüceltmıştır. Öğretmen için baba metaforunu kullanan Topçu onu toplumda önemli bir konuma taşır (Topçu, 2017a: 203). Aslına bakılırsa Topçu'nun ailenin terbiye işinde akim kaldığı düşüncesi o döneme hâkim olan ailenin çocukları hususunda söz sahibi olamayacak kadar yetersiz olduğu yaygın kanaatinin etrafında şekillenmiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrasında bozulan ekonominin zincirleme etkisiyle küresel çaptaki ahlaki yozlaşmanın aile yapısını sarstığı düşüncesi, genel bir kanı olarak kabul görmektedir. Özellikle iktisadi değişimlerin de etkisiyle yaşam gailelerine kapılıp giden ailenin terbiye işinde muvaffak olamayacağı şeklinde söylemler aileyi devreden çıkarmaktadır (Çoban, 2014: 47). Topçu da bu yaygın kanaate ailenin evrimi kanunuyla dâhil olmaktadır.

Topçu ailenin ahlaki terbiyedeki işlevsizliğini ailenin evrimi kanunu ile izah etmektedir. Kültürel ve ekonomik değişimlerle birlikte aile bugünkü haline evrilmiştir. O gün gelinen noktada çocuğun terbiyesinde ailenin rolünü değerlendirirken ailenin geçirdiği evrimlerin sonucunda edilgen bir yapıya dönüştüğünü belirtmektedir. Bu sebeple eğitimde Topçu, ailenin rolünü minimize etmektedir. Aileye nazaran devlet geçmişten günümüze vazifelerini çoğaltmış ve terbiye işini kendisi devralmıştır (Topçu, 2017a: 202). Topçu'nun bu düşünceleri ondaki güçlü devlet telakkisinin tezahürüdür. Bu sebeptendir ki Topçu ahlak eğitiminde sorumluluğu aileden alıp devlete yüklemektedir.

Eğitim, öğretmen, öğrenci, ailenin, çevrenin, idarenin ve devletin işbirliğinin sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Özellikle okulun davranış oluşturma sürecinde öğrencilerin aileleri ile geçirilen süreyle kıyaslandığında daha etkili olduğu düşünülebilir. Ailenin de çocuğun ilk karşılaştığı kurum olduğu ve çocuğun ailesine koşulsuz sevgi bağı ile bağlandığı düşünüldüğünde çocuğun terbiyesinde ailenin rolünün azımsanmayacak bir öneme sahip olduğunu söylenebiliriz.

SONUÇ

Bu çalışma Nurettin Topçu'nun düşünce dünyasından yola çıkarak dine, ahlaka ve eğitime yüklediği anlam ile genel eğitim içerisinde din ve ahlak eğitimine dair değerlendirmelerini kapsar. Araştırmamız Topçu'nun din ve ahlak eğitimiyle ilgili düşüncelerini doğru okuma maksadına haizken, bunu tarihsel perspektif içerisinde irdeleyerek yapmaktadır. Eğitim tarihimizde din ve ahlak eğitimi, varlığı, niteliği, çıktıları açısından bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ya müspet ya da menfi bir tavırla ele alınan bu mesele Cumhuriyet döneminin önemli isimlerinden olan Nurettin Topçu'nun da üzerine çokça kafa yorduğu bir husustur.

Ahlakın, dinin ve ilmin temelleri okulda atılır. Bu sebeple kendi kültürel kodlarını aktarmak isteyen toplumlar örgün eğitimin hayatiliğinin farkındadır. Eğitimde münhasıran din ve ahlak eğitiminde öğrenciye neyin, ne kadar, hangi amaç ve idealin hangi metotla nasıl verileceği soruları sürece yön verecek ve toplumun kaderini belirleyecektir. Din ve ahlak eğitiminin örgün eğitimde yer almasına ilişkin tartışmaların geçmişten bugüne tamamlandığı kanaatindeyiz. Bugün niçin din eğitiminden, din eğitimi nasıl olmalı aşamasına geçebilmemizin bir varlık mücadelesinin neticesinde olduğunu Topçu döneminde yaşanan din ve ahlak eğitimi tartışmalarına bakarak anlayabiliriz. Günümüzde din ve ahlak eğitiminin okuldaki mevcudiyeti ve meşruiyeti gibi konulara eğilme din eğitimi bilimini, tarihine hapsederek kısır bir uğraşı içine sokmaktır. Lakin maarife bakışını değerlendireceğimiz mütefekkirin hayatı, bu tartışmaların giriş ve gelişme bölümü diye tanımlayacağımız kısma tekabül etmektedir. Topçu'nun din ve ahlak eğitimi hakkındaki düşüncelerini doğru okumak yaşadığı çağın ruhunu, döneme hâkim olan ideolojileri ve dahi küresel çapta yaşanan gelişmeleri anlamaktan geçmektedir.

Topçu'nun antisemitist söylemleri, sosyalizme karşı ılımlı tavrı, milliyetçiliği, tam olarak döneminin ruhundan bağımsız olmadığının işaretleridir. Bu sebeple çalışmamızın temeli olan din ve ahlak eğitimine dair söylemlerini bu iki alanın okulda mevcudiyetinin imkânı hususunda oluşan gergin atmosferden ayrı düşünmemek gerekir. Topçu'yu doğru okumak Cumhuriyet sonrası din ve ahlak eğitimi politikalarını, yaşanan tartışmaları, o döneme hâkim olan ideolojiyi anlamayı gerektirir. Bununla birlikte Topçu'nun düşünsel anlamda orijinalliğini koruduğunu

ifade edebiliriz. Din dersinin müstakil bir ders olarak değil, dinin bütün derslerdeki açılımlarını disiplinler arası bir yöntemle sunma düşüncesi ondaki özgünlüğün işaretidir. Buna ilaveten köy öğretmenliği ile imamlık vazifelerini birleştirerek din ve ilim arasındaki ilişkinin belletilmesi fikri, tasavvufla din ve ahlak eğitimi mezcederek yeni bir sentez yaratma düşüncesi diğer özgün bulduğumuz görüşleridir.

Ne var ki Topçu'nun bizlere sunduğu bazı önerileri orijinal olsa da ziyadesiyle ütöpiktir. Örneğin din eğitiminin ayrı bir ders olarak okutulmayıp bütün derslerin içerisinde verilmesi düşüncesinin realitede bir karşılığı bulunmamaktadır. Zira bu düşüncenin gerçekleşmesi için örgün eğitim kurumlarında görev alan bütün öğretmenlerin dine dair bilgi birikiminin olması ve olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Bu durum gerçeklikte pek mümkün görünmemektedir. Topçu'nun din ve ahlak eğitimi üzerine kurguladıkları dinin itibarının korunması ve belli bir alana hapsedilmemesi maksadını taşımaktadır.

Topçu'nun psikoloji, sosyoloji ve felsefe alanlarındaki vukûfiyeti ona insana bütün olarak bakma imkânı verir. Bir eğitimci olarak disiplinler arası bakış açısına sahip oluşu ahlakın ve dinin de bir bütünün parçası olduğunu gözlemlemesi için bir vasıttır. Topçu din ve ahlak arasında ayrılmaz bir bağ kurmaktadır. Ayrıca tasavvufi yaklaşımla çokluk içinde tekliği araması eğitimle ilgili düşüncelerine de yansımaktadır. Genelde eğitimden, özelde din ve ahlak eğitiminden beklentisi insan için faydalı olanın sunulması değil, insanın ahlaki anlamda iyi olma haliyle kuşatılmasıdır. Topçu için bu hal statik bir duruşun aksine dinamik bir durumu yansıtmaktadır. İdealler için hareket eden insanı inşa etme fikri, düşüncelerinin merkezini oluşturur. Okul tam da bu noktada anlam kazanır. Zira okul Topçu için ideallerin üretilip somutlaştığı yerdir.

Topçu'nun din ve ahlak eğitimine dair görüş ve tanımlamalarını irdelerken aslında onun Türk eğitim tarihine ne denli etkisi olduğu fark edilecektir. Bilhassa "Türkiye'nin Maarif Davası" adlı eseri bu iki alana dair başvurulması gereken kaynak eser olarak yerini alır. Buna ilaveten Topçu'nun ahlak, sanat, felsefe ve eğitim meseleleri üzerine değerlendirmelerinin psikolojik ve sosyolojik çerçevede yer aldığı Hareket Dergisi onun fikriyatı hakkında bizlere gerekli verileri sağlar.

Topçu'nun düşünsel açıdan bereketli ömrü din, idealizm, isyan, mesuliyet, ahlak ve isyan mefhumları etrafında şekillenmektedir. İsyancıdır. Topçu'nun

isyancılığı bizim kavrama yüklediğimiz olumsuz manaların ötesinde ondaki konformizm karşıtlığının tezahürüdür. Gittikçe derinleşip yaygınlaşan adaletsizliğin ve kötülüğün karşısında safını belli etmektir. Onun isyanı kati surette şiddet içermez, merhameti eksen alan kuşatıcı bir başkaldırıdır. Ahlaki buhranlarımız karşısında sesini duyurabilmek adına kalemine sarılan Topçu bunda da kendi kimliğini ön plana çıkarma maksadını taşımaz. Onunki ahlaklılığın yaşatılması, dini değerlerin doğru anlaşılması, milli kimliğimize sahip çıkılması adına adanmış bir ömürdür. Eğitim üzerine yazıları ahlaktan kaynak alır. Ona göre eğitimden, sanata, ilimden, dine varılması gereken en nihai nokta ahlaklılığı temin etmektir. Bu sebeple Topçu için ahlak eğitiminin genel eğitim içerisinde yeri çok ayrıdır. Örgün eğitimde ahlak eğitiminin yoğunluğunun ve niteliğinin artırılmasını bekler. Yazılarında ahlak eğitiminin hangi kademede, ne kadar süreyle, hangi metot ve teknikle verileceğini bütün detayları ile paylaşır.

Topçu'nun kimliği eğitimden bağımsız olarak düşünülemez. Eğitimcilik onda kendini yaşam tarzı olarak gösterir. Din ve ahlak ile harmanladığı hayatını yazılarına taşıyan Topçu her iki alanın en ideal formunu yaşatmak için eğitimi vasıta kılmaktadır. Topçu ahlakı dinden ayrı düşünemez. Eğitim hayatımıza din ve ahlaka dair farklı bir perspektif sunan Topçu'yu maarif üzerine kafa yoran herkesin tanıması gerekmektedir. Yaşamı boyunca belli ilkelere tutunan Topçu çizgisini korur. Bu muvazeneli hali ilk ve son yazılarını kıyasladığımızda fark edilmektedir. Ne var ki anayurda döndüğünde milli değerlerle yoğrulmuş ahlaki değerleri kendisine ilke edinen insan idealine dair umudunun zamanla azaldığı, ömrünün sonlarına doğru dostlarına yazdığı mektuplarında görülmektedir. “Mevlana'sını anlamayan millet beni nasıl anlasın” sözleri ömrünü hasrettiği davasını tam manasıyla hayata geçirememenin verdiği huzursuzluk gibi görünmektedir.

Topçu'nun kalemi her kesimden insanın anlayabileceği yalınlıktadır ve objektif bakan her okuyucu onun düşünce evreninden bir yıldıza tutunabilir. Ne var ki aydınımızı belirli bir cenaha konumlama çabaları toplumun bütünü tarafından tanınmasının önünde en büyük engeldir. Günümüzde muhafazakâr kesim tarafından ismi bir slogan gibi kabul görüp kucaklanan düşünürümüz, liberal tandanslı cenah için var olan ön yargıların tesiriyle pek de kabul görmemektedir. Her iki kesim için Topçu'nun yalnız ismi üzerinden müspet ya da menfî tavır alış onun fikriyatıyla

tanışılmadığının işaretidir. Zira Topçu bir muhafazakârın tolere edemeyeceği ölçüde sosyalist değerlere yakın, bir liberal için ise ziyadesiyle din merkezli bir düşünce dünyasına sahiptir. Bununla birlikte batıyı tecrübe edip yüzünü doğuya dönebilmesi, hangi ideolojiye bağlı olursa olsun milleti için çabalayan herkesi kucaklayabilmesi, ahlaki buhranlarımız için idealler yaratması, eylem insanı oluşu Topçu'nun düşüncelerinin eğitime temas eden her kesimce hatırdâ tutulmasını gerekli kılmaktadır.



KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2019). Tasavvuf Psikolojisinin Dindarlığın Tecrübî Boyutu Kapsamında Değerlendirilmesi ve Yeni Bir Tanım İhtiyacı. *Artuklu Akademi*. 6 (2): 209-228.
- Akdoğan, A. (2009). Sosyal Gelişmenin İki Dinamiği: Bilim ve Ahlak. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 9(2): 11-44.
- Akın, U., Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet ve Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1): 81-90.
- Akyüz, N., Çapcıoğlu, İ. (2011). *Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Albayrak, A. (2014). Çocuk Edebiyatında Din Dili Hakkında Teorik Genellemeler. VI. *Dini Yayınlar Kongresi İslam, Sanat ve Estetik 6. Dini Yayınlar Kongresi Kitabı* (293-300), Düzenleyen Diyanet İşleri Başkanlığı. İstanbul. 29-30 Kasım-01 Aralık 2013.
- Aldı, M. (2006). Çocukların Hizmetinde Eğitime Maarif Katmak. *Hece Dergisi*. Özel Sayı 109: 290-295.
- Alkan, M. Ö. (2017). 1960 Darbesi ve Üniversiteden Tasfiyeler: 147'ler Olayı. *Toplumsal Tarih Dergisi* (266): 58-69.
- Alver, K. (2001). Anadoluculuk ve Hilmi Ziya Ülken. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1): 133-138.
- Armaner, N. (1979). Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23 (1): 215-220.
- Armstrong, W., Sinnott, W. (2011). *Tanrısız Ahlak*. Çev. Atilla Tuygan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Arsel, İ. (1992). *Biz Profesörler*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Atay, H. (2002). Dinde Reform. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 43(1): 1-26.

Ayar, A. R., Güneş, H. (2002). Din Öğretiminde Öğrencinin Özgür Düşünmesini Engelleyen İslam Tarihinden Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*,(150): 153-154.

Aydın , M. Z. (2012). Ahlak Eğitim ve Öğretimi. *Din Eğitimi* (s. 139-180). Ankara: Grafiker Yayınları.

Aydın, B., Günbey, M., Kara , E. (2019). İlkokul Öğrencilerini Mutlu ve Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Bu Davranışların Etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(1): 69-92.

Aydın, İ. H. (2011). Seküler Ahlak Bağlamında Din-Ahlâk İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 0(35): 1-23.

Aydın, M. (2009). Dinsel Çoğulculuğun Öteki ile Birlikte Yaşamaya Katkısı Üzerine Bazı Mülâhazalar. *Milel ve Nihal*. 6(2): 9-30.

Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7(2): 125-158.

Aydın, M. (2010). *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Aydın, B. (2006). Gelişimin Doğası. *Eğitim Psikolojisi* (s. 29-54). İstanbul: Pegem Akademi.

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, S. (2013). Felsefî ve Dinî Açından Felsefe Eğitiminin Gerekliliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 0(30): 111-126.

Ayhan, H. (1995). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul : Şule Yayınları.

Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Ayık, H. (2016). Din-Devlet İlişkileri Bağlamında İslâmî Cemaatlerin Devletle İlişkileri Üzerine. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1): 62-77.

Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(15): 103-122.

Balyer, A., Gündüz, Y. (2011). Eğitimde Ödül ve Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(40): 10-23.

Başar , M., Doğan, M., Şener, N., Uzun , Ö., Topal, H. (2018). İlkokulda Öğrenci İletişimi ve Sonuçları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(1): 1-17.

Başkurt, İ. (2002). Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 0(6): 69-100.

Batar, Y. (2018). Genç Kuşağı Tehdit Eden Din İstismarı ve Alınması Gereken Eğitsel Tedbirler. *Uluslar Arası Mevlid-i Nebi Sempozyumu Kitabı* (s. 443-461), Düzenleyen Diyanet İşleri Başkanlığı. İstanbul. 23-25 Kasım 2018

Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4(8): 101-129.

Bilgin, B. (1982). İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri. *İslâm İlimleri Enstitüsü Dergisi* (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi). (5): 157-166.

Bilgin, B., Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.

Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.

Bora, T. (2007). Milliyetçi-Muhafazakâr ve İslamcı Düşünüşte Negatif Batı İmgesi. *Modern Türkiyede Siyasi Düşünce Cilt 3 / Modernleşme ve Batıcılık* (s. 251-255). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Buyrukçu, R. (1999). Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Genel Bir Yaklaşım. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 2(4): 177-195.

Carlsmith, M. J., Freedman, J. L., Sears, D. O., (2003). *Sosyal Psikoloji*. Çev. Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitapevi.

Cebeci, S. (2010). Din Öğretimi Yöntemleri. *Etkili Din Öğretimi*(1-27). İstanbul: TİDEF Yayınları.

Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Civelek, M. (1992). *Nurettin Topçu'ya Armağan (Ahlak Kitabı)*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Civelek, M. (2016). *Kırk Yıldan Sonra Dün Gibi Nuretti Topçu*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Çallı, Ö. (21 Şubat 2021). *Sonbaskı*. <https://www.sonbaski.com/ozlemcalli/dogan-cucelogluna-saygi-ile/>, (24 Şubat 2021).

Çelebi, E. (2010). J.P. Sartre'nin Özgürlüğün Ontolojik Temelleri Üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (30): 93-104.

Çiğdem, A. (2004). Batılılaşma, Modernite ve Modernizasyon. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3 / Modernleşme ve Batıcılık* (s. 68-73). İstanbul: İletişim Yayınları.

Çoban, M. (2014). Cumhuriyetin İlk Yılları Ahlâk Algısı ve Eğitimi (Kâzım Nâmî'nin "Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli" Kitabı Özelinde). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (24): 31-69.

Çubukçu, İ. A. (1964). Din Adamının Cemiyet İçindeki Yeri. *Diyanet İlmi Dergi (Diyanet İşleri Başkanlığı Dergisi)*. 3(12): 261-262.

Demir, Ö. (2014). Din Eğitiminde Alışkanlık Bilinci. *Ekev Akademi Dergisi*. 60(60): 73-96.

Demir, Ö. (2015). Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar. *Ekev Akademi Dergisi*. (4): 195-224.

Descartes, R. (1967). *Metafizik Düşünceler*. Çev. Mehmet Karasan. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Durak, N. (2007). Mevlana'nın Ahlak Öğretisinde İyi ve Kötü Kavramları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(6): 1-24.

Düzenli, Y. (2010). Ne Kutsanmış Bir Geçmiş Ne De Muhayyel Bir Gelecek Anı Yaşamak Üzerine. *Eski Yeni Dergisi*. (16): 98-103.

Düzgün, Ş. (2010). Eğitim Sürecinde Ana-Babaların Çocuklarına Olan Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(2): 225-238.

Düzgün, Ş. A. (2018). *Dini Anlama Kılavuzu*. Ankara: Otto Yayınları.

Emre, A. (2006). Nurettin Topçu'da Öteki Dünyalar. *Hece Dergisi*. 11(109): 42-47.

Eralp, H. V. (1943). Ahlâk ve Âdetler İlmi. *Sosyoloji Dergisi: Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Semineri Tetkik ve Araştırmaları*. (2): 94-104.

Erantepli, B. (1996). *1933 Üniversite Reformu ve Türk Üniversitelerinin Gelişim Sürecindeki Yeri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Erdem, A. R., Genç, G. (2016). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 5(8): 32-44.

Ersoy, M. A. (2009). *Safahat*. İstanbul: Hece Yayınları.

Erverdi, E. (2019). *Nurettin Topçu Düinden Kalanlar ve Geleceğe Umutlar*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Fazlur, Rahman. (1994) İslam Araştırmaları ve İslam'ın Geleceği. Çev.Adil Çiftçi. *İslamî Araştırmalar Dergisi*. 7(3-4): 315-320.

Fidan, A. (2006). Nurettin Topçu'nun Maarif davası. *Hece Dergisi*. 11(109): 284-289.

Gatto, J. T. (2018). *Eğitim: Bir Kitle imha Silahı Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasında Bir Yolculuk*. Çev. Mehmet Ali Özkan. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Genç, F., Okumuşlar., M. (2012). Din Eğitimi'nin Bilimselleşmesi/Neliği. *Din Eğitimi* (s. 53-76). Ankara: Grafiker Yayınları.

Göçeri, N. (2002). Dini Eğitim İle Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2(1): 49-79.

Gökçe, A. T. (2012). Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemine Etkileri. *Eğitim Felsefesi* (s. 173-184). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Gökçe, İ. (2006). *Nurettin Topçu Hayatı, Eserleri Ve Tasavvufi Görüşleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1): 1159-1177.

Görgün, T. (2012). *Nurettin Topçu'da Ahlak ve Din İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözaydın, İ. (2016). *Diyanet: Türkiye Cumhuriyeti'nde Dinin Tanzimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gözütok, Ş. (2012). *Sufi Pedagojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Gözütok, Ş. (2013). Tasavvufta Şahsiyet Eğitimi. *Elmalıda Kişilik Oluşumu ve Nefsin Terbiyesi* (s. 129-144). Antalya: Akdeniz Kültür ve İletişim Kulübü.

Güler, T. (2019). Peyami Safa ve İdeal Gençlik Algısı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (87): 66-80.

Güler, İ. (2007). *Dine Yeni Yaklaşımlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güler, R. (2015). Hz. Peygamber'in (S.A) Eğitim-Öğretim Modelinde Belli Başlı İlke ve Metotlar. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*. (1): 115-134.

Günay, D. (2006). Türkiye'nin Üniversite Sorunu. *Sosyal Bilimler Evi Bilimsel Düşünce Dergisi*. (3): 7-20.

Gündoğan, A. O. (2000). *Nurettin Topçu. Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (Türk Düşünce Serüveni; Araftakiler): 95-113.

Gündoğan, A. O. (2016). Hareket, Muharrik ve Şahsiyet: Nurettin Topçu'da Ahlakın Yeniden İnşası. *40 Yıl Sonra Nurettin Topçu "Nurettin Topçu Bugün Bize Ne Söyler?"* (s. 190-194). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.

Gündoğan, A. O. (2018). *Arafta Bir Düşünür Nurettin Topçu*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Gündüz, M. (2010). *Ahlak Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündüz, M. (2013). Akademiye anımsamak: "Anılarda Üniversite Sorunları ve Eleştiriler". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (1): 16-26.

Gündüz, M. (2015). Muhafazakâr-Modernist Bir Cumhuriyet Aydını: Nurettin Topçu'nun Eğitim Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. (Özel Sayı): 45-88.

Güngör, E. (1998). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlakî Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28): 101-119.

Gürer, B. (2017). Ahmed Yesevî'nin Dîvân-ı Hikmet'i Ekseninde Tasavvufi Düşüncede İlahi Aşk. *Bilgi Dergisi*. (80): 15-41.

Haldun, İ (1997). *Mukaddime*. Çev. Zakir Kadiri Ugan. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Halil, H. (2020). İslam' da Rönesans ve Reform Girişimi: XIX. ve XX. Yüzyıl İslam Modernleşme Süreci ve Geline Nokta İtibariyle Açmazları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (39): 1009-1058.

Hazır, M. (2015). Toplumsal Çözülme Üzerine Bir Deneme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (27): 335-340.

Heidegger, M. (2013). *Düşünmek Ne Demektir*. Çev. Rıdvan Şentürk. İstanbul: Paradigma Yayınları.

İhtiyar, B. (2018). Türkiye'de Fikir Sanat Dergiciliği: İlk Dönem Hareket Dergisi Örneği . *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*. (30): 188-203.

İrğat, M. (2011). *Nurettin Topçu' da İrade Kavramı*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işık, E. (1992). *Nurettin Topçu'ya Armağan (Nurettin Hoca ve Din Adamları)*. İstanbul: Dergah Yayınları.

İz, M. (1967). Din Alimi Din Adamı. *İslâm Medeniyeti (İslâm Medeniyeti Mecmuası)*. 1(2): 7-8.

İzzetbegoviç, A. (2017). *Özgürlüğe Kaçışım Zindandan Notlar*. Çev. Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik Yayınları.

Kahya, Y. (2018). Medyanın Gençler Üzerinde Sosyal Sapma ve Şiddet Bağlamında Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(45):43-57

Kalelioğlu, U. B. (2019). Auguste Comte'un İnsanlık Dini Kurgulamasında Üç Hal Kanununun Rolü ve Pozitif Dinin Nitelikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(3): 535-544.

Kara, İ. (2006). Din Eğitimi, Din Hizmetleri ve Tasavvuf. *Diyanet İlmi Dergi*. 42(2): 107-124.

Kara, İ. (2017). *Nurettin Topçu Hayatı Ve Bibliyografyası*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Karacoşkun, M. D. (2009). İmam-Hatip Liselerinde Din Öğretimi (Sorunlar, Sorun Kaynakları ve Çözüm Yolları Üzerine Görüş ve Öneriler). *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri* Kitabı (s. 607-620), Düzenleyen Diyanet İşleri Başkanlığı. İstanbul. 23 - 27 Kasım 1998.

Karagöz, N. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11(1): 155-189.

Karakuş, R. (2005). Türk Felsefesinin İmkânı Üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 2(2): 1-9.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(17): 39-56.

Kaya, İ. (2017). Klasik Sosyolojide Nostaljik Paradigma ve İslamcılıkta Asr-ı Saadet Özlemi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 21(1): 81-105.

Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*. (8): 5-15.

Kayışlı, B. (2012). *Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Düşünceleri ve Eğitim Felsefeleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaymakcan, R., Meydan , H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9(21): 29-55.

Kazancı, F. A. (2005). Kur'an'ın Ayetleri Tabiatın Ayetleri İman Konusu Etrafında Bir Bilgi-Duygu Sarmalı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 20(20): 107-127.

Kesgin, S. (2010). *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (13):103-104.

Keyifli, Ş. (2019). Hutbe ve Vaazların Dili ve Üslubuyla İlgili Yaşanan Olumsuzluklar. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*. (2): 25-41.

Kızılabdullah, Y. (2012). Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din. *Din Eğitimi* (s. 37-50). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kocaman, K. (2014). Kur'an Bağlamında Din Eğitiminin Kaynağı Olan Din Adamlarının Dünya Hayatına Bakışı. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (30): 263-290.

Köylü, M., Nazıroğlu, B. (2016). İlköğretimde Din Eğitimi. *Din Eğitimi* (s. 148-189). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Kuvancı, C. (2020). Nurettin Topçu'nun Dinî Tecrübe Anlayışı ve Şekilci Dindarlık Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 10(3): 680-693.

Küçükömer, İ. (2007). *Batılılaşma & Düzenin Yabancılaşması*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Mehmetoğlu, Y. (2001). Değişen Dünyanın Dini ve Din Eğitimi Yeniden Tanımlayışı. *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyum Kitabı* (s. 176-187), Düzenleyen Türk Ocakları Sakarya Şubesi-Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Adapazarı. 26-27 Mayıs 2001.

Meriç, C. (2013). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Merter, M. (2008). *Dokuz Yüz Katlı İnsan*. İstanbul: Kaknüs Yayınları .

Mevlânâ Celâleddin Er-Rûmi (2010). *Mesnevi (Beyit 1640-1645)*. Konya: Palet Yayınları.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(1): 93-108.

Mollaer, F. (2016). *Liberal Muhafazakarlık Karşısında Nurettin Topçu*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Ocak, A. Y. (2009). İslâm'ın Temel İnançları Etrafında Oluşan “Mitolojik” Kültür: “İslâm Mitolojisi” Yahut İslâm İlahiyatının İhmal Edilmiş Önemli Bir Sorunsalı (Bir “mise-en-question” Denemesi). *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırması Dergisi*. 6(1): 137-163.

Okay, O. (2006). Bir İdealistin Ölümü. *Hece Dergisi*. 11(109): 448-454.

Okay, O. (2016). *Anadoludan Hatıralarla Nurettin Topçu'nun Mektupları*. Ankara: Cümle Yayınları.

Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Yayıncılık.

Oruç, C. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi. *Turkish Studies (Elektronik)*. 8(8): 971-987.

Öcal, M. (2001). Nasıl Din Eğitimcileri Yetiştirmeliyiz? *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye' de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyum Kitabı* (s. 176-187), Düzenleyen Türk Ocakları Sakarya Şubesi-Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Adapazarı. 26-27 Mayıs 2001.

Öcal, M. (2008). Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. (12): 399-430.

Özafşar, M. E. (2013). *Hadislerle İslâm Cilt 1*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Yeni Değerler - Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdoğan, Ö. (1997). Kendini Gerçekleştirme Açısından İnsan-Din İlişkisi . *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 37(1): 359-364.

Öztürk, F. (2007). Cumhuriyet ve Ütopya. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3 / Modernleşme ve Batıcılık* (s. 488-498). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Parladır, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. İzmir.
- Payot, J. (2020). *İrade Terbiyesi*. Çev. Oya Işık. İstanbul: Karbon Kitaplar.
- Poyraz, H. (2006). Ahlakın İsyanı, İsyanın Ahlakı. *Hece Dergisi*. 11(109): 48-52.
- Poyraz, H. (2006a). Üniversitenin Görevi ve Ahlak Bilinci Üzerine Düşünceler. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 1(1): 61-66.
- Sağlık, F. (2007). Din Adamının Toplum İçindeki Saygınlığı. *Din ve Hayat: İstanbul Müftülüğü Dergisi*. 2(2): 34-37.
- Sarı, H. (2019). Türkiye’de Dindarlığa İçeriden Eleştiri: Nurettin Topçu ve Hareket. *Antakiyat/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2(2): 110-122.
- Selçuk, M. (1998). Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi? *İslâmiyât*. 73-87.
- Selçuk, M. (2009). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Selvi, D. (2017). Tasavvufta Marifetin Meyvesi Rahmet Ahlâkı ve Hizmet. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4(1):85-155.
- Sezen, A. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Misyonerlerin Türkiye'deki Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (16): 169-183.
- Sezer, A. (1999). Atatürk, Cumhuriyet ve Eğitimde Millilik ve Bütünlük. *Erdem Dergisi*. (33): 873-882.
- Somakcı, P. (2003). Türklerde Müzikle Tedavi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(15): 131-140.
- Suhomlinski, V. (2003). *Eğitim Üzerine*. Çev. Ali Özdoğu. İstanbul: Sorun Yayınları.
- Sünbül, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya : Eğitim Akademi Yayınları.

- Şahin, A. (1998). Kişilik Gelişimi ve Din Eğitimi: Din Eğitiminin Teolojik ve Eğitimsel Temellerine İlişkin Diyalektik/ Hermenütik Kuramsal Bir Yaklaşım. *İslamiyat*, 61-73.
- Şahin, M. (2006). Evet İsyan Ahlakı Ya Da Merd-i Mü'minin İsyanı. *Hece Dergisi* 11(109): 68-75.
- Şehsuvaroğlu, L. (2006). Nurettin Topçu ve Mesuliyet Kavramı . *Hece Dergisi*. 11(109): 319-322.
- Şenol, M. (2010). *Avrupa'da ve Türkiye'de Muhafazakârlık: Ortega Felsefesi ve Nurettin Topçu*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2004). Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri Din Eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 4(4): 207-220.
- Tarhan, N. (2011). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşgetiren, Ö. (2009). Nurettin Topçu'nun Eğitim Anlayışında Liberal Etkiler. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*. 16 (57): 43-60.
- Topaloğlu, B. (1972). Din Adamı ve İlim. *İslâm Medeniyeti*. 3(26):11-13.
- Topçu, N. (2014). *Felsefe*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2016). *Ahlak Nizamı*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017a). *Türkiyenin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017b). *İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017c). *Var Olmak*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017d). *Ahlak*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017e). *İradenin Davası Devlet ve Demokrasi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017f). *Millet Mistikleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017g). *Varoluş Felsefesi ve Hareket Felsefesi*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Topçu, N. (2018). *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2019). *Yarınki Türkiye*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2020). *Büyük Fetih*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? *Türk Kütüphaneciliği*. 23(1): 119-133.
- Tosun, C. (2002). *Din Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2006). Nurettin Topçu'nun Fikir Dünyamızdaki Yeri. *Hece Dergisi*. 11(109): 53-59.
- Turan, İ. (2013). Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 0 (40): 271-293.
- Turgut, H. (2016). “Batılılaşmak” Yerine “Kendimiz Kalmalıyız” Tartışmasında İki İsim: Cemil Meriç ve Nurettin Topçu. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*. 1(2): 57-68.
- Usta, M. (1991). Mevlânâ'nın Eğitiminde Metot Program ve Gayeler. 4. *Milli Mevlana Kongresi Tebliğler Kitabı* (s. 161-170). Düzenleyen Selçuk Üniversitesi. Konya. 12-13 Aralık 1989
- Uyanık, N. (2020). Hegel'in Devlet Teorisi Üzerine. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi* 5(2): 1-14.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1971). *Aşk Ahlakı*. Ankara: Demirbaş Yayınları.
- Yalçıntaş, N. (2006). Hocamız Nurettin Topçu. *Hece Dergisi*. 11(109): 453-454.
- Yar, E. (2019). Dinin ve Bilimin Anlam ve Alanı. *Uluslararası İslam Düşünce Geleneğinde Din-Bilim İlişkisi Sempozyumu Bildiri Metinleri Kitabı* (s. 66-92). Düzenleyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi. Kilis. (20-21 Eylül, 2019).
- Yazıcı, A. (2010). *Türkiye'de Azınlık, Yabancı ve Türk Özel Okulları (1950-1960)*.

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Yeşilyurt, E. (2019). Değerler Eğitime Uygunluğu Açısından Öğretim Yöntem Tekniklerin İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*. (77): 121-146.

Yıldırım, E. (2016). Nurettin Topçu İslamcılığı. *40 Yıl Sonra Nurettin Topçu "Nurettin Topçu Bize Bugün Ne Söyler?"* (s. 126-154). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.

Yıldırım, S. (2018). Cumhuriyet Döneminde Bir Çatı Kavram Olarak Ulus İdeolojisi ve Bileşenleri. *Kent Akademisi*. 11(2): 317-331.

Yılmaz, H. K. (2006). *Gönül Penceresinden*. İstanbul: Erkam Yayınları.

Yılmaz, H. K. (2009). Din Adamı Algısında İdeal Model. IV. *Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri Kitabı cilt: II* (s.793-807), Düzenleyen Diyanet İşleri Başkanlığı Ankara. 12-16 Ekim 2009.

Yılmaz, Ö. (2007). Tasavvuf Kültüründe İnsan-Dünya İlişkisi. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*. (18): 191-203.

Zengin, Z. S. (2016). Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi. *Din Eğitimi* (s. 23-47). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Zernûcî, İmam Burhaneddin. (2015). *Tâlimü'l Müteallim*. Çev. Yunus Vehbi Yavuz. İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.