

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

NURETTİN TOPÇU'DA MİLLİ MEKTEP FİKRİ

Battal SARAÇOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Bülent ÇELİKEL

İZMİR-2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Nurettin Topçu’da Milli Mektep Fikri**” 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.

.../.../2019

Battal SARAÇOĞLU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Nurettin Topçu’da Milli Mektep Fikri

Battal SARAÇOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Nurettin Topçu, Türk maarif tarihini ve kendi dönemindeki maarif politikalarını kendine özgü eleştirel bakış açısıyla değerlendirerek genelde eğitime özelde ise din eğitimine önemli katkı sağlamıştır.

Topçu’ya göre 17. yüzyıldan itibaren medreselerden felsefenin çıkarılması ve içtihat kapısının kapatılması sonucu maarifte sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Tanzimat’tan itibaren çözümü Batıda arayan anlayış, İkinci Meşrutiyet döneminde de devam etmiştir. Topçu, maarifte yaşanan tartışmalara bizzat katılmasa da ortaya koyduğu fikirler ile maarife ışık tutmuştur. Ulus devlet anlayışının hâkim olduğu siyasi düşünce maarifi de etkilemiştir. “Eğitim milli mi, dini mi, kozmopolit mi olmalı?” tartışmaları kapsamında Topçu’nun durduğu yer tespit edilmeye çalışılmıştır. O, maarifin milli olmasını savunmuş olup sorunların çözümünü ‘Milli Mektep’te bulmuştur. Ancak Topçu’nun millilik anlayışı Ziya Gökalp gibi milli eğitim anlayışını benimseyen düşünürlerden farklıdır. Yani ulus milliyetçiliğini değil, Anadolu milliyetçiliğini savunmuştur. Bu anlayıştan hareketle Topçu’nun maarife reçete olarak sunduğu milli mektep, mimarisinden felsefesine kadar özgündür. Ona göre zamanında medrese milli mektepti. Lakin mektep, milletin manevi ve toplumsal gelişiminin gerisinde kalarak millilik vasfını yitirmiştir. Tekrardan milli mektebin kurulabilmesi için maarif camiası içerisinde hakikat aşkına sahip muallimlerin çoğaltılması zaruridir. Milli mektebin amacı talebeye her şeyi öğretmek değil faziletli insan yetiştirmektir. Görevi ise talebeye haz

peşinde koşmayı değil, çileyle, aşkla yaşamayı öğretmektir. Topçu, yabancı ve özel okulları ise milli mektebi yıkan unsurlar olarak görmüştür.

Topçu, milli mektep fikri ile gerek eğitim düşüncesine gerek din eğitime amaç, içerik ve metot olarak da ciddi katkıda bulunmuştur. Ortaya koyduğu fikirlerin zamanını aşarak günümüz maarif sorunlarına da çare olacak nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Milli, Mektep, Eğitim



ABSTRACT
Master's Thesis
National School İdea of Nurettin Topçu
Battal SARAÇOĞLU

Dokuz Eylöl University
Institute of Social Sciences
Department Of Philosophy and Religious Sciences
Philosophy and Religious Sciences Program

Nurettin Topçu has made a significant contribution to the education of the religion and education in general, by evaluating the history of Turkish education and the educational policies in his period with his own critical perspective. According to Topçu, from the 17th century onwards, problems emerged as a result of the removal of philosophy from the madrasahs and the closure of the case-law. Since the Tanzimat, the understanding that sought the solution in the West continued in II. Constitutional period. Although he did not personally participate in the discussions in education, Topçu shed light on his ideas. The political thought dominated by the nation-state concept also influenced education. Within the scope of all discussions should education be national, religious or cosmopolitan? He advocated the nationalization of education and found solutions to the problems in “National School.” However, Topçu's understanding of nationality is different from the thinkers who have adopted the understanding of national education like Ziya Gökalp. In other words, he defended the nationalism of Anatolion, not the nationalism of nation. Based on this understanding, the national school, which Topçu provided as a prescription for the school, is unique from its architecture to its philosophy. According to him, the madrasa was the national school. However, the school lagged behind the moral and social development of the nation and lost its nationality. In order for the national school to be established again, it is essential to increase the number of teachers who have a love of truth within the educational community. The aim of the national school is not to teach

everything to the students but to educate people with virtue. Its task is not to pursue the pleasure of the students, but to teach them to live by means of suffering and love. Topçu saw the foreign and private schools as the elements of destruction of national school.

With the idea of national school, Topçu has also contributed to education and religious education as a goal, content and method. It has been seen that his ideas have overcome his time and he will be able to solve the problems of today's education.

Keywords: National, School, Education



NURETTİN TOPÇU’DA “MİLLİ MEKTEP” FİKRİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	x

GİRİŞ	1
-------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU DÖNEMİNDEKİ EĞİTİMLE İLGİLİ TARTIŞMALAR

1.1. TUBA AĞACI NAZARİYESİ	5
1.2. KIZLARIN EĞİTİMİ	8
1.3. TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU	11
1.4. İMAM HATİP OKULLARI VE İLAHİYAT FAKÜLTESİ	14
1.5. LAİKLİK VE DİN DERSLERİ	19
1.6. HARF İNKILABI	22
1.7. DİNİ EĞİTİM-MİLLİ EĞİTİM TARTIŞMASI	24

İKİNCİ BÖLÜM

MİLLİ MEKTEP FİKRİ

2.1. MİLLİ MEKTEBİN TANIMI	30
2.2. MİLLİ MEKTEBİN GAYESİ	35
2.3. MİLLİ MEKTEBİN GÖREVLERİ	37
2.4. MİLLİ MEKTEBİ OLUŞTURAN UNSURLAR	38
2.4.1. Ders (Müfredat)	38

2.4.2. Talebe	45
2.4.3. Muallim	46
2.4.4. Mektep (Mimari)	51
2.5. MİLLİ MEKTEBİ YIKAN UNSURLAR	54
2.5.1. Yabancı Okullar-Yabancı Dilde Eğitim Veren Okullar	54
2.5.2. Özel Okullar	58
2.6. MİLLİ MEKTEBİ KORUYAN UNSURLAR	60
2.6.1. Dil	60
2.6.2. Disiplin	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
EĞİTİM DÜŞÜNCESİNE KATKISI BAKIMINDAN “MİLLİ MEKTEP”
FİKRİ

3.1. EĞİTİMDE AMAÇLAR BAKIMINDAN KATKISI	63
3.2. EĞİTİMDE İÇERİK/PROGRAM BAKIMINDAN KATKISI	66
3.3. EĞİTİMDE YÖNTEM BAKIMINDAN KATKISI	70
SONUÇ	73
KAYNAKÇA	80

KISALTMALAR

AÜ	Ankara Üniversitesi
AN	Ahlak Nizamı
bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
DİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
Ed.	Editör
İİMT	İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf
KBUZEM	Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi
KM	Kültür ve Medeniyet
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OTAM	AÜ Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi
s.	Sayfa No
ss.	Sayfadan Sayfaya
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TMD	Türkiye'nin Maarif Davası
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
Vb.	Ve benzeri
VO	Var Olmak
YT	Yarınki Türkiye

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Nurettin Topçu dönemindeki eğitimle ilgili tartışmalara bakıldığında “Milli mektep” fikri dini-milli ayrımı bakımından dikkat çekicidir. Çalışmanın ana amacı önce Topçu’nun milli mektep fikrini ve daha sonra bu fikrin içinde din eğitimi konusunun yerini tespit etmektir. Ayrıca Cumhuriyet dönemi Türk düşüncesinin en önemli mütefekkirlerinden biri olan Nurettin Topçu’nun fikirleri üzerinde çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır. Ancak Nurettin Topçu’da maarifin ve mektebin millilik vasfı ile ilgili ciddi çalışma yapılmamıştır. Bu konuya bazı çalışmalarda sadece kısaca değinilmiştir. Bu nedenle hem bu eksik kalan kısmı tamamlamak hem de maarifin en önemli unsuru olan mektep nasıl olmalıdır? Her milletin kendine özgü mektebi olduğu düşüncesinden hareketle “Türk milletinin mektebi dini mi, milli mi, yoksa kozmopolit mi olmalıdır?” tartışmaları çerçevesinde “Topçu’nun milli mektepten kastı nedir?” ve “Vaktiyle medrese milli mektepken zamanla bu millilik vasfını niçin kaybetti?” sorularını cevaplandırarak maarif sistemine bir nebze de olsa ışık tutmak amaçlarımız arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Nurettin Topçu döneminde maarifte yaşanan sorunlara ve tartışmalara katkısı, Topçu’nun “milli mektep” fikrinin maarife model ya da reçete olması ve mekteplerde okutulan din ve ahlak derslerine amaç, içerik ve yöntem bakımından katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca başta muallimlik olmak üzere maarifin tüm kademelerinde görev yapan maarif camiasına gelecek nesillerin yetiştirilmesi konusunda yararlı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Metodu

Araştırmamızın ilk ve en önemli aşamasını literatür tarama tekniği oluşturmaktadır. Yani ilk önce konumuzla ilgili olan kaynak ve belgeler incelenerek veriler toplanmıştır.

Bu çalışmamız; Osman Ergin'in "Türk Maarif Tarihi" kitabı başta olmak üzere diğer eğitim tarihi kitapları, Nurettin Topçu'nun yazılarının bir araya getirilerek oluşturulan eserleri, Topçu ile ilgili yazılan tezleri, makaleleri, dergileri, din eğitimi kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar literatür tarama tekniği kullanılarak yapılmıştır.

Tüm çalışmamız boyunca "Öğrenci, öğretmen, okul, eğitim ve öğretim" kavramları yerine " Talebe, muallim, mektep, maarif" kavramları kullanılmıştır. Bunun sebebi ise Topçu'nun dile verdiği önemden hareketle birinci grup kavramların dilimize sonradan girerek anlam ve mânâ bakımından içeriğini doldurmadığı düşüncesinin hâkim olmasıdır. Ayrıca Topçu'nun da ikinci grup kavramları kullanması bizim tercihimizde etkili olan diğer unsurdur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Topçu ile ilgili yapılan Yüksek Lisans ve doktora çalışmalarının çoğunda birinci bölümde Nurettin Topçu'nun hayatı ele alındığı için Topçu'nun hayatını yazmadan bu çalışma sadece yaşadığı dönemin eğitim tarihi ile sınırlı tutulmuştur. Topçu'nun ilmî anlamda ise felsefî, ahlâkî, tasavvufî vb. birçok yönü bulunmasına rağmen bu çalışmada eğitimci yönü ele alınarak maarifle sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

NURETTİN TOPÇU DÖNEMİNDEKİ EĞİTİMLE İLGİLİ TARTIŞMALAR

Batı'dan geri kaldığını kabul eden Osmanlı Devleti, Tanzimat'la yüzünü Batıya dönmüş ve bu amaçla maarifte modernleşme yolunda adımlar atmıştır. Avrupa'nın önde gelen ülkelerinin maarif sistemleri örnek alınıp bizde uygulanarak çözüm yolu denenmiştir. Kendi ülkemizin tarihi, sosyal ve kültürel şartları göz önünde bulundurulmadan dışarıdan ithal edilen maarif sisteminin faydalı olup olmadığı hep tartışılmıştır.

II. Meşrutiyet dönemi ise Nurettin Topçu'nun yaşadığı dönemi kapsadığı için öncelikle bu dönemde öğretim kademelerinde yaşanan sorunları ve tartışmaları değerlendirecek olursak; Meşrutiyet döneminde *okul öncesi eğitimde* Balkan Savaşlarından önce özel ana mektepler, sonra ise resmi ana mektepler açılmıştır. Ancak ana mekteplerine ülkemizde yetişmiş Türk bayan öğretmen bulunamadığından Türk okullarında Ermeni ve Yahudi bayan öğretmenlere görev verilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin artık Batıda bile uygulanmayan, işlerliğini yitirmiş maarif politikalarını uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum o dönemde maarifte yaşanan sıkıntıların ne boyutta olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Balkan savaşlarının araya girmesiyle okul öncesi eğitim çalışmaları kesintiye uğramış olup, daha sonra dönemin Maarif Nâzırı Şükrü Bey muallime sorununu çözmek için Darülmuallimat bünyesinde okul öncesi muallime yetiştirme bölümü açmıştır. Ana Mektepleri Nizamnamesi'nin yayınlanmasıyla birlikte okul öncesi eğitim yuvalarının sayısı da artmaya başlamıştır.¹

II. Meşrutiyet döneminde *ilköğretimdeki* gelişmelere baktığımızda ise; yaşanan sıkıntıların başında *ilköğretimde* çift başlılık gelmektedir. Bir tarafta eski usulle (geleneksel yöntemle) öğretim yapan sıbyan (mahalle) mektepleri, diğer tarafta yeni usulle öğretim yapmaya çalışan iptidai mektepleri bulunmaktadır. Daha sonra Satı Bey'in öncülüğünde mahalle mektepleri kapatılarak çift başlılık ortadan kaldırılmıştır. Lakin muallimlerin nitelik ve nicelik sorunları, müfredat sorunu,

¹ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, 9. baskı, Pegem A Yayınları, Ankara, 2004, s. 243.

mekteplerin fiziki alt yapı sorunları gibi birçok sorun devam etmiştir.² Ayrıca “*İlköğretime* devlet maddi kaynak sağlamalı mı, sağlamamalı mı? Eğer temel eğitim kademesindeki bu Türk okullarına devlet bütçe ayırırsa yabancı okullara da verilen bu bütçeden pay verilir mi, verilmez mi?” meselesi ortaya çıktı. Yapılan uzun tartışmaların ardından hem Türk okullarına hem de yabancı okullara devlet tarafından maddi kaynak sağlanmasına karar verilmiştir.³ Bu karar, özellikle Türk okullarındaki muallimlerin özlük haklarının verilmesi, talebelerden toplanan parayla geçimini sağlayan muallimlerin itibarının korunması açısından önemli ve dikkat çekicidir. Ayrıca okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi açısından düşünüldüğünde önemli bir karardır.

Meşrutiyet dönemi *ortaöğretimde* ise Tanzimat’ta sıbyan mekteplerinin üst sınıfları olan rüştiyeler daha sonra *ortaöğretime* en alt düzeyindeki okullara dönüşmüştür. Bu okullardan mezun olanların devlet kurumlarında memur olabilmeleri bu okullara ilgiyi artırmıştır. Ancak bu okullara sadece seçkin ailelerin çocuklarının gidebilmesi eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmuştur. Rüştiyelerle ilgili olarak olumlu gelişmeler de olmuştur. Kız rüştiyelerin açılmasıyla sıbyan mektebinden sonra öğrenim hakkı olmayan kız öğrenciler bir üst öğretim kademesinde eğitim görme fırsatı elde ettiler. Fransız okullarını örnek alan sultanilerin amacı ise farklı din ve etnik gruplara mensup vatandaşların çocuklarını eğiterek *yükseköğretime* hazırlamaktır.⁴

Bu dönemde *yükseköğretimde* de Batılılaşma yönünde adımlar atılmıştır. Geleneksel eğitim yapılan medreselere karşılık Darülfünun inşa edilmiştir. Bu durum gelenekçilerin tepki göstermesine neden olmuştur.⁵ Yaşanan bu sorunlar o dönemde medreseyi savunan gelenekçilerle Batılı tarzda eğitim verilmesinden yana olan yenilikçilerin fikrî çatışma içerisinde olduklarını göstermektedir.

Maarif alanındaki bu gelişmeler Nurettin Topçu’ya göre Batı taklitçiliğidir. Ona göre meşrutiyet dönemi maarif politikamız, Fransızların maarif politikasının aynısıydı. Batıdan aktarılan dersler sultanilerde aynen okutulduğu için örneğin milli tarih yerine dünya tarihi öğretilmiştir. Yine Topçu’ya göre Batı felsefesi Batılıların

² Akyüz, ss. 244-245.

³ Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi I_V**, Eser Matbaası, İstanbul, 1977, s. 1274.

⁴ İsmail Güven, **Türk Eğitim Tarihi**, 4. baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014, ss.145-151.

⁵ Güven, ss.152-156.

kendi inanç ve kültürlerinden doğmuş olmasına karşılık bizde İslam felsefesini yapan olmadığı gibi mekteplerde milli felsefe okutulmamıştır.⁶

Topçu'nun yaşadığı bu dönemde askeri, ekonomik vb. her alanda olduğu gibi, görüldüğü üzere maarif alanında da çok ciddi sorunlar yaşanmıştır. Bir yandan inancından ve kültüründen uzaklaşma kaygısı yaşayan gelenekçiler; diğer taraftan Batıya hayran, kurtuluşun tamamen Batıya yönelmeyle olacağını düşünen yenilikçiler. Her iki grup da maarife çözüm bulmak için fikirlerini beyan ederek maarife çözüm bulmaya çalışmışlardır. Ancak Topçu'ya göre meşrutiyet bir geçiş devridir. Bu süreçte gelenekçilerle yenilikçiler kendi fikirlerini ispatlamak adına birbirlerine savaş ilan etmişlerdir. Gelenekçiler, Batıdan gelen her şeyi, her düşünceyi sırf Batıdan geldi diye reddederek taassuptan kurtulamamışlardır. Yenilikçiler ise Batıdan aldıkları şeyin ne olduğunu tahlil etmeden; Batıdan alınacak her şeyin bizi kurtaracağını düşündükleri için Batının felsefesinden sanatına kadar her şeyini taklit etmeye başlamışlardır. Bundan dolayı Topçu, iki tarafı da izledikleri yanlış yol sebebiyle eleştirmiştir.⁷

Topçu bu dönemle ilgili olarak sadece öğretim kademelerinde yaşanan sorunlara eğilmemiş, aynı zamanda maarifteki diğer önemli konularda da düşüncelerini beyan ederek maarife katkı sağlamıştır. Dolayısıyla gerek milli mektep fikrine yansımaları gerek yaşanan sorun ve tartışmalara katkısı bağlamında maarifte yaşanan diğer önemli konuları aşağıda ele aldık.

1.1. TUBA AĞACI NAZARİYESİ

Bu dönemin en önemli tartışma konularından biri maarif sisteminin ve kurumlarının ıslahı meselesinde olmuştur. Emrullah Efendi, ıslahata *yükseköğretimden* başlanması gerektiği tezini ileri sürerken; Satı Bey bu düşünceye karşı çıkarak ilk ve orta öğretime öncelik verilmesi gerektiğini savunmuştur. Emrullah Efendi, her alanda gelişmelerin yukarıdan aşağıya doğru uygulanmasının daha doğru olacağını iddia etmiştir. “Tuba Ağacı Nazariyesi” olarak adlandırılan bu görüş hem Emrullah Efendi döneminde hem de Emrullah Efendi'nin vefatından

⁶ Nurettin Topçu, **Türkiye'nin Maarif Davası**, 10. baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014, (TMD), s. 41.

⁷ Topçu, TMD, ss. 41-42.

sonra uzun süre tartışılmıştır. Emrullah Efendi bu düşüncüyü kendi ifadesiyle şöyle savunmaktadır:

İlim yukarıdan başlar. Fakat ben bu nazariyeyi söylediğim vakit mekatib-i ibtidaiyeyi yapmayacağım, mekatib-i ibtidaiyeye ehemmiyet vermeyeceğim demedim. En ziyade oraya ehemmiyet vereceğim. Mekatib-i ibtidaiye içindir ki ben yukarıdan başlıyorum. Evet, Şecere-i Marifet Şecere-i Tuba gibidir. Onun kökü yukarıdadır. Bugün tarih tetkik olunsun, bütün fünün meydana konsun; acaba ilm-i beşer nasıl terakki etmiştir?”⁸

Bu dönemde Osmanlı devletinin her alanda olduğu gibi maarif alanında da yetişmiş elemana çok acil bir şekilde ihtiyacı vardı. Yani uzun vadeli plandan ziyade kısa vadeli plana ihtiyaç vardı. Emrullah Efendi’nin “Tuba Ağacı Nazariyesi”ni savunmasının bir sebebinin bu olduğu düşünülmektedir.⁹ Diğer sebep ise onun, “Darülfünunları mükemmel olan mekteplerin tâli ve iptidâi mektepleri de o nispette mükemmel olur.”¹⁰ düşüncesinden hareketle *ortaöğretim* ve *ilköğretimin* iyileşmesini Darülfünunun iyileşmesine bağlamış olmasıdır. Çünkü temel eğitimin başarısında *yükseköğretimin* başarısın payı büyüktür. Neticede temel eğitimde muallimlik yapacak adaylar *yükseköğretim* sıralarından geçmektedir. Emrullah Efendi’nin olaya bu pencereden baktığı düşünülmektedir.

Emrullah Efendi ileri sürdüğü bu nazariyeyi fiili olarak uygulayamamıştır. Önce Tedrisat-ı İptidaiye kanunu çıkartmaya koyulmuş, aynı zamanda idadileri ıslaha çalışmış, Darülfünun Nizamnamesi çıkartarak önemli ıslahatlar yapmıştır.

Emrullah Efendi döneminde bu nazariye konuşulsa da esas tartışmayı onun ölümünden sonra Satı Bey yapmıştır. Satı Bey, yazılarında Emrullah Efendi’nin düşüncesine karşı çıkmıştır. Ona göre bütün eğitim kademeleri temelden tepeye kadar birbirleriyle bağlantılıdır. Yani temel eğitim olmadan *ortaöğretim*, *ortaöğretim* olmadan *yükseköğretim* inşa etmek zordur. Yine temel eğitimdeki ilimleri öğrenmeden *yükseköğretimde* ihtisaslaşmak mümkün değildir.¹¹

⁸ Mustafa Ergün, **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, Ocak Yayınları, Ankara, 1996, ss.45-46.

⁹ Cavit Binbaşoğlu, **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul, 1995, s. 12.

¹⁰ Zeki Tekin, “8. Hafta Türk Eğitim Tarihi”, www.google.com/amp/s/docplayer.biz.tr/amp/4762945-8-hafta-psf105-turk-egitim-tarihi-prof-dr-zeki-tekin-ztekin-karabuk-edu-tr.html, (15.10.2018), s. 9.

¹¹ Ergin, s. 1277.

Emrullah Efendi'nin tam aksine Satı Bey "Maarif temelden başlar." tezini savunmuştur. Satı Bey, Emrullah Efendi'nin "Dünyanın her yerinde maarif yukarıdan aşağıya doğru kurulmuştur." düşüncesine karşı çıkmıştır. Hatta Japonya ve balkan ülkelerini örnek göstererek bu ülkelerde üniversitelerin ilkokullardan sonra kurulduğunu ifade etmiştir. Satı Bey, Emrullah Efendi'ye göre bu konuya ters açıdan yaklaşmaktadır. Tüm maarif kademesini bir merdivenin basamaklarına benzetecek olursak; alt basamağa sağlam basmadan üst basamağa çıkmanın doğru olmayacağını aksi takdirde hedefe varılamayacağını düşünmektedir. Yani Satı Bey'in düşüncesinden temel eğitim düzeltilmeden *ortaöğretim* düzeltilemeyeceği, *ortaöğretim* düzeltilmediği takdirde *yükseköğretim* verimli olmayacağı anlaşılmaktadır.

Emrullah Efendi ve Satı Bey arasında geçen bu tartışmalara Ziya Gökalp ve Halide Edip Adıvar da iştirak etmişlerdir. Gökalp, 1917'de İttihat ve Terakki Fırkası kongresinde sunduğu raporda Emrullah Efendi'nin bu nazariyesine desteklerini dile getirmiştir. Gökalp'te Emrullah Efendi gibi Maarifi inşa etme görevinin üniversitelerde olduğunu, üniversitenin gelişimi sağlanmadan, sorunları çözülmeden alt kademedeki okulların kalitesinin artırılmayacağını düşünmektedir. Yani milli maarifi üniversiteler inşa ettikten sonra öğretmen okullarına, *ortaöğretim* ve temel eğitime yaymalıdır. Ayrıca Gökalp'e göre Tuba ağacının tepesinde akademi değil, üniversite olmalıdır.¹²

Bu konuyla ilgili fikirlerini açıklayan Topçu da Emrullah Efendi gibi ıslahın yukarıdan (Darülfünun) başlamasını, Darülfünun ıslah edilmeden milli eğitim sorunlarının çözilemeyeceğini şu sözlerle savunmaktadır:

*Bugün bir üniversite meselesi karşısındayız ve bu mesele en ön planda ele alınarak halledilmedikçe ne milliyet ve milli kültür sahasında, ne de eğitim ve öğretimde meselelere hal çaresi ve bir selamet yolu bulmak imkânsızdır. Zira kültürün tohumlarını memlekete serpen o olduğu gibi, öğretmen ve terbiyeci yetiştiren de yine üniversitedir.*¹³

Kırk yıl muallimlik yapan Topçu, *yükseköğretime* sadece maarif nazarıyla yaklaşmamış, milli kültürün yaşatılmasında da bu kurumun görev ve sorumlulukları konusuna dikkatleri çekmiştir. Ayrıca toplumu inşa eden muallimin *yükseköğretimde*

¹² Rıza Kardaş, **Ziya Gökalp: Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I**, 100 Temel Eser Yayınları, İstanbul, 1973, s. 189.

¹³ Nurettin Topçu, **Kültür ve Medeniyet**, 7. baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014, (KM), s. 82.

yetiştirilmesi meseleyi daha mühim hale getirmektedir. Zira iyi yetişmeyen muallim talebelerini de iyi yetiştiremeyecektir. Bu durum toplumun eğitimsiz, cahil ve geri kalmasına sebep olacaktır.

Topçu'nun düşüncelerinden hareketle bütün topluma umumi tahsil verilmesinden ziyade seçkin kabiliyetlerin mütehassıs olarak yetiştirilmesinin daha isabetli olacağı ortaya çıkmaktadır. Cihan devletlerine baktığımızda; bu devletlerin büyük devlet olmasında okuma-yazma seferberliğinin değil, mütehassıslar zümresinin oluşturulmasının etkili olduğu görülmektedir. Mütehassıs zümrelerin ülkenin kalkınmasında, diğer büyük devletlerle yarışabilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Umumi tahsilin ihmal edilmemesinin yanında mütehassıs kadroların mutlaka oluşturulması devletler için büyük önem arz etmektedir.

Sonuç olarak İkinci Meşrutiyet döneminde yaşanan sorunlara çözüm bulmak için değişik eğitim modelleri ortaya atılmıştır. Emrullah Efendi dönemi çalışmalarına baktığımızda “Tuba Ağacı Nazariyesi” nin uygulanamadığını görüyoruz. Islahatların hem yukarıdan hem aşağıdan gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

1.2. KIZLARIN EĞİTİMİ

Eğitimin sistemli hale geldiği medreselerde genel olarak erkeklerin eğitildiği bilinmektedir. Kızların eğitimi ailelere özellikle anneye bırakılmıştır. Medreselerde kız çocuklarının eğitilmemesinin nedenine gelince; İslam'ın yorumlanmasındaki sapmaların yanı sıra o dönem şartlar gereği ilim öğrenmenin çok meşakkatli olması, kızların buluş çağına girer girmez evlendirilmesi gibi faktörler gösterilebilir. Medreseler kapatılıp mektepler açıldıktan sonra zamanla kızlar da mekteplerde yerlerini almışlardır. Tanzimat devrinde kız rüştiyeleri Darülmuaallimat ve kız sanayi mektepleri açılmış olup II. Meşrutiyet döneminde daha da ileri gidilerek kızlara orta, lise ve darülfünunda yüksek tahsilde eğitim hakkı verilmiştir. Yine II. Meşrutiyet 'ten önce kadınlar sadece ebe ve hasta bakıcı olabiliyorlardı. Bu devirden itibaren kadınlar memuriyet hayatına da atıldılar.¹⁴

Ayrıca Fransa'nın maarif teşkilatı örnek alınarak hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi okuma yazma çağındaki kız erkek tüm çocuklara eğitim

¹⁴ Ergin, s. 1289.

mecburiyeti getirmesi de kızların okullaşmasında etkili olmuştur.¹⁵ Ancak rüştiyeden daha ileri seviyede mektebin bulunmaması nedeniyle kızlar yabancı mekteplere yönelmişlerdir.¹⁶

II. Meşrutiyet ile gelen siyasi, sosyal, basın yayın özgürlüğü ile birlikte kadınların toplumdaki konumu tartışılmaya başlanmış olup bu konuyla ilgili olarak birçok makale, kitap yazılmıştır.¹⁷ Bu durum kadınların sosyal hayatta hızlı bir şekilde yer almaya başladığının göstergesidir. Ancak bu dönemde Kız mekteplerinde genç muallimlere görev verilmeyip yaşlı ve çirkin muallimlere görev verilmesi, müdürün mektep binasından ayrı dairede bulunmasının şart koşulması gibi uygulamalar toplumsal hayatta olduğu gibi mekteplerde de kadınların halkla ve erkeklerle münasebetini kesme amacı taşımaktadır.¹⁸

Cumhuriyet döneminde ise Gazi Mustafa Kemal Atatürk, kadınlara eğitim haklarını kanunlarla vermiştir. Kızların eğitiminin erkeklerden daha mühim olduğunu; bu nedenle kadınların daha çok eğitim almaları ve daha bilgili olmaları gerektiğini 1923'te yaptığı şu konuşmasında dile getirmiştir: “Kadınlarımız erkeklerden daha çok münevver, daha çok feyizli, daha bilgili olmaya mecburdurlar. Eğer hakikaten milletin ânâsı olmak istiyorlarsa böyle olmalıdır.”¹⁹ Aynı yıl başka bir konuşmasında ise toplumun iki uzvundan birini kadınların oluşturduğunu; bu uzvun işlememesinin toplumun felç olması anlamına geleceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

*İnsanlar dünyaya mukadder oldukları kadar yaşamak için gelmişlerdir. Yaşamak demek faaliyet demektir. Binaenaleyh bir heyet-i içtimaiyenin bir uzvu faaliyette bulunurken diğer bir uzvu atalette olursa o heyet-i içtimaiye meflûctur. Bir heyet-i içtimaiyenin hayatta çalışması ve muvaffak olması için çalışmasının ve muvaffak olabilmenin mütevakıf olduğu bütün esbab ve şeraiti tekabbül etmesi icap eder. Binaenaleyh bizim heyet-i içtimaiyemiz için ilim ve fen lazım ise bunları aynı derecede hem erkek hem kadınlarımızın iktisap etmeleri lazımdır. Malumdur ki her safhada olduğu gibi heyet-i içtimaiyede dahitaksim-i vezaif vardır. Bu umumi taksimi vezaif arasında kadınlar kendilerine ait olan vezaifi yapacakları gibi aynı zamanda heyet-i içtimaiyenin refahı, saadeti için elzem olan mesai-i umumiyyeye dahi dâhil olacaklardır.*²⁰

¹⁵ Hasan Ali Koçer, **Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler No: 3**, Şafak Matbaası, Ankara, 1974, s. 19.

¹⁶ Zeki Salih Zengin, **II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi**, Çamlıca Yayınları Nu: 22, İstanbul, 2009, s. 44.

¹⁷ İsmail Güven, Ahmet Rıza'nın Kadın Eğitimine İlişkin Görüşleri, **AÜ Dergiler Veri tabanı**, Cilt: 31, Sayı: 1 DOI: 10.1501/Egifak_0000000241, 1998, s. 153.

¹⁸ Ergin, s. 1289.

¹⁹ Koçer, s. 36.

²⁰ Koçer, ss. 35-36.

Umumi harp içinde erkek memur kıtlığından çeşitli kurumlara bayan memur alınmıştır. Bu durum karşısında İslam âleminin dini merkezi sayılan Mekkeli Araplar, Türklerin İslam dininden çıktığı yönünde fetvalar vererek Osmanlı'dan yüz çevirmişlerdir.²¹

Neslimizin yarısını kız çocuklarının oluşturduğu ve bu çocukların ileriki yaşlarda anne olup eğitici olmaya aday olması meseleyi daha da mühim kılmaktadır. Dolayısıyla çok mühim olan bu mesele üzerinde kızların eğitimi konusunda Topçu da düşüncelerini dile getirmiş olup, kadınların ilkokul öğretmenliği ve hastabakıcılığı gibi şefkat ve merhamete muhtaç olunan alanlarda çalışmalarının daha uygun olacağını beyan etmiştir.²² Topçu'nun bu görüşlerinden kızların mutlaka eğitilmesi gerektiği; ancak her meslekte çalışmasından ziyade, yaratılış fitratına uygun alanların tercih edilmesini tavsiye ettiği anlaşılmaktadır. Yani Topçu'ya göre bütün çocuklar eğitilmelidir. Ancak çocukların eğitimi ileride üstleneceği role uygun olmalıdır. Temel eğitimde (1. Kademe) kadın erkek ayrımına gitmeden herkese bu eğitimin verilmesi gerektiğini akliselim herkesin kabul edeceği açıktır. Ayrıca *temel eğitim* kız erkek ayrımı yapmadan tüm öğrencilere aynı gayeyi hedeflemektedir. Ancak *ortaöğretim* ve *yükseköğretim* hayata hazırlayıcı, mesleğe yönelik olduğu için kadın ve erkek eğitiminde ileride üstleneceği role uygun olarak küçük farklılık arz etmesi tabiidir. Örneğin ileride çocuk yetiştireceği düşünülürse kız çocuklarına çocuk sağlığı ve terbiyesine yönelik ayrıca eğitim verilebilir.

Topçu, ayrıca genç nesillerde özellikle kız çocukların sanat terbiyesi almalarını önemli bulmaktadır. Çünkü ona göre güzel sanatlardan birine sahip olmayan kadının bir tarafı eksik kalacaktır. Ahlak terbiyesinin verilmesinde sanat terbiyesinin rolü büyüktür.²³ Din ve ahlak eğitiminde çocukların somut unsurlardan soyut âleme ulaşmasını sağlama konusunda sanat ve edebî terbiye çok önemlidir. Sanat terbiyesi aracılığıyla İslâm dininin tasavvufî yönünün talebelere iyi benimsetilmesi neticesinde çocuk, mânâ ve şekli birleştirecektir. Bu durum iman konusunda kafa karışıklığının ortadan kalkmasını, ahlakî davranışların yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

²¹ Ergin, ss. 1289-1290.

²² Nurettin Topçu, **Ahlak Nizamı**, 7. baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014, (AN), s. 144.

²³ Topçu, AN, s. 127.

1.3. TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU

Tevhid-i Tedrisat (Eğitim-Öğretimin birleştirilmesi) Kanunu resmi olarak 3 Mart 1924 tarihinde hayata geçmiştir.²⁴ Ancak Cumhuriyet'in ilanından önce Osmanlı devleti zamanında öğretimin birliği meselesi hem eğitimciler hem de siyasiler tarafından gündeme getirilmiştir. 1917'de Meclis-i Mebusan'da Maarif Nazırı Şükrü Bey'in "...vahdeti fikrîye meselesi işte asıl darülfünunlarda temin edilecektir. Orada tâlim ile meşgul olan erbâbı ihtisas kendi fikirlerini rahle-i tedrislerinde bulunanlara güzelce telkin etmek vazifesiyle mükelleftirler. Eğer onlar telkinâtı, memleketin arzusu dâhilinde yaparlarsa işte vahdet-i fikrîye temin edilmiş olur..." konuşması öğretimin birliği meselesinin o dönemde de gündemi meşgul ettiğinin kanıtıdır.²⁵

Tevhid-i Tedrisat Kanunu 1920'lerde meclisin açıldığı dönemde gündeme gelmekle beraber Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 1 Mart 1924 tarihinde Millet Meclisinin açılış konuşmasının önemli bir kısmını eğitim konularına ayırmış ve Tevhid-i Tedrisat ile ilgili şunları söylemiştir:

*Milletin ârâyı umumiyyetinde tespit olunan terbiye ve tevhidi umdesini bila ifade-i an tatbiki lüzumunu müşahade ediyoruz. Bu yolda taahhürün zararları ve bu yolda tehâlikün ciddi ve derin semereleri seri kararınıza vesile-i tecelli olmalıdır. Darülfünunun mevcudiyet ve tekamülâtına ve yüksek bir darülfünunun milletin terbiye-i umumiyesinde, tekâmülü medeniyesinde haiz olduğu kati tesirata bilhassa nazari dikkati celbederim. Türkiye'nin terbiye ve maarif siyasetini her derecesinde, tam bir vuzuh ve hiçbir tereddüte mahal vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lazımdır. Bu siyaset, her manasiyle, milli bir mahiyette irae olunabilir.*²⁶

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün bu konuşmasının ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu hızlandırılmış olup bir gün sonra meclis başkanlığına sunulan teklif aynen kabul edilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilk iki maddesi (Madde 1. Türkiye dâhilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur. Madde 2. Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan

²⁴ Resmi Ceride, Tarih: 6.3.1340, Sayı: 63, Düstur: Tertip: 3, Cilt: 5, sayfa: 322; Maarif Vekaleti Mecmuası, Matbaa-i Âmire, İstanbul Mart 1341/1925, sayı 1, s. 74.'ten aktaran Mustafa Öcal, **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, Düşünce Kitapevi Yayınları, İstanbul, 201, s. 82.

²⁵ Nevzat Ayas, **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 198.

²⁶ Halis Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 25.

bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaleti'ne devir ve raptedilmiştir.) gereğince Osmanlı devleti döneminde açılan medreselerin Maarif Vekaleti'ne bağlanacağı kararı 3 Mart 1924 günü alınmış olup 6 Mart 1924 tarihinde resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Ancak aradan çok zaman geçmeden 11 Mart 1924 tarihinde medreseler asker kaçaklarıyla dolu olduğu gerekçesiyle kapatılmıştır.²⁷ Medreselerin kapatılması sonucu çok ciddi tartışmalar ortaya çıkmıştır. Kanunun taraftarlarından Saruhan Mebusu Vasıf Bey ve 57 arkadaşı tarafından ülkedeki eğitimin birleştirilmesi amacına yönelik olarak hazırlanan ve 2 Mart 1924 tarihinde meclise sunulan Tevhid-i Tedrisat hakkındaki kanun teklifinde öğretimin birleştirilmesinin toplumun duygu ve düşünce bakımından birliğini sağlamak için eğitim öğretimin birleştirilmesinin daha doğru olacağını gerekçe olarak açıklamışlardır. Ayrıca medrese ve mektep şeklinde toplumda iki terbiye yönteminin iki türlü insan yetiştireceği ve birçok sorunlara neden olacağını dile getirmişlerdir.²⁸

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu da bu kanunla tek tip insan yetiştirerek tek bütün millet meydana getirmenin amaçlandığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun mânâsı şudur: “Türkiye’de bundan böyle bir tek umumi tahsil müessesesi, bir tek mektep yaratmak, bir tek terbiye vermek ve bir tek zihniyet sahibi insanlar yetiştirmek, bu sayede de bir tek bütün millet meydana getirmektir.”²⁹

O dönem Başbakan olan İsmet İnönü ise kanunu çıkarmalarının sebeplerini açıklayarak eleştirilere cevap vermiştir. İnönü, çıkarılan bu kanunun dine aykırı olmadığını, bu kanundan endişe duyanların on yıl sonra endişe duymakta hata ettiklerini göreceklerini belirterek eleştirilere cevap vermiştir.³⁰

Ancak İsmet İnönü’nün başbakanlığı ve cumhurbaşkanlığı dönemine baktığımızda yaklaşık otuz yıl geçmesine rağmen din eğitimi ve öğretimi

²⁷ Mustafa Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, Düşünce Kitapevi Yayınları, İstanbul, 2011, s.86.

²⁸ Zeki Salih Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, **Dini Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 5, Sayı:13, 2002, s.84

²⁹ TBMM Tutanak Dergisi, c.15, Dönem VIII, s. 9 (3.1.1949 Tarihli toplantı)’dan aktaran Halis Ayhan, Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 39, Sayı: 2, 1999, s. 250.

³⁰ Ayas, ss. 131-132.

konularında çok ciddi sıkıntıların yaşandığı; basit dini ifa edebilecek hatta cenaze namazını bile kıldırabilecek kimselerin yetişmediği görülmektedir.³¹

Halide Edip Adıvar ise medreselerin kapatılmasının hatalı olduğunu bildirmiştir. Medreselerin kapatılmayıp ilahiyat fakültelerinin bu temeller (medreseler) üzerine inşa edilmesinin daha doğru olacağını savunmuştur.³²

Nurettin Topçu ise 17. yüzyıldan itibaren medreselerde içtihat kapısının kapatıldığını, felsefenin İslâm düşüncesinden kovulmasıyla beraber medreselerin son üç asır ruhsuz ve duygusuz kalıp maarif inkılaplarıyla birlikte kapatılıp yerine Batı Maarifinin getirildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bin iki yüz yıldan beri tasavvufu yan yana gelişen hukuk ve kelam ilimleri İslam dünyasının kültürünü teşkil ediyordu. X. Asırda kurulan Bağdat Külliyesinde evrensel bir değere ulaştırılan İslam maarifi, XVII. Yüzyılda içtihat kapısının kapatılmasıyla ruhi feyzini kaybederek Aristo mantığının kısır çerçevesi içinde bunalı. O zamandan beri medrese, İslam kültürünün özünü kaybetmiş olarak kıyas mantığının kelime tekrarları içinde bocalıyordu. Daha X. Asırda İslam düşüncesinden kovulan felsefe ile beraber sosyal düşüncenin temeli olan tarih şuuru ve sanatta esas olan hayal gücünün yaratıcı aşkı, medresenin tanımadığı, hatta suçladığı değerler halini aldı. Ancak medrese bu iflas yolunda yürürken Müslüman cemaati içinde ve özellikle Türk dünyası içinde bu değerler gelişiyordu. Tarikatlar halka İslam'ın ahlakını aşıyor, devlet hukukun bekçiliğini yapıyordu. Yunus ile Fuzuli'nin ruhundan taşan terennüm Akif'lere kadar uzanıp geldiği halde medrese bunlardan habersizdi. Medresenin duvarları arasında ne Kur'an'ın âlemlere taşan ruhundan bir tutam felsefe çıkarıldı, ne de sade kılıçlarının şakırtısı övülen Fatihlerle Yavuzların Kur'an'a dem tutan ruh ve ilham dolu maceralarının manası anlaşıldı. Üç yüz yıl ilerleyen bu ruhsuzluk ve duygusuzluk, geçen asrın içinde medresenin kapılarını birer birer kapatan maarif inkılaplarımızla sonuçlandı. Ancak asrın inkılapçıları tarafından zorunlu görülen bu inkılaplar, reform mahiyetinde değildi. Yani medresenin ruhunu ıslah edici değil, onu yıkararak yerine Batı'nın maarifini koyucu idi.³³

Sonuç olarak Tanzimat'tan itibaren birçok alanda (askeri, iktisat vb.) değişime gidildiği gibi maarif alanında da köklü bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Maarif Vekâleti, Evkaf Vekâleti ve Azınlık Mektepleri gibi amacı ve müfredatı farklı olan çok başlı maarif sistemi, maarifin en önemli problemlerinden biri olarak gözüküyordu. Ziya Gökalp'te bu konuyla ilgili olarak 1916 yılında İstanbul'da toplanan İttihat ve Terakki Cemiyeti Kongresi'ne sunduğu layihanın

³¹ Hulusi Yavuz, **Osmanlı Devleti ve İslamiyet**, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991, s. 204.

³² Halide Edip Adıvar, **Türkiye'de Şark, Garp ve Amerikan Tesirleri**, İstanbul, 1955, s. 104'den aktaran Halis Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları Nu:173, İstanbul, 1999, s.29.

³³ Topçu, TMD, s. 40.

maarifle ilgili kısmında Türkiye’de vatan için en zararlı kişilerin mektep veya medresede eğitim görenler olduğunu, medrese ve mektebin terbiye ettiği fertlerin ahlâk ve karakterini bozduğunu, bunun da medreseler, yabancı mektepler ve Tanzimat mekteplerinden oluşan maarifimizin kozmopolit bir halde olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.³⁴

Bu kozmopolit durumu ortadan kaldırmanın yanı sıra kanunun en önemli kazanımlarından biri de Müslüman ve Türk çocuklarını hedef alan yabancı ruhban okullarını bu kanun kapsamına alarak papaz okullarının kapatılması olmuştur.³⁵ Başta İstanbul ve İzmir olmak üzere tüm Anadolu’da emperyalist devletlere ait çok sayıda papaz okulunun maarif faaliyetlerine son verildi.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda medreselerin kapatılmasıyla ilgili hiç bir hüküm bulunmamasına rağmen uygulamada kapatılmaya gidilmiştir. Medreselerin kapatılmasını savunan Tanzimatçılar toplumdan büyük bir tepki görünce medreseleri kendi haline bırakıp mekteplere yöneldiler. Bu durum karşısında medreselerin zaman içerisinde daha da harap olup tükenme noktasına gelmeleriyle kapatılmasına karar verilmiş ve toplumun tepkisi de azalmıştır. Dönemin basına yansıyan haberlerine ve TBMM’de yapılan görüşmelere baktığımızda gösterilen tepkilerin kanuna değil kanunun uygulama biçimine olduğu anlaşılmaktadır.³⁶

Medreselerin kapatılması sonucu öğrencilerin mekteplere nakli, müderrislerin istihdamı, vakıf binalarının durumu gibi birçok problem ortaya çıkmıştır. Sonraki yıllara baktığımızda ise özellikle din eğitimi açısından büyük sorunlar ortaya çıkmıştır.

1.4. İMAM HATİP OKULLARI VE İLAHİYAT FAKÜLTESİ

1924’te Tevhid-i Tedrisat kanununun kabulüyle birlikte medreseler kapatılmıştır. Halkın din görevlisi ihtiyacını karşılamak için 29 yerde İmam-Hatip mektebi açılmıştır. İmam-Hatip okulları 1926-1927 eğitim-öğretim yılına kadar

³⁴ Zeki Tekin, “8. Hafta Türk Eğitim Tarihi”, www.google.com/amp/s/docplayer.biz.tr/amp/4762945-8-hafta-psf105-turk-egitim-tarihi-prof-dr-zeki-tekin-ztekin-karabuk-edu-tr.html, (15.10.2018), s. 35.

³⁵ Tahsin Banguoğlu ve Diğerleri, **Milli Eğitim ve Din Hayatı**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1981, s. 30.

³⁶ Veli Öztürk, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Siyaset**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1997, ss. 140-145.

Kütahya ve İstanbul İmam-Hatip mektepleri dışında tüm ülkede kapanmıştır. Bu ikisine de 1931-1932 öğretim yılında son verilmiştir. Dönemin siyasi iktidarı İmam-Hatip okullarının kapatılma sebeplerini öğrencilerin ilgi göstermedikleri yönünde beyan etmiştir.³⁷ İmam-Hatip okullarının ilk açıldığı yıl bu okullara talep çok fazla olmasına rağmen sekiz yıl gibi kısa sürede halkın bu okullara alaka göstermemesi düşündürücüdür. Resmi kaynaklar bu okullara ilginin azaldığını göstermekle beraber niçin azaldığını da göstermektedir. TBMM’de yapılan müzakerelerde Van Milletvekili İbrahim Arvas ile dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu arasında bu konuyla ilgili tartışma yaşanmıştır. İbrahim Arvas, İmam-Hatip okullarının kapatılmasının Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na aykırı olduğunu ifade etmiştir. Banguoğlu ise bu okullara rağbet edilmediği görüşünde ısrar etmiştir.³⁸ Resmi kaynaklara bakıldığında İmam-Hatip okullarına rağbetin azalmasının Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan kaynaklanmadığı, bu kanunun uygulama yönteminden kaynaklandığı anlaşılıyor. Örneğin orta derecedeki İmam-Hatip öğrencileri İlahiyat Fakültesine gidemiyor ama normal lise mezunları İlahiyat Fakültesine gidebiliyordu. Din eğitimi temeli olmayan bir lise mezunu öğrencinin, yüksek din eğitimi verilen İlahiyat Fakültesini tercih etmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Ayrıca İlahiyat Fakültesini bitiren talebelere istihdam alanının olmaması öğrencilerin bu okullara rağbet etmesini engelleyen bir diğer unsurdur. Bakanlığın İmam-Hatip okullarına ödenek ayırmaması da bu okullara rağbeti azaltan başka bir nedendir. Dönemin uygulamalarına baktığımızda İmam-Hatip okullarının aslında kapatılmak istendiğini hatta dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu’nun İmam-Hatip okullarını ve İlahiyat Fakültelerini medrese olarak gördüğü yukarıdaki tartışmanın devamındaki şu tartışmadan açıkça anlaşılmaktadır:

Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu (Devamla): “...Medreseleri açmayacağız ve açtırmayacağız”.

İbrahim ARVAS (Van) : “Medreseyi isteyen yok. Mülakataya da lüzum yok.”

³⁷ Veli Öztürk, **Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şuralarında Din ve Ahlak Eğitimi ile İlgili Olarak Alınan Kararlar ve Tartışmalar**, Tıbyan Yayıncılık, İzmir, 2010, (Tartışmalar), s. 185.

³⁸ TBMM Tutanak Dergisi, Cilt:15, Dönem: VIII, (3.1.1949), s.10-11’den aktaran Halis Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 37.

Banguoğlu (Devamla) : “Okullarımızdaki din tedrisatı ve mesleki din tedrisatı yeni Türk cemiyetinin ve Atatürk inkılabını sevmiş ve benimsemiş olan bütün Türk Milletinin arzularına ve ihtiyaçlarına göre tanzim edilecektir.”

İbrahim Arvas (Van) :

Efendim medreseden bahsetti. Acaba medreseyi isteyen kim? Medrese, medrese tutturdu. Geçen sene de böyle yaptı. Bendeniz hasta olduğumdan bulunamadım. İskolastiği, medreseyi kim istiyor ki? Sen çocuk olduğun, orta mektebe gittiğin bir zamanda inkılap Meclisi olan İkinci Büyük Millet Meclisi İmam Hatip Mekteplerini kurmuştu. İmam Hatip mektebi demek medrese demek değildir. Banguoğlu'na bunu anlatmak istiyorum. Huzurunuzda kendisi şundan, bundan bahsettiler, sorarım kendisine: Heybeliada'da Rum Papaz Mektebi harıl harıl çalışıyor onu niçin men etmiyorlar?³⁹

Yine aynı tartışmada Banguoğlu İmam-Hatiplerin geleceğinin olmadığını ve bu okullara gitmenin çok mantıklı olmadığını ifadelerinde ima etmiştir.

İmam-Hatip okullarının kapanma sebepleri konusunda İsmet Parmaksızoğlu ise Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte teknik ve manevi alanda modernleşmeye gidilmesi sonucu öğrencilerin bu okullara ilgi göstermediklerini ileri sürmüştür.⁴⁰ İkinci İmam-Hatip denemesinde de modernleşme ve cumhuriyet olmasına rağmen halkın ilkinden daha fazla alaka göstermesi Parmaksızoğlu’nun ileri sürdüğü düşüncenin haklılığını zorlaştırmaktadır.

1932’de İmam-Hatip okullarının kapatılması sonucu tek partili dönemde mektepler ve toplum uzun yıllar din eğitiminden uzak kalmıştır. Din görevlisi ihtiyacının ve toplumun din eğitimi taleplerinin artması sonucu ve çok partili hayata geçmeyle birlikte din eğitimi tekrar gündeme gelmiştir. Dönemin siyasi iktidarı İmam-Hatipleri tekrardan açmaya cesaret edememiş olup 1949 yılında on ilde İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak öğretim yapacak İmam-Hatip kursları açmıştır. Açılan bu kurslar toplumun ihtiyaçlarını karşılayamadığı gerekçesiyle yaklaşık iki yıl sonra kapatılarak 1951 yılında ikinci kez 1. Kademesi 4, 2. Kademesi 3 yıllık olan İmam-Hatip okulları kurulmuştur.⁴¹ Tekrardan açılan İmam-Hatip okullarına halk çok büyük ilgi göstermiştir. Ancak ilk yıllar meslek dersi öğretmen ihtiyacı, bu okullara özgü yeni öğretim programının olmaması ve ders kitapları

³⁹ TBMM Tutanak Dergisi, Cilt:15, Dönem: VIII, (3.1.1949), s.10-11’den aktaran Halis Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, ss. 36-37.

⁴⁰ Öztürk, Tartışmalar, ss. 185-186.

⁴¹ Ömer Okutan, **“Din Eğitimi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, MEB Yayınları, İstanbul, 1983, s. 417’den aktaran Veli Öztürk, **Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şuralarında Din ve Ahlak Eğitimi ile ilgili olarak Alınan Kararlar ve Tartışmalar**, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2010, s. 187.

ihtiyacı gibi birçok problemlerle karşı karşıya kalınmıştır. Yine bu okullardan mezun olan talebelerin Diyanet'te istihdamın olmaması ve devam edebilecekleri *yükseköğretim* kurumunun bulunmaması da diğer sorunlar olarak gözükmektedir. İmam-Hatip okullarının yaşadığı bu sorunları ele alan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu, yaptığı çalışma sonucu hazırladığı raporda din derslerinin genel derslerden daha fazla olduğu yönünde eleştiride bulunmuş olup, meslek öğretmenlerinin çoğunun medrese zihniyetine sahip olduğunu ve bu okulların tekrardan medreseye dönüşebileceğini, bu okullardan mezun olan öğrencilerin çoğunun din adamı olmayıp üniversiteye yerleşmesinin toplumda iki tip Türk aydınının ortaya çıkacağı şeklinde kaygılarını dile getirmişlerdir. Ayrıca komisyon meslek dersi öğretmenlerinin İlahiyat Fakültesi mezunlarından seçilmesini, bu okulların müfredat programı ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.⁴² Türkiye Eğitim Milli Komisyonu'nun hazırladığı bu rapor sonraki Milli Eğitim Şura kararlarında etkili olmuştur.

İlahiyat Fakültesine (Yüksek Din Öğretimi) gelince her ne kadar kurumsal olarak varlığı Cumhuriyet öncesine dayansa da Cumhuriyet sonrası tarihsel gelişimine baktığımızda Tevhid-i Tedrisat ile başladığını söyleyebiliriz. Darülfünun'da yeni kurulan İlahiyat Fakültesine kapatılan Darü'l-Hilafe medreseleri ve Süleymaniye Medreselerinde üst kısımdaki talebeler öğrenci olarak kabul edilmiştir. Daha sonra yeni kurulan bu İlahiyat Fakültesinin ilk yıllarında genel, özel ve İmam-Hatip liselerinden mezun öğrenciler öğrenci olarak kabul edilmiş ancak sonraki yıllarda İmam-Hatip lisesinden mezun olan öğrenciler alınmamaya başlamıştır. Bu durum birçok problemi de beraberinde getirmiştir. İmam-Hatip okullarından mezun olan öğrencilerin bir üst öğretime devam edememeleri ve Diyanet'te de teşkilat kanunu çıkmadığı için görev alamamaları bu okullara olan ilgiyi de azaltmıştır. Ayrıca normal lise mezunlarının yeterince Arapça bilmemeleri yüksek din öğretimi olan İlahiyat Fakültesine olan ilgiyi azaltarak İlahiyat Fakültesinin talebesiz kalmasına neden olmuştur.⁴³ Ayrıca 1927-1928 eğitim-öğretim yılından itibaren okullardan din derslerinin kaldırılması ve İmam-Hatip okullarının kapanması ile birlikte İlahiyat Fakültesine olan rağbet iyice azalmış olup 1933

⁴² Öztürk, Tartışmalar, ss. 188-189.

⁴³ Mustafa Köylü ve diğerleri, **Din Eğitimi**, 2. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2012, ss. 251-252.

yılında talebesizlik ve ilgisizlik nedeniyle fakülte, Edebiyat Fakültesine bağlı İslam İlimleri Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür. Bu enstitü 1936'ya kadar üç yıl devam etmiştir. 1936'dan 1949 yılına kadar yüksek din öğretimi olmamıştır.⁴⁴ Yaklaşık olarak on üç yıl dini *yükseköğretim* veren bir kurumun olmaması okullarda yükseköğrenim görmüş din dersi öğretmeninin ortadan kalkmasına ve halkın dini cemaat ve tarikatlara yönelmesine neden olmuştur. Hatta din görevlisi ihtiyacı artmış olup en basit cenaze yıkama ve defin işlerini yapacak din adamını bile bulmakta halk zorlanmıştır. Ayrıca İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan komünizm tehlikesi ve tek partili dönemden çok partili döneme (demokrasiye) geçişle birlikte siyasi endişeler neticesinde okullarda yasaklanan din eğitiminin tekrar konulması ve yeniden İlahiyat Fakültesinin kurulması gibi tartışmalar TBMM gündemine girmiştir. “Din meselesinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihâtâlı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması”⁴⁵ gerekçesiyle Ankara'da 1949 yılında İlahiyat Fakültesinin açılmasına karar verilmiştir. Ancak fakülte 1974 yılına kadar normal lise mezunlarını bünyesine kabul ederken İmam-Hatip okulu mezunlarını kabul etmemiştir. Bu durum Yüksek İslam Enstitüsü'nün kurulmasına neden olmakla beraber yüksek dini öğretimde ikilik çıktığı ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilkelerine aykırı olduğu gerekçesiyle birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Yüksek İslam Enstitüleri 1959 yılında “Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâm dininin esaslarına sadık kalarak, müspet ilmin ışığı altında İslâm ilimlerini ve bunlara yardımcı bilgileri öğreterek, İmam-Hatip okulları ile ilk öğretmen okullarına ve diğer *ortaöğretim* müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersleri öğretmenlerinin meslekî gelişmelerine yardım etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş bir *yüksekokuldur*. Bu müessese Millî Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında Diyanet İşleri Teşkilâtı'na müftü, vâiz vesaire gibi din elemanlarını yetiştirmekle de vazifelidir. Enstitü ayrıca, Türkiye'de İslâm ilimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve araştırma neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da

⁴⁴ Öztürk, Tartışmalar, s. 208.

⁴⁵ İsmet Parmaksızoglu, Türkiye'de Din Eğitimi, MEB, Ankara, 1966, s. 29'dan aktaran Mustafa Öcal, **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, Düşünce Kitapevi Yayınlar, İstanbul, 2011, ss. 390-391.

görevlidir.”⁴⁶ şeklinde belirtilen amaçla kurulmuştur. İlk yıllarda sadece İmam-Hatip mezunlarını kabul eden enstitü sonraki yıllar normal liselerden gelen öğrencileri de bazı derslerden sınav yaparak başarılı olanları kabul etmiştir. İmam-Hatiplerin sayısının artması ve Ankara İlahiyat Fakültesi’nin bütün talepleri karşılayamaması neticesinde ülkemizin birçok yerinde Yüksek İslâm Enstitüsü kurulmuştur.⁴⁷

1.5. LAİKLİK VE DİN DERSLERİ

Cumhuriyet tarihinde en çok tartışılan konuların başında şüphesiz “Laiklik” ilkesi gelmektedir. “laiklik (laicisme)” terimi ilk defa İngiltere’de XVI. yüzyılda papaz olmayanların da kiliseleri yönetebilmelerini isteyen fikir akımını ifade için kullanılmıştır. Etimolojisi itibarıyla “ruhban sınıfına mensup olmayan, halktan olan” anlamında Yunanca laikos kelimesinden türetilmiştir. Laikliğin siyasi yönüne baktığımızda devletin siyasi varlığı üzerinde dini inançların söz konusu olmaması, onun bütün din ve mezhepler karşısında tarafsız tavır alması, eğitime ilişkin yönü ise öğretimin dînî bir temele göre yapılmaması şeklinde yorumlanmıştır.⁴⁸

Batı’dan dilimize geçen lâiklik tabirinin çok fazla tartışılması, bu kavrama farklı anlamlar verilmesi ve kavramın farklı yorumlanması sebebiyledir. Örneğin Osmanlı sadrazamlarından Müşir Ahmet İzzet Paşa’nın bu konudaki yorumu dikkat çekicidir:

Ladini tabiri Fransızca Laik kelimesine mükabil olarak Ziya Gökalp tarafından vazedilmiştir. Halbu ki Latince melhuz olan laik lafzının ıstikak itibarıyla manay-ı lügavisi, herhangi bir fen ve meslekte yabancı demektir. Hatta Almanlar ‘lai’ şeklinde olarak bu kelimeyi sureti umumiyede gayrı mütehasıs ve acemi manasında kullanırlar. Fransızlar ise onu heyet-i ruhbanıyeye dâhil olmayanlara tahsis etmişlerdir. Şu halde laik kelimesi ladini yerine laruhbani diye tercüme edilseydi daha sahih olur ve la ruhbanıyete fi’l-islam’ mısdaımunıfince dinimizde bu hal esasen mevcut olduğundan, laik olmak için dinsiz olmaya mahal kalmazdı.⁴⁹

⁴⁶ Mustafa Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi-Mukaddime Kitap**, 1. Baskı, Düşünce Kitapevi Yayınlar, İstanbul, 2011, s. 410.

⁴⁷ 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra 20 Temmuz 1982’de 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnâme ile sekiz yeni üniversite kuruldu. Yüksek İslâm enstitüleri de İlahiyat Fakültesi haline getirilerek bu üniversitelere bağlandı. Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2013, Cilt: 44, ss. 48-52.

⁴⁸ Kenan Görsoy, “Laiklik”, **DİA**, Cilt: 27, Ankara, 2003, s. 61.

⁴⁹ Ergin, s. 1668.

Doğu ve Batı kültürünü iyi bilen Ubeydullah Efendi ise laikliği dinsiz hükümet, din aleyhinde hükümet şeklinde değil de halk hükümeti şeklinde yorumlamak gerektiğini ifade ederek laikliğe farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Hatta Fransızcada laik olmayan hükümetler için ‘kilise hükümeti’ veya ‘papazlar hükümeti’ tabirinin kullanıldığını söylemektedir. Yine Ubeydullah Efendi “Hükümetin dini olur mu?” adlı yazısında Fransa’nın laikliği ile bizimkini karşılaştırarak Fransız Cumhuriyeti’nin 1905 yılına kadar laik olmadığını; Fransa Cumhuriyeti’nin dininin Hristiyan, mezhebinin Katolik olduğu; Katolik mezhebinde papanın hata işlemeyen, yanlış yapmayan, İncil’in manasını sadece papanın anlayabilip yorumlayabilme yetkisinin olduğu anlayışı laikliği zorunlu kılmıştır. Fransa’nın laik olmakla dinsiz olmadığını halkın kilisenin baskısından kurtulup vicdan ve din hürriyetine kavuştuğunu dile getirmiştir.⁵⁰

Osman Nuri Ergin ise Osmanlı hükümetinin Tanzimat’tan önce hem idare hem din bakımından laik olduğunu, ancak Tanzimat’tan sonra Batılılaşma isteğiyle medreselerin Evkafa, mekteplerin Maarife verilmesi ve din derslerinin konulmasıyla birlikte laiklikten uzaklaşıldığını da eklemiştir.⁵¹

Vakit gazetesi başyazarı Ahmet Emin Bey ile İslam gazetesinin bu konu ile münakaşasında Ahmet Emin Bey Rusya’nın yıkılmasından sonra dünyada dini hükümet şeklinde bir tek medeni ülkenin kalmadığını, ayrıca dini düşüncenin bağımsız olmamasının müesseselerin ve dini düşüncelerin kuvvetini koruyamamasına da neden olacağını ileri sürmüştür. Ahmet Emin Bey’in ileri sürdüğü bu düşünceye karşılık İslam gazetesi bu laiklik meselesinde Batıda olduğu gibi hükümetle kilisenin ayrılmasının İslâm ülkeleriyle hiçbir benzerliğin olmadığını; yani kilise otoritesi ve ruhbanlığın olmaması nedeniyle bir benzetme yapılamayacağı yönünde cevap vermiştir. Bu münakaşaya Ahmet Naim Efendi de iştirak ederek aynı reçeteyi iç hastalıkları birbirine benzemeyen farklı hastalara tatbik etmeye benzeterek laikliğin Avrupa’dan alınıp bize uygulanmasını doğru bulmamaktadır.⁵²

Bu tartışmalar 1921 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde de yapılmıştır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Teşkilat-ı Esasiye’de “Devletin dini İslam’dır.” ibaresinin şartlar gereği Cumhuriyet’ten, inkılaplardan verilen taviz olduğunu

⁵⁰ Ergin, s. 1669.

⁵¹ Ergin, s. 1683.

⁵² Ergin, ss. 1686-1688.

Nutuk'ta izah etmiştir. Teşkilat-ı Esasiye'de "İslam" ibaresinin olmasının nedenlerine gelince; Cumhuriyet'in ilanından hoşnut olmayanların laikliği ladini (dini olmayan) şeklinde mana çıkararak inkılapları engellemek istemeleri ayrıca mutaassıp ve muhafazakâr zümrenin baskıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da bu tavizin verilmesinde etkili olmuştur.⁵³

Daha sonra 10 Nisan 1928'de "Devletin dini, İslam dinidir" maddesi kaldırıldı. Arkasından 1937'de laiklik ilkesi anayasaya girdi. Laiklik ilkesinin kabul edilmesiyle yansımaları bütün alanlarda olduğu gibi en çok maarif alanında hissedilmiştir. Laikliğin dinsizlik olarak anlaşılması ve anlatılması özellikle din eğitimi açısından birçok sorun yaratmıştır. Hasan Ali Yücel, laikliğin ilanından sonra din derslerinin okul programlarından çıkarılarak din eğitimi görevinin devletin sorumluluğundan alınıp aileye verildiğini, devletin bütün dinler karşısında tarafsız olacağını ifade etmiştir. Hatta devlet gerek camilerde görev yapan imamlara gerek mekteplerdeki din dersi muallimlerine bütçe ayırmayacağını da konuşmasına eklemiştir.⁵⁴

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanı Prof. Dr. Hüseyin Atay, Milli Güvenlik Konseyi'ne sunduğu raporda; din eğitimi görevinin aileye verilmesinin Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun amacına aykırı olduğunu ayrıca dinin devlet tarafından öğretilmesinin vicdan özgürlüğüne aykırı olmayacağını bildirmiştir. Okullarda Türk olmayan bir kimse nasıl ki Türk tarihini okuyup öğreniyorsa, Müslümanlığı benimsemeyen kimsede Müslümanlığı öğrenebilir şeklinde inanç konusunda zorlama olmadan dini bilgiler verilmesinin vicdan özgürlüğüne aykırı olmadığını örnekle açıklamıştır.⁵⁵

Topçu ise laiklik konusunda olaya çok farklı yaklaşarak ayrı bir değerlendirme yapmıştır. Laiklikten öncesini ve sonrasını karşılaştıran Topçu, laik devlette din istismarının çok fazla olduğunu, dinle, imanla alakası olmayan siyasi partilerin bile din istismarını yapabilmek için seçim listelerine müftü, vaiz gibi isimleri alarak kullandıklarını dile getirmiştir. Laiklikten önce ise bu durumun yaşanmadığını ve ihtiyaç da olmadığını düşünmektedir.⁵⁶

⁵³ Ergin, s. 1698.

⁵⁴ Hasan Ali Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, s. 236.

⁵⁵ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayınları, Ankara, 2007, s. 86.

⁵⁶ Topçu, KM, s. 90.

1.6. HARF İNKILABI

Bir toplumu diğer toplumlardan ayıran en önemli unsur dildir. Dil bir toplumun kimliğidir. Kültürün oluşmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında, insanların duygu ve düşüncelerini ifade edip paylaşabilmelerini sağlayan en önemli unsurdur.

Türkler İslam'a girmeden önce kendilerinin icat ettiği Gök-Türk ve Uygur alfabesini kullandılar. Orhon ve Yenisey abidelerinde yukarıdan aşağı doğru yazıldığı görülen bu alfabenin Türklerin kullandığı ilk alfabe olduğu tarihi kaynaklarda belirtilmektedir. Gök-Türk devleti yıkıldıktan sonra Uygur Türklerinin kurduğu yeni Türk devletinde Uygur Türkçesinin geliştirilip kullanıldığı anlaşılmaktadır. Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra Arap alfabesini kullanmaya başladılar.⁵⁷ Arap alfabesi Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde milli alfabe durumuna gelmiştir.

Türk düşünürleri Biruni ve Kâtip Çelebi, kendi dönemlerinde Arap alfabesinin bazı zaaflarının olduğundan bahsetmişlerdir. Biruni, Arap yazısının harekeleme ve şeklen benzer harfleri birbirinden ayırmak için nokta konulması zarureti sebebiyle diğer dillerdeki kelimeleri ifadede yetersiz kaldığını, Katip Çelebi de nokta ve harekenin Kur'an'ın yazımı başta olmak üzere bazı durumlarda zorunlu olduğunu, aksi takdirde anlam kargaşasına neden olacağını belirtmiştir. Arap alfabesinin kullanılmasına yönelik eleştiriler, dönem dönem bazı münakaşalar olsa da asıl alfabe tartışmalarının Tanzimat'tan sonra yapıldığını görüyoruz. Tartışmanın fitilini ilk ateşleyen Ahmet Cevdet Paşa Türkçe'de yer alıp da Arap harfleriyle gösterilemeyen sesleri belirtmek için bir çözüm bulunması gerektiğini bildirmiştir. Münif Mehmet Paşa da aynı sorunların yanında harflerin harekelenmesini veya harflerin birleştirilmeden yazılmasını önermiştir. Bu tartışmalar Tanzimat'tan sonra artarak farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Namık Kemal, Ali Suavi, Yenişehirli Avni gibi düşünürler alfabenin ıslah edilmesinin daha doğru olacağını, değiştirmenin birçok sorunu beraberinde getireceğini bildirerek yeni bir alfabeye karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Hayrettin Bey ise harfleri değiştirmedikçe ilmi

⁵⁷ Ergin, s. 1756.

gelişmenin zor olacağını, okuma yazma öğrenmenin fazla zaman alacağını söyleyerek bir komisyon kurulmasını istemiştir.⁵⁸

Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e kadar tartışmalar daha çok harflerin düzeltilmesi yönünde iken II. Meşrutiyet'ten sonra değiştirilmesi gerektiği yönünde ivme kazanmıştır. Bu tartışmalar neticesinde Batı dünyasıyla araların çok açıldığı, bu açığı kapatmak için Batıya yönelmemiz ve bu işe eğitimden başlamamız gerektiğini savunan kesim ile alfabenin ıslah edilmesi gerektiğini; aksi takdirde milli değerlerin, kültürün kaybedileceğini savunan karşı kesim ortaya çıkmıştır.

Harfleri düzeltme (ıslah) yönünde ilk çalışma Birinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce orduda yapılmıştır. Harbiye Nazırı Enver Paşa, sadece askeri yazışmalarda kullanılmak üzere birleşmeyen harflerden oluşan “Hatt-ı Cedid, Hatt-ı Enveri” adında bir yazı uygulamış ve yine kendi isteğiyle bu yazı kaldırılmıştır.⁵⁹

1914 Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra harf inkılabının başladığını söyleyebiliriz. Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Sarayburnu söylevinde harf devriminin hazırlık devresinin bittiğini artık icra devresinin başladığını bildirmiştir. Hatta Gazi, Dolmabahçe Sarayı'nda kendi odasında ders vererek ve verdirerek ilk icraata geçen olmuş, yenileşmenin fitilini bizzat kendisi ateşleyerek çalışmalara başlamıştır. Yeni alfabenin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması için okullarda dersler açılıp; radyo, gazete gibi medya organları da aktif olarak kullanılmıştır. Atatürk, Sarayburnu söyleviden kısa bir süre sonra milletvekilleri, şairler, gazeteciler, yazarlar ile toplantılar yapmış olup yapılan toplantılar sonucunda yeni alfabe 29 Ağustos 1928'de oy birliği ile kabul edilmiştir.⁶⁰

İsmet İnönü 29 Ağustos Nutku'nda kabul edilen harflerin Türk milletinin ihtiyacını karşılayacak şekilde olup Türk harfleri olduğu, harf inkılabının amacının halkı cahillikten kurtarmak olduğunu dile getirerek inkılabı savunmuştur.⁶¹ İsmet İnönü, halkın cahil olmasının, okuma yazma bilmemesinin sebebinin Arap harflerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Yani halkın okuma yazma bilmemesi tedris usul ve yöntemlerinden, maarif politikalarından değil Arap harflerinden

⁵⁸ DİA 2003, Cilt:11, ss. 41-42.

⁵⁹ Ergin, s. 1758.

⁶⁰ Ergin, ss.1761-1762.

⁶¹ Ergin, s.1766.

kaynaklanmaktadır. Bu konuyla ilgili tartışmalara Necip Fazıl Kısakürek'in de şu sözleriyle katıldığı görülmektedir:

Kavim üstü, küllü şümulle bütün mümin bir beşeriyete atfedilip edilemeyeceği bir ilim meselesi olan harflere “Arap harfi” ismini vermek mümkün oluyor da, doğrudan doğruya münhasıran Latinlerin malı olduğu ilmen sabit harflere nasıl “Türk harfleri” denilebiliyor? Arap harflerin öğrenilmesindeki zorluk, acaba tedris metotlarının sakatlığından mı, yoksa bizzat harflerin bünyesindeki çetinlikten mi kaynaklanmaktadır? Garptan bütün müspet bilgilerini ve her şeylerini alan, bütün medeniyet unsurlarını iktibas eden Japonlar, cihanın en çetin ve gülünç derecede iptidai harfleri olan kendi yazılarını acaba niçin muhafaza etmişlerdir? Eski harflerin bütün millete ve aşağı tabaka halka teşmil edilememesindeki zaaf, acaba o devrin maarifine mi, yoksa harflerin zatına mı aittir?⁶²

Tanzimat'tan itibaren maddeci Batı medeniyeti karşısında aşağılık karmaşasına giren toplumumuz, kurtuluşu geçmişi inkâr etmede bulmuştur. Bu anlayış Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde de devam etmiştir. Harf inkılabını bu açıdan değerlendiren Sâmîha Ayverdi de bu inkılabı eleştirenler arasındadır. O, dili medeniyetin anahtarı olarak görmüş ve dilin değişmesiyle medeniyetimizin değiştiğini ve dolayısıyla belli bir birikim sonucu oluşmuş kültürümüzün, tarihimizin köklerinden koparıldığını dile getirmiştir.⁶³

Nurettin Topçu da bu konu hakkında Ayverdi ile benzer eleştirilerde bulunmuştur. Ona göre harf inkılabı, cemiyetin milli kültürle bağlarını koparmasına neden olmuştur. Ayrıca harf inkılabı, üniversite talebelerini ortaokul seviyesine indirmiştir. Dilin değişmesiyle birlikte milli edebiyatımızı anlayacak ve bu yönde kendini geliştirecek kişilerin ortaya çıkması zorlaşmıştır.⁶⁴

1.7. DİNİ EĞİTİM-MİLLİ EĞİTİM TARTIŞMASI

Osmanlı devletinin çöküşe geçmesiyle birlikte dönemin aydınları, düşünürleri, muallimleri kurtuluş için arayış içerisine girmişlerdir. İmparatorluğun dağılmasını, yok olmasını önlemek amacıyla Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık ve

⁶² Necip Fazıl Kısakürek, **İdeolocya Örgüsü**, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 1968, s. 181.

⁶³ Sâmîha Ayverdi, **Milli Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız**, 2. baskı, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 2003, ss. 224-227.

⁶⁴ Topçu, TMD, s. 34.

Türkçülük gibi akımlar ortaya çıkmıştır.⁶⁵ Bu akımların ortaya koyduğu fikirlerin tesirleri Cumhuriyet döneminde de kendini göstermiştir. Nurettin Topçu her ne kadar bu akımlardan etkilense de bu akımların hiçbirini benimsememiştir. Topçu'nun dünya görüşü üç akıma da uymamaktadır. O, haçlı ruhunu barındıran Batıcılık düşüncesinin kurtuluşa götürmeyeceğini tam aksine uçuruma sevk edeceğini düşünmektedir. Ona göre Osmanlı İmparatorluğu parçalanmaya çalışılırken diğer İslâm ülkelerinin takındığı tutumların verdiği ibretlik mesajlar ümmetçilik anlayışını desteklemeyi zorlaştırmıştır. Türkçülük düşüncesini ise sadece ırkçı fikir birliğinden beslendiğinden, ortak bir kültür ve tarih birliğine dayanmadığından dolayı benimsememiştir. Topçu, kendi kurtuluş reçetesini kendisi hazırlamıştır. Bu Anadolu romantizmidir:

“Bir gün doğmasını beklediğimiz Anadolu romantizminin dini temel ve ruhu tasavvufta barınan İslam; ahlâkı, aşk ve fedakârlık; sanatının temeli, Anadolu'nun destanları, masalları ve halk türküleridir. Felsefesi ise sonsuzluğu hedef yapan, ölüme inanmayan bir irade ve hareket felsefesi olacaktır.”⁶⁶

Topçu, Anadoluculuk düşüncesinin tarihini Malazgirt ile başlatmakta olup toprağını Anadolu ile sınırlandırarak İslami değerler yükleyip bu düşüncenin çerçevesini çizmiştir.⁶⁷

Batı'da ortaya çıkan ulusallık anlayışı diğer toplumları da etkilemiş imparatorlukların dağılmasına neden olmuştur. Osmanlı devletinin yıkılmasından, toplumun tehlikeye düşmesinden korkan Türkler, ilk başlarda “Türklük” düşüncesini arka planda tutup “Osmanlılık” fikrini savunmuşlardır.⁶⁸ Ziya Gökalp ise bu düşüncenin karşısında durmuş ve tam aksini iddia ederek; Türklerin ulus ülküsünden kaçınmasının devlet için zararlı, Türklüğün kendi varlığı için de ölümcül olacağını düşünmektedir. Çünkü bu yüzyılın “ulusallık” yüzyılı olduğunu, devletin, bu toplumsal olayı görmezden gelerek kendini korumak bir yana yok olma tehlikesiyle karşılaşacağını ileri sürmüştür.⁶⁹

⁶⁵ Recai Doğan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 38, Sayı: 2, 1998, ss. 361-362.

⁶⁶ Topçu, TMD, s. 85.

⁶⁷ Akif Emre, Nurettin Topçu'da Öteki Dünyalar, **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109, 2006, s. 43.

⁶⁸ Ziya Gökalp, **Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak**, 4. Baskı, Akvaryum Yayınevi, İstanbul, 2007, s. 14.

⁶⁹ Gökalp, s. 15.66

Ulusalçılık akımı maarifi de etkilemiş olup ‘Dini Eğitim - Milli Eğitim’ tartışmasını başlatmıştır. ‘Terbiye dini mi olmalı, yoksa milli mi olmalı?’ münakaşaları Osmanlı Mebusan Meclisi’nde ve İttihat Terakki Partisi’nin genel kongrelerinde de yapılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde maarif alanı da dâhil bütün alanlarda yaşanan sorunlar çözüm arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Farklı yapılara sahip mekteplerde yetişen düşünürler bile kendi bakış açısı doğrultusunda devletin varlığını korumak için değişik fikirler ortaya atmışlardır. Bu tartışmalar ahlak eğitimi konusunda da yaşanmıştır. Tanzimat öncesinden başlayan dini temelli ahlak eğitimi, II. Meşrutiyetle gelen kısmi özgürlük ve Batılılaşma isteği dinden bağımsız ahlak eğitimi konusunu bu tartışmaya dâhil etmiştir.

Meşrutiyet’in ilk yıllarında ahlak terbiyesine dair iki fikrî cereyan vardır: 1- Ahlakın temeli dindir. (Allah korkusu) 2-Batı eğitim bilimini alıp tatbik etmek (dinin devre dışı bırakılması). Birinci anlayışa göre ahlak terbiyesi sadece din terbiyesi ile verilebilir. Hatta bu düşüncüyü savunanlar Balkan Savaşı’nın kaybedilmesini ahlaki çöküntüye bağlamışlardır. İkinci anlayışa göre ahlak terbiyesi dini ilkelerden kaynaklanmamaktadır. Bu anlayışa göre ahlak terbiyesindeki görevimiz Batı eğitim bilimcileri ve onların düşüncelerini bilmek ve hayatımıza tatbik etmektir. Bu iki fikir akımı da gençlere ahlaki eğitimin tam manada verilemediğinden şikâyetçidir. Birinciler bu terbiyenin verilememesinin sebebini dine karşı kayıtsızlık olarak açıklarken, ikinciler pedagojik temellere dayanan bir eğitim sisteminin olmamasına bağlamışlardır.⁷⁰ Birinci akım, iktidarın, resmi makamların din öğretimine önem vermesiyle sorunların çözüleceğini, ahlaki davranışların gençler arasında yaygınlaşacağı düşüncesine sahip olduğu için yanılığa düşmüştür. Nurettin Topçu da benzer eleştiride bulunmuş; kurtuluşun eğitimde, ahlakta değil de sadece siyasette aranmasının yanlış olduğunun altını çizmiştir. İkinci akım ise devrin sosyo-kültürel yapısını göz önünde bulundurmaksızın gerçeklikten uzak bir pedagoji anlayışını ileri sürdüğü için yanılığa düşmüştür. Ziya Gökalp ise bu iki fikir akımını da eleştirip, haklı ve haksız taraflarını ele almıştır. Gökalp’e göre ahlak buhranı dine karşı kayıtsızlıktan çıkıyor diyenlerin az da olsa hakları vardır. Gökalp’in düşüncesine göre toplumda sosyal iş bölümünün artması sonucu din işlerine ve dini ahlaka bağlanış pek az insana ait bir iş olmaya başlamıştır. Bunun engellenemez olduğunu

⁷⁰ Ergin, s. 1659.

bilmeyerek dine dayanan ahlaki dayatmanın zararlı sonuçlar doğuracağını hatta ahlaksızlığı teşvik edeceğini düşünmektedir.⁷¹

Bu konuyla ilgili asıl tartışma Ziya Gökalp ile Satı Bey arasındadır. Satı Bey'e göre terbiye, fertteki kabiliyetlerin ahenkli surette geliştirilmesidir. Yani kişinin bütün kabiliyetleri dengeli bir şekilde gelişirse ahlak karakteri de beraberinde gelişecektir. Gökalp'e göre ise, terbiye ferdin sosyal muhite uymasıdır. Sosyal muhite uymaktan maksat ahlak hayatındaki önemin kanun nazarındaki konumundan değil, örf nazarındaki konumundan ileri gelmesidir.⁷²

Sonuç olarak Tanzimat'a kadar dini eğitim, Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde dini-milli eğitim şekli uygulanmış, Cumhuriyet döneminde ise millileşme yönünde adımlar atılmıştır.⁷³

⁷¹ Ergin, s. 1660.

⁷² Ergin, s. 1662.

⁷³ Ergin, ss. 1638-1639.

İKİNCİ BÖLÜM

MİLLİ MEKTEP FİKRİ

Nurettin Topçu'nun yaşadığı dönemde birinci bölümde ele aldığımız tartışmaların yanı sıra, maarifin içeriği ve niteliği konusuna yönelik başka tartışmalar da ortaya çıkmıştır: Eğitim milli mi olmalı, dini mi olmalıdır? Maarifin milli olmasını savunanların başında gelen Ziya Gökalp'tir. Ancak Gökalp'in millilik anlayışı Topçu'dan farklıdır. Gökalp, talim ve terbiyeyi ayırıyor. Ona göre terbiye milli, tâlim asrî olmalıdır. Yani işin öğretim kısmı karakter olarak milli değildir. Bu alan tüm insanlığın ortak malıdır. Terbiye ise her topluma göre değişen, sadece ilgili toplumun değerlerinden oluşur. Örneğin fenni bilgilerin öğretilmesi talim, Türk kültürünün çocuklara kazandırılması terbiyedir.⁷⁴

Nurettin Topçu, 'Mektep milli mi olmalı, dini mi olmalı?' tartışmasına girmemiştir. Ancak yaşadığı dönemde ortaya koyduğu fikirler Topçu'nun maarifin milli olmasından yana olduğunu göstermektedir. Ona göre medrese, zamanında milli mektepti; ancak zamanla bu millilik vasfını kaybetmiştir. Bu durum maarifte birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu sorunların çözümü, ortadan kaldırılması ise tekrar milli mektebin hayata geçirilmesiyle olacaktır. Topçu, milli mektebin tanımını yaparak milli mektebin hayata geçirilebilmesinin reçetesini şöyle açıklamıştır:

Millet bünyesinde inkılaplar mektepte başlar ve her milletin, kendine özel olan mektebi vardır. Milli mektep, zihniyet ve örfleriyle, metotları ve müfredatıyla, terbiye prensipleri ve psikolojik temelleriyle, hatta binasının yapı tarzıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır. Bizde vaktiyle medrese milli mektepti. Lakin milletin ruhu ve içtimai inkişafını takip edememiş ve cihanın fikir ve irfan hayatıyla bağlarını çoktan koparmış olduğundan, olduğu yerde enkaz halinde yıkıldı, çöktü. Öbür taraftan, Batı'da tekâmül eden insan düşüncesinin seyrini biz kendi âlemimizde devam ettiremediğimizden, açılan yeni mektep, hakikat aşkının mabedi olmadı. Parça parça bilme hevesi, evrensel ve ilahi hakikat aşkının yerini tutamazdı. Hakk'a götüren yol diye kendini hakikate adamak, gerçek mektebin yoludur. Hakikat aşkına sahip insanlar, cemiyetin içinde çoğalmadıkça, hakikat aşkı cemiyet içinde en yüksek ve muhterem yeri tutmadıkça ve hakikatin ihtirası cemaat içerisinde bir umumi cereyan, büyük bir hareket haline gelmedikçe, milli mektep gerçekten var olmayacaktır.⁷⁵

⁷⁴ Recai Doğan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim Öğretimi", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 38, Sayı: 1, 1998, s. 371.

⁷⁵ Topçu, TMD, s. 14.

Nurettin Topçu, “Türkiye’nin Maarif Davası” isimli eserinde yaşadığı dönemin eğitim sorunlarını ele almış ve geleceğe de ışık tutmuştur. Topçu, eğitimi, felsefesinden bina yapısına kadar bütün yönleriyle değerlendirmiş, sorunların çözümünü ne Batı’da ne de Doğu’da aramıştır. O, inancından ve kültüründen aldığı ilhamla, milli bir anlayışla eğitimin nasıl olması gerektiğine cevap aramış ve çözümünü “Milli Mektep” te bulmuştur.

Türk İslam kültürüyle yoğrulmuş bu mübarek topraklarda Batı ve Amerikan kültürünün gitgide yaygınlaşmasının gelecek nesillerimizi milli benliğinden ayırarak uçuruma sürükleyeceği aşikârdır. Nesli uçurumdan kurtarmanın yolu bizi inancımızdan ve kültürümüzden uzaklaştıran her şeye isyan etmektir. Nesiller nasıl mektep eliyle yok edildiyse kurtuluşa yine mektepte olacaktır. İdealsiz, ruhsuz, ızdırapsız, menfaat ve nefsi arzularının kölesi olan bu genç neslin kurtuluşu “Milli Mektep” ile olacaktır.

Topçu, milletimizin son üç asırdan beri geçirdiği buhranların sebebinin kültür ve maarif sahasında aranması gerektiğini⁷⁶, maarife değer vermemenin millet ruhunun yıkılışına neden olacağını vurgulamıştır.⁷⁷ Topçu’ya göre zamanında medrese milli mektepti. Ancak XVII. Yüzyıldan itibaren içtihat kapısının kapatılması ve felsefenin İslâm düşüncesinden çıkarılmasıyla birlikte bu millilik vasfını kaybetmiştir.⁷⁸ “Kurtuluşun medreselerin kaldırılması ve mekteplerin kurulmasıyla olacağını düşünenler milli mektebi inşa edebildiler mi, adı milli olan eğitim sistemimizde milli mektep var mı?” sorularına Topçu şöyle cevap vermektedir:

*Bugün maarifimizin beyninden başlayarak binasına kadar bütün eksikliklerini gözden geçirdik. Gerek şekil, gerek ruh ve zihniyet bakımından “Milli bir maarifimiz” var demenin güçlüğünü itiraf edelim. Eğer bu milletin azamet ve tarihine yaraşır milli mektebi, kendi varlığını hakkıyla ortaya koyabilmiş olsaydı bugün ne dini ticaret vesilesi yapan mevlitçi ve duacıların serseri feryatlarının şehrin sokaklarına serpilmesine dini kültür diyenlerin, ne de tarihini altından bir dehliz gibi dolduran Türk büyüklerinin ismini anmayı milli küfür gibi bir şey sayıcı zavallı nesillerin karşısında olurduk. Kendi öz yurdundaki yabancı millet mekteplerinin yanında küçüklüğünü hissede ede barınan bugünkü mektebin, ruh bakımından binası kadar muvaffak olduğunu umuyoruz. Milli mektebi kurmanın mevsimi gelmiş olmalıdır.*⁷⁹

⁷⁶ Topçu, TMD, s. 13.

⁷⁷ Topçu, TMD, s. 30.

⁷⁸ Topçu, TMD, s. 40.

⁷⁹ Topçu, TMD, s. 107.

Topçu'ya göre dini ticaret vesilesi yapan din adamlarının varlığı, mazisini inkâr ve taşlama yapan nesillerin hayatını devam ettirmesi, yabancı mektepler yanında Türk mekteplerinin aşağılık duygusuna kapılması maarifin millî anlayıştan uzaklaşmasının neticesidir. Maarifi bütün yönleriyle değerlendiren Topçu'ya göre milli bir maarif sistemimiz bulunmamaktadır. Yaşanan bu sorunlardan kurtulmanın yolu milli mektebi inşa etmektir. Artık milli mektebi kurmanın zamanı gelmiştir.

2.1. MİLLÎ MEKTEBİN TANIMI

Selçuklular ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde maarif faaliyetleri medrese adı verilen müesseselerde yapılmaktaydı. Medreseler devletin gelişmesiyle birlikte her yönden çok büyük ilerleme kaydetmiştir. Zamanında bu müesseselerden Fatihler, Yavuzlar, Sinanlar gibi çok önemli şahsiyetler çıkmıştır. Ancak Osmanlı devletinin zayıflamaya başlaması ve çöküşe geçmesiyle birlikte medreselerde de eğitimin gerilemeye başladığı, özünden uzaklaşarak yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum bu müesseselerin tartışılmasına neden olmuştur. Osmanlı devletinin her alanda geri kalması ve ardından çöküşe geçmesiyle birlikte Batılılaşmanın da etkisiyle yeni bir müessese arayışına gidilmiştir. Cumhuriyet döneminde millileşme konusunda çok ciddi adımlar atılsa da maarif, Batı kültürünün etkisinden kurtulamadığı için Topçu'nun tarif ettiği milli mektep kurulamamıştır.

“Kurulmasının zamanı gelip geçen, kurtuluşumuzun yolu olarak gördüğü milli mektep nedir?” sorusuna Topçu şöyle cevap veriyor: “Zihniyet ve örfler ile metotları ve müfredat ile terbiye prensipleri ve psikolojik temelleri ile hatta binasının mimari tarzıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır.”⁸⁰

Yani bir mektep, milli olabilmesi için mimarisinden felsefesine kadar özgün olmalıdır. Milli mektep, Doğu taklitçiliğini de Batı taklitçiliğini de reddeder. Yaklaşık iki asırdır Fransız, Alman ve İngiliz maarifine sığınarak bataklıktan kurtulmaya çalışmamız bizi iyice batırmış ve milli değerlerimizden uzaklaştırmıştır.

Topçu, 1973'te Hareket dergisinde ele aldığı bir makalede mektebi şöyle tanımlamıştır: “Bize bir insan mektebi lazım. Bir mektep ki, bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran

⁸⁰ Topçu, TMD, s. 14.

gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsın; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin.”⁸¹

Topçu'nun idealindeki mektep ne medrese ne de çeşitli kozmopolit unsurların karışığı olan mekteptir. Milli mektep; maarif, metafizik ve ahlak prensiplerini Kur'an'dan alarak Anadolu insanının ruh yapısına serpen ve orada besleyen bir ahlak mabedidir.⁸² O'na göre binası, sınıfları, muallimleri olan her yer mektep değildir. Mektep, maddeden manaya yükselişin, disiplinin, çokluktan birliğe doğru gidişin, kaidenin ve nizamın bulunduğu her yerde vardır.⁸³ Talebelere bilgiler yükleyen bir antrepo değil, aklın yetilerini kullanmasını öğretici bir maharet kazandırma ve olgunlaştırma atölyesidir.⁸⁴

Topçu'ya göre kendi dönemindeki mektepler ise ne mabet, ne yuva ne de ocaktır. Sadece ders odalarının bütününden oluşan devlet dairesidir. Ayrıca bu mekteplere kulüp, yardım müessesesi, alış verişi yeri de denebilir.⁸⁵ Topçu'nun diğer tespiti de son zamanlarda yapılan inkılapların mekteplerin sayısını artırdığı ancak tahsilde kalitenin artmadığı, talebeye ilmi sevdirmedir. Ayrıca okuma-yazma bilenlerin sayısını artırsa da halk aydınlatılamamıştır. Bu mekteplerde bütün dersler talebelere ezberletilerek zekâlar katledilmektedir. Talebeler bu ezbercilik yöntemi nedeniyle bilgi hamalı olarak yetiştirilmektedir. Bu mektebin değişmesi zaruridir.⁸⁶

Günümüz eğitimcileri, okulu; bireyin bilgi donanımını ve sosyalleşmesini sağlayan, bireyleri hayata ve mesleğe hazırlayan eğitim kurumları olarak tanımlamaktadır. Topçu ise mektebin tanımı ve mahiyeti konusunda günümüz eğitimcilerinden farklı düşünmektedir. Mektebin küçük bir alış verişi yeri ve talebe atölyesi haline geldiğini söyleyen Topçu, mektebin bu durumdan kurtulması gerektiğini dile getirmiştir. Mektebe maarif dışında başka şeyler sokulmasını, eğitim almamış askerin savaşa sokulmasına benzeterek bu durumun acı sonuçlarının olacağını, mektebin sadece kendi işleriyle uğraşması gerektiğini tarihten şu örneği vererek açıklamaktadır:

⁸¹ Topçu, TMD, s. 46.

⁸² Topçu, TMD, s. 15.

⁸³ Topçu, TMD, s. 59.

⁸⁴ Topçu, AN, s. 57.

⁸⁵ Topçu, TMD, s. 86.

⁸⁶ Topçu, AN, s. 58.

Misal ve ibreti Amerika'dan değil, kendimizden alacağız: Yeniçeri ocağı dünyanın hayran olduğu bir askerlik mektebi idi. Bu ocakta askerlik talimlerinden başka bir şey yapılmazdı; yapılması şiddetle yasaktı. Kanuni Sultan Süleyman, sefere giderken kırılan gümüş üzenisini, bir asker tamir etti diye bu hareketi şiddetle karşılamış, “Ocağa esnaf karışmış” diyerek askeri ordudan kovmuş ve kumandanları cezalandırmıştır.⁸⁷

Mektep, Topçu'nun maarif hedeflerinden olan kâmil insanın ve erdemli toplumun oluşabilmesi için tohumların atıldığı yerdir. Bu tanım ve hedefler doğrultusunda mektebin bu işlevi gerçekleştirebilmesi için Topçu iki hususa dikkat çeker. Bunlardan birincisi felsefedir.

Felsefeyi insanın kâinatı görüşü olarak tanımlayan⁸⁸ Topçu, felsefesiz din öğretiminin acı sonuçlarının olduğunu dile getirmiştir.⁸⁹ Topçu'ya göre; Felsefesi olmayan milletin mektebi olmaz. Toplum olarak gerilememizin nedenlerinden biri de İslâm'ın ve Kur'an'ın felsefesinin yapılmamış olmasıdır.⁹⁰ Kur'an'ı asrın anlayışı ile bütün hürriyet, hikmet ve hakikatiyle mektebimize temel yapmalıyız. Kur'an Allah'ın kitabıdır. Felsefe ise bizim onu anlayacak olan şahsiyetimizin örgüsüdür. Bizim düşünüş tarzımızdır.⁹¹ Topçu, milli mektebin temeli olan felsefenin de milli olması gerektiğini düşünmektedir. Batının felsefesinin taklit edilmesini isteyen iradesizler de, “Kur'an-ı Kerim bize yeter; felsefe lazım değil, gerek yok” diyen muhafazakâr zihniyet de milli felsefeden aynı uzaklıktadır. Felsefî görüş olmadan Kur'an'ın hakkıyla anlaşılamayacağının sadece kuru kuru ezberleneceğinin bilinmesi gerekmektedir.⁹²

Felsefeyi bir düşünme hareketi olarak gören Topçu, eşyadan edindiğimiz bilgilerin değerini de yine düşündürmesine bağlamıştır. O'na göre düşünmek hatırlamak değil, yaratmaktır. Yani akılla elde ettiğimiz bilgileri işleyerek yeni fikirler ortaya konulmasına düşünmek denilebilir. Topçu, düşünmeyen bir kafaya ne kadar çok bilgi doldurulursa o kadar çok zarar getireceğini ifade ederek bu durumu yosunlu, küflü halde biriken durgun sulara benzetmektedir.⁹³

⁸⁷ Topçu, AN, s. 55.

⁸⁸ Topçu, KM, s. 20.

⁸⁹ Nurettin Topçu, **Yarınki Türkiye**, 10. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014, (YT), s. 113.

⁹⁰ Topçu, TMD, s. 15.

⁹¹ Topçu, YT, s. 56.

⁹² Topçu, YT, s. 58.

⁹³ Nurettin Topçu, **İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf**, 6. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2011, (Mevlana) ss. 42-44.

Topçu, milli mektepte felsefenin niçin olmazsa olmaz olduğunu maddeler halinde şu sözlerle sıralamıştır:

1. Felsefenin temel işlevi, biricik kılavuzumuz olan aklın nasıl işlediğini öğretmektir. Eğer felsefesi varsa Türk çocuğunun bir dünya görüşü olacak ve bütün vatandaşlar bu görüşte birleşecektir. Böyle bir görüş birliğini doğuracak felsefemiz yoksa milli birliğimizden de bahsedilemez.⁹⁴
2. Felsefe, aklımızın evreni bir bütün halinde kavramasını sağlamakla beraber aynı zamanda ahlakımızın da sanatkârıdır. Bu felsefi anlayış ahlakımızın rotasını belirleyecektir. Eğer bu felsefi görüşe sahip olamazsak yabancı kültürü, batıl inanç ve hurafelerle dolu örfleri hiç sorgulamadan ahlak diye benimseriz.⁹⁵
3. Felsefe, siyasi düzenin de yapıcısıdır.⁹⁶ Her milletin kendi felsefi anlayışı aynı zamanda kendi rejiminin belirleyicisidir. Bu nedenle milli bir felsefi anlayışın olmaması taklitçiliğe neden olacaktır. Bu da devletin uçuruma sürüklenmesi anlamına gelmektedir.
4. İnsanın kendisiyle barışık olmasını sağlayan da felsefedir. Bu durumu Topçu şöyle izah etmiştir: “Zira sabah uykudan gözlerimizi açarken, üstümüze çöken ümitsiz karanlık, o içler oyucu yaşamak korkusu, ruhumuza imanın aydınlığını getirecek bir felsefenin eliyle uzaklaştırılabilir. Yeni hayata atılan gencin hislerini didik didik eden, felsefesiz yaşayıştır.”⁹⁷
5. Felsefe, dini inanışlarımızın da üstadıdır.⁹⁸ İmanımızı ve ibadetlerimizi taklitten tahkike ulaştıran, hurafe ve batıl inançlardan kurtaran felsefedir.
6. Felsefe, aynı zamanda özgürlüğümüzün de asıl kaynağıdır. İnsan hür olduğu için değerlidir. Hür olmayan insanın eşyadan farkı yoktur.⁹⁹
7. Felsefe, insanın kendini tanımasını sağlar.¹⁰⁰ İnsan kendini tanımadan Rabbini tanıyamaz. Felsefesiz inkılap olmaz. Hz. Muhammed (s.a.v) cahiliye toplumunda Kur'an'ın felsefesiyle inkılap yaptı. İslam'ın nurunu cihana yaydı.

⁹⁴ Topçu, YT, s. 60.

⁹⁵ Topçu, YT, s. 61.

⁹⁶ Topçu, YT, s. 62.

⁹⁷ Topçu, YT, s. 63.

⁹⁸ Topçu, YT, s.63.

⁹⁹ Topçu, YT, s. 65.

¹⁰⁰ Topçu, YT, s. 66.

Ayrıca felsefe insanın düşünmesini sağlayacaktır. Zira insan düşündüğü vakit var olacaktır. Topçu bu düşünceyi şu sloganıyla desteklemektedir: “Hareket ediyorum, düşünüyorum, birliği seviyorum, o halde varım.”¹⁰¹ Bu konuyla ilgili olarak şunu söyleyebiliriz: Milli mektebin felsefesi, hayatı sadece bu dünya ile sınırlamayan; ölüme inanmayan bir irade ve harekettir.¹⁰² Bu hareket hayvanlardan farklı olarak şuurlu bir harekettir. Topçu’ya göre bu hareketten maksat insanın başkalarını ve kendini kendi eliyle değiştirmesidir.

Milli mektebin hedefi olan şahsiyet sahibi insanlar yetiştirmenin yolu kültür derslerinden geçmektedir. Bunlar edebiyat, tarih, din ve ahlak, felsefe dersleridir. Felsefeyi çıkardığın zaman şahsiyeti oluşturan can damarlarından biri kesilmiş demektir. Topçu, felsefeyi insanı düşündüren hatta Allah’a götüren ders olarak görmektedir. Felsefe dersinden önce Allah bahsinin daha sonra da ruh bahsinin çıkarılışını eleştirmiştir. Topçu’ya göre Allah bahsi talebeyi Allah’a inanmaya götürdüğü için kaldırılmıştır. Hatta daha da ileri gidilerek Allah’a gidilen tüm yollar kapatılmak istendiği için metafizik bahsi de felsefe konularından çıkarılmıştır.¹⁰³

Felsefenin önemini kavrayamayanlar geçmişte olduğu gibi günümüzde de varlığını devam ettirmektedir. Zaman zaman ilahiyat fakültelerinin müfredatından felsefe çıkarılsın mı çıkarılmasın mı tartışmaları bu skolastik zihniyete sahip zümrelerin yaşamaya devam ettiğinin göstergesidir. Felsefeyi kaldırmakla başarıya ulaşacağını zannedenler İslâm düşüncesini baltaladıklarının hatta yok ettiklerinin farkında değillerdir. Görünüşte birbirinin zıttı olan bu iki zihniyet felsefeye düşmanlıkta ve nesli Allah’tan uzaklaştırmakta birleşmektedir.

Topçu’nun dikkat çektiği ikinci husus ise; ruhumuzun kuvvet kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’in milli mektebe temel yapılmasıdır. Topçu’ya göre bizdeki Rönesans’ın kaynağı Kur’an olacaktır. Batı bu işe nasıl ki Sokrat’la başladıysa bizde Kur’an ile başlamalıyız.¹⁰⁴ Rönesansımızın kapıları Kur’an’dan alacağımız metafizik ve idealist ilhamla olacaktır.¹⁰⁵ Topçu, Kur’an’ı Kerim’in asrın anlayışına uygun olarak milli mektebe temel yapılması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

¹⁰¹ Nurettin Topçu, **Var Olmak**, 9. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2012, (VO), s. 23.

¹⁰² Topçu, TMD, s. 85.

¹⁰³ Topçu, TMD, s. 43.

¹⁰⁴ Topçu, YT, s. 104.

¹⁰⁵ Topçu, YT, s. 110.

*Bize, bütün hareketlerimiz için değer ve kaide sunacak, satıcıdan siyasiye, doktordan gazeteciye, çocuktan ihtiyara kadar hepimizin yaşayışına ruh ve mânâ katacak, anlaşılmalı, sistemleştirilmiş, hikmetleri, bütün birliği içinde saklayarak her âleme pencerelerini açacak büyük mektebin temel hakikatlarını ihtiva eden bir kitaba muhtacız. Bu kitabı, asrın anlayışıyla bütün hürriyet, bütün hikmet ve bütün hakikatiyle mektebimize temel yapmalıyız: Bu kitap Kur'an'dır.*¹⁰⁶

Bu düşünceden milli mektebe ezber ve kuru kaidelerin değil, Kur'an'ın ruh ve manasının temel alınacağı anlaşılmalıdır. Topçu, ezberciliği bir kenara bırakıp Hallaçlar, Gazaliler, Mevlanaların aşklarını günümüz önemli felsefecilerinin anlayış ve metotlarıyla birleştirerek Kur'an'ın tahlil edilmesinin gerekliliğini ve bunu yapanın rönesansımızın ilk müjdecisi olacağını belirtmiştir.¹⁰⁷

Topçu, mektepte din ve ahlak eğitimi verilirken temele Kur'an-ı Kerim'i koymaktadır. Ancak Topçu'ya göre bu eğitim verilirken her öğretim kademesinde farklı yöntemler kullanılmalıdır. *İlkokulda* dini menkıbelerin, *ortaokulda* İslam medeniyeti tarihinin ve temel Akait bilgisinin okutulmasını, *ortaöğretimde* ise Kur'an'dan parçaların izah edilmesini yani Kur'an'ın tefsir edilmesini ve İslam felsefesinin okutulmasını uygun bulmaktadır.¹⁰⁸

Topçu, Kur'an'ın sesi güzel hafız gibi değil de mânâ ve ruhuna uygun şuurla, iman ile okunduğu zaman ruhları sonsuzluğa götüren aşk ile dolu olduğunun görüleceğini ifade etmektedir.¹⁰⁹ Topçu'nun önerdiği yöntem Muhammed İkbal'in babasının evladına önerdiği usulle aynıdır: Kur'an'ı bizzat okuyana inmişçesine okumak. Yani samimi bir şekilde onu anlamak için tam olarak ona yönelerek okumaktır. Ayrıca Kur'an'ı bilgi kaynağı olarak görmemek gerekir. Kur'an, kişinin düşünmesini ve yaşamasını da sağlamalıdır.¹¹⁰

2.2. MİLLİ MEKTEBİN GAYESİ

Hayatımızın her alanında mektebe ihtiyacımız var. İlk mektep ailedir; sevginin, merhametin, kalp terbiyesinin verildiği ilk mekteptir. Çocukların kişilik ve

¹⁰⁶ Topçu, TMD, s. 62.

¹⁰⁷ Topçu, YT, s. 104.

¹⁰⁸ Topçu, TMD, s. 151.

¹⁰⁹ Topçu, KM, s. 38.

¹¹⁰ Celal Türer, "Muhammed İkbal'in Kur'an Tasavvuru", **Diyanet İlmi Dergi**, Cilt: 46, Sayı: 3, 2010, ss. 66-70.

ahlak gelişiminin yedi yaşına kadar tamamlandığı da göz önünde bulundurulacak olursa ailede verilen eğitimin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla çocuk eğitiminde mektepten önce anne ve babalara çok iş düşmektedir.

Kişiliğini büyük oranda aile ortamında tamamlayan çocuk, mektebin kapısından içeri girdikten sonra mektebin gayesi doğrultusunda birey olacaktır. “Mektepte öncelik ruh mu madde mi olacak? Bu ikisi arasındaki denge nasıl olacak?” sorularının cevabı istikbalde fert ve toplumun yapısı hakkında bilgi verecektir. Eğer madde ön planda ise toplumda menfaatler, kin ve düşmanlıklar çoğalacak, ruh makinenin altında ezilerek makine mâbut olacaktır. Ruh maddenin önüne geçtiğinde yaşadığımız dünya aşkla, ilhamla dolacak ve fertlerin bütün hareketleri ebedileşecektir.¹¹¹

Topçu’ya göre son asırda mektepte yapılan inkılaplar ruhtan maddeye, ahlaktan tekniğe geçiş gayesini gütmektedir ve bu durum gericiliktir. Bugünkü mektebin gayesi, öğretim programları; ruh terbiyesinden uzaklaştırıcı sadece maddenin dünyasını tanıtmaya yöneliktir.¹¹² Oysaki insanlığı kurtaracak kuvvet ruh dünyasındadır.¹¹³ Kurtuluşun teknikle olduğunu düşünenler maddeyi mâbut yapanlardır. Felsefenin kurucusu Sokrat nasıl ki fizikten ahlaka geçerek, inkılap yaparak toplumu gericilikten kurtardıysa, milli mektep de gayesini maddeden mânâya geçirerek erdemli toplumun kapılarını açacaktır.

Milli mektebin amacı talebelere her şeyi öğretmek değildir. Gereksiz bir sürü bilgiyi amaçsız, kuralsız, metotsuz bir şekilde küçücük beyinlere sığdırmaya çalışmak milli mektebin gayesi olamaz.

İlkel ve başkalarına uzanmayan gayeleri içinde tıkanıp kalarak zihni genişliğe yükseltemeyen, mahdut gayesinden sonsuzluğa ışık tutamayan bir öğretim, gerçek gayesini bulamamış hatalı ve kötü bir öğretimdir. Böyle bir öğretim, mektep kaçakları ve haylazları yaratır, diploma bezirgânları doğurur, mektep ruh ve disiplini parçalayarak mektebi hayatla birleştirir, Amerikan mektepleri hazırlar.¹¹⁴

Topçu’ya göre milli mektepte okutulacak bütün derslerdeki asıl gaye mânâya yükseliş ve birliğe yöneliştir. Yani mektepte öğretilen her bir dersin kendine göre bir amacı olsa da bütün gayeler ilk gayede birleşmelidir. Mektepte birlik olmalıdır. Aksi

¹¹¹ Topçu, YT, s. 302.

¹¹² Topçu, AN, s. 139.

¹¹³ Topçu, KM, s. 163.

¹¹⁴ Topçu, TMD, s. 50.

takdirde mektebin normal hayattan farkı kalmayacaktır. Milli mektep, çok kazanan değil, seven ve düşünen adam yetiştirmeyi amaç edinmiştir.¹¹⁵ Milli mektep, Batı hayranı değil insan ruhunun hayranı nesiller yetiştirmeyi gâye edinmelidir.¹¹⁶

Topçu'ya göre mektep, talebelere sadece teknik bilgi vermeyi gâye edinmemelidir. Devletin ve milletin güçlü olmasını sağlayan milli birlik ve beraberlik fikrini de genç nesle aşılmalıdır.¹¹⁷

Milli mektebin bir gayesi de faziletli insan yetiştirmektir. Faziletli insan; yeme, içme, giyinme, barınma gibi ihtiyaçlarını gidermek için yaşamı gâye edinen değil, Allah'a yaranmayı hayatının gayesi yapan insandır.¹¹⁸ Milli mektep, talebeye zevk için yaşamayı değil; çileyle, aşkla yaşamayı öğretmelidir. Yaşadığımız dünyanın başka dünyaya hazırlık olduğu şuuru, gâyenin büyük imtihana hazırlık olduğunu aşılmalıdır.¹¹⁹

2.3. MİLLÎ MEKTEBİN GÖREVLERİ

Topçu'ya göre milli mektebin görevleri vardır. Bunlardan birincisi nesle idealler aşılmasıdır. İdealden maksat neslin ilim, sanat ve ahlakta zirveye ulaşmayı gaye edinmesidir. Topçu, bu durumu şu örnekle izah etmektedir: “İslam dünyasında tasavvuf hareketinin doğuşu, edebiyatımızda asrımızın başında doğan milliyetçilik, dinle sanatı birleştiren Yunus'un terennümleri, bu ikiz aşka bir de milliyetçiliği karıştırarak XX. asır edebiyatında üçüzlü bir harika ortaya koyan Mehmet Akif'in sanatı hep ideal örneklerdir.”¹²⁰ Nesle ideal aşılırken dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi de menfaatin olmamasıdır. Çünkü idealin olduğu yerde menfaat, menfaatin olduğu yerde ideal olmaz. Nesle idealler aşılmanması durumunda; nesiller, spor, siyaset ve kazançtan ibaret üçüzlü hayat maddeciliğine esir olacaklardır.¹²¹ Milli mektebin görevlerinden ikincisi ise; nesle metotlu düşünmeyi öğretmesidir. Yani mektep sadece nesillere bilgi yükleyen cihaz değildir. Gerek din

¹¹⁵ Topçu, TMD, s. 45.

¹¹⁶ Topçu, KM, s. 47.

¹¹⁷ Topçu, YT, s. 139.

¹¹⁸ Topçu, YT, s. 326.

¹¹⁹ Topçu, KM, s. 186.

¹²⁰ Topçu, TMD, s. 85.

¹²¹ Topçu, TMD, s. 81.

gerek dünya işlerinde metotlu düşünmeyi öğretmelidir.¹²² Üçüncü görev ise; mektep, neslin ruhundaki kuvvetli tarafları yaşatmasını bilmelidir.¹²³ Bütün insanları aynı tornadan çıkmış gibi kabul edip herkese aynı yöntem ve teknikle yaklaşan mektep milli mektep olamaz. Geçmişte medreseler milli mektepken ilim, sanat ve felsefe alanında büyük üstatlar yetiştirmesinin nedeni neslin ruhundaki kuvvetli tarafları görüp geliştirmesidir. Diğer bir görev ise; mektep, nesli okutmasını ve dinletmesini bilmelidir. Nesil okumuyor, dinlemiyor diye şikâyet etmenin doğru olmadığını düşünen Topçu, bu durumu şöyle açıklıyor:

*Bu nesle okumayı sevmiyor diyemeyiz. Herkes, yedisinden yetmişine kadar gazete tiryakisidir. Gazete okuma ihtiyacı, dağ başlarındaki köylere kadar yurdun her tarafını sarmıştır. Bu nesiller, dinlemesini bilmiyor diyemiyoruz. Vaaz eden hocaların etrafında halkalanarak, bir takım hikâyeleri, hayali okşayan vaatleri veya ürpertici tehditleri, ahiretten emir alır gibi dikkatle dinleyişleri, hayret çekici bir manzaradır.*¹²⁴

Buradan mektebin okutmasını ve dinletmesini bilmediği sonucuna varıyoruz. Gazeteci ve vaiz nasıl ki insanların zayıf yönlerini bulup kullanıyorsa mektepte neslin kuvvetli ve zayıf yönlerini iyi tespit edip ona göre bir yol izlemelidir.

Milli mektebin görevlerinden birisi de; Anadolu çocuğunu, genç nesli Batı hayranlığından kurtarmak olmalıdır.¹²⁵ Bunu sağlamak için mektep, bir psikolojik metot olan iç gözlem metodunu nesle öğretmelidir. Topçu'ya göre iç gözlem, kişinin kendini tarihi ve mukaddesatı içinde aramasıdır. Bunu yapmasını bilmeyen genç nesil başka milletleri taklit edecektir. Yaklaşık iki asırdır Batı taklit edilmektedir. Bu nedenle milli bir eğitim sistemimiz maalesef kurulamamıştır.¹²⁶

2.4. MİLLİ MEKTEBİ OLUŞTURAN UNSURLAR

2.4.1. Ders (Müfredat)

Topçu, mektepte öğretilen bilgilerin bir gayesi ve manası olması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre; hayale, akla ve kalbe etki etmeden sadece hafızada

¹²² Topçu, TMD, s. 84.

¹²³ Topçu, TMD, s. 84.

¹²⁴ Topçu, TMD, s. 85.

¹²⁵ Topçu, KM, s. 15.

¹²⁶ Topçu, Mevlana, s. 38.

tutulan bilgiler, boş ve faydasızdır: “Mektepte alınan ders, ya bir tasavvurdur; hayale mal edilir, ya bir iradedir; iktidarımıza ilave edilir, ya da bir aşktır; kalbe doldurulur. Bunlardan biri halinde benliğimize girmeyip sade hafızada, şuurun dışına asılı bir küfe yük halinde duran bilgiler verici öğretim, faydasız ve manasızdır.”

Mektepte öğretilen şeyler her şeyden evvel talebenin şahsiyetini oluşturan bilgiler olmalıdır. Topçu’ya göre şahsiyetin maddi unsur, ruhi unsur, içtimai unsur olmak üzere üç unsuru vardır. Maddi unsur, biyolojik varlık olan bedenimizdir. Ruhi unsur, duygu ve düşüncelerimizden oluşan iç varlığımızdır. İçtimai unsur ise toplumdaki yerimizdir. Milli mektepte şahsiyetin oluşturulabilmesi için ruhi şahsiyetin geliştirilmesi gerekir. Aksi takdirde maddi şahsiyet gelişecektir. Bu da bedenlerin kutsallaşmasına neden olacak, kişiyi yaşam amacının sadece yiyip içip eğlenmek olduğu düşüncesine sevk edecektir. Ruhi şahsiyet kuvvetli ise kişide içtimai şahsiyet çok önemli rol oynamayacaktır. Çünkü iç âlemi ona yetecek, onu tatmin edecektir. Dışarıdan başkalarının ona bağışladığı unvanlara, şöhretlere ihtiyaç duymayacaktır. İçtimai unsur ağır basan kişiler ise kendisine şöhret ve ikbal tedariki yolunda, kula kul olmak için elinden gelen her şeyi yapacak, haksıza yaranmak için hakkı çiğneyecek, kendi iradesini inkâr ederek taklitçilik yapacaktır. Bu da şahsiyetin iflası demektir.¹²⁷

Milli mektep derslerde çocuklara her şeyi öğretmeyecektir. Milli mektepte çocukların işine yarayan bilgiler verilecektir. Gereksiz ve faydasız gelişigüzel her şey öğretilmeyecektir. Topçu, halkın her şeyi gelişigüzel bileceğini, âlim ve mütefekkir ise kendine lazım olan, kendini işleyen şeyleri bildiğini belirterek, çok şey bildiğini düşünenlerin hafıza hamalları olduğunu ve bunların hiçbir baltaya sap olamayan kişiler olduğu ifade etmektedir.¹²⁸

Artık günümüzde ilim dalları git gide genişlemekte olup, dönem ihtisas dönemidir. Topçu, kendi döneminde ihtisasa önem verilmediğini ve bu nedenle maarifin yanlış yaptığı konusunda eleştirilerde bulunmuştur. Ayrıca *ilkokul* dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar aynı bilgilerin tekrar tekrar okutulduğunu da bu eleştirilere eklemiştir. O dönemde aynı bilgileri tekrar etmedeki amaç talebeye öğretilen bilgilerin unutulmasını önlemektir. Oysaki asıl gaye öğretilen bilgileri

¹²⁷ Topçu, TMD, s. 117-118.

¹²⁸ Topçu, TMD, ss. 53-54.

talebenin başka sahalarda işleyebilmesi olmalıdır.¹²⁹ Daha sonraki yıllarda da ihtisaslaşmaya çok önem verilmeyerek aynı hataların devam ettiği görülmektedir. Bu durum öğrencileri derin tefekküre götürmeyecektir. Sadece her telden biraz çalınmış olunacak ve ansiklopedik bilgiler verilmiş olacaktır. Topçu'nun ifadesiyle denizlerin yüzünde ne kadar gezinsek, bir defa olsun dibine dalmadıkça oradaki hayat hakkında bilgi sahibi olamıyoruz.¹³⁰ Ayrıca ihtisaslaşmadan zamanımızın genişleyen bütün ilimlerini çocuklara öğretmeye çalışmak imkânsız olduğu gibi aynı zamanda zaman israfıdır.

Derslerin öğretim kademelerinde nasıl olması gerektiğine gelince; *ilkokulun* ilk ve asıl gayesi şahsiyet sahibi insanlar yetiştirmektir. *İlkokulda* muallimin eline maddi şahsiyeti kuvvetli olarak gelen talebenin ruhi şahsiyeti işlenecektir. Ruhi şahsiyet işlenince ahlak eğitimi de verilmiş olacaktır. Mehmet Akif Ersoy'un dediği gibi “Bırak tahsili evladım, sen ilkin bir hayâ öğren” ilkesinden hareketle milli mektebin ilk kademesinde tahsilden önce hayâ öğretilecektir. Topçu da ahlak eğitiminin başında hürmet duygusunun gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü hürmet, ibadetin temeli olup yaratılan bütün varlıklara sevgiyle, aşkla yaklaşımdır. Hürmeti olmayan nesiller şiddete başvurarak birbirlerine saldıracaktır.¹³¹

Milli mektep ilk kademedeki çocukların bilgin olmasını değil, olgun, ahlaklı olmasını sağlamak için mücadele edecektir. İlk kademenin kitaplarıyla müfredatı, çocuğa toprak sevgisini ve tarih şuurunu vermelidir.¹³² Bu da ilk kademedeki öğretime Akif'in ruhu yansıtılarak mümkün olacaktır. Topçu, Akif'in yedi ciltlik safahatını sayfa sayfa nesirleştirilerek ilk kademe müfredatına konulmasının zaruri olduğunu ifade etmiştir.¹³³ İlk kademedeki çocukların ahlaki yapısı ihmal edilirse makine kadar gaddar ve merhametsiz nesiller sokakları dolduracak; yarın bu çocuklardan zalimler ve katiller çıkacaktır.

Ortaöğretim müfredatı konusunda ise hem eleştirilerde hem de önerilerde bulunan Topçu, daha çok derslerin yöntemi ve içeriği konusunda düşüncelerini beyan etmiştir. *Ortaöğretimin* yüksekokullara talebe hazırlayıcı kurumlar olmadığını, bir

¹²⁹ Topçu, TMD, s. 94.

¹³⁰ Topçu, TMD, s. 94.

¹³¹ Topçu, TMD, ss. 119-120.

¹³² Topçu, TMD, s. 113.

¹³³ Topçu, TMD, s. 114.

önceki eğitim kademesindeki derslerin biraz daha genişletilerek tekrar edilen mektepler olduğunu görmekteyiz.¹³⁴

Topçu *Ortaöğretim* ile ilgili 3+3 şeklinde şu sistemi önermiştir:

*Bizce tamamıyla fonksiyonsuz olan ortaokul kaldırılmalı; ilk üç senesi tek kol halinde, son üç senesi kollara ayrılarak okutulmalıdır. Lise tahsili yapmayacaklar için, köylerde kasabalarda, iki veya üç senelik hayat veya iş mektepleri açılmalıdır. Bu mekteplerde, ziraat ve teknik öğretilmeli, aritmetik, tarih ve din dersleri okutulmalıdır. Lisenin şimdiki ortaokulu karşılayacak ilk üç sınıftan sonra, üç senelik son kısmı şu şekilde kollara ayrılmalıdır: ilk iki sene fen ve kültür kollarına ayrılmalı, sonuncu yılda ise, bu kolların her birisi de ikiye bölünmelidir. Böylece, fen kolu matematik ve tabiiye bölümlerine, kültür kolu ise felsefe ve lisan bölümlerine ayrılmalıdır.*¹³⁵

Topçu, bu fikirleri yaşadığı dönem için ileri sürse de, kendinden sonraki eğitim sistemleri için de çare olması açısından önem arz etmektedir.

Ortaöğretimde kültür derslerine önem verilmediği, kültürün yerini tekniğin aldığı aşikârdır. Hiç şüphesiz tekniğin günümüzde önemi büyüktür. Tekniğe önem verilmesi bağımsızlığımız ve becamız için zorunludur. Ancak insanın manevi duyguları ihmal edilirse teknik bilgiler faydalı olmaktan çok zararlı olacaktır. İnsanlar makinenin esiri olacak, insanlık ayaklar altına alınacaktır.

Topçu kendi döneminde başarılı öğrencilerin fen liselerine yönlendirilmesini eleştirmiş, kültür derslerine başarısı düşük öğrencilerin yönlendirilmesine itiraz etmiştir.¹³⁶ Topçu'nun bir itirazı ise *ortaöğretimde* öğretilen derslerin sayısının çok fazla olduğu; bu durumun öğrencilerin dersleri kavramada zorlanmalarına neden olduğu yönündedir. Bu sistemin öğrencileri ezberciliğe sevk ettiği de ayrı bir husustur. Bu nedenle *ortaöğretimde* derslerin müfredatı azaltılmalıdır.¹³⁷ Ayrıca *ortaöğretim* kurumları yanlış metot kullandıkları için öğretilen derslerin gayelerinden uzaklaştığını da eleştirilerine eklemiştir.¹³⁸ Dersleri tek tek ele alacak olursak örneğin, matematik dersinin asıl gâyesi zihnin hayalsiz olarak işleyişini sağlayarak öğrenciye bu yolda kabiliyet kazandırmak iken, sadece formüller ezberletilme yoluna

¹³⁴ Topçu, TMD, s. 123.

¹³⁵ Topçu, TMD, ss. 123-124.

¹³⁶ Topçu, TMD, s. 32.

¹³⁷ Topçu, TMD, s. 128.

¹³⁸ Topçu, TMD, s. 124.

gidilmektedir.¹³⁹ Edebiyat derslerinde ise asıl gâye edebi kültür ve sanat zevkinin verilmesi iken metin şerhleri ve edebiyat tarihi ezberletilerek yanlış yol izlenmektedir.¹⁴⁰ Bu yüzden genç nesillerde şiir ve sanat zevki, yerini; otomobil, bilgisayar ve cep telefonuna bırakmaktadır.

Kültür derslerinin en önemlilerinden biri de tarih dersidir. Tarihte yaşanan olayların sadece kronolojik olarak ezberletildiği ders tarih dersidir. Bu konuyla ilgili olarak Topçu: “Okutulan tarih, kuvvetlerin, akıtılan kanların, saltanatların tarihidir. Medeniyet tarihi, daha mekteplerimizde gün yüzü görmemiştir.”¹⁴¹ Tarih derslerinde yaşanan olayların muhakemesinin yapılmadığı, sebeplerinin üzerinde çok durulmadan efsaneler şeklinde ezberciliğe gidildiği görülmektedir.¹⁴² Oysaki tarih öğretiminde olaylar arasında nedensellik bağlantısı kurulması en temel husustur. Hatta milli mektepte sebep fikri zaman fikrinden önde gelmelidir. ¹⁴³ Bunu sağladığımız vakit öğrenciler tarihi düşünmeden ezberlemeyecekler, zekâyı kullanarak hafızanın yükünü azaltacaklardır. Ayrıca tarih öğretmeni bu nedensellik bağlantısını doğru kurulabilmesi için sosyoloji bilmelidir.¹⁴⁴

Ortaöğretimde din ve ahlak eğitimine gelince; milli mektepte din ve ahlak eğitimi en mühim meseledir. Din, kültürün korunması noktasında şarttır. Dinini değiştiren milletler daha sonra dillerini ve kültürlerini de değiştirmişlerdir. Kültürün değişmesi ise milletin yok olması demektir. Dolayısıyla milletimizin varlığı ve istikbali din ve ahlak eğitimine bağlıdır.

Milli mektepte ahlak dinden bağımsız bir şekilde verilmeyecektir. Yani dinsiz bir ahlak anlayışı benimsenmeyecektir. Din ve ahlak kültürü, aynı yol ve yöntemle verilecektir. Ahlak, özünü İslâm’dan, Kur’an’dan, güzel ahlakı tamamlamak için gönderilen peygamberimiz Hz. Muhammet’ten (s.a.v) alacaktır. Ahlakın din kaynaklı olmasının öneminden bahseden Bolay bu konuyu şöyle ifade etmiştir:

Değerler ahenkli ve çelişkisiz olmalıdır. Tereddütleri insandan kaldıracak olan kaynak, imandır. Değerlerin ahenkli ve mantıklı makul olması, inançtan kaynağını alması aynı zamanda onları birleştirici kılar. Bu kaynak ne olabilir? Bilimin ve aklın mahsulü olan bilgiler, değişken, izafi, görelî, çift kutuplu (süje-obje kutuplarına dayanır)dur. Dolayısıyla hem kapsayıcı hem birleştirici

¹³⁹ Topçu, TMD, s. 124.

¹⁴⁰ Topçu, TMD, s. 125.

¹⁴¹ Topçu, TMD, s. 126.

¹⁴² Topçu, TMD, s. 125.

¹⁴³ Topçu, TMD, s. 132.

¹⁴⁴ Topçu, TMD, s. 132.

*olamaz. Bu bakımdan insan, kalıcı olan değişmez, tatmin edici, huzur veren değerleri ancak Allah'a ve dinin müeyyidelerine bağlanmakla elde edebilir.*¹⁴⁵

Diğer bir husus da Topçu'ya göre günümüzde olduğu gibi din ve ahlak eğitiminin yalnız bir derste verilmesinin doğru olmadığıdır.¹⁴⁶ Ortaöğretimde din ve ahlak eğitimi, tarih, sanat tarihi, edebiyat, felsefe gibi kültür derslerinin hepsinde verilmelidir.¹⁴⁷ Ancak böyle bir yöntemle din ve ahlak konusunda asıl gâyeye ulaşılabilir. Günümüzde tek ders içerisinde verilen dini ve ahlaki bilgilerin etkisinin düşük ve yavan olduğu aşikârdır. Bu durumu Topçu şöyle izah etmektedir:

*Dini kültür muayyen mevzulara ve yalnız bir dersin sınırları içerisine hapsedilemez. O takdirde köksüz ve hayattan mahrum, hakikat değerleriyle alakasız bir kültür haline gelir. Bu kültür kendisine saha ararken vehimlerle safsatalara bağlanır, hurafelerden medet umar, ruhsuz tegannilerle avunur, ahlak diye beş on hareket kaidesini benimser. Dinin bir nevi içinden çökmesi demek olan bu tehlikeden korunmak ve gerçek dini hayat tesis etmek istersek, dini kültüre felsefede temel aramak, onu sanatlarla işlemek, tarih içinde din hayatından örnekler çıkarmak lazımdır.*¹⁴⁸

Yani din ve ahlak kültürünün üç beş sayfalık tek ders içerisinde verilmesinin imkânsız olduğu ortadadır. Bu nedenle bütün kültür derslerinde din ve ahlak eğitimi verilmesi zaruridir. Topçu'ya göre ayrıca bir din dersine gerek yoktur.¹⁴⁹ Din kültürünü, felsefe, tarih, edebiyat gibi bütün kültür derslerinin içinde vermek daha doğru olacaktır. Örneğin;

*Felsefe, dinin mukadderat metafiziği olan özüne değinecek ve ona götüren yola aklın aydınlıklarını serpecektir. Edebiyat, en kuvvetli din aşısı yapacak kültürü verir. Yunus'tan Akif'e kadar, "Hüsn-ü Aşk"ı ve "Makber"i de içerisine alarak gençlere dini ruhu heyecan halinde aşılayacak en kuvvetli vasıta edebiyattır. Tarih'e gelince, İslam tarihi içinde olduğu kadar, Selçuklularla Osmanlıların yani Anadolu'nun tarihinde İslam'ın ruhunu hayat ve hareket halinde tanıtarak sevdirecek sayısız örnekler vardır.*¹⁵⁰

Topçu'ya göre din ayrı bir derste verilemeyeceği gibi sadece dini anlatan ücretli memur da olmamalıdır. Maaşlı konferansçılığın Hakk'a ecri olmadığı gibi halka da faydasının olmayacağı görüşündedir. Topçu, köylerde öğretmenlerin aynı

¹⁴⁵ Süleyman H. Bolay, "Eğitim, Din, Değer", **Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı**, (İzmir 4-6 Aralık 1998), (haz. F. Unan-Y. Halaçoğlu), Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, s. 35.

¹⁴⁶ Topçu, TMD, s. 151.

¹⁴⁷ Topçu, TMD, s. 148.

¹⁴⁸ Topçu, TMD, ss. 140-141.

¹⁴⁹ Topçu, TMD, s. 180.

¹⁵⁰ Topçu, TMD, s. 180.

zamanda köyün imamlığını da yapmasının, merkezlerde ise kültür dersleri profesörlerinin istekli olmak kaydıyla camilerde hutbe vermesinin, namaz kıldırmasının daha uygun olacağı görüşündedir. Peygamberimiz döneminde din adamı sınıfı olmadığını bu nedenle ihlas ve samimiyet olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla din adamları sınıfı kaldırılmalı tekrardan o ihlaslı döneme dönülmelidir.¹⁵¹ Bu döneme dönülebilmesi için din meslek olmaktan çıkarılmalıdır.¹⁵² Topçu, sadece profesörler, yazarlar ve bilginler gibi düşünürlerin bulundukları kurumlardan ücret alabileceğinin uygun olacağını ifade etmiştir.¹⁵³

Milli mektep, din eğitiminin kalp terbiyesi olduğu, tek ders içerisinde verilemeyeceği, bu eğitimi verenlerin ücretli memur olmasının doğru olmadığı bir anlayışı benimseyecektir.

Yüksek düzeyde eğitim veren üniversiteler ise ülkemiz ve milletimiz için çok mühim meseledir. Darülfünundan günümüze kadar *yükseköğretim*, gerek kuruluş amacı, gerek işlevleri ve çalışmaları açısından hep tartışılmıştır. Topçu da kendi döneminde üniversitelere yönelik bazı eleştirilerde bulunmuştur. Topçu, üniversitelerin Darülfünundan ilim, ahlak ve hukuk alanlarında geri olduğunu ileri sürmektedir.¹⁵⁴ Sebeplerini sıralayacak olursak; toplumda hukuki, sosyal ve ahlaki birçok sorun olmasına rağmen üniversiteler bu sorunlarla ilgilenmeyip, saadet ve ikbal hırsı gözlerini karartmıştır.¹⁵⁵ Üniversitelerin kurulduğu günden beri memleket meseleleriyle ilgilenmeyişi, Anadolu'nun cemiyet olarak kalkınmasına katkı sağlamayışi, yeni ilmi fikirler ortaya koyamayışı diğer nedenler arasındadır.¹⁵⁶ Ayrıca *ortaöğretimden yükseköğretime* öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre gelmeyişi de başka bir eleştiri konusudur.¹⁵⁷ Topçu'ya göre imtihanla üniversiteye öğrenci almak *ortaöğretime* inkâr anlamına gelmektedir. Bu durum ferdi kabiliyetlerin yok olmasına neden olmaktadır.¹⁵⁸

Topçu'nun *yükseköğretime* yönelik yaptığı eleştirilerden birisi de; üniversite gençliğinin en çok ilgilendiği alanın spor ve siyaset olmasıdır. Kurtuluşun ilimde,

¹⁵¹ Topçu, TMD, s. 176.

¹⁵² Topçu, TMD, s. 175.

¹⁵³ Topçu, TMD, s. 176.

¹⁵⁴ Topçu, TMD, s. 153.

¹⁵⁵ Topçu, TMD, s. 159.

¹⁵⁶ Topçu, TMD, s. 164.

¹⁵⁷ Topçu, TMD, s. 156.

¹⁵⁸ Topçu, TMD, s. 155.

ahlakta, eğitimde değil de sadece siyasette olduğu anlayışının hâkim olmasıdır. Topçu, ahlaki açıdan üniversitelerin topluma ışık tutmadığı, üniversite gençliğine güzel örnek olunmadığı yönünde beyanda bulunmuştur.¹⁵⁹ Topçu'ya göre üniversitelerin siyasetle değil ilimle uğraşması, topluma yön vermesi, milletin ve memleketin meseleleriyle ilgilenmesi başlıca görevleri arasında olmalıdır.

2.4.2. Talebe

Milli mektebin en önemli unsurlarından birisi hiç şüphesiz talebedir. Talebe varsa mektep, muallim, müfredat vardır. Talebe yoksa bunların varlığının bir manası yoktur. Öncelikle Topçu'ya göre talebenin kim olduğu, gâyesi ve görevlerinin neler olduğu ele alınmalıdır. Topçu, talebeyi hakikat arayışı içinde olan, talep eden, arayan ve araştıran, mektebi mâbet olarak gören maârifin asli unsuru olarak görür. Ona göre talebenin amacı diploma almak ve meslek edinmek değildir. Gâye, kâmil insan olma yolunda ilim talep etmektir.¹⁶⁰

Talebenin gayesine gelince; talebelik, diploma almak ve onunla midenin selameti için yaşamak değildir. Topçu'ya göre talebelerin yetiştirilmesinde ki asıl gâye, talebenin insan-ı kâmil mertebesine ulaşmasını sağlayarak erdemli bir toplum oluşmasını sağlamaktır. Gazâlî de benzer bir hedef koyarak talebenin asıl gâyesini şu şekilde izah etmektedir: “Bu âlemde öğrencinin tahsilden hedefi, nefsinin kemâle ermesi ve fazilete kavuşmak olmalıdır. Ahirette ise Allah'a yakın olma gâyesi güdülmelidir. Öğrenci, makam veya mülk, gurur ve kibir, ulemalarla tartışma gibi hedefler peşinde gitmemelidir.”¹⁶¹

Topçu'ya göre eğitimin zorunlu hale getirilmesiyle öğrenci asıl gâyeden uzaklaştırılmıştır. İlim öğrenmeye niyet etmeyen talebe hocasına hürmet etmeyecektir. Maarif kurumlarında şiddet olaylarına sıklıkla rastlanması bunun en açık delilidir. Talebelerin zorla mektep koridorlarında tutulması, ilmin ve muallimin saygınlığını ortadan kaldırmıştır. Ayrıca talebenin ilgi ve yeteneklerinin körelmesine neden olmaktadır. Topçu'ya göre öğretime keyfiyetin değil kemmiyetin verilmesi,

¹⁵⁹ Topçu, TMD, s. 154.

¹⁶⁰ Topçu, TMD, s. 109.

¹⁶¹ Gazâlî, *Mîzânu'l-Amel*, (tah. Ve neşr. Süleyman Dünya), Dârru'l-Maârif, Mısır 1964, s. 361'den aktaran Bülent Çelikel, *Gazali ve Eğitim*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2008, s. 85.

çok sayıda mektep açarak diploma dağıtma yarışına girilmesi, öğretimi cansız ve kansız bırakmıştır. Okuyup yazma bilenlerin sayısı artırıldıkça öğretim değerinden kaybederek, ilim ideali kemmiyyetçi halk eğitimine feda edilmiştir.¹⁶²

Talebenin muallime karşı görevlerinin başında hocasına karşı saygı ve hürmet göstermek gelmektedir. İlim adamına saygı göstermeyen talebe, onun ilminden faydalanamayacaktır.¹⁶³ Gazâlî de hocaya ta'zim ve hürmet edilmesi gerektiğini, hoca haklarının ana-baba haklarından fazla olduğunu belirtir.¹⁶⁴

2.4.3. Muallim

Toplumda en büyük mesele maarif, maarifte en büyük mesele ise muallimdir.¹⁶⁵ Topçu'ya göre muallim, maarif davasının en esaslı unsurlarından biridir. Çünkü maarifi yapacak olan da yıkacak olan da muallimdir. Ona göre muallim, gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici değildir. Bu iş, kitabın işidir. Bilmediklerimiz kütüphanelerde bulunmaktadır. Nesillere sadece bilinmeyeni öğreten muallim, eski skolastik eğitim anlayışıyla hareket ediyor demektir. Kültürlü insan, kafaları işletmesini bilen insandır.¹⁶⁶ Muallim, ruhlar sanatkarıdır.¹⁶⁷ Muallimin ne olmadığına gelince: “Muallim, tüccar değildir. Maaş ve ücretinin azlığı, çokluğu davası içinde mesleğe kıymet veren insan bu mukaddes vazifeyi yapıyor sayılmaz. Bu iş, mektepçiliği ticaret edinen, muallimliği esnafılık haline koyan kültürsüz fukaranın işi değildir. Bu, para değil ruh işidir.”¹⁶⁸

Muallim, eline verilen müfredatı yıl sonuna kadar yetiştirmeye çalışan bir memur da değildir. O, örs gibi genç ruhları işleyen bir demircidir.¹⁶⁹ İnsanlığın içinde bunaldığı büyük ruhi buhrandan Türk çocuğunu kurtaracak idealist hiç şüphesiz muallimdir.

¹⁶² Topçu, TMD, s. 95.

¹⁶³ M. Faruk Bayraktar, **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını, İstanbul, 1997, s. 304.

¹⁶⁴ Bkz. Bülent Çelikel, “Gazâlî”, **Klasik İslam Eğitimcileri**, (Ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), Rağbet Yayınları, İstanbul, 2016, ss. 287-308; Muhyiddin El Kafiye, çev. İsmail Cerrahoğlu, “Hoca ve Talebe Münasebetleri”, **Diyanet Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 82-83, 1969, ss.104-105.

¹⁶⁵ Topçu, KM, s. 44.

¹⁶⁶ Topçu, TMD, s. 65.

¹⁶⁷ Topçu, TMD, s. 67.

¹⁶⁸ Topçu, TMD, s. 65.

¹⁶⁹ Topçu, TMD, s. 66.

Talebenin ruh yapısını şekillendiren muallimin sorumlulukları çok ve ağırdır. Âdemoğlunu, beşikten mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük mesuliyetine sahip insan muallimdir.¹⁷⁰ Gazi'nin "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." ifadesi bunun en açık izahıdır. Bu konuyla ilgili olarak Topçu:

Bir memlekette ticaret ve alış veriş tarzı bozuksa, bundan muallim mesuldür. Siyaset, milli tarihin çizdiği yoldan ayrılmış, milletin tarihi karakterini kaybetmişse, bundan mesul olan yine muallimdir. Gençlik avare ve davasız, aileler otoritesizse, bundan da muallim mesul olacaktır. Memurlar rüşvetçi, mesul makamlar iltimasçı iseler muallimin utanması icap eder. Din hayatı bir riya veya taklit merasimi haline gelerek vicdanlar sahipsiz ve sultansız kalmışsa, bununda mesulü muallimlerdir. Yüreklerin merhametsizliğinden, hislerin bayağılığından ve iradelerin gevşekliğinden bir mesul aranır; o da muallimdir. Yalnız kaldığımız yerde yalnızlığımızın mesulü o, imanların zayıfladığı devirlerde bu gevşemenin mesulü yine onlardır.¹⁷¹

Bu sorumlulukların bilincinde olmayan muallim, Talebenin zalimleşmesinde kendisinin de payı olduğunu düşünemeyecektir. Talebelerin bozukluğundan, ahlaksızlığından, şikâyet edecektir. Topçu'ya göre talebeden şikâyetçi olan muallim anarşisttir. Anarşist ise toplum, devlet ve dünya nizamını bozan yıkıcı unsurdur. Onun görevi imha etmek ve yıkmaktır. Sorumluluklarının bilincinde olan samimi muallim ise hareket adamıdır. Anarşistin yol açtığı tahribatı gideren yaratıcı, imar edicidir.¹⁷² Bütün peygamberler, Mevlana gibi veliler de kurtarıcı olmuştur. Muallim, kurtardığı vakit kurtuluşa erecektir.¹⁷³

Muallim, yukarıda saydığımız sorumlulukları yerine getirebilmesi için şu karakteristik özelliklere sahip olmalıdır:

- 1- Muallimlik sevgi işidir. Ruh sevgisi, yaratılanı yaratandan ötürü sevme anlayışı muallimin ruh yapısını oluşturan en önemli özellik olmalıdır.
- 2- Muallim, hayatımızın sahibi değil, sanatkârdır.¹⁷⁴
- 3- Muallim, bütün zorluklara sabretmesini bilen, tahammül eden, şikâyet etmeyen idealist kişidir.
- 4- "Kime karşı olursa olsun, her düşmanlık, mutlaka kendimize düşmanlıktır." inancını neslin kalbine yerleştirebilen kişidir.

¹⁷⁰ Topçu, TMD, s. 69.

¹⁷¹ Topçu, TMD, s. 72.

¹⁷² Topçu, KM, ss.133-135.

¹⁷³ Topçu, YT, s. 230.

¹⁷⁴ Topçu, TMD, s. 72.

5- Muallim, halk gibi yaşamaz. Halkın her güldüğüne gülmez, her sevindiğine sevinmez. Çünkü muallim ilim sahibi kişidir. Bildikleri bunlara engel olur. Her konuda örnek olduğu gibi muallimlik konusunda da güzel örnek olan sevgili peygamberimiz Hz. Muhammet (s.a.v) de, bu konuyla ilgili olarak “Eğer benim bildiğimi bilseydiniz, az güler çok ağlardınız ve zevklerinizi yapamazdınız.” buyurmuşlardır.¹⁷⁵

6- Muallimler, kalp hastalıklarının tabipleridir.¹⁷⁶ Peygamberler gibi bütün insanlığın ruhunu kurtaran ruh doktorlarıdır. İman ve anlayış vasıtalarıyla genç nesli tedavi ederler.

7- Muallimler, muvazene ve münzevi karaktere sahiptirler. Yani eserleriyle hayatlarını birleştirirler. Devirlere ve cemiyetlere göre değişmezler. Cemiyete uymazlar, cemiyeti sürüklemeye karakterine sahiptirler. Cemiyette kalabalık içinde ve iç dünyalarında yalnızdırlar.¹⁷⁷

8- Muallim, büyük adamdır. Büyük adamlar devlet ve ikbal mevkilerinden uzak dururlar.¹⁷⁸ Gazâli de âlime benzer nitelikleri yüklemiştir: Âlim, ilmiyle kendisini de başkalarını da saadete ulaştırmalı, gâyesi makam, mevki, dünyalık olmamalı, Allah için okumalı, ilmmini şerde değil hayırda kullanmalıdır.¹⁷⁹ Muallim kendisini ve çevresini yetiştiren örnek şahsiyet olmalıdır. Aksi takdirde kendini geliştirmeyen muallim talebelerine faydalı olamayacaktır. Topçu, bu durumu “Hareket” kavramıyla açıklamaktadır. Hareket, ferdin kendi kendisini ve başka varlıkları bir üst mertebeye ve sonsuzluğa doğru değiştirmesidir.¹⁸⁰ Bu tanıımı muallime uyarlayacak olursak; muallim, kendini ve talebelerini bir üst mertebeye doğru değiştiren ve geliştiren kişidir. Gazâli ise ilim öğrenen, onunla amel eden ve öğreten insanı, hem ışık olması hem de ışık vermesinden dolayı güneşe benzetmektedir.¹⁸¹

¹⁷⁵ Topçu, TMD, ss. 73-74.

¹⁷⁶ Çelikel, s. 155.

¹⁷⁷ Nurettin Topçu, **Mehmet Akif**, 6. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2011, (MA), s. 19-20.

¹⁷⁸ Topçu, MA, s. 21.

¹⁷⁹ Çelikel, s. 113.

¹⁸⁰ İsmail Kara, **Nurettin Topçu Hayatı ve Bibliyografyası**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2013, s. 40.

¹⁸¹ Hasan Mahmud Çamdibi, “Taşköprizade Ahmed’e Göre Muallimin Nitelikleri ve Görevleri I, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 4, 1997, ss. 201-207.

Bütün toplumun muallimin elinden geçtiği düşünülürse bu mesleğin ne kadar mühim bir iş olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Gazâli'ye göre de muallimlik çok yüce ve kutsal bir meslektir.

“İlim öğretenler insanların kalpleri ve akılları üzerinde tasarruf ederler. Yeryüzündeki en üstün yaratık insan, insanın en değerli cüz'i ise kalbidir. İlim öğreten, kalbi olgunlaştırmak, temizlemek, cilalandırmak ve Allah rızasına yaklaştırmakla meşgul olan kişidir.”¹⁸²

Ancak geçmişe baktığımızda bazı dönemlerde muallime değer verilmediğine, muallimin hürmet görmediğine, hürriyetinin kısıtlandığına rastlanmaktadır. Topçu, muallime değer vermeyen toplumların düştüğünü, alçaldığını; muallimin hürmet gördüğü, değer verildiği toplumlarda ise insanların mesut ve faziletli olduğunu dile getirmektedir.¹⁸³ Ona göre muallime mektepte nöbet tutturma ve bir takım kolların idaresi gibi vazifeler yükleme muallimlik mesleğine vurulmuş darbelerdir. Ayrıca maarifte idari amirlerin cahil kimselerden olması muallime yapılabilecek en büyük zulümdür. Hatta muallimin ilim ve ideal adamı olabilmesi için her şeyden evvel istiklali olmalıdır. Bu bakımdan Topçu'ya göre en iyi mektep müdürsüz mekteptir.¹⁸⁴ “Bir toplumda muallim ihtiyaçlara ve ekmek parasına mahkûm edilmişse, dolayısıyla horlanmış ve aşağılanmışsa o toplumun ilerlemesi ve kalkınması mümkün değildir.”¹⁸⁵ Muallim, devlet adamının emrinde değil, devlet adamı muallimin emrinde bulunmalıdır. Aksi takdirde toplum bozulacak ve felaketler baş gösterecektir. Osmanlı, muallime değer verdiği, muallimi baş tacı yaptığı dönemlerde devlet yükselmiş, medeniyet ve ahlakın zirvesine ulaşmıştır. Orhan'ı, Fatih'i, II. Murat'ı, âlimin atının ayağından sıçrayan çamurun bile şeref olduğunu kabul eden Yavuz Selim'i yetiştirenler muallimlerdir. Ancak XVII. asırdan itibaren muallimlerin devlet adamlarının telkinleriyle hareket etmeye başlaması ve ardından “Beşik uleması”, “Ulema-yı rûsum” gibi medreseyi yıkan, muallimliğe leke düşüren uygulamalar toplumu uçuruma sürüklemiştir.¹⁸⁶

¹⁸² Ferhat Ağırman ve Ahmed Türkmetin, “Bilginin İmkânı Problemi: Gazali Örneği”, **Kaygı Dergisi**, Sayı: 18, 2012, s. 207.

¹⁸³ Topçu, TMD, s. 69.

¹⁸⁴ Topçu, TMD, ss. 103-104.

¹⁸⁵ Mehmet Sılay, “Nurettin Topçu'nun İdeali”, **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109, 2006, s. 397.

¹⁸⁶ Topçu, TMD, ss. 70-71.

Muallimin ilminin geniş ve derin olması şüphesiz mühimdir. Ancak daha önemlisi talebeyi etkileme açısından ilmiyle amel etmesidir. Davranışları söylediklerini yalanlamamalıdır. Gazâli, söylediklerini uygulamayan muallimi, ilaç veren doktorun aynı hastalıkta o ilacı kullanmamasına benzetmiştir. O'na göre muallimin etkili olabilmesi için verdiği fetvalara önce kendisinin uyması gereklidir. Muallimin ilmiyle amel etmemesi toplumsal çözülmenin birinci sebebi olarak görülmektedir.¹⁸⁷

Nurettin Topçu'nun İmam Hatiplerin kurucusu ve İstanbul İmam Hatip Lisesi Müdürü Mahir İz'le yaşadığı şu konuşma bir muallimin rol model olması açısından son derece önemlidir. Topçu, İstanbul İmam Hatip Lisesi'nde ücret karşılığı felsefe derslerine girmesine rağmen ücret almayı kabul etmemiştir. İmam Hatip Lisesi Müdürü Mahir İz, Topçu'ya bu davranışının sebebini sorduğunda Topçu ile aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Topçu: “Hoca! Burası din mektebi, ben buraya ibadet için geliyorum, ibadetten para alınır mı?” Mahir İz: “Ne yapıyorsun Nurettin Bey, sen devletten zengin misin? İhtiyacın yoksa sen alma, okulda bu kadar fakir öğrenci var. Sen bordroyu imzala, ben o parayı alırım, fakir çocuklara dağıtırım.” Topçu: “Ben o imzayı attıktan sonra parayı kabul etmiş olurum. O zaman almışım veya dağıtmışım fark etmez. Din görevi hasbi olmalıdır. Burada yetişenler din adamı olacaklar. Ben hasbi olmalıyım ki, onlar da hasbi olsunlar.”¹⁸⁸

Yine örnek yaşantısından hareket edecek olursak; Galatasaray Lisesi'nde muallimlik yaparken okul müdürü Haziran imtihanından geçmesini istediği soylu ailelerin çocuklarından oluşan altı kişilik öğrenci listesini Topçu'ya vermiştir. Topçu, müdürün bu teklifine karşı “Eğer bunlar çalışan talebelerse elbette geçerler.” cevabını verir.¹⁸⁹ Daha sonra sürgün yemesine rağmen adaletten en küçük taviz vermeyerek örnek bir duruş sergilemiştir. Bu ruhla hareket eden, muallimliği sanat olarak gören muallim ordusu mektepte çoğalmadıkça milli mektebin kapıları daima kapalı olacaktır.

Muallim, talebe üzerinde etkili olabilmesi için söz ve davranışlarının bir olmasının yanında eğitim-öğretim ilke ve yöntemlerini doğru uygulamasını bilmelidir. Talebesini iyi tanımalı; seviyeye göre öğretme usullerine başvurmalı, son

¹⁸⁷ Çelikel, ss. 154-155.

¹⁸⁸ Kemal Bakır, “Nurettin Topçu ve Anadolu Sosyalizmi”, **Basın Bülteni**, 07.11.2010, <http://www.atauniv.com/kose-yazilari/nurettin-topcu-ve-anadolu-sosyalizmi.html>, (06.05.2018), s. 1.

¹⁸⁹ Kara, s. 29.

derece hoşgörölü olmalı, korkutarak değil sevdirerek öğretmelidir. İnsanı akıyla, ruhuyla, duyguları ve bedeniyle bir bütün kabul edip onun her bakımdan gelişimini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır.¹⁹⁰

Topçu, muallimi sadece biyolojik varlık olan insanla sınırlamamış, iç âlemimiz ve dış dünyamızın da üstatlarla dolu olduğunu bildirmiştir. Örneğin; “Rousseau’nun üstadı vicdanıdır, kalbidir. Pascal, ilahi iradeye tabi olan kalbinden bahsederken dedi ki; “Kalbin öyle sebepleri var ki, akıl onları asla anlamıyor.” Nietzsche’nin üstadı ihtirası, Sinan’ın üstadı milyonlara secdeyi öğreten ilahi kubbe, Yunus’un üstadı aşk, Mevlana’nın üstadı Muhammet’tir (s.a.v). Kur’an, en büyük üstat, sapkınlığa sürükleyen duygularla menfaatlerin sefaletinden bizi kurtarmak için gönderilmiştir.¹⁹¹

“Maarif demek muallim demektir.”¹⁹² ifadesiyle Topçu, muallime yüce mânâ yüklemiş, “Muallim kimdir, kim değildir?” sorusuna değişik açılardan cevap vermiş, muallimin görev ve sorumlulukları bağlamında ideal muallimi tasvir etmiştir. Ayrıca bir ömür boyu muallimlik yapan Topçu, inandığı davadan taviz vermeyerek yaşadığı dönemde ve sonraki dönemlerde muallimlere ve muallim adaylarına milli mektebin muallimini örnek olarak göstermiştir.

Sonuç olarak ülkemizin geleceği muallimlerin elindedir. Kaybettiğimiz kadim değerlerimizi genç nesillere tekrardan kazandıracak olan muallim ordusudur. Anadolu’nun kurtuluşu ne iktisat, ne askeri, ne de teknikle olacaktır. Kurtuluş muallimle olacaktır.¹⁹³

2.4.4. Mektep (Mimari)

Milli mektebin dördüncü unsuru mektebin kendisidir. Tarihsel bilgiler bize geçmişte yaşayan toplumların kültürel, felsefi, dini ve bilimsel gelişmeler

¹⁹⁰ M. Şevki Aydın, “Muallim Peygamber”, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 9, 1996, s. 62.

¹⁹¹ Topçu, TMD, s. 52.

¹⁹² Topçu, TMD, s. 78.

¹⁹³ Topçu, YT, s. 287.

doğrultusunda eğitim-öğretim mekânlarını oluşturdıklarını göstermektedir.¹⁹⁴ Maarif alanındaki değişimler, mekteplerin mimari yapısını da ciddi manada etkilemiştir.

İslamiyet'in ilk yıllarında eğitim müstakil bir kurumda değil, mescitlerde, evlerde, kitapçı dükkânlarında vb. yerlerde yapılmaktaydı. İslamiyet'in başka coğrafyalarda yayılmaya başlamasıyla birlikte eğitim için müstakil bir yapıya ihtiyaç duyulmuştur. Medrese adında inşa edilen bu yapıların mimarileri bulundukları bölgelerde o dönemin sosyal, kültürel yapısını, ekonomik durumunu yansıtmaktadır. Yani mimari, uygarlık ve medeniyetin göstergesidir.¹⁹⁵ Hatta coğrafi şartlar ve iklim koşulları, eğitim müfredatı da mimariyi etkileyen diğer unsurlardır.¹⁹⁶

Maarifin sorunlarından biri de mekteplerin fiziki mekân sorunudur. Topçu, kendi dönemindeki maarif binalarını, mimari üslup yoksunluğu, stil bozukluğu nedeniyle eleştirmiştir. Bu yapıların sanatsal ve mimari değeri olmayan sıradan yapılar olduğunu dile getirmiştir.¹⁹⁷ Günümüz mekteplerinin fiziki yapılarına baktığımızda aynı sorunların, bozuklukların devam ettiği görülmektedir. Sokak aralarında sıkıştırılmış etrafı beton ve asfaltla kaplanmış mimari estetiğe uygun olmayan, milli ruhumuzun çizgilerini taşımayan beton yığınlarıdır. Bu durum maarifin saygınlığına zarar vermektedir.

Topçu, milli mektebin binasının milli bir karakter taşıması, kendine özgü bir üslubu olması gerektiği şeklinde bir mekânı tahayyül etmektedir. Topçu'ya göre talebenin bulunduğu her yer mektep değildir.

“Mabetteki ‘İbadete hazır ol’ sesine benzer bir sesi her köşesinde sızdırmayan bina, mektep binası değildir. Yeni mektep açıldığı günden beri, kendinin olmayan binalarda muhacir veya sığıntı gibidir.”¹⁹⁸

Şehirlerin nasıl ki toplum üzerinde etkisi varsa mektebin mimarisinin de talebe üzerinde etkisi olacaktır. Maarifte mekân çok önemlidir. Bu durumu Hathaway “Eğitsel Binalar” adlı makalesinde şöyle açıklamaktadır: “Önce bizler

¹⁹⁴ Erhan Çiloğlu, Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı”, **Yüksek Lisans Tezi**, Adana, 2006, s. 1.

¹⁹⁵ Ahmet Çaycı, “İslam Mimarisinde Anlam Meselesi”, **Sosyoloji Divanı Sosyoloji Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 7, 2016, s. 190.

¹⁹⁶ Ayşe Zişan Furat, “Eğitim Mimari İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri”, **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, 2003, s. 183-184.

¹⁹⁷ Topçu, TMD, ss. 106-107.

¹⁹⁸ Topçu, TMD, s. 106.

binaları şekillendiririz sonra onlar bizleri şekillendirir.”¹⁹⁹ Toplumun milli kültür ve değerlerine uymayan mektep, talebelerin karakterleri üzerinde olumsuz etkiler bırakacaktır. Bu nedenle milli mektebin eğitim felsefesine uygun bir mimari inşa edilmesi zaruridir. Son iki asırdır mekteplerin bu yönü ihmal edilmektedir. Vergi dairesinin, kasabın, bankanın kendine özgü bir mimarisinin olup da bütün toplumu yetiştiren mektebin bir mimarisinin olmamasını Topçu çok üzücü bulmuş ve hayretle karşılamıştır.²⁰⁰

Topçu’ya göre *ilkokullar* dışında *ortaokul*, *lise* ve *yüksekokul* binaları mektep ruhuyla alakası olmayan yapılardır. Bunların bir kısmı konak bozması, kimi eski belediye dairesi, kimi devlet dairesi diye yapılmış yapılardır. Bunlar mektep değildir.²⁰¹ Ancak milli kültürümüzü köklerinden kurutan ülkemizdeki yabancı mekteplerin her birinin kendine özgü karakteristik üslubu vardır. Bu durumu aşağıdaki örnekle açıklamıştır:

*Fransız liselerinin bir avlunun etrafını saran galeriler halinde, medreselerimizin loşluğuna mukabil, kilisenin sahte ruhaniyetini dolduran akademik yapıları; Almanların metafizik düşüncenin azametine teknik zaferin ışıklarını karıştıran kütle mimarisi; Amerikalıların büyük bahçelerin içinde dağınık villalar halinde serpilen kolejleri, bu milletlerin mektep mimari üsluplarını yaşatmaktadır.*²⁰²

Topçu, yabancı mekteplerin kendine özgü karakteristik bir yapısı olduğu halde neden bizim kendimize özgü bir mektep yapımızın olmadığını, mektebi ruhta idrak edemediğimize bağlamıştır. Topçu’ya göre eğer mektebi ruhta idrak etseydik, mekânda da yerine getirebilirdik.²⁰³ Mekteplerde Avrupalıların nüfusunu, şehirlerini, sanayi merkezlerini öğrenip, Selçuklu mimarisini öğrenemeyen talebe, Türk mimarisini ve sanatını da anlamayacaktır.²⁰⁴ Topçu’ya göre milli mimari Selçuklu mimarisidir. Bu nedenle milli mektebin mimarisi de Selçuklu mimarisi olacaktır. İtalyanların mimaride Yunanları örnek aldığı gibi bizde Selçuklu mimarisini örnek alacağız.²⁰⁵

¹⁹⁹ Çiloğlu, s. 3.

²⁰⁰ Topçu, TMD, s. 107.

²⁰¹ Topçu, TMD, s. 106.

²⁰² Topçu, TMD, s. 107.

²⁰³ Topçu, TMD, s. 107.

²⁰⁴ Topçu, TMD, s. 135.

²⁰⁵ Topçu, YT, s. 103.

Topçu, karakter sahibi bir mimari sanatımızın olmayışını, Selçuklu sanatının ve Sinanların izlerinde yürümeyişimize bağlamaktadır.²⁰⁶

Topçu, mektebi mâbet olarak görerek fiziki yapıya çok büyük anlam ve mânâ yüklemiştir.²⁰⁷ Mektep, maddeden mânâyâ yükselişin, somuttan soyuta, çokluktan tevhide varışın yeridir.

Milli mektep, inşa edilirken mimari anlayışını İslâm'ın temel prensibi olan Tevhîttten (birlik) alacaktır. Milli mektebi inşa eden mimar, Mimar Sinan'ın felsefesini bilecek ve o ruhla, aşkla, hareket edecektir. Zira Sinan'ın aşkıyla, gayretiyle yapılmayan mekteplerde Sinan'lar yetişemeyecektir.

2.5. MİLLİ MEKTEBİ YIKAN UNSURLAR

2.5.1. Yabancı Okullar-Yabancı Dilde Eğitim Veren Okullar

Topçu, milli mektebi oluşturan unsurların yanı sıra yıkıcı unsurlardan da bahsetmiş ve bu yıkıcı unsurların zararları konusunda maarife uyarı mahiyetinde birçok malumat vermiştir. Topçu'ya göre milli mektebi yikan unsurların başında yabancı okullar gelmektedir.²⁰⁸ Türkler 1453 yılında İstanbul'u fethettikten sonra yabancılar, çocuklarının eğitimini sağlamak, kendi inanç ve kültürlerini nesillerine öğretmek için mabetlerinin yanlarına mektepler yaptılar.²⁰⁹ Bu okullar; azlık mektepleri: Rum, Ermeni, Yahudi okulları ve yabancı okullar: Fransız, ABD, İngiliz, İtalyan, Alman, Avusturya okulları ve mezhebe dayalı: Katolik, Ortodoks, Protestan okulları şeklinde üçe ayrılmaktadır. Bu okullara Papa tarafından gönderilen eğitimcilerin dini, siyasi, ekonomik ve sosyal birçok amacı vardır. Misyonerlik teşkilatının dini amacı tüm insanlığı Hristiyan yapmaktır. Bu hedefe ulaşmak için başvurulacak yollardan birisi de kilise eliyle okullar açmaktır. Açtıkları bu okullardaki ders programlarına ve kitapların içeriğine bakıldığında hangi amaçları edindikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Azınlıklar içerisinde en çok Rumlar faaliyet göstermiştir. Ülkemizdeki Rum mekteplerinde Atina'daki eğitimin aynısı uygulanmakla beraber

²⁰⁶ Topçu, YT, s. 154.

²⁰⁷ Topçu, TMD, s. 49.

²⁰⁸ Topçu, TMD, s. 60.

²⁰⁹ Ergin, s. 769.

devletin resmi dili olan Türkçeye yer verilmemiştir.²¹⁰ Dönemin hükümeti bu duruma engel olmak istemiş ancak Rumlar din ve dil hürriyetini bahane ederek şu cevabı vermişlerdir: “Türkçenin mektebimizde okutulması bizim için bir zaruret ve ihtiyaç değildir. Esasen bunu okutacak hocaya verecek paramız da yoktur, hükümet resmi dili gayrimüslim mekteplerinde de okutmaya lüzum görüyorsa ancak tahsisatını vermek suretiyle bunu yapabilir.”²¹¹ Devlete karşı koyacak hatta muallimin tahsisatını sopa gibi gösterecek kadar ileri giden Rumlar, Türkçeyi öğrenmemek için ısrar etmişlerdir. Bu kadarla da kalınmamış Rumların Türkçeyi öğrenmesi gerekirken bu okullarda okuyan Türklere yabancı dil zorunlu tutulmuştur. Türk hükümetinin Rum mekteplerine hiç maddi destek sağlamadığını; hatta Rumların vergilerinin İslam mekteplerine harcandığını gerekçe göstererek devletin bu mekteplere karışmaması, müdahale etmemesi gerektiğini iddia etmişlerdir.²¹² Bu okullarda Rum çocuklarının nasıl yetiştirileceği meşhur Patrik üçüncü Yuvagim’in şu sözleriyle daha iyi anlaşılmaktadır:

*Ben biçare rahipten başka bir şey değilim. Esir olmuş bir koyun sürüsünün zavallı çobanım. Cismani hiçbir iktidarım yoktur. Canım tehlikede, mevkim müşkildir. Her dakika ırkıma, mezhebime, milletime yabancı olan bir kuvvetin karakuşu ahkâmına tabiim. Seleflerimin tarihini, çektiklerini tabi oldukları keyfi muameleleri, can çekişmelerini siz pek ala bilirsiniz! Bütün bu felaketlere rağmen onlar nevmi olmadılar. Onların mezara yaklaştıkları vakit- ki bende şimdi kendilerini takip ediyorum- verdikleri en son nasihatler Hristiyanları terğibe dair idi. Binanaleyh ben de istikbalden eminim. Ben bir fikir ve gayeyi temsil ediyorum. İşte maddi aczime rağmen bana büyük ve nihayetsiz bir kuvvet veren de bu fikirdir. Bu fikir er geç emrivaki denilen vahşete galebe edecektir. Manevi kuvvetler mağlup edilemezler. Bu fikre hiçbir şey karşı gelemez. Bu fikir zihyattır. Bizi dört asırdan beri vikaye edende odur. Bizim kurtulmamızı müjdeleyecek olan yakın fecrin ilk parlayışını ölmeden evvel göreceğim olursam kendimi bahtiyar sanırım.*²¹³

Baş Papazın Türk milleti hakkındaki bu düşüncelerinden elleri altındaki nesillere nasıl bir kin ve düşmanlık aşıladıklarını ve amaçladıklarını anlamak zor değildir.

²¹⁰ Ergin, s. 1028.

²¹¹ Ergin, s. 1029.

²¹² Ergin, s. 1034.

²¹³ Ergin, ss. 1029-1032.

Emperyalizmin öncüleri olan bu okulların amaçlarından biri de Müslüman Türk çocuğunu kendi kültüründen milletinden kopararak inancından uzaklaştırmaktır.²¹⁴ Ayrıca Osmanlı devleti içindeki farklı unsurları kışkırtıp devlete karşı isyan etmelerini sağlayarak emperyalist emellerine ulaşmayı amaçlamaktadırlar. İslamiyet'i toplu olarak kabul eden Arnavutların isyanında kiliseye diğer Avrupa ülkelerinden basılan kitle iletişim araçlarının etkileri olmuştur.²¹⁵

Topçu, Lozan Antlaşması ile iktisadi kapitülasyonların kaldırılıp maarif kapitülasyonların kaldırılmamasını da eleştirmiştir.

Yabancı mektepleri millet kültürünü yok eden hançer olarak tanımlayan Topçu, bu okullara yabancı dil öğretmek için çocuklarını yollayan Türk ailelerini pire uğruna yorgan yakanlara, bir avuç su içmek için suda boğulanlara benzetmiştir.²¹⁶ Çocuklarına iyi bir yabancı dil öğretmek amacıyla bu okullara gönderen aileler, çocuklarının kültürlerini, inançlarını kaybedebileceklerini, yabancı bir dilin öğretilmesi ile yabancı dilde eğitim almanın çok farklı şeyler olduğunu düşünememişlerdir. Yabancı dilde eğitim adı altında mekteplerimiz ve nesillerimiz yabancı milletlerin kültürüne kendi ellerimizle teslim edilmiştir. Milli kültürümüz, düşman silahı ile değil kendi irademiz ve kendi ellerimizle yok edilmiştir. Bu okullar neslin geçmişi ile bağlarını kopartarak millete insan yetiştirmek yerine fabrikaya usta yetiştirmeyi gaye edinmişlerdir. Ruhsuz, idealsiz, inançsız bir öğretim veren bu okullar, neslimize karakter yerine hüner vererek gençliğimizi aşağı canlıların hizasına indirecektir. Ayrıca Topçu, kendisinden başka her şeye hayran, kendinden nefret eden, kendinden kaçan bu neslin bu hale gelmesinin bir sebebinin de bu okullar olduğunu düşünmektedir.²¹⁷

Amerika'yı ve Batılı devletleri yeni haçlılar olarak gören Topçu, yabancı okullar aracılığıyla yabancı unsurların milli bünyemize aşılansak Türk-İslam kalesinin içeriden yıkılmaya çalışıldığını ve böylece millet olan varlığımızı ilkel bir toplum haline getirdiklerini ifade etmektedir.²¹⁸ Haçlılar askeri olarak her ne kadar İslam coğrafyasından çıkarılsa da bu kutsal toprakları bırakmamışlardır. Gerek

²¹⁴ Banguoğlu ve diğerleri, s. 24.

²¹⁵ Banguoğlu ve diğerleri, s. 39.

²¹⁶ Topçu, TMD, s. 61.

²¹⁷ Topçu, YT, s. 263.

²¹⁸ Topçu, YT, s. 153.

ekonomik imtiyazlarla gerek papanın gönderdiği misyonerlerle bu coğrafya işgal edilmeye devam edilmiştir.²¹⁹

Bu konuyu özetleyecek olursak; yabancı okul meselesinin derin bir yara olduğunu ve bunun siyasi yönünün kendisini ilgilendirmediğini düşünen Topçu, her milletin kendi vatanında kendi okullarının olabileceğini, yabancı mektepte okumak isteyenlerin yabancı vatanlara gitmeleri gerektiğini bildirmiştir.²²⁰ Bunun sebebini ise şöyle açıklamıştır:

*Mektep; millet kültürünün, millet ruhunun bayrağıdır. Vatan topraklarında yalnız o bayrak dalgalanır. Yabancı mekteplerin yayacağı kültürler, bir memlekete medeniyet ve irfan getirmez, belki o milletin kültürünü yara bere içinde, perişan bırakır, milli şahsiyetin millet kültürü ile vücut kazanmasını imkânsız kılar. Memleket içinde yabancı mektep, millet kültürünün ağacını köklerinden tahrip eden ona zararlı bir nebattır.*²²¹

Bu okulların kuruluş gayesi bu vatana ve millete hizmet etmek değildir. Amaç milli kültür ağacının köklerini kurutmaktır.²²² Topla tüfekte yıkılamayan Anadolu'yu okullarla ele geçirme projesidir. Nesli mazisinden kopararak Batılılar gibi düşünmesini ve yaşamasını sağlamaktır. Beyinleri yıkanan bu nesli kendi emelleri doğrultusunda ülkemize karşı silah gibi kullanmaktır. Bütün İslam ülkelerinde faaliyet gösteren bu şer şebekelerinin asıl gayelerinin ne olduğunu Arap bölücü hareketinin liderlerinden Refik Rızzık Sellum'un Osmanlı Divan-ı Harbi huzurunda verdiği şu ifadelerden daha iyi anlaşılmaktadır:

*Ben Fransız mekteplerinde okudum. Bugün Suriye, Irak ve Lübnan'da eşraf ve ağaların evlatları Cizvit mekteplerinde okur. Öteki Arap diyarlarında ise İngilizce hâkimdir. Onlar ya İngiliz mekteplerinde, ya Amerikan Kolejlerinde okurlar. Hepsinin gayesi, Türkler haklarında benim sahip olduğum bilgileri telkin etmektir. Hepsi için müşterek düşman Türklerdir. Bu itibarla Arapları malum, hatta gayrı malum gayelere sevk etmek emelinde olanların ele alacakları yegâne mevzuu Türk düşmanlığıdır. Zannediyorum ki, bizim hatamıza bizden sonrakilerde ister istemez düşeceklerdir.*²²³

²¹⁹ Banguoğlu ve Diğerleri, s. 14.

²²⁰ Topçu, TMD, s. 96.

²²¹ Topçu, TMD, s. 97.

²²² Topçu, TMD, s. 60.

²²³ İlhami Nalbantoğlu (Ed.), **Anadolu'da Türk Mührü Ahlat**, Ahlat Kültür Vakfı Yayınları, Ankara, 1993, s. 152.

Mütareke yıllarında yabancı okullara halkın çok ilgi göstermeyip hatta çocuklarını bu okullara veren aileleri toplumun yadırgadığı görülmüş; ancak ilerleyen yıllarda çocuklarını yabancı okullara veren aile sayısında artış gözlemlenmiştir. Hatta kurtuluşun sadece yabancı okullarda olacağı düşüncesi hâkim olmuştur. Bu aşağılık duygusunun ileride felakete götüreceğini düşünen Topçu, bu durumun görmezden gelinmesi halinde ileride akıtacağımız gözyaşları derdimize çare olamayacaktır diyerek uyarılarda bulunmuştur.²²⁴

2.5.2. Özel Okullar

Milli mektebi zehirleyen diğer unsur ise özel okullardır. Yabancı okullarla özel okulların millet maarifini birlikte hançerlediğini, milli mektebi yıktığını belirten Topçu, özel okulların tamamen ticari amaçlarla kurulduğunu belirterek bu okullara karşı çıkmıştır.²²⁵ Özel okulların milletin hizmetinde olmadığını hatta ahlakı çiğneme konusunda yabancı okulların yardımcıları gibi çalıştığını sözlerine eklemiştir.²²⁶

Özel okulların kuruluş gâyesini tarihi seyir içerisinde ele alacak olursak; Tanzimat'tan önce azınlıkların okul açabilmelerinin nedeni Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettikten sonra azınlıklara inanç, ibadet ve geleneklerini özgürce yaşayabilme imkânı vermesidir. Azınlıklar bu hoşgörü anlayışını iyi değerlendirip çocuklarına eğitim verebilecekleri okullar açmışlardır. Yabancılar, özel okul açma ve misyonerlik faaliyetlerini yürütebilme imkânını ise 1856 tarihli Islahat Fermanı ile elde etmişlerdir. Tamamen Fransa'nın etkisiyle oluşturulan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 129. maddesinde özel okul şöyle tanımlanmıştır: "Özel okullar, bazı yerlerde toplumlar ya da gerek Osmanlı, gerek yabancılar tarafından ücretli veya ücretsiz olarak kurulan okullardır." Böylece gerek toplumlara, gerek yerli veya yabancılar için özel okul açma izni verilmiştir.²²⁷ Bunun üzerine başta Hristiyanlar olmak üzere yabancılar her yerde özel okullar açmaya başlamıştır. Bunun ilk örneği Fransa'dan gelen bir emirle 1868 de açılan Galatasaray Lisesi'dir. Kozmopolit zihniyetin tohumlarını nesillerimize ilk serpen Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi)

²²⁴ Topçu, YT, s. 286.

²²⁵ Topçu, s. 61.

²²⁶ Topçu, AN, s. 59.

²²⁷ Yahya Akyüz, "Cevdet Paşa'nın Özel Eğitim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Layihası", AÜ OTAM Dergisi, Sayı: 3, 1992, s. 93.

olduğunu dile getiren Topçu, bu okullardan mezun olanların durumları ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir: “Artık bu okullardan kalbini bütün bir ömür koruyabilmekle övünen kahramanlar çıkmayacak, bunlar Alman ve Amerikan piyasalarında yüksek maaş kollayan kurnazlara diploma dağıtacaktır.”²²⁸

Özel okullar, Tanzimat’tan sonra Batılılaşmanın ve maarifteki kapitülasyonların da etkisiyle başta yabancılar ve azınlıkların okulları olmak üzere yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle İstiklal Savaşı’ndan sonra her ne kadar iktisadi kapitülasyonların önüne geçilse de maarifteki kapitülasyonların önüne geçilememiştir. Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte biraz daha bağımsızlığını kazanan Türkiye 1924 yılından itibaren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte çok başlılığı ortadan kaldırmak için mücadeleye girişmiştir. Maarife bağlı devlet okullarının sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak 1980’lerden itibaren özel okulların sayısında ciddi artış görülmüştür. Uzmanlar devlet okullarının nicel ve nitel olarak yetersiz olduğu düşüncesiyle özel okulların yaygınlaştığını ileri sürmektedir. Hatta bazı düşünürler gelişmiş ülkelerdeki özel okul sayısının devlet okullarına oranla yüksek olduğunu belirterek bu okulların yaygınlaşmasını savunmuşlardır.

Milli mektebin devlet mektebi olduğunu her fırsatta dile getiren Topçu, bir memlekette ya devlet okulları ya da özel okulların olabileceğini; devlet okullarının olduğu yerde özel okulların olmasının bir hikmetinin olmadığını dile getirmiştir. Devletin okul ihtiyacını karşıladıklarını iddia ederek özel okulları savunanlara şu cevabı vermiştir: “Mevcut yapılarını hemen maarife devretsinler, himmetlerine teşekkür edelim.”²²⁹

Milli mektebi yıkan unsurlardan biri de kendi ilim anlayışımızdır. İlim yerine ilim tarihini almamız, bin yıllık “dedi”leri sıralayan düşünceler ilmi bir değer katmamıştır. Mektep milli mektepken neden bu hale geldi sorusunu Topçu’ya sorduğumuzda şu cevabı vermektedir:

Medrese mektepken, ilim yerine ilim tarihini almıştı. Din ve dünya meseleleri hakkında, felsefede, hukukta ve ahlakta, ilk ortaya konan ve üstadlar tarafından kabul edilen fikirler, şüphe götürmez hakikatler diye kabul edildi. Onlardan sonraki bütün fikir hareketi, ilk hakikatlerin tefsir ve izahından ibaret kaldı. Aynı üstadın fikri yüz kere, bin kere ele alınıyor, bir ağızdan çıkan hüküm, nas dışında, bin yıl aynı kaale (dedi) nidasıyla ağızdan ağıza intikal ediyordu. Bugün yine din öğretimi yapanlar, ilim diye bu tarihi hatırayı naklediyorlar.

²²⁸ Topçu, TMD, s. 34.

²²⁹ Topçu, TMD, s. 94.

*Halbu ki bin sene evvel, beş yüz sene, hatta yüz sene evvel ortaya konan fikirler, ancak ortaya kondukları devrin ilmi hakikatleridir. Bugün onlar ilim tarihine mal olmuşlardır.*²³⁰

2.6. MİLLÎ MEKTEBİ KORUYAN UNSURLAR

2.6.1. Dil

Maarifin milli olmasıyla beraber tüm unsurlarının yanında onun dilinin (lisan) de milli olması zaruridir. Milli mektepte milli terbiye ancak milli bir dil ile verilebilir.

Milli mektebin en çok önemseydiği konulardan birisi “dil”dir. Dilini kaybetmiş bir nesil, kültürünü, dinini hatta her şeyini kaybetmiş demektir. Milli kültürünü kaybeden toplumlar ise kendisini etkileyen toplumların egemenliğine girmeye mecburdur. Dolayısıyla milli dil aynı zamanda bağımsızlığımızın da sigortasıdır. Topçu’ya göre yabancı kelimeleri kullanmayı çağdaşlık olarak gören nesil, kültüründen uzaklaşmaya başlamış demektir. Çarşı pazarda gezerken dükkânların tabelalarına baktığımızda öz Türkçe ile yazılmış bir isim bulmak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Sadece alışveriş yerlerinde değil, Milli Eğitim Bakanlığı’nın kurumlarının bile isimlerinin (lise, fakülte gibi) yabancı olması ıstırap vericidir. Bu durumun aşağılık duygusundan kaynaklandığını belirten Topçu, bu derdimizin çaresi Çin’de de olsa bulunması gerektiğini bizlere hatırlatmaktadır.²³¹

Bir toplumda sanatın, ahlakın, bilimin, adaletin gelişmesi de dile bağlıdır. Konfüçyüs’e “Bir ülkede yönetici olsaydınız, ilk iş olarak ne yapmak isterdiniz?” diye sorulduğunda “Kuşkusuz ilk iş olarak dili düzeltirdim.” diye cevap vermiş, nedeni sorulunca şu cevabı vermiştir:

*Çünkü dilde bozukluk varsa, söylenen şey, söylenmek isteneni anlatmaz; eğer söylenen, istenen anlamı yansıtmazsa, yapılması istenen eylem yapılmaz; eğer istenilen yapılmazsa, sanat ve ahlak bozulmaya uğrar; eğer sanat ve ahlak bozulursa, adalet yoldan çıkar; eğer adalet doğru yoldan çıkarsa; halk çaresiz, bir bunalıma sürüklenir. Sonunda söylenen hakkında doğru karar verme olanağı ortadan kalkar. Böyle bir durumu önlemek için dil her şeyden önemlidir.*²³²

²³⁰ Topçu, TMD, s. 87.

²³¹ Topçu, TMD, s. 94.

²³² Ayşe Başçetinçelik, “Dil Toplumun Onurudur”, Çukurova Üniversitesi Türkoloji-Makale Bilgi Sistemi, No: 2345, 2007, ss. 1-2.

Geçmişte dili sadeleştirmek, öz Türkçeyi inşa etmek gayesiyle Türk dilinin hayatiyetini kazanmış kelimeler dilimizden atılıp, diğer taraftan Türk dilinin ahengine ve estetiğine aykırı Batı dillerine ait kelimeler dilimize sokulmuştur. Yani artık Türkçeleşmiş Arap ve Acem dillerine ait kelimeler dilimizden çıkarılıp, Batının kelimeleri dilimize yerleşmiştir.²³³ Topçu'ya göre bu durum dilde millileşmenin aksine Batılılaşmayı sağlamıştır. Ayrıca Topçu, dil kurumunun gayretleri ile güdükleştirilip bir ilkel cemiyet dili haline getirilen yeni dilin, milli edebiyat dilini yüzyıllarca geri götüren darbeyi indirdiğini ifade etmiştir.²³⁴

Kendi diline, kültürüne sahip çıkmayan milletler yok olmaya mahkûmdur. Örneğin Hazar Türkleri ırk olarak Türk olmalarına rağmen dillerini değiştirdikleri için kültürlerini ve inançlarını da değiştirmişlerdir. Konfüçyüs: “Bir milleti yok etmek istiyorsanız işe önce dil ile başlayın.” ifadesiyle dili hedef almanın aynı zamanda milleti hedef almak olduğunu anlatmaktadır. Bir ülke herhangi bir savaşta toprak kaybedebilir, sonra kaybettiği toprakları savaşarak veya masada tekrar geri de alabilir, o millet varlığını devam ettirir. Fakat dilini kaybederse o milletin yaşama hakkı bitmiştir. Örneğin üç kıtaya yayılmış Osmanlı imparatorluğu yıkılmış ancak Türk milleti yaşamını devam ettirmiştir.²³⁵ Yani dilin korunması Türklüğün korunması, dilin yok olması ise Türklüğün yok olması anlamına gelmektedir. Bu anlayıştan hareketle kültürel yozlaşmayla karşı karşıya olan Türk milletine yapılacak en büyük ve güzel hizmetlerden biri Türk dilinin korunması için her yoldan mücadele vermektir. Dolayısıyla milli mektebin dili de milli olacaktır. Bunu başardığımız vakit milli mektepten Kaşgarlı Mahmutlar, Yusuf Has Hacıpler, Ömer Seyfettinler, Ali Şir Nevailer çıkacaktır. Bu topraklarda kendi dilini, kültürünü koruyan, yaşayan ve geliştiren nesiller çoğalacaktır.

Bu konuyla ilgili olarak şunu da belirtmek isterim ki dilin korunması, yaşatılması ve geliştirilmesinde başta maarif ve milli mektep olmak üzere, akademisyeninden siyasetçisine kadar herkese büyük sorumluluklar düşmektedir. Aksi takdirde dilimizle birlikte milli benliğimizi, kimliğimizi kaybederek kendi kültürümüzden uzaklaşmak zorunda kalacağız.

²³³ Topçu, TMD, s. 94.

²³⁴ Topçu, TMD, s. 93.

²³⁵ Ayverdi, s. 35.

2.6.2. Disiplin

Milli mektebin başarıya ulaşabilmesinin yolu disiplinden geçmektedir. Disiplinin olmadığı yerde milli mektep olamaz. Topçu, disiplin olmadan ne aile, ne mektep, ne ordu, ne de ticarethanenin yönetilebileceğini, aksi takdirde buraları idare etmenin mümkün olmayacağını düşünmektedir.²³⁶ Disiplinsizlik toplumu anarşiye sürüklemekte, mektepte öğrencinin çevresine karşı kayıtsız kalmasına ve kişilik problemlerine neden olmaktadır.²³⁷ Topçu, mektebin içinde ve dışında disiplini bozucu birçok unsur bulunduğunu ve bu nedenle mektepte disiplinin sarsıldığını ifade etmiştir.²³⁸ Topçu'ya göre mektepte disiplinin sarsılmasında ceza sisteminin olmamasının büyük etkisi vardır.²³⁹ Suçludan ziyade suç hadisesine karşı tavır alınması düşünülmelidir. Burada cezadan maksat şiddet anlaşılmamalıdır. Cezanın birçok çeşidi vardır. Bu durumu Topçu şöyle izah etmektedir:

“Her şeyden önce bilinmelidir ki ceza, her zaman şiddet veya kırbaç değildir; tehlikeyi karşılayan bir müdafaa aletidir. Cemiyet için bir paratoner, fert için sıhhat verici ilaçtır. Bazen bir vicdansıza, vicdanla ve alicenaplıkla karşı gelmek, en büyük cezadır. Sözleriyle saldıran şaşkın bir adama karşı, sadece susmak ceza olur.”²⁴⁰

Milli mektepte disiplini bozan unsurlardan biriside öğrenciye ders dışı işler verilmesidir.²⁴¹ Bu durum disiplini bozmakla beraber talebenin kişiliğini de zedeleyecektir. Mektebin görevi maarif olmalıdır. Milli mektep, siyasetten uzak duracaktır. Mekteplere siyasetin sokulması mektebi asıl gayesinden uzaklaştırarak disiplinin bozulmasına neden olacaktır. Ayrıca bu durum mektebe, muallime ve kitaplara da hürmeti azaltacaktır.²⁴²

²³⁶ Topçu, TMD, s. 100.

²³⁷ Topçu, TMD, s. 100.

²³⁸ Topçu, TMD, s. 99.

²³⁹ Topçu, TMD, s. 99.

²⁴⁰ Topçu, TMD, s. 99.

²⁴¹ Topçu, TMD, s. 99.

²⁴² Topçu, TMD, s. 97.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM DÜŞÜNCESİNE KATKISI BAKIMINDAN “MİLLİ MEKTEP” FİKRİ

Nurettin Topçu'nun ortaya koyduğu eğitim modeli bir önceki bölümde ele alındı. Bu bölümde ise bu modelin genel olarak eğitim düşüncesine özelde ise din eğitime amaç, içerik ve yöntem bakımından katkısı üzerinde durulmaya çalışılacaktır. Bu eğitim modelinde hangi bilgilerin hangi yöntemle talebelere öğretileceği, oluşturulmak istenen insan ve toplum modelinin ne olduğu ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Ayrıca Topçu'nun din eğitiminde ortaya koyduğu yaklaşımlar üzerinde de durularak din ve ahlak eğitime katkısı ele alınacaktır.

3.1. EĞİTİMDE AMAÇLAR BAKIMINDAN KATKISI

Ülkemizde kurulan yabancı okullar ve amaçları eğitimciler tarafından dikkat çeken bir konu olmuştur.²⁴³ Mesela Osmanlıda Mekteb-i Sultani'nin gayesinin toplum içerisinde yaşayan farklı etnik ve dini gruptaki talebeleri Batı kültürü ile yetiştirip devletin önemli mevkilerinde görevlendirmek olduğu dile getirildiği gibi,²⁴⁴ ülkemizdeki yabancı okulların Müslüman Türk çocuklarını inancından ve kültüründen uzaklaştırmayı amaçladığı da vurgulanmıştır.²⁴⁵ Özel okulların insan anlayışı, talebeyi müşteri olarak görüp amaç diploma dağıtmaktır. Bütün mekteplerde olduğu gibi milli mektepte de talebelere kazandırılmak istenen bilgi ve değerlerin bir amacı vardır. Topçu'nun eserlerinden milli mektepte hangi vasıflara sahip, nasıl bir insan yetiştirileceği konusunu ortaya çıkarabiliriz.

Genel olarak eğitimciler, eğitimdeki amaçları Bloom taksonomisine göre açıklamışlardır. Yani bilişsel, duyuşsal, psikomotor öğrenme türleri doğrultusunda amaçlar belirlenmiştir. Topçu'da bu durum madde ve mânâ (ruh) şeklindedir.

²⁴³ İlknur Polat Haydaroğlu, **Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar**, Ocak Yayınları, Ankara, 1993; M. Hidayet Vahapoğlu, **Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar**, MEB Basımevi, İstanbul, 1997; Ayten Sezer, **Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1999; Necmettin Tozlu, **Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1991.

²⁴⁴ Güven, s. 150.

²⁴⁵ Banguoğlu ve diğerleri s. 24.

Topçu'ya göre amaç maddeden mânâyâ yükselmek, çokluktan birliğe varmaktır.²⁴⁶ Topçu, maarifteki yenilikleri ruhtan maddeye, ahlaktan tekniğe geçiş gayesini götüğü için eleştirmiş ve bu durumu gerilik olarak görmüştür.²⁴⁷ Çünkü ona göre uzun zamandan itibaren yapılan inkılapların hedefi teknik alanda başarılı olmak ve fabrikaya eleman yetiştirmektir. Topçu ise kültürün üzerine tekniği koyar. Öncelik kültür olduğu için teknik alanda ortaya konulan başarıdan ziyade şahsiyet önemlidir. Talebede ruhi şahsiyet gelişirse fen ve teknikte elde edilen başarılar anlam kazanır. Aksi takdirde şahsiyetten, ahlaktan yoksun maarif, toplumu felakete sürükleyebilir. Topçu'ya göre insan makinenin emrinde olmamalı, makine insanın emrinde olmalıdır. Bunun yolu ise teknik eğitimden önce ahlak eğitimi, tarih eğitimi, din eğitimi, edebiyat eğitimi kısaca şahsiyeti oluşturan eğitimin verilmesidir. Onun insan anlayışında amaç ruhi şahsiyetin gelişmesidir. Ruhi şahsiyet geliştikçe maddi şahsiyet zayıflayacak ve insan maddenin esiri olmaktan kurtulacaktır. Teknik tahakkümden kurtulan insan, kâmil insan olma yolunda ilerleyecektir. Kâmil insan olmanın yolu ise maddenin yüceltilmesi değil, ruh kuvvetinin yükseltilmesidir.

“Kendini bilen Rabbini bilir” anlayışından hareketle milli mektebin ilk gayesi talebenin kendisini tanımasını sağlamaktır. İnsanın kendini bilmesi için hakikati araması gerekir. İnsan, kim olduğunu, niçin yaratıldığını bilirse kendini bilir. Yunus'un dediği gibi “İlim kendini bilmektir.” İnsanın dış dünyadaki her şeyi bulması, bilmesi kolaydır. Ancak kendini bilmesi zordur. İnsanın kendini bilmesi için düşünmesi gerekir. Topçu'ya göre sadece bu dünya ile sınırlanan, sonsuzluğa uzanmayan düşünce, varlıktan ayrıldığı için hakiki düşünce değildir.²⁴⁸

Milli mektebin yetiştireceği kâmil insan, taklitten uzak durur. Topçu, körü körüne Batıyı taklit ederek çağdaş olduğunu iddia edenleri de, yaratıcıyla olan irtibatı ruhtan ayırıp şekle indirgeyenleri de eleştirir. Çözümü Garbı ve Şark'ı taklit etmede bulmaz. Hatta kendi kendini, aslını inkâr ederek Avrupalı olacağını zannedenleri de eleştirir. Çünkü Topçu'nun hocası olan Avrupalı Massignon'a göre Avrupalı olmak;

²⁴⁶ Topçu, TMD, s. 59.

²⁴⁷ Topçu, AN, s. 139.

²⁴⁸ Bu çerçevede din eğitimi ile ilgili bir değerlendirme için bkz. Bülent Çelikel, “Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme”, **EKEV Akademi Dergisi**, Yıl 18, Sayı: 58, ss. 544-546.

bir milletin önce kendi tarihine, milli ve manevi değerlerine sahip çıkmasıyla olur.²⁴⁹ Topçu'ya göre kendi kültürünü inkâr ederek Avrupalı olacağını zannedenler büyük bir yanlış içerisindedir. Ayrıca maarifte yaşanan sorunların çözümü, Batıyı taklit etmekte değil milli mektebin inşasındadır. O, milli mektebi inşa ederken yenilikçilerin düştüğü sorgusuz taklit hatasına düşmemiştir. Hamurunda taklit mayası yoktur. Taklidin olduğu yerde özgünlük olmaz. Özgünlüğün olmadığı yerde de milli mektepten bahsedilemez. Bu düşünceden hareketle milli mektep, ne medrese ne de Batı maarifini taklit eden mekteptir. Dolayısıyla Topçu, medreselerin kapatılıp mekteplerin açılması münakaşasında taraf olmamıştır. Çünkü millilik vasfını kaybederek ilim nakletmekten başka görevi olmayan yozlaşmaya durmuş medrese, Topçu'nun idealindeki anlayıştan uzaktır. Geçmişe dair ne varsa silinip Batıdan aktarılan maarif sistemi ise Topçu ile taban tabana zıttır. Çünkü Batı tarzı mektepler teknik mektepler olup faydacı tutumla hareket ederler. Oysaki Topçu'nun idealindeki milli mektebin gayesi, Batıya hayran değil, insan ruhuna âşık nesiller yetiştirmektir.²⁵⁰

Başka medeniyetleri taklit eden nesiller, dâvâsız olacak veya kendi dâvâsından da uzaklaşacaktır. Topçu'nun maarifte amaçlar bakımından üzerinde durduğu önemli konulardan birisi de mektepte yetişecek talebenin dâvâ sahibi bir insan olmasıdır. Başka bir ifadeyle idealist bir insan olmasıdır. İdealist insan, vatani için canını, malını, makamını feda etmekten çekinmeyen insandır.²⁵¹ Döneminin adamı değil her daim hakikati savunan adamdır. Bulunduğu muhite uymaz, muhiti kendine uydurur. Eserleriyle hayatını birleştiren adamdır. Dava adamı Topçu'ya göre aynı zamanda hareket adamıdır. Yani kendi kedisini ve çevresini değiştiren adamdır. Değiştirmeden kasıt Allah'a yaklaşma ve kâmil insan olma yolunda ilerleyiştir.

Topçu'nun yetiştirmeyi amaçladığı kâmil insanın vasıflarından birisi de seven insan olmasıdır. Bu sevgi eşya ve madde sevgisi değil, ruh ve insan sevgisidir. Gerçek sevgi maddi bedenden çıkıp sonsuzluğa ulaşan sevgidir. Sevmeyen insan, ölü ruhlu olup hakikate ulaşamaz.²⁵² Sevginin olmadığı yerde düşmanlık ve zulüm

²⁴⁹ Emin Işık, **Nurettin Topçu Çağdaş Bir Dervişin Dünyası**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2019, s. 33.

²⁵⁰ Topçu, KM, s. 47.

²⁵¹ Nurettin Topçu, **İrâdenin Dâvası Devlet ve Demokrasi**, 4. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2012, ss. 212-213.

²⁵² Topçu, VO, ss. 24-26.

vardır. Mevlana da sevgi ve merhameti insanlığın, hiddet ve şehveti hayvanlığın vasıfları olarak görmektedir.

Topçu'ya göre yetiştireceğimiz talebenin bilgili olmasının yanında imanlı ve ahlaklı olması da büyük önem arz etmektedir. Ona göre insanı da, toplumu da yücelten, şereflendiren şey ahlaktır. Ahlakın hâkim olduğu dönemlerde medeniyetler gelişmiş ve ilerlemiştir. Ahlakın terk ettiği cemiyetler ise yok olmaya mahkûm olmuştur. Ayrıca din eğitiminin hedefi de ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Çünkü İslam dininde Müslümanın en hayırlısı ahlakı en güzel olanıdır. Güzel ahlakı tamamlamak üzere gönderilen sevgili peygamberimiz Hz. Muhammet (s.a.v) güzel ahlakı gâye olarak göstermiştir. Yine İslam dininde ibadetlerin hedeflerinden birisi de ahlaklı birey ve ahlaklı toplum inşa etmektir.

Topçu, öğretim kademelerine de amaçlar bakımından önemli katkıda bulunmuştur. Ona göre *ilköğretimin* hedefi kalbin terbiyesidir. Yani ruhi şahsiyet ön plandadır. Bu kademedeki talebelere bütün eşyanın bilgisini vermek marifet değildir. Önemli olan yaratılış fitratına uygun şahsiyet inşa edebilmektir. *Ortaöğretimde* hedef aklın terbiyesi ve ikinci yarısında ihtisaslaşmaya adım atmaktır. *Yükseköğretimde* ise hedef uzmanlaşmadır. Başka bir deyişle denizin üzerinde gezinmeyi bırakıp dibine dalarak hakikat peşinde koşmaktır. Yani talebelerin bir önceki öğretim kademesinde öğrendiği bilgileri tekrar etmesinden ziyade bir konu üzerinde yoğunlaşması daha doğru olacaktır.

Amaçlar, eğitimin içerik ve yönteminin belirlenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Yani içerik ve metot, amaçlar doğrultusunda belirlenecektir. Amaç talebelerin sadece yüksek maaşla çalışmalarını sağlamak ise içerikte bu yönde olacak; talebeler fen ve teknik alana yönlendirilecektir. Veyahut amaç kâmil insan erdemli toplum inşa etmekse milli ve ahlaki ilkeler içerik ve metotta ön planda olacaktır.

3.2. EĞİTİMDE İÇERİK/PROGRAM BAKIMINDAN KATKISI

Bu başlık altında Topçu'nun yetiştirmeyi amaçladığı insan modelinin oluşması için hangi konuların öğretimine önem verdiği üzerinde durulacaktır.

İlk olarak şunu belirtmemiz gerekir ki Topçu'ya göre temel eğitimde amaç, hedef ve içerik üniversiteler tarafından belirlenmeli, devlet tarafından uygulanmalıdır. Yani eğitime yön verme işini herhangi bir idare mekanizması değil devletin kendi üniversiteleri yapmalıdır.²⁵³

Topçu, eğitimde içeriği öğretim kademelerine göre ele almıştır. Ona göre *ilköğretimin* hedefi kalbin terbiyesidir. Yani ruhi şahsiyet ön plandadır. Dolayısıyla temel eğitimdeki talebelere bütün eşyanın bilgisini vermek marifet değildir. Önemli olan yaratılış fitratına uygun şahsiyet inşa edebilmektir. Temel eğitim olan bu kademedeki talebeye çok ders okutup çok bilgi vermekten ziyade kalp terbiyesi verilmelidir. Yani öğretimden önce talebelere hayâ, vatanseverlik, fedakârlık, hürmet gibi değerler verilmelidir. Bu da ahlak eğitimi ile verilebilir. Topçu'ya göre ahlak eğitimi ihmal edilirse yetişen nesil makine kadar acımasız, merhametsiz, kindar ve hüremetsiz olacaktır. Yani öğretimden önce ahlak eğitimi gelmektedir.²⁵⁴ Topçu'da temel eğitimin özünü ahlak eğitiminin oluşturduğu söylenebilir. Ahlak eğitimi ile bağlantılı olarak musiki eğitimi de Topçu'nun üzerinde durduğu konulardan birisidir. Derslere başlamadan önce talebelere musiki dinletilmesini önermektedir.

Topçu'ya göre temel eğitimin müfredatı talebeye toprak sevgisini ve tarih şuurunu kazandırmalıdır. Çünkü tarih şuuru verilmeyen talebe gerçek bir vatandaş olamayacaktır. Malazgirt'ten itibaren yaklaşık bin yıllık Türk İslam ruhu nesillere aşılmalıdır.²⁵⁵

Topçu'ya göre Mehmet Akif'in ruhu temel eğitimin müfredatına yansıtılmalıdır. Bunun yolu ise Akif'in yedi ciltlik safahatını sayfa sayfa nesirleştirip temel eğitim kitaplarına yerleştirmeye olacaktır.²⁵⁶ Yani Mehmet Akif'in eserleri temel eğitimdeki çocuklara onların anlayacağı dilde sadeleştirilip anlatılmalıdır. Çünkü Akif'i tanıyan talebede vatan, millet, bayrak, ezan sevgisi oluşacaktır. Topçu'nun temel eğitimde en çok üzerinde durduğu hususta zaten bu milli ve dini kültürün verilmesidir.

Topçu'nun eserlerine baktığımızda *ortaöğretimde* talebelere hangi konuların, nelerin öğretilmesi gerektiğini ortaya çıkarabiliriz. O, tarih, felsefe, edebiyat gibi

²⁵³ Topçu, AN, s. 64.

²⁵⁴ Topçu, TMD, s. 122.

²⁵⁵ Topçu, TMD, s. 113.

²⁵⁶ Topçu, TMD, ss. 113-114.

kültür derslerinin önemi üzerinde ısrarla durmuştur. Hatta Topçu, kendi döneminde kültür derslerinin önemsenmeyip ikinci plana atılarak talebelerin teknik alana yönlendirilmesine karşı çıkmıştır. Ziya Gökalp'te *ortaöğretim* programı ile ilgili benzer görüş bildirmiştir. Gökalp'e göre öğretimin gayesi terbiye olup, liselerde pozitif ilimlere ağırlık verilip kültürel terbiyenin ihmal edilmesinin talebeler üzerinde olumsuz etkileri olacaktır. Dolayısıyla Gökalp'e göre talebelerde milli şahsiyetin oluşabilmesi için ilmi terbiyenin yanında kültürel terbiye de ihmal edilmemelidir.²⁵⁷

Topçu'ya göre talebelere öğretilmesi gereken en önemli derslerden biri tarihtir. Bu derste olaylar kronolojik olarak değil sebep ve sonuçlarıyla anlatılmalıdır. Yani ezbercilikten ziyade muhakeme ve idrak daha mühimdir. Bu durumu İbn Haldun tarihin görünen-görünmeyen anlamı şeklinde tanımlamıştır. Devletlerin kuruluşu, gelişmesi ve yıkılması görünen kısımdır. Bu olayların incelenmesi, illetlerinin düşünülerek ortaya konulması ise görünmeyen anlamdır. Topçu, bu görünmeyen anlam üzerine dikkatleri çekmiştir.²⁵⁸ Topçu, maziye silip Türk tarihini yakın bir tarihle sınırlayanlara karşı çıkmıştır. Ona göre Malazgirt'ten günümüze kadar Türk tarihi nesillere idrak ettirilmelidir.

Edebiyat dersinde ise Topçu'ya göre gaye talebelere edebiyat tarihini öğretmek ve metinleri şerh ettirmek değil, şiir ve sanat zevkini yani edebi zevki vermektir.²⁵⁹ Edebi zevki tatmayan talebe bu açığı otomobil vb. madde sevgisiyle doldurmaya çalışacaktır. Yani edebi ve sanat zevkinin yerini eşya alacaktır. Ayrıca edebiyat derslerinde her dönemin büyük sanatçılarının bütün eserleri talebelere tanıtılmalıdır. Bu şekilde talebeler Fuzuli'yi, Namık Kemal'i, Mehmet Akif'i daha iyi tanıyacaklardır. Ayrıca edebiyat derslerinde talebelere edebi terbiye de verilmelidir. Sadece edebiyat tarihini ezberletmekle yetinilmemelidir.

Ortaöğretimde din ve ahlak eğitimine gelince; Topçu'ya göre din eğitiminin ahlaktan bağımsız ve tek ders olarak verilmesi uygun değildir. Yani İslami ilkelerden uzak Batı'nın pedagoji ilmi ile ahlak eğitimi verilemez. Ayrıca din eğitimi tarih, sanat tarihi, felsefe gibi bütün kültür dersleriyle birlikte verilmelidir. Aksi takdirde din dersi gerçek hayattan ve değerlerinden uzak kalacak, içi boş kültür dersine

²⁵⁷ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997, ss. 236-237.

²⁵⁸ Hacer Âşık Ev, *İbn Haldun ve Eğitim*, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2012, s. 128.

²⁵⁹ Topçu, TMD, s. 130.

dönüşecektir. Ahlaki eğitim verirken mazimizde yaşanan güzel örnekler talebelere anlatılmalıdır. Örneğin talebelere Allah kelamı Yüce Kur'an-ı Kerim'e saygı ve hürmeti öğretmek için Osmanlı Devletinin kurucusu Osman Bey'in misafir olduğu evde Allah kelamı huzurunda sabaha kadar uyumadığı anlatılabilir.²⁶⁰ Yine Topçu'ya göre din ve ahlak eğitiminde Kur'an-ı Kerim'in tefsiri okutulmalı, açıklanmalıdır. Yani din eğitimi yapılırken talebelere sadece Kur'an'ı okumasını öğretmek ve bazı sureleri, duaları ezberletmek yeterli değildir. Kur'an'ın anlamı ve yorumu izah edilmeli, mesajları, ruhu talebelere verilmelidir.

Bu öğretim kademesinde talebelere öğretilmesi gereken ders ve konulardan birisi de felsefedir. Ancak öğreteceğimiz felsefe Batı'dan taklit yoluyla alınan felsefe değildir. Mazimize baktığımızda bu topraklarda tarihimiz içerisinde nasıl ki kendi felsefemizi inşa ettiysek, yine milli felsefemizi inşa edecek nesiller yetiştirmeliyiz. Bunu başaramadığımız takdirde düşünen, sorgulayan, Kur'an'ın ve İslam'ın felsefesini yapan nesiller olmayacaktır. Milli felsefemizi oluşturduğumuz takdirde felsefe derslerinde Batı'dan aktarılan hakikat düşmanı pozitivism, pragmatizm ve sosyolojizm öğretilmeyecektir. Yeniden doğuşumuzu sağlayacak ve tevhide ulaştıracak İslam'ın özü olan tasavvuf anlayışı kazandırılacaktır. Topçu'ya göre din eğitimi yapılan mekteplerde en çok okutulması gereken derslerin başında felsefe gelmektedir. Çünkü felsefesiz bir din eğitimi ile İslam dini anlatılamaz.²⁶¹

Topçu, kendi döneminde *yükseköğretimi* amaç ve içerik açısından eleştirmiş olup ortaya koyduğu fikirlerle maarife katkı sağlamıştır. Ona göre ihtisaslaşmanın yeri olan *yükseköğretim* ise talebelere sadece bilgi aktarımı yapan bir kurum değil, maarife ve devlet liderlerine yön veren önemli bir eğitim kademesidir. Ayrıca *yükseköğretim* kurumları, *temel eğitim* ve *ortaöğretim* maarif programlarını düzenleyerek milli kültürü inşa etmelidir. Topçu'ya göre üniversiteler siyasi partilerin buyruğu ile hareket etmemeli, ilim yuvası olmalıdır. Ona göre siyaset genç nesli yıkıcı unsurdur. Dolayısıyla üniversiteler, talebeleri birbirine düşürecek siyasi ihtirasla hareket etmemeli, ilimle meşgul olarak birliği inşa etmelidir.²⁶² *Yükseköğretimde* talebeye bir önceki eğitim kademesindeki aynı bilgiler verilmemeli,

²⁶⁰ Topçu, TMD, ss. 147-149.

²⁶¹ Topçu, Mevlana, s. 58.

²⁶² Topçu, AN, ss. 62-65.

ilgi ve yeteneği doğrultusunda alanı ile ilgili derinlemesine araştırma yapabilmesi sağlanmalıdır.

3.3. EĞİTİMDE YÖNTEM BAKIMINDAN KATKISI

Eğitimde amaçların gerçekleştirilmesi için içerik kadar, kullanılacak yöntem de önemlidir. Topçu'nun yöntem ile ilgili görüşlerini değerlendirmeden önce şunu vurgulamak önem arz etmektedir. Topçu kendi döneminde maarifte ve kültür hayatında yaşanan sorunlara dönemin ideolojik perspektifiyle yaklaşmadığı gibi, ortaya çıkan ideolojik fikir akımlarının da savunucusu olmamıştır. O, sorunların çözümü için maarifte yaşanan tartışmalara, milli ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak kendine özgü metotla katkı sağlamıştır. Topçu'nun kendi dönemi açısından dile getirdiği sorunlar ile bunların çözümüne yönelik fikirlerinin günümüz açısından da yer yer güncelliğini koruduğu ve eğitimcilere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Topçu'nun eğitimdeki amaçlarından birisi talebenin kendini tanıması ve bilmesidir. Ona göre bunu sağlamanın yolu ise iç gözlem metodunu talebeye öğretmektir. Topçu, bu yöntemi hem fert hem de toplum için ortaya koymuştur. Kişinin iç âlemine yönelerek nefsiyle baş başa kalması bireysel iç gözlemdir. Toplumun iç hayatı ise tarihi ve bu tarih içerisinde oluşan değerleridir. İç gözlem metodunu bilmeyen kişi ve toplumlar başka kişi ve toplumları taklit etmeye mahkûmdurlar. Çünkü kendi iç âlemine dalamayan kişi çevresindekilere bakarak hareket edecektir. Kendini, tarihi ve değerleri içerisinde aramayan milletler ise başka milletleri taklit edecektir.²⁶³ İç gözlem metodu aynı zamanda din ve ahlak eğitiminde tasavvuf ehlinin kullandığı yoldur. İç âlemine dönen ruhun Allah'la temas kurması sonucu vecd haline ulaşmasıdır. Yüce yaratan ile kurulan aşk coştugu vakit kişiyi "Ene'l-Hak"a götürecektir.²⁶⁴

Topçu'nun kullandığı ve önerdiği eğitim yöntemlerinden birisi de öğretici ve eğitici sıfatını taşıyanların talebelerine rol model olmasıdır. Evde ebeveynlerin, camide din görevlisinin, mektepte muallimin, sanayide ustanın kullanacağı en etkili yöntem güzel örnek olma yöntemidir. Çünkü söylediklerini uygulamayan hocanın,

²⁶³ Topçu, Mevlana, s. 38.

²⁶⁴ Topçu, Mevlana, s. 145.

anlattıkları ile yaşantısı örtüşmeyen muallimin, yazdıklarıyla hayatını birleştirmeyen âlimlerin gerek talebeler gerek toplum nazarında hiçbir ehemmiyeti yoktur. Topçu'ya göre ahlaki eğitimde en önemli husus örnek olmaktır. Mekteplerde gerek idareciler gerek muallimler talebeye örnek olmalıdır. Sözü ile özü bir olmayan terbiyecinin öğrettiği bilgiler, talebeye fayda yerine zarar verecektir.

Topçu, talebelere ezber yöntemiyle yapılan eğitimin faydalı olmayacağını, talebenin yaşayarak uygulamalı olarak eğitim görmesinin daha doğru ve faydalı olacağını düşünmektedir. Örneğin talebelere hayatın değeri terkip yöntemiyle anlatılmamalıdır. Talebelere zamanı boşa harcayıp hayatın değerini bilmeyen, kahvede boş boş oturan insanlar gösterilerek, bu insanlar gibi olmamaları anlatılır. Yine talebelere eşrefi mahlûkat olan insanın değeri anlatılırken sokakta insanları hiçe sayan trafik canavarları gösterilerek; en değerli varlık olan insanın ayaklar altına alındığı hatırlatılır.²⁶⁵ Ahlaki değerlerin talebelere kazandırılmasında uygulanacak yöntemde iyi örneklerle yer vermekte önemlidir. Örneğin merhamet ve hoşgörüyü anlatmak için Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettikten sonra gayrimüslimlerden intikam almayarak onları affedip dinlerini özgürce yaşamalarına fırsat tanınması iyi örnek olarak gösterilebilir. Yine Sultan Alparslan'ın düşmanı dize getirdikten sonra Komutan Romen Diyojen'e karşı gösterdiği alicenaplık diğer bir örnektir. Ayrıca dünya ahlak tarihinde de güzel örnekler bulmak mümkündür. Örneğin Sokrates, inandığı ilkeler uğruna kötülükle mücadele konusunda canı pahasına mücadele vermiş, Galileo Engizisyonun tüm tehdit ve baskılarına rağmen doğruları söylemiştir.²⁶⁶

Topçu'ya göre tüm eğitim kademelerinde muallimler sevgi ve merhamet yolunu izlemelidir. O, muallimin talebesine karşı baba gibi şefkatli ve merhametli olması gerektiğini düşünmektedir. Muallim, talebesine karşı intikamcı yöntemle değil, merhamet yöntemiyle yaklaşmalıdır.²⁶⁷ Muallim, hangi ders ve konuyu anlatırsa anlatsın merhamet metoduyla anlatmalıdır. Ayrıca Topçu din ve ahlak terbiyesinin merhamet terbiyesi olduğunu da vurgulamıştır.²⁶⁸ Özellikle din ve ahlak eğitiminde eğitimcilerin uygulayacağı en önemli yöntem sevgi ve merhamettir.

²⁶⁵ Topçu, TMD, s. 115.

²⁶⁶ Cemal Yıldırım, **Eğitim Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1987, s. 44.

²⁶⁷ Topçu, TMD, s. 194.

²⁶⁸ Topçu, Mevlana, s. 85.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v), İslam'ı kaba kuvvet ve kılıçla değil, merhamet ve sevgisiyle anlatmıştır. Kur'an-ı Kerim'de Yüce Allah peygamberimize hitaben “Eğer çevrendekilere katı ve sert davransaydın etrafında kimse kalmazdı.”²⁶⁹ buyurarak peygamberimiz tarafından uygulanan yöntemin doğruluğunu bildirmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde Topçu'da gördüğümüz yöntemlerden birisi de talebeye öğretilecek bilgilerde öncelik ilkesidir. Yani talebeye bilgi aktarmaktan önce edep ve hürmet duygusu gelmektedir. Özellikle *temel eğitimde* öncelik kalp terbiyesidir. *Ortaöğretimde* önce kültür dersleri sonra teknik bilgiler gelmelidir. *Yükseköğretimde* ise ihtisaslaşma ön plandadır.

Topçu'yu kendi dönemindeki diğer mütefekkirlerden ayıran en önemli unsur mektebe bakış açısıdır. O, mektebi sadece öğrenme yeri olarak görmemektedir. Çünkü insan bilgiyi her yerden öğrenebilir. Hayat çok gayeli öğretim yapar. Milli mektep ise insanı bu amaçsız ve manasız çokluktan manalı ve gayeli vahdete götürür. Yani Topçu, mektebi maddeden manaya yükselişin yeri olarak görür. Bu yönüyle mektep onun göre mâbettir.

²⁶⁹ Âl-i İmrân 3/159

SONUÇ

Nurettin Topçu, Osmanlı Devletinin son ve Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşamış önemli mütefekkirlerimizden birisidir. O, ömrünü talebelik ve muallimlik yaparak geçirmiştir. Talebelik yıllarının önemli bir bölümü Avrupa'da geçmesine rağmen asimile olmamış hatta körü körüne Avrupa'yı taklit edenlere karşı çıkmıştır. Topçu'nun maarif sisteminde Garp taklitçiliği de Şark taklitçiliği de yoktur. O, kültüründen ve inancından aldığı ilhamla milli bir maarif sisteminin inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. Kitaplarda, dergilerde, gazetelerde, konferanslarda ele aldığı konularla hem yaşadığı döneme hem de vefatından sonraki dönemlere ışık tutmuştur. Dönemin adamı değil davasının adamı olmuştur.

Topçu'nun yaşadığı dönem ülkemizin ve milletimizin siyasi, askeri ve ekonomik her açıdan sıkıntılar yaşadığı bir dönemdir. Topçu, son üç asırdır bu yaşanan sıkıntıların sebebi ve kaynağının maarif olduğunu düşünmektedir. Maarife değer vermeyişimiz cihanın gerisinde kalmamıza neden olmuştur. Bu bataklıktan kurtulmak için çözüm yolları aranmıştır. Kurtuluşun tamamen Batıya yönelmede, Batıyı taklit etmede olduğunu düşünen yenilikçiler ile Batıdan gelen her şeye karşı çıkarak mazide kalmamız gerektiğini savunan gelenekçiler karşı karşıyadır. Topçu, bu iki akımı da eleştirmiştir. Ona göre yenilikçiler kökü olmayan ağaç gibidir. Köksüz ağaç yaşayamaz. Gelenekçiler de yıllarca yaşlanmış kendini yenileyememiş, gençlik aşısı yapılmamış ve kurumaya yüz tutmuş ağaç gibidir. Kökleri maziye dalları geleceğe uzanmayan anlayış sakat anlayıştır.

Maarifte yaşanan sorunlara çözüm bulmak için çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. İslahata yukarıdan (Darülfünun) başlanması gerektiğini savunan Emrullah Efendi'ye karşılık Satı Bey, temel eğitime öncelik verilmesinin daha doğru olacağı tezini ileri sürmüştür. İdeal olarak sunulan bu düşünceler uzun süre tartışılmış olmakla beraber uygulamada ıslahat hem yukarıdan hem de aşağıdan başlayarak yapılmıştır.

Kızların eğitimi meselesi de dönemin en önemli tartışma konularından birisi olmuştur. Maziye bir çizgi çekerek yüzünü sadece Batıya dönenler, kızların eğitimsiz kalmalarını İslam dinine bağlamışlardır. Medreselerin kapatılıp mekteplerin açılarak Avrupa'dan sorgusuz sualsiz alınan yöntem ve tekniklerin bu sorunları çözeceğine ve bizi kurtuluşa götüreceğine inanmışlardır. Lakin araştırmamızın sonucunda kızların

eğitiminin uzun yıllar ihmal edilmesinin İslam dininden kaynaklanmadığı; dönemin gerektirdiği şartların yanında İsrailiyattan etkilenen Müslümanların ilk peygamber devri eğitim anlayışından uzaklaşmaları sonucu hatalı İslami anlayıştan kaynaklandığı görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak Topçu da kız çocuklarının mutlaka eğitilmesi gerektiğini; temel eğitimden sonra sanat terbiyesinin yanında fitrata uygun mesleklere yönlendirilmesinin daha doğru olacağını bildirmiştir.

Öğretimin birliği meselesi Cumhuriyet'ten önce de gerek maarifçiler gerek siyasiler tarafından gündeme getirilmiştir. Zamanında milli mektep olan medreselerin millilik vasfını yitirmesinin ardından çağın gerisinde kalmış ve varlığı tartışılmaya başlanmıştır. Gelenekçiler, medreselerin ıslah edilerek devam edilmesini savunmuşlardır. Yenilikçiler ise medreselerin kapatılıp Batılı tarzda mekteplerin açılmasını istemişlerdir. Bu iki düşüncenin dışında medreselerin kapatılmayıp ilahiyat fakültelerine dönüştürülmesinin daha doğru olacağını savunan düşünürler de olmuştur. Yaşanan uzun münakaşaların ardından dönemin siyasi iradesi mekteplere yönelmiş, medreseleri kendi haline bırakması sonucunda medreseler kapanmaya mecbur kalmıştır. Medreselerin kapatılıp mekteplerin açılması din eğitimi konusu başta olmak üzere birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Medreselerin Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kapatılmasının ardından halkın din görevlisi ihtiyacını karşılamak amacıyla İmam-Hatip mektepleri kurulmuştur. Çocuklarına temel eğitimin yanında din eğitiminin de verilmesini isteyen aileler ve kız çocuklarını diğer mekteplere vermekte endişe duyan veliler İmam-Hatip mekteplerine rağbet etmişlerdir. Ancak dönemin siyasi iktidarı modernleşmeyle birlikte talebelerin bu okullara rağbet etmediğini ileri sürerek bu okulların kapatılması yönünde karar almıştır. İmam-Hatiplere medrese gözüyle bakanlar bu okulların kapatılması için çaba sarf etmişlerdir. Bu okullara rağbeti azaltmak için bazı uygulamalar yapılmıştır. İmam-Hatip mektebini bitiren talebelerin bir üst öğrenime gidememeleri ve Diyanet'te de görev alamamaları talebelerin bu okullara rağbet etmesini engellemiştir. Tek partili dönemde önce İmam-Hatip mekteplerinin kapatılması ardından din eğitiminin mekteplerden kaldırılması sonucu mektepler ve toplum uzun süre din eğitiminden mahrum kalmıştır. Çok partili hayata geçişle birlikte din eğitimi ve İmam-Hatipler tekrar gündeme gelmiştir. Yeniden kurulan İmam-Hatip mekteplerine halk ve talebeler ciddi manada rağbet etmiştir. Yüksek dini

öğrenim olan İlahiyat Fakültelerine ise ilk başlarda tüm *ortaöğretim* kurumlarından mezun olan talebeler kabul edilmiş olup sonraki yıllar İmam-Hatip mekteplerinden mezun olan talebelerin kabul edilmemesi Yüksek İslam Enstitülerinin kurulmasına ve İlahiyat Fakültelerinin geleceği açısından ciddi sıkıntılara neden olmuştur.

Laiklik ilkesinin kabul edilmesinin ardından devletin bütün alanlarında olduğu gibi maarif alanında da bu ilkenin önemli yansımaları olmuştur. Batıdan aktarılan laiklik ilkesine farklı anlam ve mana verilmesi laikliğin uzun süre tartışılmasına neden olmuştur. Batıda kilisenin devleti tüm alanlarıyla tahakküm altına alması ve Hristiyanlıkta ruhbanlık sınıfının var oluşu laikliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bizde ise ortaya çıkışı Batıdan farklı olmakla birlikte laiklik, inanan ve inanmayan herkesin güvencesi olmuştur. Mekteplerde zorunlu din derslerinin verilmesinin laiklik ilkesine aykırı olduğunu düşünenlere karşılık din eğitiminin devletin kontrolünde verilmesini hem laikliğin hem de milli güvenliğin korunmasında önemli faktör olduğunu düşünen karşı kesim ortaya çıkmıştır.

Dönemin en çok tartışılan konularından biri de harf inkılabıdır. Tanzimat'tan İkinci Meşrutiyet'e kadar harflerin düzeltilmesi gerektiği fikri hâkim iken İkinci Meşrutiyet'ten sonra Batılılaşmanın da etkisiyle değiştirilmesi yönünde ivme kazanmıştır. Enver Paşa harfleri ıslah etme çalışmasını orduda yapmaya çalışmış lakin sonra kendi isteği ile uygulamadan vazgeçmiştir. İsmet Paşa halkın cahil kalmasının sebebini Arap harflerine bağlayarak değiştirme gerekçesini açıklamıştır. Ancak bazı düşünürler, kendi dillerini koruyarak muasır medeniyetler seviyesinin üzerinde varlığını devam ettiren devletlerin bulunduğunu bildirerek İsmet Paşanın savunmasının doğru olmadığını ispatlamaya çalışmışlardır. Nurettin Topçu'da harf inkılabını belli bir birikimin yok olmasından ve neslin milli kültürle bağlarını koparmasından dolayı eleştirmiştir.

Devletin siyasi alanında ortaya çıkan ulusalcılık akımı daha sonra maarifi de etkilemiş olup mekteplerde 'Dini eğitim mi, milli eğitim mi verilmeli?' tartışmasını başlatmıştır. Ahlak eğitiminin de din eğitimi içerisinde verileceğinden 'Din temelli bir ahlak eğitimi mi yoksa dinsiz ahlak eğitimi mi verilmeli?' şeklinde de benzer tartışma farklı bir soruyla ortaya çıkmıştır. Batılılaşmanın da etkisiyle dini devre dışı bırakarak bir ahlak sistemi kurmaya çalışanlar Batılı eğitim bilimcilerini ve onların düşüncelerini bilip hayatta uygulamanın yeterli olacağını düşünmüşlerdir. Topçu,

‘Milli eğitim mi, dini eğitim mi?’ tartışmasına doğrudan girmemiş lakin bu konuyla ilgili olarak ortaya çıkan bu iki anlayışı da eleştirmiş olaya siyasi değil ahlaki açıdan yaklaşmıştır. Dinin asıl gayesi ahlaklı birey ve erdemli toplum inşa etme olduğu düşünülecek olursa ahlakın dinden ayrılması ruhun bedenden ayrılması gibi olacaktır. Beden ruhsuz yaşayamaz. Ruhsuz beden çürümeye mecburdur. Topçu’ya göre din ve ahlak eğitimi milli mektepte milli eğitim anlayışı ile verilebilir. Topçu’nun millilik anlayışı bir diğer milli eğitim anlayışını savunan Ziya Gökalp’ten farklıdır. Gökalp, terbiyenin milli, talimin asri olması gerektiğini savunurken; Topçu, maarifi bir bütün olarak ele alır ve mimarisinden felsefesine kadar milli olması gerektiğini düşünmektedir.

Topçu’ya göre maarife değer vermeyişimiz asırlardır tüm alanlarda sıkıntı yaşamamıza neden olmuştur. Felsefenin İslam düşüncesinden çıkarılması, içtihat kapısının kapatılması ve yeni fikirler ortaya çıkarılmayıp ‘dedi’lerin arka arkaya sıralanması sonucu mektep ‘millilik’ vasfını kaybetmiştir. Topçu’ya göre üç asırdır yaşadığımız buhranlardan kurtulmanın yolu milli mektebi yeniden inşa etmektir.

Topçu, milli mektebi mimarisinden felsefesine kadar başka milletlerden farklı olan, maddeden mânâya yükselten, çokluktan vahdete götüren mabet olarak tanımlamıştır. Milli mektebin gayesi talebeye her şeyi öğretmek değil, faziletli insan yetiştirmektir. Milli mektep sadece teknik bilgiler vermeyi amaç edinmemiş; devletin bekası, milletin birlik ve beraberliğinin daim olması için genç nesle vatan ve millet sevgisini aşlamayı gaye edinmiştir. Nesle idealler aşlamak, metotlu düşünmeyi sağlamak ve neslin güçlü yönlerini bulup geliştirmek ise milli mektebin temel görevleri arasındadır.

Milli mektebi bir binaya benzeten Topçu, milli mektebin temelini felsefe ve Kur’an ile oluşturmuştur. O, toplum olarak gerilememizin sebebini İslam’ın ve Kur’an’ın felsefesinin yapılmamasına bağlamıştır. Topçu, ruhumuzun kuvvet kaynağı olan Allah kelamını asrın anlayışına uygun olarak milli mektebe temel yapmıştır. Kur’an-ı Kerim ve felsefe ile temeli atılan milli mektebi oluşturan diğer unsurlar ise; ders (müfredat), talebe, muallim, mekteptir (mimari). Topçu’ya göre mektepte talebeye öğretilecek bilgilerin bir gâye ve mânâsı olmalıdır. Bu gaye talebenin ruhi şahsiyetini geliştirmektir. Milli mektep talebeyi bilgi ambarı olarak görmediği için talebeye lazım olmayan bilgiler müfredatta olmamalı, talebeyi işleyen

bilgiler olmalıdır. Müfredat, talebeyi bütün alanlara yönlendirmemeli, ihtisaslaşmaya önem vermelidir. Dolayısıyla ansiklopedik bilgiler vermeyecek, derin tefekkürü götürecektir. Ayrıca Topçu, müfredatın her öğretim kademesinde ayrı olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre *ilköğretimde* tahsilden önce terbiye (hayâ) öğretilmelidir. *Ortaöğretimde* gâye *yüksekokullara* talebe yetiştirmek olmalıdır. Talebelere öğrendikleri bilgileri genişleterek tekrar ettirmekten ziyade, *ortaöğretim* ikinci yarısından itibaren talebeler dallara ayrılarak ihtisaslaşmaya adım atmalıdırlar. Topçu, *ortaöğretimde* kültür derslerine önem verilmesi gerektiğini vurgulamış ve başarılı öğrencilerin fen liselerine yönlendirilmesine itiraz etmiştir. Ona göre *yükseköğretim* meselesi bu ülkenin en mühim meselelerinden birisidir. *Yükseköğretim* kurumları siyasetle değil memleket meseleleriyle ilgilenmelidir. İlimle uğraşmalı ve topluma yön verebilmelidir.

Topçu, milli mektebin asli unsuru olan talebeyi hakikat arayışı içinde olan, ilim talep eden, araştıran kişi olarak görmüştür. Talebenin amacı diploma alıp makam mevki sahibi olmak değil, kâmil insan olmaktır. İlim öğrenmeye niyeti olmayan talebenin mektebin dört duvarı arasında tutulmaya zorlanması, ilmin ve muallimin saygınlığını zedelemiştir. Talebe ilimden önce edep ve terbiye öğrenmelidir. Hayâsı olmayan talebenin ilmi ne kadar çok olursa olsun hiçbir ehemmiyeti yoktur.

Toplumu ihya eden mektep, mektebi ihya ve inşa eden de muallimdir. Topçu, muallimi öğrencilere bilgi nakleden unsur olarak görmemiştir. Ona göre muallim, talebenin ruh yapısını şekillendiren, onu yoğuran, ‘Sırat-ı müstakim (doğru yol)’ üzere rehber olan, hareket adamı, örnek şahsiyettir. Muallime değer vermeyen toplumlar değersizleşmiş, gücünü yitirmiştir. Muallimin hürmet gördüğü, değer verildiği toplumlar yücelmiştir. Yeni neslin muallimlerin eseri olacağı düşüncesinden hareketle muallimin omuzlarındaki görev ve sorumluluk bir hayli fazladır.

Topçu’ya göre milli mektebi oluşturan diğer unsur ise mektebin mimari yönüdür. O, mektep mimarisinin talebenin şahsiyeti üzerinde etkisinin olduğunu düşünmektedir. Mektebi mabet olarak gören Topçu’ya göre mektep mimarisinin ibadet etmeye uygun olması gerekir. Bakkalın, kasabın birer yapı tarzı olup da mektebin belli bir mimarisinin olmaması düşünülemez. Dolayısıyla milli mektebin

de kendine özgü mimarisi vardır. Topçu, Selçuklu mimarisini milli mektebe uygun görmüştür.

Topçu milli mektebi yıkan unsurları da tespit etmiş ve bu konuda uyanık ve dikkatli olunması konusunda uyarmıştır. Yabancı okullar ve yabancı dilde eğitim veren okulları yıkıcı unsur olarak tanımlamıştır. Topçu'ya göre bu okullar emperyalizmin öncüleri olup, kültürümüz ve devletin bekası için tehdittir. Ona göre bu okulların amacı devletimize ve milletimize faydalı bireyler yetiştirmek değil nesli kültüründen, mazisinden kopararak Batılılaştırmak ve Hıristiyanlaştırmaktır. Türk-İslam topraklarını mektep eliyle ele geçirme projesidir. Milli mektebi zehirleyen diğer unsur ise özel okullardır. Topçu'ya göre özel okullar tamamen ticari amaçla kurulmuş, gözünü madde bürümüş ticarethanelerdir. Bir memlekette devlet okulu varsa özel okulların varlığının manası yoktur.

Milli mektebi yıkan unsurlar üzerinde önemle duran Topçu, onu koruyan unsurlar konusunda da önemli bilgiler vermiştir. Ona göre milli mektep, diline sahip çıktığı ve disiplini sağladığı müddetçe ayakta kalacaktır. Diline sahip çıkmayan milletin sadece mektebi yıkılmayacak kendisi de yok olmaya mahkûm olacaktır. Dilini kaybetmiş nesil, kültürünü, inancını kısaca her şeyini kaybetmiştir. Disiplin olmadan ne aile ne ordu ne de mektep sağlıklı yürütülebilir. Disiplinsizlik mektebi bozmakla kalmayacak neslin kişiliğini de bozacaktır.

“Milli mektep” fikrinin eğitim düşüncesine amaç, içerik ve yöntem bakımından önemli katkısının olduğu görülmüştür. Amaç kısmında yetiştirilmek istenen insan modeli ele alınmıştır. Yani hangi vasıflara sahip, nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği ortaya konulmuştur. Bu düşünceden hareketle Topçu'ya göre amaç, yaratılış gâyesini bilen, taklitten uzak, maddeyi mabut edinmeyen kâmil bir insan yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitimin içeriği ve metodu da bu doğrultuda ele alınmıştır. Topçu'ya göre içeriği herhangi bir kurum veya kuruluş değil üniversiteler belirlemeli, devlet uygulamalıdır. Topçu, içeriği eğitim kademelerine göre ele almış; *ilköğretimde* amaç ruhi şahsiyetin geliştirilmesi olduğu için içerikte ahlaki konular ön plandadır. *Ortaöğretimde* ise kültür dersleri fen ve teknik derslerden önce gelmiştir. Topçu, eğitimin içeriğinde tarih, sanat tarihi, edebiyat, ahlak, felsefe derslerinin önemi üzerinde ısrarla durmuştur. *Yükseköğretime* baktığımızda Topçu *ortaöğretimde* öğrenilen bilgilerin *yükseköğretimde* tekrar

edilmesini doğru bulmamıştır. Bu kademede ihtisaslaşma önemlidir. İçerik, belirlenen hedef ve amaç doğrultusunda uzmanlaşmaya yönelik olmalıdır. Topçu'nun eserlerine baktığımızda eğitimde belirlenen amaç ve hedefi gerçekleştirmek için izlenecek yol ve yöntem konusunda da maarife katkı sağladığı görülmüştür. Ortaya çıkarılan metodun günümüz maarif politikalarında da uygulanabilir olduğu görülmüştür. Topçu'ya göre tüm eğitim kademelerinde muallimler sevgi ve merhamet yolunu izlemelidir. Talebeye ezber yöntemi değil iç gözlem metodu öğretilmelidir. Ayrıca talebelere eğitim verilirken terkip yöntemi değil yaparak-yaşayarak öğretme yolu izlenmelidir.



KAYNAKÇA

Ağırman, Ferhat ve Ahmed Trkmetin, “Bilginin İmkânı Problemi: Gazali Örneği”, **Kaygı Dergisi**, Sayı: 18, 2012.

Akyüz, Yahya. “Cevdet Paşa’nın zel Eğitim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Layihası”, **A OTAM Dergisi**, Sayı: 3, 1992.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**, 9. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.

Aldı, Mustafa. “Çocukların Hizmetinde Eğitime Maarif Katmak”, **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109, 2006.

Ayas, Nevzat. **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948.

Aydın, M. şevki. “Muallim Peygamber”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 9, 1996.

Ayhan, Halis. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 39, Sayı: 2, 1999.

Ayhan, Halis. **Türkiye’de Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Ayverdi, Samiha. **Milli Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız**, 2. Baskı, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul. 2003.

Bakır, Kemal. “Nurettin Topçu ve Anadolu Sosyalizmi”, **Basın Bülteni**, 07.11.2010, <http://www.atauniv.com/kose-yazilari/nurettin-topcu-ve-anadolu-sosyalizmi.html>, (06.05.2018).

Banguoğlu, Tahsin ve Diğerleri. **Milli Eğitim ve Din Hayatı**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1981.

Başçetinçelik, Ayşe. “Dil Toplumun Onurudur”, **Çukurova Üniversitesi Türkoloji-Makale Bilgi Sistemi**, No: 2345, 2007, ss. 1-2.

Bayraktar, M. Faruk. **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını, İstanbul, 1997.

Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayınları, Ankara, 2007.

Binbaşoğlu, Cavit. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul, 1995.

Bolay, Süleyman Hayri. “Eğitim, Din, Değer”, **Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı**, (İzmir 4-6 Aralık 1998), (haz. F. Unan-Y. Halaçoğlu), Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999.

Çamdibi, Hasan Mahmut. “Taşköprizade Ahmed’e göre Muallimin Nitelikleri ve Görevleri I, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 4, 1997, ss. 201-207.

Çaycı, Ahmet. “İslam Mimarisinde Anlam Meselesi”, **Sosyoloji Divanı Sosyoloji Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 7, 2016.

Çelikel, Bülent. “Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme”, **EKEV Akademi Dergisi**, Yıl 18, Sayı: 58, ss. 544-546.

Çelikel, Bülent. “Gazâlî”, **Klasik İslam Eğitimcileri**, (Ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), Rağbet Yayınları, İstanbul, 2016, ss. 287-308.

Çelikel, Bülent. **Gazali ve Eğitim**, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2008.

Çiloğlu, Erhan. **Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.

Doğan, Recai. "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 38, Sayı: 2, 1998, ss. 361-362.

el-Kafiyeci, Muhyiddin. Çev. İsmail Cerrahoğlu, "Hoca ve Talebe Münasebetleri", **Diyanet Dergisi**, Cilt:8, Sayı: 82-83, 1969, ss.104-105.

Emre, Akif. "Nurettin Topçu'da Öteki Dünyalar", **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109, 2006.

Ergin, Osman. **Türk Maarif Tarihi I-V**, Eser Matbaası, İstanbul, 1977.

Ergün, Mustafa. **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**, Ocak Yayınları, Ankara, 1996.

Ev, Hacer Âşık. **İbn Haldun ve Eğitim**, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2012.

Furat, Ayşe Zişan. "Eğitim Mimari İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri", **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, 2003, ss. 183-184.

Gökalp, Ziya. **Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak**, 4. baskı, Akvaryum Yayınevi, İstanbul, 2007.

Görsoy, Kenan. "Laiklik", **DİA**, Cilt: 27, Ankara, 2003.

Güven, İsmail. "Ahmet Rıza'nın Kadın Eğitimine İlişkin Görüşleri", **AÜ Dergiler Veri tabanı**, Cilt: 31, Sayı: 1 DOI: 10.1501/Egifak_0000000241, 1998.

Güven, İsmail. **Türk Eğitim Tarihi**, 4. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014.

Haydaroğlu, İlknur Polat. **Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar**, Ocak Yayınları, Ankara, 1993.

Işık, Emin. **Nurettin Topçu Çağdaş Bir Dervişin Dünyası**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2019.

Kafadar, Osman. **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

Kara, İsmail. **Nurettin Topçu Hayatı ve Bibliyografyası**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2013.

Kardaş, Rıza. **Ziya Gökalp: Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I**, 100 Temel Eser Yayınları, İstanbul, 1973.

Kısakürek, Necip Fazıl. **İdeolocya Örgüsü**, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 1968.

Koçer, Hasan Ali. **Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler No: 3**, Şafak Matbaası, Ankara, 1974.

Köylü, Mustafa ve diğerleri. **Din Eğitimi**, 2. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2012.

Nalbantoğlu, İlhami (Ed.). **Anadolu'da Türk Mührü Ahlat**, Ahlat Kültür Vakfı Yayınları, Ankara, 1993.

Okay, Orhan. “Öğretmen ve Eğitimci Olarak Nurettin Topçu”, **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109.

Öcal, Mustafa. **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, Düşünce Kitapevi Yayınları, İstanbul, 2011.

Öztürk, Veli. **Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şuralarında Din ve Ahlak Eğitimi ile İlgili Olarak Alınan Kararlar ve Tartışmalar**, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2010.

Öztürk, Veli. **Türkiye'de Din Eğitimi ve Siyaset**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1997.

Sezer, Ayten. **Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1999.

Sılay, Mehmet. "Nurettin Topçu'nun İdeali", **HECE Aylık Edebiyat Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 109, 2006.

Tekin, Zeki. "8. HaftaTürk Eğitim Tarihi",
<https://www.google.com/amp/s/docplayer.biz.tr/amp/4762945-8-hafta-psf105-turk-egitim-tarihi-prof-dr-zeki-tekin-ztekin-karabuk-edu-tr.html>, (15.10.2018).

Topçu, Nurettin **İradenin Dâvası Devlet ve Demokrasi**, 4. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2012.

Topçu, Nurettin. **İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf**, 6. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2011.

Topçu, Nurettin. **Ahlak Nizamı**, 7. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014.

Topçu, Nurettin. **Kültür ve Medeniyet**, 7. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014.

Topçu, Nurettin. **Mehmet Akif**, 6. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2011.

Topçu, Nurettin. **Türkiye'nin Maarif Davası**, 10. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014.

Topçu, Nurettin. **Var Olmak**, 9. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2012.

Topçu, Nurettin. **Yarınki Türkiye**, 10. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014.

Tozlu, Necmettin. **Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1991.

Türer, Celal. “Muhammed İkbâl’in Kur’an Tasavvuru”, **Diyanet İlmi Dergi**, Cilt: 46, Sayı: 3, 2010.

Vahapoğlu, M. Hidayet. **Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar**, MEB Basımevi, İstanbul, 1997.

Yavuz, Hulusi. **Osmanlı Devleti ve İslamiyet**, İz Yayıncılık, İstanbul, 1991.

Yıldırım, Cemal. **Eğitim Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1987.

Yücel, Hasan Ali. **Türkiye’de Orta Öğretim**, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Zengin, Zeki Salih. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, **Dini Araştırmalar Dergisi**, Cilt:5, Sayı:13, 2002.

Zengin, Zeki Salih. **II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi**, Çamlıca Yayınları Nu: 22, İstanbul, 2009.