

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

PLATON VE FÂRÂBÎ'DE EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
ENES ÇAKIR
1541012005

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT ERTEN

TEMMUZ, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

PLATON VE FÂRÂBÎ'DE EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

ENES ÇAKIR

1541012005

Danışman

DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT ERTEN

TEMMUZ, 2019

MUĞLA

T.C.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ANABİLİM DALI

PLATON VE FÂRÂBÎ'DE EĞİTİM

HAZIRLAYAN

ENES ÇAKIR

1541012005

Sosyal Bilimler Enstitüsünce

Tezli Yüksek Lisans

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 26.07.2019

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 02.07.2019

Tez Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat ERTEN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kemal GÖZ

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Tuncay ÖĞÜN

TEMMUZ, 2019

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 22/05/2019 tarih ve 891/1... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Felsefe Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Enes Çakır'ın "Platon ve Fârâbî'de Eğitim" adlı tezini incelemiş ve aday 02./07./2019 tarihinde saat 11.30...'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oy... birliği ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Murat ERTEN

Üye

Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ

Üye

Doç. Dr. Kemal GÖZ

YEMİN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Platon ve Fârâbî’de Eğitim” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/07/2019

ENES ÇAKIR



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı: Enes

Adı : Çakır

Referans No: 10268223

TEZİN ADI

Türkçe : Platon ve Fârâbî'de Eğitim

Y. Dil : The Education in Plato and al-Farabi

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Edebiyat Fakültesi

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : Erten, Murat

Ünvanı : Dr. Öğr. Üyesi

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 254

TEZİN KONUSU (KONULARI):

1. Felsefe
2. Eğitim
3. Platon'un Eğitim Anlayışı
4. Fârâbî'nin Eğitim Anlayışı

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

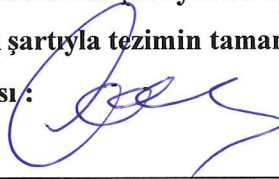
1. Eğitim
2. Öğretim
3. Erdem
4. Mutluluk
5. Nefs
6. Filozof

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Education
2. Instruction
3. Virtue
4. Happiness
5. Human Soul
6. Philosopher

- | | |
|---|---|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | O |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | X |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | X |

Yazarın İmzası:



Tarih : 26.07.2019

PLATON VE FÂRÂBÎ'DE EĞİTİM

ÖZET

Bu çalışmamızın amacı, Platon ve Fârâbî'nin eğitimle ilgili görüşlerini inceleyip aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu bakımdan çalışmamızın kapsamını, bu iki düşünürün eğitim anlayışlarıyla sınırlı tuttuk. Fakat gerekli gördüğümüz yerlerde, onların felsefenin diğer alanlarına ilişkin görüşlerine de yer verdik. Platon ve Fârâbî'nin eğitime dair görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, mutluluğun her ikisi için de nihai amaç olduğu görülür. Onlara göre mutluluk, eğitim-öğretim vasıtasıyla elde edilebilen varlığa dair hakikat bilgisinin kazanılmasıyla mümkündür. Dolayısıyla varlığa dair doğru bilgi, insanı iyi ve erdemli kılmakta ve bu bakımdan erdem, mutluluğun ön koşulu olmaktadır. Platon ve Fârâbî, insanları erdemli kılmak için ideal bir toplum ve eğitimden söz etmişlerdir. Başka bir deyişle insanları mutluluğa ulaştırma amaçlarını, siyaset alanında gerçekleştirmek istemişlerdir. Bunun için toplum, yönetim, sanat, aile, hukuk ve ekonomi gibi alanlarda çeşitli düzenlemelere giderek, ideal eğitimin uygulanabileceği ideal bir toplum meydana getirmeye çalışmışlardır. Çünkü hem Platon hem de Fârâbî için devletin varlık nedeni, insanları erdemli hale getirmektir. Bunun gerçekleşebilmesi için de, toplumun en erdemli kimseler tarafından yönetilmesi gerekir. Her iki düşünürde de hem nihai amaç hem de bu amaca ulaşma yolları bakımından ciddi benzerlikler bulunur. Buna karşın Platon'un ideal eğitimle ilgili uyguladığı bazı kısıtlama ve düzenlemler bakımından, Fârâbî'den ayrıldığı görülür.

Anahtar Kelimer: Eğitim, öğretim, erdem, akıl, mutluluk, nefis, hakikat, insan, filozof.

THE EDUCATION IN THE PLATO AND AL-FARABI

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of Plato and al-Farabi about education and to reveal the similarities and differences between them. In this respect, we have limited the scope of our study to the educational understanding of these two thinkers. But where we considered necessary, we also included their views on other areas of philosophy. When Plato and al-Farabi's views on education are taken as a whole, it is seen that happiness is the ultimate goal for both. According to them, happiness is possible by gaining knowledge of the truth about the existence which can be obtained through education. Therefore, the right knowledge of existence makes man good and virtuous and in this respect virtue is a precondition for happiness. Plato and al-Farabi talked about an ideal society and education to make people virtuous. In other words, they wanted to realize the aims of bringing people to happiness in the field of politics. For this reason, society, management, art, family, law and economics, such as various regulations in the field of the ideal education can be applied by going to create an ideal society. Because for both Plato and al-Farabi, the reason of the state is to make people virtuous. For this to happen, society must be governed by the most virtuous people. Both thinkers have significant similarities in terms of both the ultimate goal and the means of achieving this goal. On the other hand, in terms of some of the restrictions and regulations that Plato implements in relation to the ideal education, it is seen that he left al-Farabi.

Keywords: Education, instruction, virtue, mind, happiness, human soul, truth, human, philosopher.

ÖNSÖZ

Eğitim, tarih boyunca insanlığın en önemli faaliyetleri arasında görülmüş ve bu nedenle birçok düşünür ve eğitimci tarafından ele alınmıştır. Nitekim Platon ve Fârâbî de bu düşünürlerin arasında yer alarak, en iyi ve en ideal yetiştirme şeklini ortaya koymaya çalışmışlardır. Platon, öne sürdüğü felsefe ve eğitime dair düşünceleriyle, kendisinden sonra gelen birçok düşünce insanını etkilemiştir. Fârâbî de felsefe ve çeşitli bilimlerdeki bilgi ve görüşlerinin derinliğiyle, hem İslâm dünyasını hem de Batı'yı derinden etkileyerek adından söz ettirmiştir. Bu çalışmamızda Platon ve Fârâbî'nin eğitime dair görüşleri karşılaştırılmış ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Böyle bir karşılaştırmaya ihtiyaç duyduğumuz için, çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz. Bu çalışmaya başlanırken ilk olarak, Platon'a ve Fârâbî'ye ait Türkçeye çevrilmiş eserler incelenmiştir. Daha sonra onlar üzerine yapılan araştırmalar ele alınarak, bunlardan da gerekli şekilde yararlanılmıştır.

Bu çalışmamız giriş, üç bölüm, karşılaştırma ve sonuçtan oluşmaktadır. İlk bölümde genel olarak eğitim, öğretim ve eğitim felsefesinin ne olduğu ele alınarak, başlıca eğitim felsefesi akımlarından ve bazı düşünürlerin eğitim görüşlerinden bahsedilmiştir. İkinci bölümde, Platon'un eğitim anlayışı, eğitimin tanımı, amacı, yöntemi, temellendirilmesi, uygulanması, eğitimde eşitlik ve değişimin engellenmesi şeklinde altı ana başlık altında incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise, Fârâbî'nin eğitim ve öğretim anlayışı, tanımı, amacı, işlevi, yöntem ve teknikleri, gerekçelendirilmesi, kısımları ve uygulanması şeklinde beş ana başlık altında incelenmiştir.

Bu çalışma esnasında değerli görüş ve yönlendirmeleriyle bize daima yardımcı olan ve çalışmamızın bu aşamaya gelmesini sağlayan, saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Murat Erten'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Maddî ve manevî desteklerinden dolayı her zaman yanımda olan sevgili aileme, Pelin Yüce'ye, Bahar Gençgiyen'e ve Kubilay Saygılı'ya da teşekkürü bir borç bilirim.

Enes ÇAKIR

MUĞLA

2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	VI
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE FELSEFE

1.1.Eğitim Nedir?.....	4
1.2. Öğretim Nedir?... ..	7
1.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi.....	8
1.4. Eğitim Felsefesi Nedir?.....	10
1.5 Temel Felsefi Akımlar Bağlamında Başlıca Eğitim Felsefeleri ve Bazı Filozofların Eğitim Görüşleri.....	12
1.5.1. İdealist Eğitim	19
1.5.2. Realist Eğitim.....	28
1.5.3. Natüralist Eğitim.....	36
1.5.4. Pragmatist Eğitim.....	41
1.5.5. Varoluşçu Eğitim.....	48

İKİNCİ BÖLÜM

PLATON'DA EĞİTİM

2.1. Platon'un Hayatı ve Eserleri.....	52
2.2. Platon'un Eğitim Anlayışı.....	56
2.2.1. Platon'da Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	56

2.2.2. Platon’da Eğitimin Yöntemi.....	61
2.2.3. Platon’da Eğitimin Temelleri ve Gerekçelendirilmesi.....	65
2.2.4. Platon’da Eğitimin Genel Çerçevesi ve Uygulanması.....	73
2.2.4.1. Temel Eğitim.....	76
2.2.4.1.1. Tartışma - Temel Eğitimin Kimlere Verileceği Meselesi.....	83
2.2.4.1.2.Koruyucularda Bulunması Gereken Özellikler.....	91
2.2.4.1.3.Koruyucuların Eğitim ve Yaşam Ortamlarının Düzenlenmesi.....	92
2.2.4.1.4. Erdem ve Sanat Eğitimi Olarak Müzik Eğitimi.....	96
2.2.4.1.5. Savaşa Hazırlayıcı Beden Eğitimi.....	106
2.2.4.1.5.1. Dans ve Güreş.....	109
2.2.4.1.5.2. Askerî Tatbikatlar.....	109
2.2.4.1.5.3. Yarışmalar.....	110
2.2.4.1.5.4. Avcılık.....	110
2.2.4.2. İleri Düzey Eğitim.....	111
2.2.4.2.1. Yöneticilerde Bulunması Gereken Özellikler.....	111
2.2.4.2.2. Bilim Eğitimi.....	113
2.2.4.2.3. Felsefe veya Diyalektik Eğitimi.....	116
2.2.5. Tartışma – Filozofun Kral, Kralın Filozof Olması İmkânsızdır.....	119
2.2.6. Eğitimde Eşitlik.....	121
2.2.7. Eğitimde Değişimin Engellenmesi.....	122

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

FÂRÂBÎ’DE EĞİTİM

3.1. Fârâbî’nin Hayatı ve Eserleri.....	124
---	-----

3.2. Fârâbî'nin Felsefesine Genel Bir Bakış.....	132
3.3. Fârâbî'nin Eğitim Anlayışı.....	143
3.3.1. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Tanımı, Amacı ve İşlevi.....	143
3.3.2. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Yöntem ve Teknikleri.....	148
3.3.3. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Gerekçelendirilmesi.....	157
3.3.4. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Kısımları	163
3.3.4.1. Erdem ve Sanatlar.....	163
3.3.4.1.1. Nazarî Erdemler.....	163
3.3.4.1.2. Fikrî Erdemler.....	165
3.3.4.1.3. Ahlâkî Erdemler.....	170
3.3.4.1.4. Amelî Sanatlar.....	172
3.3.4.2. Fârâbî'de Üç Tür Eğitici: Aile Reîsi, Öğretmen ve İlk Başkan.....	175
3.3.5. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Uygulanışı.....	185
3.3.5.1. Ahlâk Eğitimi.....	189
3.3.5.2. Bilim/Felsefe Eğitimi ve Öğretimi.....	203
3.3.5.2.1. Dil Bilimi.....	203
3.3.5.2.2. Mantık Bilimi.....	204
3.3.5.2.3. Matematik/Öğretme/Ta'lim Bilimleri.....	209
3.3.5.2.3.1. Sayı/Aritmetik (Aded) Bilimi.....	210
3.3.5.2.3.2. Geometri (Hendese) Bilimi.....	210
3.3.5.2.3.3. Optik (Menâzır) Bilimi.....	211
3.3.5.2.3.4. Yıldızlar (Astronomi) Bilimi.....	212
3.3.5.2.3.5. Müzik (Musiki) Bilimi.....	214
3.3.5.2.3.6. Ağırlıklar (Eşkâl) Bilimi.....	215

3.3.5.2.3.7. Mekanik (Tedbir-Hiyel) Bilimi.....	215
3.3.5.2.4. Tabiat/Doğa/Fizik ve Metafizik/İlahiyat Bilimleri.	216
3.3.5.2.5. Medenî/Siyasî Bilimler.....	219
KARŞILAŞTIRMA ve SONUÇ.....	224
KAYNAKÇA.....	233

KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklama
BKZ	Bakınız
HZ	Hazreti
KRŞ	Karşılaştırma
LTD	Limited
ŞTİ	Şirketi
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TİC	Ticaret
VB	Ve Benzeri
VD	Ve Diğerleri
VS	Vesaire
YN	Yazarın Notu

GİRİŞ

Felsefe, kaynağını bilgelik sevgisinden alan insan düşüncesinin en değerli ürünlerinden biridir. İnsan ise doğası bakımından eğitime muhtaç bir varlıktır. O, felsefe aracılığıyla varlığı ve ona dair bilginin nedenini araştırırken hem eşya hem de kendisi üzerine düşünür. Bu süreç ilerledikçe düşünce sistemleşir ve sözcüklerden kavramlara; onlardan hareketle de varlıklarla ilgili meydana gelen olaylar arasındaki ilişkiler saptanır. Bu süreçte uygulanan yöntemler, düşünce bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilerek, böylece doğruya veya gerçeğe yaklaşılmaya çalışılır. Görüldüğü üzere insanın doğruya ulaşmak için dâhil olduğu bu süreç, aslında bir çeşit eğitimi ifade eder. Bu bakımdan eğitim, filozofların daha ilk baştan beri kendilerine konu edindikleri bir alan olarak karşımıza çıkar ve onlar tarafından çeşitli şekillerde tarif edilir. Buna göre eğitim, belli bir disiplin veya sanat kolunda yetiştirme ve geliştirme ve insanların toplum yaşayışında yerlerini almaları için onlara gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırma olarak tanımlanır. Ona bağlı öğretim ise, belli bir amaca göre gerekli bilgileri verme, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç ve gereçleri sağlama ve rehberlik etme işi olarak görülür.

Görüldüğü üzere insan, yaşadığı çevreye ve içinde bulunduğu evrene dair çeşitli sorular vasıtasıyla merakını gidermeye çalışmıştır. Bu ilgisini zamanla kendisine de çevirmiş ve kendi üzerine düşünerek çeşitli belirlenimlerde de bulunmuştur. Böylece felsefenin hem doğayı hem de insanı konu alması bakımından kapsamı genişlemiştir. Ayrıca bu durum beraberinde ilk defa profesyonel öğretmenliği de getirmiş ve Sofistler ilk profesyonel öğretmenler olarak eğitim tarihinde yerlerini almışlardır. Nitekim onlar, M.Ö.5. ve 4. Yüzyıllarda siyasal ve toplumsal koşulların farklılaşması ve doğa felsefesinin yeterince ilgi görmemeye başlamasının ardından, insan üzerine felsefe yapma sürecinin başlatıcıları olarak ortaya çıkmış gezgin ve paralı öğretmenlerdir. Yaptıkları en büyük hizmet, özellikle gençlerin eğitimlerini temellendirip, felsefî düşünceyi insana yöneltmektir. En önemli temsilcileri olarak Protagoras, Gorgias, Hippias, Prodikos, Antiphon ve Kallikles gibi düşünürler gösterilebilir. Fakat eğitim ancak, Sokrates (M.Ö.469-399), Platon (M.Ö.427-347) ve Aristoteles (M.Ö.384-322)'le birlikte sistemli bir hale gelmiş ve aynı zamanda felsefî bir içerik kazanmıştır. Bu filozofları takiben Ebû Nasr el-Fârâbî (H.256-338/M.870-950), İbn Sînâ (H.369-428/M.980-1037), Desiderius Erasmus (1466-1536), John

Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1694-1778), Immanuel Kant (1724-1804), John Stuart Mill (1806-1873) ve John Dewey (1859-1952) gibi filozof ve eğitimciler de eğitimle ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

Eğitim, zaman geçtikçe daha kapsamlı ve derin araştırmalara konu olmuş ve bu durum, diğer disiplinlere ait bilgilerden yararlanmayı da zorunlu kılmıştır. Ancak bilindiği üzere uzmanlaşmadan dolayı her bilim veya sanat, nesnesini kendi bakış açısıyla incelemekte ve bu yüzden sadece kendi uzmanlık alanına dair bilgileri elde etmektedir. Bu durum ise, inceleme konusu yapılan nesneyi bir bütün olarak değerlendirmeyi ve edinilen bilgilerin diğer alanlara aktarılmasını zorlaştırmaktadır. Hâlbuki nesnenin daha geniş bir varlık sahasında incelenmesi ve her yönüyle düşünülmesi gerekmektedir. Bunun yanında söz konusu bilimler, kendi alanlarında gerçekleşen herhangi bir gelişme veya yeniliği doğrudan insana uygulayamamaktadır. Bu iş için bir disiplinin yardımına ihtiyaç duyulur ki, bu da eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, diğer inceleme alanlarındaki bilgi ve gelişmelerin eğitime nasıl uygulanacağını yollarını gösteren bir disiplin olarak tanımlanabilir. O halde felsefenin şu iki açıdan eğitimle ilişkili hale geldiği söylenebilir: İlki, bizzat felsefenin kendisinin bir eğitim etkinliği olması; ikincisi ise, felsefenin eğitimin alanı, kapsamı, ne olduğu ve nasıl olması gerektiği vb. gibi konularda eğitim uygulamasına yeni bakış açıları kazandırmasıdır.

Doğası gereği eğitime muhtaç olan insanı, toplumun değer ve özelliklerine göre yetiştirip iyi bir insan haline getirmek, her toplumun ortak amaçlarından biridir. Fakat hem zaman hem de mekân bakımından iyi veya ideal insanın nasıl olması gerektiği başka bir deyişle eğitimle insana kazandırılmak istenen şeylerin ne olduğu düşüncesi değişiklik göstermektedir. Bu değişim, istek ve beklentiler doğrultusunda istenilen ideal insan tipini yetiştirmek için öne sürülen çeşitli fikir akımları, toplumların ve milletlerin eğitim felsefelerini oluşturur. Aynı zamanda bu eğitim felsefeleri, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine göre şekillenerek, devletlerin eğitim politikaları belirler. Kısaca eğitim felsefesi, eğitim düşüncesi ve ideali bakımından ortaya çıkan bütün sorunların felsefi bir bakış açısıyla ele alınması, eleştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Eğitimi bir bütün ve kültürün vazgeçilmez bir unsuru olarak ele alan eğitim felsefesi, eleştirici, yapıcı ve yöntemli çalışmaların bütünü olarak da ifade edilebilir

Eđitim felsefesi bağlamında dűşünürlerden bazıları eğitimle ilgili dűşüncelerini geliştirdikleri eğitim felsefe veya teorileriyle ilişkilendirip temellendirmeye çalışmışken, bazıları da sadece eğitimle ilgili önemli gördükleri bir takım görüş ya da dűşünceleri dile getirmekle yetinmişlerdir. Nitekim çalışmamıza konu olan Platon ve Fârâbî’de, öne sürdükleri ideal eğitim-öğretim anlayışlarını kendi felsefelerine uygun şekilde geliştirmişlerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE FELSEFE

1.1. Eğitim Nedir?

Eğitim ve *eğitmek* kavramları; Yusuf Has Hacib'in (H.407-469/M.1017-1077) *Kutadgu Bilig* ve Kaşgarlı Mahmut'un (H.398-498/M.1008-1105) *Divânu Lügati't-Türk* adlı eserlerinde olduğu gibi, *Orhun Kitabelerinde* de *igid/igidmek* olarak karşımıza çıkmaktadır¹. Fakat günümüzde kullandığımız *eğitmek* manasındaki *eğitim* sözcüğü, *Kâmus-ı Türki*'de yer almadığı için bazı kaynaklarda bir anlam değişmesinin olduğu dile getirilmiş ve *eğitim* sözcüğünün *igid* ya da *igidmek* kelimelerinden değil, *egit/egit* kelimelerinden ya da *eğitmek* manasından türetildiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan bazı kaynaklarda sözcüğün yeni bir kelime olduğu belirtilmektedir².

Eğitim ve ona bağlı olarak *öğretim* sözcükleri, hem kelime hem de kavram anlamları bakımından birçok yazar, eğitimci ve düşünür tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Eğitim kavramına ilişkin tanımlardan bazılarını değinecek olursak *eğitim*, *'belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işi; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmedir'*³

¹ *Kutadgu Bilig*'de, *terbiye edilmek* ve *eğitilmek* anlamlarına gelen *igidil*'i, *beslemek* anlamına gelen *igidile*'yi, *hayvan yetiştiricisi* anlamına gelen *igidışi*'yi, *terbiye etmek*, *eğitmek*, *yetiştirmek* ve *beslemek* anlamlarına gelen *igid* sözcüklerini görmekteyiz. Burada *igid* kelimesinin üç türevinin olduğu ve temelde, *beslemek* anlamına geldiği anlaşılmaktadır (Hacib, 1979: 189).

Divânu Lügati't-Türk'te *terbiye etmek*, *eğitmek* ve *yetiştirmek* anlamlarına gelen *ikit* ve *ikidli* sözcükleri yer almaktadır (Mahmut, 1986: 228-229).

Türkçe'nin en eski ve en temel kaynakları olan *Orhun Kitabeleri*'ne baktığımızda ise, *eğitmek*, *terbiye etmek*, *islah etmek* ve *iyileştirip geliştirerek daha ileriye götürmek* anlamlarına gelen *igid*, *igiti*, *igitmek*, *igitmiş*, *igideyin* sözcüklerini görmekteyiz (Orhun Yazıtları-Türkçedeki İlk Çalışmalar, 2011: 59-69).

² Türkçe dilbilimciler bu kelimenin *Kamus-ı Türki*'de yer almamasına bağlı olarak, Cumhuriyet döneminde ortaya çıkmış yeni bir kelime olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Gerard Clauson, *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish* adlı eserinde, bir *insanı* ya da *hayvanı beslemek* anlamına gelen *igid* sözcüğünün Türkiye Türkçesindeki okunuşu ile yazılışının aynı olduğunu ve dolayısıyla *igid* ya da *igidil* şeklinde okunması gerektiğini vurgulamıştır. Fakat ona göre Friedrich William Radloff, bu sözcüğü *Kutadgu Bilig*'in Viyana'daki kötü yazılmış pasajlarına bakarak *egit* şeklinde yanlış okumuş ve hata yapmıştır. Bu hata sonucu ortaya çıkan *egit* kelimesi ise, Türkiye Türkçesine *eğitim* sözcüğü olarak geçmiştir. Clauson'a göre bu da bir hatadır. Daha fazla bilgi için bakınız (Sami, H. 1317; Sami, 2015; Tulum, 1985; Ayverdi, 2005: 812; Clauson, 1972: 103; Eyuboğlu, 2004: 220-221).

³ Kelimenin batı dillerindeki karşılıkları şunlardır: Almancada *bildug*, *erziehung*; Fransızcada *éducation*; Hollandacada *opleiding*, *opvoeding*; İngilizcede *education*; İtalyancada *istruzione*; Latince *educāti/ō-ōnis*; Yunancada *εκπαίδευση* sözcüğüdür (Önen & Şanbey, 1993; Oğuzkan, 1993: 46; Remzi Öncül, 2000: 391; Hansoy, 1984: 238; Saraç, 1992: 483; Güneş & G., 1999: 126; Meine, 1957:

(Türkçe Sözlük, 1998: 677; Okul Sözlüğü, 1994: 262; Resimli Okul Sözlüğü, 2008: 442; Püsküllüoğlu, 1999: 528; Oğuzkan, 1993: 46; Özön, 1999: 135; Örnekleriyle Türkçe Sözlük, 2002: 788). Diğer bir tanımda ise, eğitim sözcüğünün insan eğitiminin yanında hayvan eğitimini de ifade ettiği ileri sürülmüştür⁴. Ayrıca bu sözcük, geçmişte *tahsil*, *maarif*, *ta'lim* ve *terbiye* gibi anlamları karşılayacak şekilde de kullanılmıştır (Doğan,1994: 324).

Eğitim genel anlamıyla, insanların belli amaçlara göre yetiştirilme süreçleridir. Aynı zamanda, toplumun kendi kültürel özelliklerini yeni kuşaklara sosyalleşme yoluyla aktarma sürecinin bir parçasıdır⁵. Söz konusu bu sürecin amaçlı olarak yapılan kısmına da eğitim adı verilir. Eğitim sürecine dâhil olan insanların zamanla kişilikleri farklılaşır. Bu, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. İnsanların kişiliklerini oluşturan bu unsurlar, büyük ölçüde içine doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenir. Çünkü çocuklar dünyanın neresinde doğarlarsa doğsunlar, bir kültüre sahip olmadan dünyaya gelirler. Eğitim, onlara kültür öğrenmede rehberlik etmek ve bu doğrultuda davranışlarını şekillendirmek üzere tasarlanmıştır. Bu bakımdan eğitimin, bir toplumun değerleri ve birikmiş bilgisinin iletilmesi olarak da düşünülebileceği dile getirilir (Fidan & Erden, 2001: 13; Fidan, 1996: 7; Encyclopaedia Britannica, 2017; Yeni Türk Ansiklopedisi, 1985: 766-769; The World Book Encyclopedia, 1993: 83-85; Türk Ansiklopedisi, 1966: 413; The New Webster's International Encyclopedia, 1996: 340).

Günümüzde eğitim dediğimizde akla ilk gelen kurumların başında şüphesiz okullar gelir ve bu kurumlar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Fakat eğitim, yalnızca okullarda sürdürülen bir faaliyet ya da süreç değildir. Çünkü okulların dışında da insanları bir mesleğe hazırlamak veya onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak

237; Cowie, 1989: 385; Longman, 1992: 407; Gove, 2008: 723; Dyson, 2002: 186; Özbalkan, 1999: 1045; Redhouse, 1993: 302; Borelli, 1993: 157; Kabağağaç & Alovera, 1995: 194; Aksoy, 2003: 449)

⁴ Ali Püsküllüoğlu, eğitim sözcüğüyle aynı zamanda hayvan eğitiminin de ifade edildiğini belirtmiştir. Fakat bazı eğitimciler, hayvanlara verilen eğitim ile insanlara verilen eğitim arasındaki farka dikkat çekerek -hayvanlara ancak belirli şartlar altında, sebeplerini anlayamadıkları sınırlı davranışlar öğretilmektedir- hayvanlar için eğitim yerine *alıştırma* ya da *öğretme* terimlerinin kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Daha fazla bilgi için bakınız (Püsküllüoğlu, 1975: 160; Öncül, 2000: 391-393).

⁵ Toplumda, bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak biçimde değiştirilmeleri *kültürleme* kavramıyla ifade edilir (Fidan & Erden, 2001: 13; Fidan, 1996: 23).

için açılmış kısa süreli eğitim veren birçok kurum vardır. Bu bakımdan eğitimin sadece okullarda değil, ailede, iş yerinde, asker ocağında veya insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de varlığını sürdürdüğünü söyleyebiliriz. İnsan hayatının vazgeçilmez bir unsuru haline gelen eğitim, bu açıdan genellikle kaynaklarda iki ana başlık altında işlenir: Bunlar, *formel* (resmi) eğitim⁶ ve *informel* (resmi olmayan) eğitim⁷dir. Bu eğitim süreçleri toplumda, birbirinin yanında ve çoğu zaman iç içe olarak işlevlerini sürdürür (Fidan & Erden, 2001: 13; Fidan, 1996: 7).

Özetle eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını ve becerilerini istedik yönde değiştirme ve onun toplumsal hayata uyumunu sağlama olarak tanımlanabilir (Kazıcı & Ayhan, 2010: 515-516; Türk Ansiklopedisi, 1966: 413; Yeni Türk Ansiklopedisi, 1985: 766-769; Çüçen, 2011: 359; Küken, 1996a: 16; Gutek, 2014: 5; Bilhan, 1991: 61; Yılmaz, 2006: 186-187). Bu bakımdan ne kadar değişik şekilde tanımlanırsa tanımlansın, bütün eğitim tanımlarının temelinde şu ortak özellikler bulunur: Eğitilecek olan insanın mevcut durumunun yetersiz olması ve belli amaçlara göre eğitilmesi; söz konusu bu eğitimin gerçekleşmesi için gerekli ortam,

⁶ Formel Eğitim: Planlı, programlı ve bir amaç doğrultusunda uzman kişilerin rehberliğinde belirli bir mekânda düzenlenen etkinliktir. Bu eğitim sürecinin devam etmesindeki en önemli nokta, planlı olmasıdır. Formel eğitim, okullarda önceden belirlenmiş bir takım amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu süreç, belirli yaş gruplarındaki çocuklar için okulöncesinden yükseköğrenime kadar geçen süreyi kapsar. Formel eğitim genellikle, *örgün* ve *yaygın eğitim* olarak iki başlık altında ele alınır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, belirli amaçlara göre hazırlanmış programlar vasıtasıyla okul çatısı altında düzenli olarak yürütülen eğitim faaliyeti olarak tanımlanır. Yaygın eğitim ise, belirli yaş gruplarının dışında kalmış kimselerin yararlanması için oluşturulmuş eğitim sistemine verilen addır. Bu eğitim, örgün eğitime dâhil olmamış, bu eğitim sisteminin herhangi bir aşamasında bulunan veya tamamlamış bireyler için, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim, öğretim ve rehberlik uygulamalarından oluşur. Yaygın eğitimde, genel ya da mesleki eğitim eksikliklerini gidermek isteyen bireylerin gönüllü katılımları söz konusudur. Daha fazla bilgi için bakınız (Fidan & Erden, 2001: 13; Fidan, 1996: 7; Arslan, 2007a: 302-303; Gutek, 2014: 5; Öner, 1999: 459; The World Book Encyclopedia, 1993: 83-85; Türk Ansiklopedisi, 1966: 413; The New Webster's International Encyclopedia, 1996: 340).

⁷ İnfornel Eğitim: İnsanların günlük yaşamlarını sürdürürken kendiliğinden gerçekleşen denetimsiz ve sistemsiz öğrenmeleri ifade eder. Örgün eğitim gibi amaçlı ve planlı değil, gelişigüzeledir. Bu eğitim sürecinde *gözlem* ve *taklit* olarak iki önemli öğrenme yolu vardır. Bu öğrenme sürecinde örneğin küçük çocuklar, yalnızca diğer insanların konuşmalarını dinleyerek ve kendi kendilerine konuşmaya çalışarak dili öğrenirler. Aynı şekilde onlar kendi kendilerine giyinebilmeyi, yemek yemeyi, bisiklet sürmeyi, telefon görüşmesi yapmayı veya televizyon kullanmayı da öğrenebilirler. Bunun yanında insanların öğretmen ya da herhangi birinin teşviki olmaksızın sadece kendi istek ve ilgileriyle bilgi edinme veya becerilerini geliştirmeye çalıştıkları süreci de yaygın eğitim olarak adlandırılır. İnsanlar bu eğitimi gerçekleştirmek için bir kitap mağazasını, kütüphaneyi veya müzeyi ziyaret edebilirler. Ayrıca yapılan testleri geçmek zorunda da değillerdir. Daha fazla bilgi için bakınız (Fidan & Erden, 2001: 14; Fidan, 1996: 7; Ünder, 2006: 122; Gutek, 2014: 5).

araç ve gereçlerin ayarlanması ve eğitimin istendik şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesidir (Sönmez, 2015: 39).

1.2. Öğretim Nedir?

Öğretim, “belli bir amaca göre gereken bilgileri verme, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç ve gereçleri sağlama ve rehberlik etme işidir⁸. Ayrıca geçmişte *tadrîs*, *tadrîsât* ve *ta’lim*⁹ gibi sözcüklerle de ifade edilmiştir” (Türkçe Sözlük, 1998: 1720; Örnekleriyle Türkçe Sözlük, 2002: 2206; Okul Sözlüğü, 1994: 573; Resimli Okul Sözlüğü, 2008: 1014; Doğan, 1994: 873; Yalın, 2006: 578; Özön, 1999: 356; Püsküllüoğlu, 1999: 1191; Püsküllüoğlu, 1975; Oğuzkan, 1993: 111-112; Yelten & Özkan, 2002: 409; Hançerlioğlu, 1992: 377).

Öğretim geniş anlamda, belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme, bir eğitim kurumunda bir grup öğrenciye belli konularda bilgi verme, öğrenmeyi kolaylaştıracak faaliyetleri düzenleme, araç ve gereçleri sağlama ve rehberlik etme işidir. Bu bakımdan öğretim, bilgi, beceri ve değerlerden gerekli olanları öğrencilere kazandırmak amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir. Öğretim yapılan yerde, öğretimin öğrenme ile sonuçlanması başka bir deyişle öğrencinin

⁸ Kelime, Almandaca *unterricht*, *instruktion*; Fransızca *instruction*, *enseignement*; Hollandacada *onderwijs*; İngilizcede *instruction*; İtalyancada *insegnamento*; Latince *doctrina*; Yunancada *διδασκαλία*, *εκμάθησις* sözcükleriyle ifade edilir (Önen & Şanbey, 1993; Oğuzkan, 1993: 111; Öncül, 2000: 863; Hansoy, 1984: 264; Saraç, 1992: 518; Güneş & G., 1999: 321; Cowie, 1989: 650; Özbalkan, 1999: 1645; Longman, 1992: 682; Collins Paperback English Dictionary, 1999: 417; The Oxford American Dictionary and Language Guide, 1999: 509; Redhouse, 1993: 511; Dyson, 2002: 317; Borelli, 1993: 149; Kabağaç & Alovera, 1995: 187; Aksoy, 2003: 577).

⁹ *Tadrîs*, ders verme ve okutma, öğretme ve öğretim gibi anlamlara gelir.

Tadrîsât, ders verme, öğretim ve okutulan şeyleri ifade eder. Ayrıca geçmişte *tadrîsâtü-ı aliye* sözcüğüyle yükseköğretim, *tadrîsât-ı ibtidaiyye*yle ilköğretim ve *tadrîsât-ı taliye*yle de ortaöğretim kastedilmiştir.

Ta’lim ise, İslâm kültüründe genellikle öğretimin karşılığı olarak kullanılan Arapça bir kelimedir. Bilim, bilgi, ilim, öğrenme, öğrenim, irfan, derin bilgi, eğitim, öğretim, idrak, farkındalık, bilinç, tanıklık, tanışıklık, samimilik, aşinalık, algı ya da algılama gibi anlamlara gelen *ilm* kökünden türeyen *ta’lim* kelimesi, bilgi, tavsiye, öğrenme, öğretme, talimat, emir, ders, öğretme, öğretim, alıştırma, ders alma veya verme, ders çalışma, eğitim, pedagoji, çıraklık ya da çıraklık eğitimi gibi anlamlara gelir (Türkçe Sözlük, 1998: 2165; Okul Sözlüğü, 1994: 739; Örnekleriyle Türkçe Sözlük, 2002: 2804; Püsküllüoğlu, 2003: 1301; Püsküllüoğlu, 1999: 1472; Doğan, 1994: 1055; Ayverdi, 2005: 3076; Toven, 2004: 724; Yelten & Özkan, 2002: 485; Özön, 1999: 473; Baalbaki, 1995: 305; Wehr, 1976: 324; Mutçalı, 1995: 307; Develioğlu, 1996: 1030; Özön, 2003: 813; Yeğin, Badilli, Hekimoğlu, & Çalım, 1999: 937; Yeni Türk Ansiklopedisi, 1985: 766; Kazıcı & Ayhan, 2010: 515).

davranışlarının olumlu yönde değişmesi beklenir. Bu sonuca ulaşmak için eğiticinin öğretimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgilerine ve öğrenmenin ilkelerine göre biçimlendirmesi gerekir. Çünkü ancak bu şekilde yapılan bir öğretim faaliyeti öğrenmeyle sonuçlanır ve eğitim için bir araç haline gelir (Bilhan, 1991: 115; Öner, 1999: 459-561; Gutek, 2014: 8-9; Sönmez, 2006a: 124-1125; Çuçen, 2011: 364; Fidan, 1996: 17; Fidan & Erden, 2001: 22; Yeni Türk Ansiklopedisi, 1985: 2923-2924; Türk Ansiklopedisi, 1966: 221; Yılmaz, 2006: 188).

Öğretimin temel amacı, öğrencilere neyi, nereden ve nasıl öğrenebileceklerini öğretmektir. Başka bir deyişle, *öğrenmeyi öğretmektir*. Her türlü öğretimde, bu genel amacın göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun dışında öğretimin bir diğer amacı da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve problemlerini bilmek, toplumun taleplerini tanımak ve bu ihtiyaçlara cevap vermektir. Öğretim bu yönüyle aynı zamanda, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış rehberlik faaliyetleridir. O halde öğretimin, eğitim faaliyetinin çeşitli eğitim kurumlarında profesyonel kişiler tarafından planlı ve programlı şekilde verilen bölümü olduğu söylenebilir.

1.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Felsefe, kaynağını bilgelik sevgisinden alan, insan düşüncesinin en değerli ürünlerinden biridir. İnsan ise, eğitime muhtaç bir varlıktır. Bu bakımdan eğitim ile felsefe daima iç içe olmak zorundadır. Felsefe, varlığı ve varlığın kendisinde sakladığı bilginin nedenini ararken, eşya ve kendi üzerine düşünür. Düşüncenin gittikçe sistemleşmesiyle, sözcüklerden kavramlara ulaşılır ve bu kavramlardan hareketle de, varlıkların etkileşimi sonucu ortaya çıkan olaylar arasındaki ilişkiler saptanır. İç içe geçmiş bu süreçlerde uygulanan yöntemler, düşünce bağlamında eleştiri süzgecinden geçirilerek doğrulara yaklaşılmaya çalışılır (Küken, 1996a: 19). Aslında tüm bu süreç aynı zamanda bir tür eğitimi de ifade eder. Bu bakımdan felsefenin bir tür eğitim olduğu da söylenebilir. Fakat bu ifade, felsefeyi tanımlamaktan çok onun işlevine dikkat çekmek için kullanılmalıdır (Bilhan, 1991: 12). Çünkü eğitim ve felsefe ilişkisinde yetiştirilmek istenen ve hedeflenen insan modelini felsefe belirlerken; bu hedeflere ulaşmanın yollarını eğitim gösterir (Gökçe, 2000: 61-86).

Düşünce tarihine göz attığımızda, daha ilk filozoflarla birlikte bir eğitim faaliyetinin başladığını görmek mümkündür. İçinde yaşadığı evrene dair çeşitli sorular soran insan,

zamanla bu ilgisini ve merakını kendisine de yöneltmiş; böylece kapsamı genişleyen felsefe ve eğitim, beraberinde ilk kez profesyonel öğretmenliği de ortaya çıkartmıştır (Aytaç, 1992: 29). Felsefenin ilgi alanına insanın kendisini de dâhil etmesinde, Sofistler önemli rol oynamışlardır. Onlar M. Ö. 5. ve 4. Yüzyılda, siyasî ve toplumsal koşulların değişmesi ve doğa felsefesinin değerini yitirmesinin ardından, insan üzerine felsefenin başlatıcıları olarak ortaya çıkmış gezgin felsefe öğretmenleridir. Sofistler aynı zamanda, Avrupa'nın ilk profesyonel eğitimcileri olarak da kabul edilir. Yaptıkları en büyük hizmet ise, gençlerin eğitimlerini temellendirerek Yunan düşüncesini insana yöneltmektir. En önemli temsilcileri arasında, *Protagoras*, *Gorgias*, *Prodikos*, *Hippias*, *Antiphon*, *Thrasymakhos* ve *Kallikles*'i gösterilebiliriz. Sokrates (M.Ö.469-399), Platon (M.Ö.427-347) ve Aristoteles (M.Ö.384-322)'le birlikte sistematikleşen eğitim, aynı zamanda felsefî bir içerik de kazanmıştır (Taşdelen, Yayla, & Karaca, 2011: 225). Böylece insanı eğitime ve yetiştirme işi, tarih boyunca insanlığın en önemli faaliyetleri arasında görülmüştür. Bu nedenle düşünür ve eğitimciler, en iyi yetiştirme yollarını bulmanın çabası içine girmişlerdir (Tozlu, 2003a: 16; Ünder, 2006: 124).

Eğitim, gün geçtikçe daha derin ve kapsamlı incelemelere konu olmaktadır. Bu durum, insana ait çeşitli alanların bilgisinden faydalanmayı da zorunlu hale getirmektedir. Ancak uzmanlaşmadan dolayı her bilim, nesnesini kendi açısından incelemektedir. Bu husus, hem incelenen konunun bütünlüğünün kaybolmasına hem de sadece o uzmanlık alanına yarayan bilgilerin üretilmesine neden olmaktadır. Örneğin fizik biliminin, maddenin özelliklerini sadece kendi açısından ele alması ve bu doğrultuda bilgi üretmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Hâlbuki bu özellikleri daha geniş bir varlık sahasında ve bütünsel ilişkiler organizasyonu içerisinde düşünmek gerekir. Ayrıca bu bilimlerin kendi sahalarındaki gelişme ve yenilikleri de, doğrudan doğruya insana uygulamazlar. Bu iş için bir disiplinin yardımına ihtiyaç duyarlar. Şüphesiz bu disiplin ise *eğitim felsefesidir* (Tozlu, 2006a: 222). O halde eğitim felsefesinin, herhangi bir inceleme alanı olarak diğer sahalardaki gelişmelerin eğitime uygulama yollarını veya biçimlerini gösterdiği söylenebilir. Özetle felsefe, iki açıdan eğitimle ilişkili hale gelmiştir: Bunlardan ilki, felsefenin bizzat kendisinin bir eğitim faaliyeti olmasıdır. Diğer ise felsefenin, eğitimin kapsam ve alanı, onun ne olduğu ve ne olması gerektiği gibi konularda eğitim pratiğine yeni bakış açıları kazandırmasıdır (Taşdelen, Yayla, & Karaca, 2011: 225).

1.4. Eğitim Felsefesi Nedir?

İnsanlarda ortak ve evrensel olan aynı eğitim biçimi değil, eğitimin gerekliliği ve vazgeçilmezliğidir. İnsanı, toplumun değer yargılarına göre yetiştirip ona uygun hale getirmek başka bir deyişle onu topluma kazandırmak, her toplumun *ortak amaçları* içerisinde yer alır. Fakat toplumdan topluma ve çağdan çağa, zaman ve mekân olgusu içerisinde, *ideal insanın nasıl olması gerektiği* başka bir deyişle eğitimle insana kazandırılmak istenen şeylerin ne olduğu düşüncesi değişmektedir. İşte süre gelen bu değişim, istek ve düşünceler doğrultusunda arzu edilen ideal insan tipini yetiştirmek için ortaya konulan çeşitli düşünce akım ve sistemleri, toplumların eğitim felsefelerini oluşturur. Bu felsefeler, toplumların kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarına göre şekillenerek, devletlerin eğitim politikalarını da belirler (Bilhan, 1991: 35-36).

Toplumların eğitim anlayışları nasıl ki biçim ve içerik bakımından çeşitlilik gösteriyorsa; aynı şekilde eğitim felsefesinin tanımına dair ortaya koydukları düşünce ve söylemleri de farklılık göstermektedir. Söz konusu bu tanımlardan bazılarına değinecek olursak eğitim felsefesi, eğitimin doğası, imkânı, amaçları ve yöntemleriyle ilgili problemleri, felsefeye özgü metotlarla ele alan ve gerek eğitici gerekse eğitilen açısından ideal eğitim ortamı için gerekli koşulların neler olduğunu belirlemeye çalışan felsefenin bir dalı olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2012: 11; Güçlü, Uzun, Uzun, & Hüsrev, 2002: 455; Cevizci, 1999: 284; Cevizci, 2007: 133; Ergün, 1996: 14). Eğitim felsefesi, eğitimcilerin yanıt aradıkları soruları ve bu sorulara verilen yanıtları sorgulayan; öğrenme ve öğretme eylemlerini çözümleyerek eğitimin hangi amaçlara ulaşmakla yükümlü olduğunu belirginleştiren bir felsefe alanı olarak da tanımlanabilir. Ayrıca o, eğitim sürecini bütün yönleriyle sistemli bir şekilde anlamaya ve bu sürecin olabildiğince iyileştirilmesine yönelik katkıda bulunmaya çalışan; eğitim kuramlarının yapısı ve özellikleriyle meşgul olan; onun sadece ontolojik ve epistemolojik boyutlarını değil, aynı zamanda ahlâkî ve politik boyutlarını da ortaya koyup inceleyen felsefî bir disiplin olarak da görülebilir (Cevizci, 2012: 11; Yıldırım, 2004: 66; Ergün, 1996: 14-15).

Genel anlamıyla eğitim felsefesi, felsefenin bir alt disiplini olarak eğitim üzerine felsefî sorular sorarak bunları yanıtlamaya çalışır. Eğitimin olanağı, amaçları, problemleri ve yöntemleri üzerine yaptığı incelemelerle diğer insanî etkinliklere yol

gösterir. Öncelikle eğitimin olanaklı olup olmadığını felsefî açıdan irdeleyen eğitim felsefesi, daha sonra neyin, nasıl, kime, kim tarafından öğretileceği hakkında kapsamlı bir felsefî sorgulamaya girişir. Böylece eğitim felsefesi, varlık, bilgi, bilim, ahlâk felsefesi ve diğer sosyal bilimlerle yakın ilişki içinde varlığını sürdürür (Reboul, 1991: 7; Cevizci, 2012: 11; Bayraklı, 2002: 11-12; Başaran, 1994: 191; Bakır, 2001: 7; Ergün, 1996: 15).

Eğitim felsefesinin temel ilgi alanı, toplumdaki eğitim pratikleri veya uygulamalarıyla ilgili alandır. Bu bakımdan eğitim felsefesinin temel kavramlarına örnek olarak bizzat eğitim kavramının kendisi gösterilebilir. Ayrıca eğitimle ilgili olgu ve kavramlar (öğrenme, öğretme, eğitme, mesleki eğitim, dil eğitimi, etik, demokrasi, disiplin, ödül, ceza, eğitimde fırsat eşitliği, ebeveyn ve çocuk hakkı, özgürlük, demokrasi, motivasyon vb.), kurumlar (aile, okul, üniversite vb.), eğitimde görev alan aktörler (öğrenci, öğretmen, ebeveynler, devlet, sendika vb.) ve eğitim süreçleri eğitim felsefesinin temel ilgi alanını oluşturan diğer unsurlardır. Eğitim felsefesi bütün bu öğeleri yalnızca betimlemek ve açıklamakla kalmaz aynı zamanda onlara ilişkin değer yargılarında da bulunur. Böylece çeşitli eğitim modelleri oluşturarak, bunları eğitimin hizmetine sunar (Noddings, 2016: 1; Cevizci, 2012: 12-14; Ergün, 1996: 15).

Eğitim felsefesinin en temel problemi, şüphesiz eğitimin kendisidir. Eğitim nedir ve amacı ne olmalıdır soruları, düşünürlerin ve eğitimcilerin üzerinde anlaşamadıkları fakat farklı önerilerde buldukları soruların başında gelir. Ayrıca kimler eğitilmelidir, insanlara neler neden öğretilmelidir, öğretimde veya eğitimde cezanın, ödülün, disiplinin veya oyunun yeri ve işlevi nedir, bütün insanlara aynı eğitim mi verilmelidir, eğitim, insanlar için geleneksel değerlere uyum sağlayıcı ve toplumun varlığını uyum içinde devam ettirici mi yoksa yaratıcı, yenileyici ve keşifçi mi olmalıdır vb. sorular, eğitim felsefesinin temel problemleri olduğu gibi, bunlara verilecek cevaplar da eğitim felsefesi içinde yer alır (Sönmez, 2015: 47; Ergün, 1996: 16; Cevizci, 2012: 14-15).

Eğitim felsefesinin işlevi, eğitimin amaç ve araçlarını belirlemek veya sonuçlarını değerlendirmek değil, bunları eleştirel bir yaklaşımla irdeleyip daha anlaşılır hale getirmektir. Örneğin, eğitimin hedeflerinin seçiminde, hedeflerin topluma ve bireye uygunluk derecesinin belirlenmesini ve hedefler arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesini eğitim felsefesi sağlar. Eğitimin amaçlarının saptanmasında, toplumun

özelliklerinin, bireyin ihtiyaçlarının ve konu alanlarının hangi yönlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesinde de yine aynı şekilde eğitim felsefesi etkin rol oynar. Bu bakımdan eğitime yönelik amaçlar önermek, kural ve değer yargıları koymak, eğitim felsefesinin doğrudan görevleri arasında yer almaz. Eğitim felsefesi daha çok kültürel tüm etkinlikler gibi eğitime de yön veren egemen ve toplumsal ideolojilerde veya dünya görüşlerinde çoğu kez muğlak kalan değerleri ve varsayımları açığa çıkarma, yorumlama ve değerlendirme gibi etkinlikleri uğraş edindir. Başka bir fonksiyonu ise, hâlihazırdaki eğitim faaliyetlerinin dayandığı teorik temelleri incelemek ve bunları eleştirmektir. Bunların yanında eğitim felsefesi, eğitim kurumlarının geliştirilmesinde de aktif rol oynar. Öyle ki, bilimsel bilgiler ile uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik yapısı ve değerleriyle tutarlı kurumlar geliştirmeye çalışır (Yıldırım, 2004: 66; Çüçen, 2011: 363-366; Arslan, 2007a: 304; Fidan & Erden, 2001: 109-110). Öyleyse eğitim felsefesinin asıl işlevinin, evrensel ilke ve değerler çerçevesinde eğitimi toplu ve tutarlı bir görüşe oturtmak olduğu söylenebilir.

Özetle eğitim felsefesi, eğitim düşüncesi ve ideali etrafında ortaya çıkan tüm sorunların felsefî bir şekilde ele alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve irdelenmesidir. Eğitimi bir bütün olarak ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde ele alan eğitim felsefesi, özenli, eleştirci ve yöntemli çalışmaların tümü olarak da adlandırılabilir (Değirmencioğlu, 1997: 32; Türk Ansiklopedisi, 1966: 414; Fidan & Erden, 2001: 106; Oğuzkan, 1993: 47; Balcı, 2005: 46; Demirel, 2001: 43; Cevizci, 2010a: 171-172).

1.5. Temel Felsefî Akımlar Bağlamında Başlıca Eğitim Felsefeleri ve Bazı Filozofların Eğitim Görüşleri

Eğitim felsefesi alanında çeşitli filozof ve akımlardan bahsetmek mümkündür. Birçok düşünür, eğitim ve felsefe ilişkisi bağlamında, toplumun yetiştirilen üyelerine hangi bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmalıdır, bir insan nasıl olmalıdır, iyi nedir ve nasıl bilinir, erdem nedir ve öğretilir mi, öğrenme nedir vb. sorular vasıtasıyla eğitim üzerine düşünmüş ve bunları cevaplamaya çalışmıştır. Bu düşünürlerden bir kısmı, eğitimle ilgili düşüncelerini geliştirdikleri eğitim felsefeleri veya teorileriyle ilişkilendirip temellendirmeye çalışmışken, bazıları da sadece eğitimle ilgili önemli

gördükleri bir takım görüş ya da düşünceleri dile getirmekle yetinmişlerdir (Bilhan, 1991: 36-39; Noddings, 2016: 1-3; Ülken, 2013: 39). Eğitim üzerine fikir beyan etmiş düşünürlerden bazılarına örnek olarak Sokrates (M.Ö.469-399), Platon (M.Ö.427-347), Aristoteles (M.Ö.384-322), Ebû Nasr el-Fârâbî (H.256-338/M.870-950), Ebû Âlî el-Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. İbn Sînâ (H.369-428/M.980-1037), Thomas Aquinas (1225-1274), Desiderius Erasmus (1466-1536), John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1694-1778), Immanuel Kant (1724-1804), John Stuart Mill (1806-1873), John Dewey (1859-1952), Bertrand Russel (1872-1970) ve Nurettin Topçu (1909-1975)'yu gösterebiliriz.

Sokrates yazılı bir kaynak bırakmamıştır. Dolayısıyla kendisine ait diğer düşünceler gibi eğitime dair görüşlerine de Platon'un eserleri üzerinden ulaşılmaktadır. Sokrates, insan doğasına ilişkin görüşlerine uygun bir eğitim anlayışı geliştirerek, *kendini bil* sözünü felsefesinin ana ilkelerinden biri yapmıştır. Ona göre insanın kendisini bilmesi, erdemli olabilmesinin ön koşuludur. Erdem ise, bilgiyle özdeştir ve bilge insan, aynı zamanda erdemli insandır (Platon, 2015b). Örneğin Sokrates'e göre cesaret, bilgiden başka bir şey değildir. Nitekim o, ne her türden kahramanlığın iyi ne de her türden korkunun kötü olduğunu ileri sürer. Çünkü ona göre budalaca bir korku kusurlu bir davranıştır. Bu yüzden yalnızca bilgece bir atılganlık erdem olarak kabul edilebilir. O halde cesaret denen şey, neden korkulup korkulmayacağına ilişkin bilgiye sahip olma durumudur. Bu bakımdan bilge insan da zorunlu olarak cesur olmak durumundadır (Platon, 2015e: 185a-190d; Verseny, 2007: 91,114; Demirci, 2007a: 109). Sokrates'e göre bilgi, insana neyin doğru neyin yanlış olduğunu göstererek onu, bilerek kötülük yapmaktan alıkoyar. Bu bakımdan insan, bilerek kötülük etmez. Çünkü o, doğası gereği iyidir¹⁰ ve doğuştan iyi ve mutlu olma potansiyeline sahiptir. Fakat bu potansiyelin ortaya çıkabilmesi, insanın bilginin yol gösterici ışığıyla aydınlatılmasına bağlıdır. Bu bağlamda Sokrates'e göre eğitim, insanın içinde bulunan bu iyilik

¹⁰ Sokrates, insanın doğası gereği yetersiz, eksik, zayıf ve narin bir varlık olmasına karşın, onun iyi olduğunu ileri sürer. Başka bir deyişle o, insaları tüm bu kusur ve eksikleriyle kabul ederek onlar arasında herhangi bir ayırım yapmadan yeni bir insanlık ideali ortaya koyar. Sokrates, her insanın neyin kendisini bu eksik ve kusurlu halden kurtarıp tam kılacağını bilmesi gerektiğini söyler. Aksi takdirde bu kimseler erdemli ve yetkin olarak kabul edilemezler. Bu bakımdan insanların Delphoi Tapınağı'nın kapısında yazan *kendini bil* ilkesi gereği neye ihtiyacı ve hangi yeteneklere sahip olduğunu bilmesi gerekir. Nitekim kendisini bilmeyen biri, kendisi için neyin gerçekten iyi veya kötü, yararlı veya zararlı olduğunu da bilemez (Verseny, 2007: 79).

tohumunu yeşertmekten başka bir şey değildir (Platon, 2015a: 452b-480a; Aydın, 2004: 14-15; Demirci, 2007a: 108-109). Bunun için onun, eğitilmesi gerekir. Sokrates'e göre erdem öğretilen bildiğine göre, insan da eğitilebilir. Bu düşünce, onun eğitim anlayışının esasını oluşturur (Platon, 2015e: 185a-190d; Verseny, 2007: 91,114; Demirci, 2007a: 109).

Sokrates'in felsefesinde eğitimin esas amacı, her insanın içinde taşıdığı cevheri keşfetmesini sağlayarak onları mutlu etmektir. Sokrates'e göre insan diğer şeylerden farklı olarak yeryüzünde eksik olan tek varlıktır. Fakat aynı zamanda o, doğası gereği bu eksikliklerini tamamlayabilecek potansiyele de sahip olarak dünyaya gelmektedir. İnsanın bu eksikliğinin bilincinde olması ise onu, tam olmaya yöneltir. Başka bir deyişle insan, yetersizliğini giderme ve tam olma arzusuyla doludur (Verseny, 2007: 135-136; Demirci, 2007a: 110). Bu bakımdan insan, bilmek ve erdemli olmak ister. Sokrates ayırım yapmaksızın isteyen herkesin bilgiyi elde edebileceğine inanır. Çünkü ona göre insanın ihtiyaç duyduğu bilgiler zaten zihninde mevcuttur. Bu bakımdan yapılması gereken tek şey, insanların uslarında taşıdıkları bu gerçekleri başka bir deyişle bilgileri meydana çıkartmalarına yardımcı olmaktır. Bu bakımdan eğiticiye düşen görev öğretmek değil, öğrencilerin uslarında bulunan bilgileri ortaya çıkartmaktır (doğurtmaktır)¹¹. Fakat bunun için öncelikle kişinin *bilgisiz olduğunun farkına varması* gerekir. Peki, bütün insanlar bunun farkına varabilir mi? Sokrates'e göre bu sorunun cevabı evettir. Bu yüzden bütün insanlar sahip oldukları cevherlere göre bilgi sahibi olabilir. Çünkü ona göre hiçbir insan, tamamen bilgisizliğinin farkında olmayacak şekilde anlama ve kavrama yetisinden yoksun olamaz. Nitekim insanlar bilgisizliklerinin bilincinde olmayacak ve bilginin peşinden koşmayacak kadar kavrayışsız olmadıkları gibi, hiçbir bilgiye ihtiyaç duymayacak kadar da bilge ve yetkin değillerdir (Demirci, 2007a: 110; Haçerlioğlu, 1976: 331).

Sokrates, kişinin bilgi sahibi olabilmesi için öncelikle bilgisiz olduğunun farkına varması gerektiğine dikkat çekerek, kendisinin de aslında hiçbir şey bilmediğini dile getirmiştir (Platon, 2015i: 21d). O, ortaya atılan her görüşü ve iddiayı ele alarak,

¹¹ Ebe Phenarete'nin oğlu Sokrates, annesinin sanatını kendisinin de sürdürdüğünü dile getirmiştir. Nitekim o, nasıl ki ebeler doğum işini en iyi şekilde gerçekleştirerek çocuğun doğmasını sağlarsa, kendisinin de aynı şekilde insan zihnindeki bilgiyi doğurttuğunu başka bir deyişle ortaya çıkardığını belirtmiştir. Daha fazla bilgi için bakınız (Platon, 2015k: 151a-e).

bunların neden doğru ya da yanlış olduklarını araştırmıştır. Sokrates, mahkemede olduğu *Savunma*'sında da belirttiği gibi yurttaşlarını sorguladığını ve sınıadığını dile getirmiştir. Fakat bunu yaparken amacının onlara yeni bir doğruyu tanıtip öğretmek değil, sadece gerçeğin hangi yoldan bulunabileceğini göstermek olduğunu ileri sürmüştür (Platon, 2015i: 28b-29a; Nelson, 2006: 41; Demirci, 2007a: 110). Başka bir deyişle Sokrates, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmek istemiştir (Küken, 2003, 390).

Sokrates, doğru bilgi ile yanlış bilgi arasında bir ayrıma giderek, doğru bilgiyi episteme yanlış bilgiyi doksa olarak adlandırmıştır. O, isteyen herkesin doğru bilgiye ulaşabileceğini fakat bunun için uygun bir yöntem izlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Sokrates'in tartışmak için değil ustaca sorularla gerçeği karşısındakine buldurtmak için ileri sürdüğü bu yöntem *Sokratik diyalog*, *diyalektik* veya *doğurtma* (*maieutike/maieutique/maieutics/maieutik*) yöntemti olarak da bilinen soru cevap tekniğine dayalı bir uygulamadır. Bu yöntemde, birbirine zıt veya dışlayıcı argümanların sunulması yerine, her iki tarafın da odaklandığı ortak amaçlar doğrultusunda bir konuşma sürdürülür. Sokrates'in öğretme yöntemi, çürütme, sorgulama, inceleme ve birlikte araştırma yöntemi olduğu için, başkalarını geliştirme ve iyileştirme amacı taşıyan tüm bu girişimler, doğal olarak monolog değil diyalog şeklinde ele alınmıştır. Sokratik literatürün büyük oranda diyaloga dayamasının nedeni de budur. Nitekim bu diyalog türü, *Sokratik Konuşma* olarak adlandırılarak literatüre girmiştir. Dieter Krohn, Sokratik Konuşmayı anlattığı makalesinde Sokrates'in, insan zihninin felsefi doğruyu bulabileceğine güvenip, bu güveni anlık ilhamların ya da dışsal öğretilerin bizi doğruya ulaştıramayacağı, sadece aynı yönde planlı ve sürekli düşünüşün karanlıktan aydınlığa çıkmamızı sağlayacağı görüşüyle birleştiren ilk kişi olduğunu söyleyerek Sokratik konuşmayı şöyle açıklar: "*Bir Sokratik konuşmada eşit haklara sahip bir grup insan, anlamaya yönelik ve argümantasyona dayalı bir karşılıklı konuşma sürdürerek birlikte ve sistematik bir şekilde felsefi veya matematiksel bir önermeyi sınamaya çalışır.*" Buradan da anlaşılacağı üzere diyalogdaki amaç, karşıdakine kendi fikrini aşılamak değil gerçeğin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Krohn, 2006: 12).

Sokratik yöntem birbirini tamamlayan *alay/ironi* ve *doğurtma* adlı iki teknikten veya aşamadan oluşur. Alay/ironi, toplumdaki yerleşik kanıların bir sonucu olarak insanlarda oluşmuş yanlış tanımların çürütülmesini ifade eder. Sokrates'e göre

epistemeye ulaşmak için tıpkı ressamın tuvalini temizlediği gibi zihninde temizlenmesi gerekir. Bu bakımdan diyalogu yönlendiren kimse, karşısındaki kişinin ileri sürdüğü düşünce ve yargıları sorgulatarak bunların ne kadar tutarsız ve yetersiz olduğunu açığa çıkarır. Böylece kişi kesin olarak bildiğini zannettiği şeylerin aslında doksalardan ibaret olduğunu görerek, hiçbir şey bilmediğinin farkına varır (Ağaoğulları, 1994: 130-131; Hançerlioğlu, 1976: 331; Demirci, 2007a: 111). Bu şekilde kişi düşünmeye ve anlamaya yöneltilerek, yöntemin ikinci aşaması olan doğurtma evresine hazır hale getirilir. Diyalogun doğurtma aşamasında konuşmayı yönlendiren kimse, karşısındakinin *zihninde daha önceden var olan gerçeğin bilgisini* doğru sorular vasıtasıyla bilindir kılar. Soru ve cevap şeklinde ilerleyen bu evrede tek tek durumların araştırılmasından genel bir doğruya ya da bilgiye varılır. Başka bir deyişle tüme varım yöntemiyle kişinin zihnindeki bilgileri hatırlaması sağlanır (Küken, 2003: 390). Gerçek bilginin anımsama yoluyla kazanıldığını ifade eden ve *belirsiz hatırlayış* olarak da bilinen bu teori, *Menon* diyalogunda *Anımsama/Amnesis Teorisi* olarak anlatılmıştır¹². Böylece diyalogun ikinci aşamasında kişinin zihninde saklı duran gerçeğin bilgisi, bilindir kılınır. Sokrates bilginin doğurtulduğu bu aşamada adım adım ilerleyerek kendisine “*aza az eklemek boşa gitmez* (Platon, 2015c: 428a)” sözünü ilke edinir (Verseny, 2007: 156). Ayrıca Sokrates’in bilginin doğuştan olduğunu ve bu yüzden isteyen herkesin gerçeğin bilgisine sahip olacağını ileri sürmesinden hareketle, bilgi sahibi olmayı başka bir deyişle eğitim almayı belirli bir zümreye ait bir ayrıcalık olmaktan çıkarttığı düşüncesine varılabilir. O, hayatına mâl

¹² Sokrates, daha önce hiç eğitim almamış ve geometriyle ilgili bilgisi olmayan bir köleye, kenarları iki ayak olan bir karenin alanının iki misline çıkartıldığında, yeni karenin kenar uzunluğunun kaç ayak olduğunu sormuştur. Köleyle konuşmaları sırasında doğru cevabı hiçbir zaman söylemeyen Sokrates, sadece onun verdiği cevapların yanlış yanlarını göstermiştir. Nihayet Sokrates’in sorduğu bir takım sorular vasıtasıyla köle, belli bir süre sonra kendi başına doğru yanıtı bulmuştur. Sokrates bu durumdan kölenin bilgiyi daha önceki hayatında elde etmiş olduğu *felsefî çıkarımına* ulaşmış ve bunu şöyle ifade etmiştir: “*Acaba biri ona (köle) geometri dersi vermiş olmasın? Hiç kimseden ders almadığını biliyorum. Ama bu sanılar onda var. Böyle olduğu açıkça görülüyor. Bu sanıları şimdiki hayatında elde etmediğine göre, başka bir zamanda elde etmiş olması gerekir. Öyle görünüyor... Öyleyse varlıkların gerçekliği her zaman ruhumuzda bulunduğuna göre, ruhumuzun da ölmez olması gerekir. O halde gevşememeli, şu anda bilmediğimiz şeyleri araştırmaya ve hatırlamaya çalışmalıyız*”. Sokrates, insanın ihtiyaç duyduğu bilgiye hatırlama yoluyla ulaşacağını ileri sürerek, verilecek eğitimin bilgiye ulaşmada aklın önüne çıkacak engelleri ortadan kaldıracak şekilde ve güçte olması gerektiğini ileri sürmüştür. Platon, bu öğretinin köklerinin Pythagorasçılarda olduğunu ve bunu onlardan aldığını *Menon* diyalogunda (81d) açıkça belirtmiştir (Platon, 2015k: 152a-187a; Platon, 2015f: 81a-86b; Platon, 2015m: 62b-75d; Eflatun, 1975: 509d-533d; Arslan, 2006: 228 vd.; Boyacı Gülenç, 2013: 93 vd.).

olsa da hiçbir ayırım gözetmeden herkesle diyalog kurarak, öğrenme hakkının herkese ait olduğunu eylemleriyle de göstermiştir¹³.

Sokrates'in eğitim anlayışında öğretmenin en büyük katkısı, öğrencileri yapıp etmeleri hakkında düşündürmeye sevk etmesidir. Nitekim eğitim de, insanın doğuştan kendisinde bulunan bilgiyi düşünme yoluyla ortaya çıkartması başka bir deyişle hatırlamasından başka bir şey değildir (Anıl, 2006: 97). Bu yüzden öğretmenin öğrenci üzerindeki mutlak otoritesini reddeden Sokratik eğitim modeli, öğretmenin kendi bilgi ve kurallarını öğrenciye aktarması şeklinde işleyen bir yöntem değildir. O, öğretmenin de öğrenciyle birlikte belli bir konuda bilgi sahibi olduğu bir eğitim yöntemidir. Özetle Sokrates'in eğitim yöntemi, karşılıklı konuşmaya ve tümevarım yöntemine dayanan, öğretmen rehberliğinde öğrencinin aktif bir şekilde keşfederek gerçeğe ulaştığı sorgulayıcı, öğrenci merkezli, konuşmaya dayalı ve hayat boyu süren herkese açık bir eğitim modelidir (Strauss, 2000: 34; Demirci, 2007a: 113; Gutek, 2014: 18).

Erasmus, gençliğinde kendisinin de dâhil olduğu Ortaçağ tarzı eğitim ve öğretime karşı çıkmış; skolastik geleneğe bağlı öğretmenlerin diyalektik ve metafizik yöndeki katı tutumlarını, yanlış Latince öğretilerini ve öğrencilere karşı fiziksel şiddet uygulamalarını eleştirmiştir. Onun bu olumsuzlukları göz önünde bulundurarak geliştirdiği eğitim ideali, dünyevî çizgilerin yanında ahlâkî bir takım yaşantıları da içererek, hem insancıl hem de bilimsel bir yapı sergiler. Erasmus, gençlerin yetiştirilmesi konusunda, ruhun ve aklın, *dinî esaslara uygun* şekilde eğitilmesini ister. Öğretim konusunda içeriğin bilimsel ve özgür olması gerektiğini dile getiren Erasmus, gençlerin hayata gerektiği gibi hazırlanabilmeleri için onlara günlük hayatla ilgili pratik görevlerin verilmesini ve onların adabı muâşeret kurallarına uygun hareket etmelerini istemektedir (Erasmus, 2010: 70 vd.; Erasmus, 1936: 170-238).

Erasmus, çocuklara uygulanacak pedagojik tedbir ve uygulamaların tıpkı Aristoteles gibi olabildiğince erken yaşlarda başlatılmasının önemi üzerinde durur. Böylece çocukların bireysel yetenek ve eğilimleri erkenden belirlenerek, onların en uygun eğitimi en uygun zamanda alması sağlanacaktır. Bunun yanında öğretim metodu

¹³ Bu konuda araştırmacılar arasında bir fikir ayrılığı olduğundan Sokrates'in ve Platon'un temel eğitimin herkesin mi hakkı olduğu yoksa sadece toplumsal bir statü olarak belli bir zümreye mi ait olduğu meselesiyle ilgili ihtilafli görüşler ileri sürülmektedir. Bu yüzden biz bu konuyu *Temel Eğitimin Kimlere Verileceği Meselesi* bölümünde tartıştık.

konularında da birçok tavsiyede bulunan Erasmus, özellikle öğretim işinin çocuklar için zevkli hale getirilmesinin önemini vurgular. Tıpkı İbn Sînâ gibi Erasmus da çocukların doğaları gereği oyuna meyilli olduklarını öne sürerek, öğretimin *oyunla birleştirilmesi* gerektiğinin altını çizer. Ayrıca öğretmenlere, çocuklara bir anda her şeyi öğretmeye kalkmamaları konusunda uyarılarda da bulunur. Öğretimin özel hocalar yoluyla değil okullarda herkes için yapılması gerektiğini belirten Erasmus, bu yönüyle İbn Sînâ ile benzerlik gösterirken; eğitimde bedensel cezalara karşı çıkması bakımından ondan ayrılır. İyi bir öğretmen bulmanın güçlüğüne de değinen Erasmus, öğretmen yetiştirmenin devlet tarafından ele alınmasını ve bu işin lâyıkıyla yerine getirilmesini talep eder. O, dünyanın olduğundan daha iyi bir hale getirilebilmesi için gerekli olan eğitimin, iyi öğretmenlere ve pedagojik metotlara, işlevsel ders içeriklerine ve bireysel farklılıkları esas alan öğretim programlarına sahip olmasına bağlı olduğunu söyler (Erasmus, 1936: 133-251).

Mill'e göre ise eğitim, insan benliğinin mükemmelliğe ulaşması amacıyla kendi ve başkaları tarafından yapılan müdahalelerin tümünden daha fazlasını ifade eder. Öyle ki eğitim, en geniş anlamıyla benimsenecek olursa insan karakteri ve yeteneklerinin, yasaların, hükümet türlerinin, sanatların, toplumsal yaşam türlerinin hatta insan iradesine bağlı olmayan iklim, toprak ve bölgesel durumca yaratılan etkileri bile kapsadığı görülür. Genel anlamda söyleyecek olursak Mill'e göre eğitim, her kuşağın kendisini izleyecek nesle, o güne kadarki ulaşılmış gelişme aşamalarını koruyabilmek ve mümkünse yükseltebilmek için verdiği kültüredür. Bu açıdan onun eğitim anlayışı, yaşamın her anını ve alanını kucaklayan bir özellik sergiler (Mill, 2015: 146; Bilhan, 1991: 53-55).

Russell'a göre eğitim, genel olarak iki anlama gelecek şekilde açıklanabilir. Bunlardan ilki sadece öğretimle sınırlandırılmış dar anlamdaki eğitimi ifade eder. Her öğretimde verilen türlü konulardaki kesin ve belirli bilgiler bu eğitimin içeriğini oluşturur. Bunlara örnek olarak kişinin günlük yaşamında kendisine yarar sağlayan okuma yazma ve aritmetik vb. gibi bilgiler gösterilebilir. Diğer bir anlamı ifade eden geniş eğitim ise, öğretimle verilen tüm bilgilerin dışında, kişinin bireysel deneyimlerini de kapsar ve onun kişiliğinin oluşmasını ifade eder. Russell kendi eğitim anlayışını ise, şöyle açıklar: Eğitim, öğretim yolunda belirli akıl alışkanlıklarının oluşturulması, yaşama ve dünyaya dair belirli bir bakış açısının kazandırılmasıdır. O, bu tarifıyla

eğitimin amacının, sadece eğitilmemiş kişilerde bulunmayan bir etkiyi yaratmak veya öğrencilerin zihinlerini pratik değere sahip bilgilerle donatmak değil, kendilerini geliştirecek zihinsel nitelikler kazandırmak olduğunu öne sürer. Ona göre, iyi bir bireysellik kazanmanın temel ve birinci şartı, başkaları farklı düşünse bile, fikirlerini açıkça ve özgürce belirtebilmektir (Russell, 2013: 49; Russell, 1972a: 57-63; Russell, 1970: 59,96). Ayrıca Russell'a göre eğitim, birlikte bulduklarında ideal bir kişilik temelini oluşturan şu dört özelliği herkese kazandırabilmelidir: Bunlar *canlılık*, *yüreklilik*, *duyarlılık* ve *zekâdır*. Eğitimi yeni bir dünyanın anahtarı olarak gören Russell, eğitimin gerçekleştirebileceği en canlı, yürekli, duyarlı ve zeki insanlardan oluşan bir toplumun, bugüne kadar var olanlardan çok farklı olabileceğini ileri sürer ve insanların da bu sayede mutsuzluktan kurtulacağını ifade eder. Kişilik eğitimi olarak belirlediği eğitiminin genel safhalarını; ilk yıl, anaokulu, on dört yaşından önceki öğretim ve üniversite yılları olarak dört ayrı aşamada ele alır (Russell, 2013: 43; Küken, 1996a: 190-198; Russell, 1970: 99-100).

1.5.1. İdealist Eğitim

Temel felsefî düşünceler içerisinde akla ilk gelen sistem ya da yaklaşımlardan biri idealizmdir. İdealizm, en genel şekliyle gerçekten var olanın madde cinsinden değil *zihin*, *tin* ya da *idea* cinsinden olduğunu ileri süren ve düşünce tarihinin en eski ve etkili felsefe sistemlerinden biri olarak tanımlanabilir (Bayraklı, 2002: 17; Gutek, 2014: 15). Buradan da anlaşılacağı üzere idealizmin, insanlığın en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biri olduğu açıktır. Fakat bazı kaynaklara göre kurucusu Platon olan idealizmin savunduğu temel ilke olan insanın ve dünyanın evrensel ruhun parçaları olduğu düşüncesinin Budizm ve Hinduizm'de de var olduğunu söylemek mümkündür. İdealizmin bu ve buna benzer esaslarının daha önceden müjdelenerek Batı düşüncesinin etkilenmiş olması bu bakımından önemlidir. İdealizmde varlık, *görünüş* ve *gerçeklik* veya *fenomen* ve *numen* olarak ikiye ayrılır. Buna göre içinde yaşadığımız dünya, aslında idealar âleminin bir kopyası veya gölgesidir. İnsana dair *özcü* bir yaklaşım benimseyen idealizm, onun bir özünün ya da doğasının bulunduğunu kabul eder. Bu anlayışa göre insanın özü -insanı her ne ise o yapan şey- onun manevi varlığı veya aklıdır. İnsanı ruh ve bedenden oluşmuş bir varlık olarak değerlendiren idealizm, ruhun da akıl ve düşünceden ibaret olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan idealizmde gerçek, akıldır ve madde de bir nevi onun ürünüdür. Bu durumda

idealizmin geçicilikten çok ebedilikle, parçadan çok bütünle, özelden çok genelle ve görünüşten çok metafizikle ilgili olduğu söylenebilir (Eflatun, 1975: 504e-532a; Platon, 2015m: 65c-101e; Platon, 2013b: 210e-212a; Platon, 2014: 247c-248a; Platon, 2016: 130a-136a; Platon, 2015h: 249b-260a; Platon, 2015n: 27a-30a; Platon, 2013a: 23b-28b; Tozlu, 2003b: 16; Kale, 2003: 21-24; Cevizci, 2010a: 269; Tozlu, 2003a: 37; Arslan, 2007a: 106-109; Aytaç, 1992: 37; Bayraklı, 2002: 19; Çuçen, 2011: 218-219; Tozlu, 2006b: 60; Tozlu, 2006a: 229-232; Bilhan, 1991: 131; Sönmez, 2015: 71; Cevizci, 2012: 25; Ergün, 1996: 75; Gutek, 2014: 20-22; Arslan, 2006: 239-242; Varış vd., 1994: 75; Gündoğan, 2011a: 46; Heimsoeth, 1986: 87-92; Bolay, 1990: 109-112; Erkal, 2004: 148; Weber, 1964: 49-52; Kaya, 2003: 79).

İdealizmin bilgi anlayışı *rasyonalizmin* temelleri üzerinde yükselir. Buna göre bilgi, hakikatin bilgisidir. Ezeli ve ebedi olan bu bilgiye de yalnızca *akıl* yoluyla ulaşılabilir. Bu bakımdan idealist epistemolojiye göre bilginin kaynağı akıldır denilebilir. Ayrıca idealizme göre iyilik ve güzellik gibi tüm etik ve estetik değerler de insanî tercih veya salt beğeniyle ilgili şeyler olmayıp evrensel ve mutlaktır. Başka bir deyişle, nesnel dünyanın ayrılmaz ve değişmez parçalarıdır (Eflatun, 1975: 335c-519e; Platon, 2015k: 152a-187a; Platon, 2015f: 81c-86b; Platon, 2015d: 49a-49c; Platon, 2015m: 62b-75d; Platon, 2012: 716c-d; Platon, 2001a: 246e-247a; Platon, 2015e: 189e-194e; Platon, 2015g: 361b-e; Platon, 2015b: 165c-d; Platon, 2016: 280a-281a; Platon, 2015a: 473a-527b; Platon, 2015d: 49a-49c; Platon, 1999: 977d-978a; Platon, 2013a: 32a-41e; Arslan, 2007a: 43 vd.; Cevizci, 2012: 25-26; Ergün, 1996: 75; Bayraklı, 2002: 23,29; Çuçen, 2011: 106; Tozlu, 2006a: 234; Sönmez, 2015: 74; Gutek, 2014: 23-26; Russell, 1972b: 208-223; Billington, 2011: 61; Varış vd., 1994: 75; Yazıcı, 1998: 48-50; Heimsoeth, 1986: 102-107)

İdealist eğitim anlayışı, sahip olduğu varlık, bilgi ve değer anlayışlarıyla uyumlu olarak kendini gösterir. Bu görüşü savunanlar *değişmez değerler* ve *ilkeler* konusunda hemfikir olup sürekli değişen ve gelişen dünyada, değişmeyen ve nesilden nesle aktarılması gereken hususların, ahlâk ve değerlerin varlığına inanırlar. İdealist eğitimde yapılması gereken, eğitilecek olan kişilere bunları eksiksiz bir şekilde aktarmaktır. Başka bir deyişle idealist eğitimin en büyük amacı, insanın kendisini gerçekleştirmesi, hayatını değişmeyen hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir. Buradan da anlaşılacağı üzere idealizm, felsefî ilkelerini insanî

ilişkiler üzerindeki çalışmalardan, kültür ve eğitim üzerindeki incelemelerden çıkarmaz. O, felsefî ilkelerin önceliği inancına bağlı kalarak kültür ve eğitim alanlarına kendi felsefî prensiplerini uygulamaya çalışır. İdealizmin ilkeleri zamana bağlı olarak değişiklik göstermediğinden politik, kültürel ve eğitimsel düşüncelerle düzeltilecek başka bir deyişle yer, zaman ve şartlara bağlı olarak ele alınacak bir yapıda da değildir (Eflatun, 1975: 504e-518d; Platon, 2012: 788c; Sönmez, 2015: 74; Tozlu, 2006a: 231; Ergün, 1996: 76; Bayraklı, 2002: 34-38; Cevizci, 2012: 27-28; Gutek, 2014: 28; Hare, 2002: 70-77).

İdealist eğitim yöntemi, büyük ölçüde onun epistemolojisine dayanır. Bu anlayışa göre evrensel hakikate ve onun bilgisine akıl yoluyla ulaşıldığından, idealist eğitim anlayışında öncelikle bu evrensel bilgiye ulaşmada aklın önüne çıkacak engellerin eğitimle ortadan kaldırılması başka bir deyişle *dar görüşlülüğün yok edilip ruhun gözünün açılması* amaçlanır (Eflatun, 1975: 533d). Öğretmen merkezli eğitim anlayışını benimseyen idealist eğitim, öğrencinin algısını maddî ve duyuşsal alandan uzaklaştırarak manevi ve akılsal alana yönlendirmeye çalışır. Ayrıca hakikatin bilgisine ulaşmada metot olarak *sorgulama* yöntemini benimseyerek, öğrencinin düşünmesini amaçlar. Bu yöntem sayesinde öğrenci, öğretmenin sorduğu uygun sorular vasıtasıyla daha önce bilgi sandığı şeylerin aslında bilgi olmadığını görerek, gerçek olan hakikatin bilgisine ulaşmaya çalışır (Eflatun, 1975: 531e-532b; Platon, 2012: 788c; Sönmez, 2015: 38 vd.; Cevizci, 2012: 30; Bayraklı, 2002: 40-44; Tozlu, 2003b: 16; Tozlu, 2006a: 227; Ergün, 1996: 76; Gutek, 2014: 29-30; Noddings, 2016: 3-8). O halde idealist eğitim yönteminin, hakikatin öğretmenin rehberliğinde öğrenciyle birlikte aranması gerçeğine dayandığı söylenebilir. Bu eğitim yaklaşımına Platon, İbn Sînâ, Kant ve Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışları örnek gösterilebilir.

İbn Sînâ, çocuğun alacağı ilk eğitiminin *ahlâk* eğitimi olması gerektiğini öne sürer ve bunun da çocuğun kötü arkadaşlarından uzaklaştırılıp iyi arkadaşlarıyla oynaması sağlanarak ve iyi davranışlara teşvik edilerek gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Ona göre eğitim sürecinde çocuğa fazla *baskı yapılmamalı*, hataları uygun bir dil ve biçimde düzeltilmelidir. Fakat gerektiğinde, çocuk azarlanabileceği gibi dayak da son çare olarak kullanılabilir. Aristoteles'in de eğitim felsefesinde ileri sürdüğü gibi İbn Sînâ da altı yaşına gelen çocukların okula gönderilmesini ve on dört yaşlarına kadar bu ilk eğitimlerine devam etmeleri istemekte; on dört yaşından yirmi bir yaşına

kadar da yüksek eğitim almaları gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimi verecek öğretmen *dindar, dürüst, bilgili, insaflı, temiz, kibar, çocuk eğitimi ve öğretimini bilen, onların yeteneklerini tanıyabilen ve onlarla yeterince ilgilenebilen biri* olmalıdır. Ayrıca İbn Sînâ, öğretmenin çocuklara karşı ne onların küstahlık yapabileceği kadar yumuşak ne de korkup soru soramayacakları kadar sert olmasını ister (İbn Sînâ, 2013a: 169-189; İbn Sînâ, 2013b: 17; İbn Sînâ, 2013c: 176-179; Dodurgalı, 1995: 32 vd.; Akyüz, 2000: 13-16).

Çocuğun iyi aile çocuklarıyla tanıştırılması gerektiğini öne süren İbn Sînâ; varlıklı ailelerin çocuklarının özel ders alarak diğer çocuklardan ayrı eğitilmelerine de karşı çıkar. Çünkü tek başına öğretmeniyle kalan çocuk sıkılabileceği gibi, bu durum da öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir. Bu bakımdan çocukların bir sınıf ya da okul ortamında birbirlerinin iyi ve kötü yanlarını görerek daha iyi olmaya çalışacaklarını ileri süren İbn Sînâ, çocuklar arasında oluşacak rekabetin de onları daha istekli çalışıp öğrenmeye sevk edeceğinin altını çizer. Ayrıca çocuklar birlikte olunca, birlikte yaşama alışkanlığını da kazanacaklardır. İlimde *gözleme, deneye, örnek ve tekrarlarla anlatmaya* dayanılması gerektiğini dile getiren İbn Sînâ, araştırma ve öğrenmede *taklit ve ezberciliğe* karşı çıkarak, gerçek mutluluğa ancak *ilimle uğraşarak ve bilgi sahibi olunarak* erişilebileceğini öne sürer. O, ancak iyi bir öğretmenin başında bulunduğu ve ılımlı bir disiplinin uygulandığı sınıf veya okul ortamında, çocukların mutlu olacağını ve başarılı bir öğrenim göreceklerini savunur (İbn Sînâ, 2013b: 15 vd.; İbn Sînâ, 2013a: 170-183; İbn Sînâ, 2013c: 194-204; İbn Sînâ, 1995: 8 vd.; Dodurgalı, 1995: 22 vd.; Akyüz, 2000: 13-16; Cevizci, 2001b: 155). O halde İbn Sînâ'nın eğitimle ilgili ileri sürdüğü *bütün çocukların birlikte eğitilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların, yetenek ve ilgilerinin göz önünde tutulması, gözlem ve deneye dayanılması, ezberciliğe ve taklide karşı çıkılması* vb. düşüncelerinin büyük oranda günümüz eğitim anlayışıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Eğitim konusunu ele alan bir diğer filozof da Kant'tır. O, sistemli bir eğitim teorisi ortaya koymak yerine, eğitim konusunda önemli gördüğü bazı fikirleri öne sürmekle yetinmiştir. Onun eğitimle ilgili görüşlerini, üniversitede görevliyken verdiği eğitim derslerindeki kendi ve öğrencilerinin tuttuğu notların birleştirilmesiyle oluşturulan ve 1803'te yayınlanan *Pedagoji Üzerine* adlı eserden edinmekteyiz. Kant'a göre insan, eğitilmesi gereken bir varlıktır. Çünkü insan ancak eğitim yoluyla insan olur; onun

doğal güçlerini belirli bir amaca göre ve uyumlu biçimde geliştiren eğitimin gerçekleştirdiği bu iş dışında insan, aslında bir hiçten ibarettir. Çünkü insan doğduğunda hayatını kendi başına sürdürebilecek bir yapıda değildir. Hayvanlar yapıp yapabilecekleri her şeyi içgüdüleriyle yaparken, insan kendine ait bir akla ihtiyaç duyar. İnsan, yapısı gereği bir içgüdüye sahip olmadığından hayatını sürdürebilmesi için bir davranış planı geliştirmek zorundadır. Fakat hayata gelişmemiş olarak geldiğinden bunu kendisi gerçekleştiremez. Bu yüzden bu davranış planını onun için bir başkasının geliştirmesi gerekir. Başka bir deyişle bir nesil bir sonraki insan neslini eğitmek zorundadır. Bu açıdan Kant, çocukların yalnızca içinde yaşadıkları zaman dilimi için değil, mümkün olduğu kadar insan neslinin gelecekteki daha iyi bir durumuna, insanlık fikrine ve bunun bütün gereklerine göre eğitilmesi gerektiğini dile getirir. Böylece Kant, günümüz eğitim unsurlarının vazgeçilmezlerinden olan çağdaşlık ve evrenselliği eğitim anlayışının ilkeleri haline getirir. Eğitimde uzmanlaşmaya da önem veren Kant, eğitim kurumlarının yönetiminin başarılı uzmanlara bırakılması fikrini savunur. Nitekim ona göre eğitim ancak ufku geniş, evrensel doğrulara açık ve hem içinde yaşadığı zamanı hem de geleceği gerektiği gibi değerlendirebilen kişilerin çabalarıyla başarıya ulaşacaktır (Kant, 2009: 33-40; Aytaç, 1992: 46 vd.).

Kant eğitim görüşlerinde şu iki yönü birbirine bağlı olarak geliştirmek ister: *Bireysel eğitim ve insanlık eğitimi*. Ona göre insan ahlâkî, teknik ve faydacı yöndeki güçleriyle diğer varlıklardan ayrılır. İnsanın bu yönlerini geliştirmesi için bireysel eğitimin şu amaçları gerçekleştirmesi gerekir: İnsanı disipline tâbi tutarak onun vahşi ve hayvanî yönlerini belirli bir düzen altına almalıdır. Ona gerekli davranışları, beceri, toplumsal bilgi ve görgüleri kazandırarak onun medenileşmesini ve ahlâkîleşmesini sağlamalıdır. Kant'a göre insan, yalnızca çeşitli beceri ve bilgileri kazanmakla kalmamalıdır. Bunların yanında öyle bir zihniyet kazanmalıdır ki, bu sayede daima iyi amaçlara yönelebilmeyi başarsın. Böylece ahlâk kurallarını bilen kişi, aynı zamanda kendi iç özgürlüğünü de kazanacaktır (Kant, 2009: 40 vd.). Bu bakımdan Kant'a göre eğitimin esas amacının kişiyi *ahlâkîleştirmek* olduğu söylenebilir. Eğitimde yalnızca bireyin ele alınmasının yeterli olmayacağını ileri süren Kant, insanlığın da ele alınmasını ister. Çünkü ona göre her bir insanın bireysel eğitiminin amacına ancak başka insanların eğitimi yoluyla ulaşılabilir. Eğitimin bu yönü ise, gerek devlet hayatında gerekse

uluslararası ilişkilerde ancak, belirli bir işbirliğiyle gerçekleştirilebilir (Kant, 2009: 33 vd.; Kant, 2002: 102-110; Ergün, 1996: 48; Aytaç, 1992: 234-235). O halde Kant'a göre eğitimin, kişinin olası potansiyelinin bütününe geliştirmek olduğunu söylenebilir.

Nurettin Topçu eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmuş, eğitim ve kültürle ilgili yazılarıyla Türkiye'nin bu alandaki sorunlarına ışık tutmaya çalışmış çağdaş düşünürlerimizden biridir. Ona göre ahlâk ve bilim, bir toplumu etkileyen ve şekillendiren unsurlar arasında ilk sıralarda yer alır. Aynı zamanda bunlar, toplumun sahip olduğu eğitimin ve eğitim kurumlarının bir ürünü veya sonucudur. Bu açıdan eğitim, sadece üzerine düşünülebilecek entelektüel bir uğraş alanı değil, millet ruhunu oluşturan ve ülkelerin geleceğini inşa eden bir faaliyet alanıdır. Topçu, eğitime dair bu düşüncelerini *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı eserinde bize sunar. O, Türkiye'nin mevcut eğitim sisteminin kusurlarını ele alıp bunlara dair çözüm yolları sunarak eğitim görüşlerini temellendirir. Bu açıdan genel olarak eğitime ilişkin fikirleri *batılılaşma, kapitalizm, yozlaşma* ve *emperyalist uygulamalar* çerçevesinde yaptığı eleştirel çözümlenmelerden oluşur. Topçu, Türk eğitim sisteminin Fransız, Alman ve İngiliz kültür ve eğitimine sığındıktan sonra Amerikan eğitimine teslim olduğunu belirtir¹⁴. Teknik ve ticaret üstüne kurulu bu eğitim sisteminin Türk milletiyle bağdaşmadığını dile getiren Topçu, Türk milletinin maneviyatını da bu sistem yüzünden yitirdiğini ileri sürer¹⁵. Ona göre çözüm, ancak ve ancak her şeyiyle millî olan bir eğitim sistemiyle

¹⁴ Topçu, Batı'nın ruhsuz ve hayatla ilgisi kesilmiş eğitim sistemlerinin, millet içinde millete yabancı asıllardan gelerek Anadolu'nun sevgisini taşımayan sözde aydınlarının saldırısıyla karşılaşınca millet kültürüyle, gelenekleriyle ve kaynaklarıyla birlikte yıkıldığını belirtir. Ona göre, milletin kendi unsuru olan büyük halk tabakası da hayatta başarı kazanma amacı güden ve daha parlak pratik vaat eden bu yeni pragmatist kültürü kolaylıkla benimsemiştir. Anadolu'nun ruhuna ve İslâm'ın idealine aykırı olarak ruh ve ahlâk temellerimizi derinden sarsan Amerikan eğitimi, bu memlekette yabancı asıllardan olanların sıkı gayretleriyle vatana sokulmakta ve yurdun yarı aydınları tarafından minnetle devşirilmektedir. Büyük halk kitlesi tarafından pratik değeri anlaşılan bu yeni eğitim sistemi, ruhçuluk idealine memleketimizde son vererek bu vatani yakın gelecekte kör ve sağır makinenin vatani yapmak niyetindedir. Topçu'ya göre, bu tahribatı engellemeye din okullarının gücü yetmemektedir. Çünkü onlar, ancak İslâm'ın pratiğine ait kültür verebildiklerinden bu korkunç afeti karşılayacak güçte değildirler. Onlar da insanı teknik bir unsur halinde ele almakta ve ona maddeye ve bedene ait hareketler teklif etmektedirler. Tartışmaları hep bedenler üzerinedir; idealleri de bedeni ilgilendirmekte ve her bireyin ancak bedensel davranışlarıyla Allah'a ulaşabileceğini düşünmektedirler. Kısacası Topçu'ya göre onlar da pozitivist onlar da pragmatisttir. Çünkü cennette bile maddî hazların tatminini ararlar. Bu yüzden ona göre, böylesine materyalist bir tutum içinde ruh aramak boşuna çaba sarf etmektir. Fakat unutulmamalıdır ki, ruhun boğulduğu yerde, millet ruhu da can verecektir (Topçu, 1997: 28).

¹⁵ Topçu'ya göre millî dili, tarihi ve ruhuyla bütün bağlarını koparmış kültürün yerine tekniği oturtan bir eğitim sisteminin hâlâ millî eğitim diye adlandırılması, Fransızların bu kelimeyi benimsediği zaman başlatılan taklitçiliğin yadigârıdır. Esas itibarıyla liselerin birbiri ardına yabancı dilde öğretim yapan lise

mümkün olacaktır. Bu konuyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirir: “*Dinde ve dilde, sanatta ve devlette büyük millet varlığımızın sönük bir hayal haline gelerek bize veda ettiği bir devrin yetimliyiz. Onu yok olmaktan kurtaracak olan yine millet maarifidir. Kendimiz için yepyeni bir maarif sistemi kurarak işe başlamak zorundayız. Bu maarifin ilkokulundan üniversitesine kadar bütün basamaklarında, bin yıllık millet iradesiyle bin dört yüz yıllık millet karakteri yaşatılırsa başarılı olacağız*” (Topçu, 1997: 33-34). Topçu, mevcut eğitimin millî olabilmesi ya da millî bir eğitime sahip olabilmemiz için millî tarihimize ve maneviyatımıza yönelmemiz gerektiğini belirtir (Güneş G. 2016: 99-101). Şu ana kadar bunda neden başarılı olamadığımızı ise şu sözle açıklar: “*Hevesler ve hırslar bizi helâk ediyor!*” (Topçu, 1997: 154).

Topçu, özellikle 17. yüzyıldan sonra eğitim sistemimizin temel taşı olan medreselerde bozulmaların meydana geldiğini ve bu sebeple medreselerin İslâm kültürünün özünü kaybettiğini belirtir¹⁶. Özünü kaybetmiş bir din anlayışıyla ve ona karşı çıkan materyalist anlayışı eleştiren Topçu, millî eğitimin manâ ile maddeyi birleştiren bir sistem olmasını ve okulların da buna göre düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. O, özellikle maneviyatımızı ve özümüzü unutturmayacak bir okulu şu şekilde tarif eder: “*Bize bir insan mektebi lâzım. Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlâkî değeri olduğunu tanıtsın; hayâyâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsın; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah’ın huzurunda yaşamayı öğretsin*” (Topçu, 1997: 42). Topçu’ya göre böyle bir okulda *edebiyat, tarih ve felsefe kültürü* başta gelecek ve bu okulun öğretmenleri sadece birer memur değil, aynı zamanda örnek

adı altında yabancı milletlerin kültürüne teslim edilmesi düşman silâhıyla değil, içimizdeki yıkıcı iradeyle millet ruhuna karşı kazanılmış bir zaferdir. Millet ruhuyla bağları kopartılan bugünkü okullar, millete insan yetiştirmek için değil, fabrikaya usta yetiştirmek için çalışmaktadır. Ruhsuz, idealsiz ve inançsız bir öğretim gençliğe karakter yerine yetenek verecek ve bu durum insanı elbette aşağı canlıların seviyesine indirecektir. Topçu’ya göre insanlığın gidişatındaki bu eşsiz gerileyiş, yenilik adıyla adlandırılabilir aslında nesilleri bir cehennem hayatına doğru götürmektedir. Bu sistemle millet hayatını ebedî değerlere kavuşturacak ilim ideali, günlük hayatın realitesine feda edilmiş başka bir deyişle ilim hayata teslim olmuştur. Her alanda başarının sırlarını araştıran ve pratik başarıya hakikat ismini bağışlayan Amerikan felsefesi pragmatizm, her şeyden önce eğitimde başarılı olmuş bir felakettir. Artık ilköğretimden başlayarak bütün eğitim kuruluşlarında insanı eşya aracılığıyla tanıtan, onu küçülten ve bir hayat tüccarı haline getiren bir nesne terbiyesi kullanılmaktadır (Topçu, 1997: 40-86).

¹⁶ Topçu’ya göre bin yıllık şan ve şeref olaylarıyla dolu tarih sahibi bir milletin bu kadar kısa zamanda bütün geleneklerinden ve kendi özel yapısından soyunup sıyrılması dikkatle üzerinde durulması gereken bir olaydır. Bu, hakikat aşkının kaynağı olan din idealini sıradan bir kazanç ve menfaat realitesi şeklinde tanıtan din adamlarının ihanet eseridir (Topçu, 1997, 28).

insan olacaklardır. Din görevinin bile parayla yapıldığını söyleyerek bozuk düzenin tersine çevrilmesi gerektiğini dile getiren Topçu, ancak böyle yepyeni bir anlayışın benimsenmesiyle Türk millî eğitiminin kurulacağını ileri sürer. O, okulun bir öğrenme yeri olduğunu belirterek aslında onun hayatın her alanında var olduğunu dinin, sabrın, hüsrânın veya imanın birer okul olduğunu dile getirir (Güneş G. 2016: 99-101). Millî okulun geçmişe dayanması gerektiğini ve yabancı okulların eğitimin sisteminde yer almaması gerektiğini belirten Topçu, bu durumun hassasiyetini şu sözlerle dile getirir: “*Bir milletin bağrında yabancı mektep, mektebi yıkıcıdır, millet kültürüne sokulmuş hançerdir*” (Topçu, 1997: 55).

Kısacası Topçu, Türk eğitim sistemindeki bozulmaların ve bunları düzeltme adı altında yapılan milli olmayan taklitçi yeniliklerin gençleri idealsiz, inançsız, kaygısız ve yalnızca gülmek ve eğlenmek için yaşar hale getirdiğini vurgular. Bu sebeple yapılacak şey, *her yönüyle milli olan yeni bir eğitim sistemi* oluşturmaktır. Ancak böyle bir eğitim sistemi gençlere ideal bir yol gösterebilir. Fakat bunun için de hem öğrenci hem de öğretmenin *ilîm zihniyetine* sahip olması gerekir.

İdealist yaklaşımının eğitime yansımaları özcülük¹⁷ başka bir deyişle esasîci eğitim kuramı şeklinde olmuştur. Fakat bu kuram aynı zamanda realist yaklaşımdan da izler taşır. Bu yüzden bazı araştırmacılar özcülüğü idealist yaklaşımın bir kuramı olarak ele alırken, bazıları da realist yaklaşımın altında değerlendirir (Sönmez, 2015: 97; Cevizci, 2012: 49; Gutek, 2014: 289). Genel anlamıyla özcülük, insanı toplumsal ve kültürel bir varlık olarak tanımlayan, geçmişte yararlı olan bilgilerin, temel yeteneklerin ve sanatların öğretiminin gelecekte de sürdürülmesi gerektiğini öne süren bir düşünce akımı olarak tanımlanabilir. Özcülük, insanın standart bir özünün var olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan öğrencilere olgun bir hayat sürebilmeleri için gerekli bir takım değişmez olgu, bilgi ve değerlerin kazandırılması gerektiğini savunur. Bu akımın savunucularından bazılarını örnek olarak, William Chandler Bagley (1874-1946), Isaac Leon Kandel (1881-1965) ve Herman Harrell Horne (1874-1946) gösterilebilir (Sönmez, 2015: 97; Çüçen, 2011: 368; Arslan, 2007a: 326; Varış vd., 1994: 86; Gutek, 2014: 289).

¹⁷ Bu yaklaşımı tarif etmek için esasîcilik, esasçı eğitim, özcülük, temelcilik ve essentialism kavramları da kullanılmaktadır (Cevizci, 2012: 49).

Özcü yaklaşıma göre eğitim kurumlarının hedefi, sürekli ilerleyen bilgileri başka bir deyişle geçmişten gelen doğruları, öğrenciye kazandırarak onun topluma uyumlu, ahlâklı ve erdemli olmasını sağlamaktır. Bu anlayışa göre, sürekli artan bilgi değişimi değil durağanlığı ve kalıcılığı sağlar. Çünkü doğrular değişmez bilgilerdir. Geçmişin doğruları gelecek kuşaklara aktarılarak, kuşaklar arası çatışmanın da önüne geçilir. Bu bakımdan eğitimin temel amacı, bireyin toplumsallaşmasını sağlayarak, kültürel değerleri değişmeden gelecek kuşaklara aktarmak başka bir deyişle kültürel mirasının sürekliliğini sağlamaktır. O halde özcülüğün değişimin yerine durağanlığı ve kalıcılığı savunduğu söylenebilir. Disiplini eğitimin vazgeçilmez bir unsuru sayan özcülük, sıkı bir ders anlatmayı ve çalışmayı da teşvik eder (Çüçen, 2011: 369; Sönmez, 2015: 97-99; Varış vd., 1994: 86; Ergün, 1996: 82; Gutek, 2014: 303; Çelikkaya, 2006: 96).

Özcülüğe göre, eğitim sürecinde aktif olan öğrenci değil öğretmendir. Çünkü öğrenci ancak, öğretmen sayesinde doğru bilgi sahibi olabilir. Bu bakımdan öğrencinin pasif ve öğretmenin aktif olduğu bu yaklaşımda öğretmen soruların cevaplarını önceden bildiğinden, bunların çözüm yollarını değil konuyu öğretmeli ve ezberletmelidir. Çünkü bu anlayışa göre, çözüm yolları ve yanıtları bilinen soruların tekrar nasıl çözüldüğünü göstermek zaman ve emek kaybıdır. Bu bakımdan bilgilerin disiplinli bir şekilde ezberlenmesi esastır. Problem çözme teknikleri ise, ileri yaşlarda mesleki eğitimde veya uygulama sırasında öğrenilebilir (Çüçen, 2011: 369; Arslan, 2007a: 325; Sönmez, 2015: 98-99). Ayrıca özcü eğitim anlayışında bütün eğitilmiş insanların bilmeleri gereken doğruların eğitimin merkezine koyulması, okulları daha da önemli hale getirmiştir. Çünkü bu anlayışa göre okullar, günümüze kadar ulaşan kontrol edilmiş ve denenmiş bilgi ve becerilerin uygulandığı yerlerdir. Bu bakımdan okullarda uzak amaçlar takip edilerek varılmak istenen hedefler, eğitimin özünü de kapsayacak şekilde öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmalıdır. Öğrencilerin ilgilerinin geçici bir durum olduğunu belirten bu anlayış, öğretmenin kalıcı uzak hedefleri öğrenciye aktarması ve benimsetmesi için dengeli bir disiplin yöntemi uygulaması gerektiğini öne sürer (Sönmez, 2015: 98; Ergün, 1996: 82; Varış vd., 1994: 87; Arslan, 2007a: 326; Kale, 2003: 65; Noddings, 2016: 10).

1.5.2. Realisit Eğitim

Realizm, varlığın insan bilincinin dışında ve ondan bağımsız olarak bulunduğunu başka bir deyişle zihinden bağımsız bir dış dünyanın var olduğunu ileri süren tıpkı idealizm gibi felsefenin en eski ve en önemli akımlarından biridir. Genel anlamıyla realizm, özellikle düşüncede ve eylemde *gerçekçilik* anlamına gelir. Bu anlayış evrenin bir gölge olmadığını ve aslında somut olarak var olanın gerçeğin kendisi olduğunu ileri sürer (Aristoteles, 1996a: 1003a-1004a; Aristoteles, 1996b: 25; Bilhan, 1991: 132; Cevizci, 2012: 45; Bayraklı, 2002: 40-50; Tozlu, 2006a: 235; Sönmez, 2015: 86; Gutek, 2014: 44; Cüçen, 2011: 215; Varış vd., 1994: 75; Bolay, 1990: 226; Erkal, 2004: 118). Realizmin kurucusu olarak kabul edilen Aristoteles, her şeyin gerçekliğinin veya realitesinin araştırılması ve anlaşılması gerektiğini vurgulayarak bu konuda Platon ile aynı fikirde olduğunu gösterir. Fakat o, maddenin nihai gerçeklik olmadığını ve bunun için fikirlerle meşgul olunması gerektiğini öne süren Platon'un aksine, fikirlerin önemli olmasına rağmen maddenin araştırılmasının insanları daha açık-seçik fikirlere götüreceğini ileri sürer. Aristoteles'e göre örneğin bir ağaç fikri ya da Tanrı inancı, madde olmaksızın var olabilirken, idersiz ya da formsuz madde var olamamaktadır (Aristoteles, 1996a: 1028a-1029b; Aristoteles, 1996c: 2a-b; Aristoteles, 2005a: 225b-226a; Bayraklı, 2002: 49 vd.; Arslan, 2007a: 113; Ergün, 1996: 76; Tozlu, 2006a: 235; Gündoğan, 2011a: 41; Kaya, 2003: 82).

Realizm, gerçekten varolanın somut bireysel varlıklar olduğunu öne sürdüğünden *çoğulcu* veya *dualist bir evren anlayışına* sahiptir. Bu çoğulcu evren görüşünde bütün bireysel varlıklar *madde* ve *form* olmak üzere iki ana unsurdan meydana gelir: Form ya da ide, her özel maddî nesnenin maddî olmayan yönünü ifade eder. Bu özellikler onu, o sınıfa mensup diğer bütün özel nesnelere bağlar. Aristoteles'e göre, maddî olmayan bu forma ancak insanlardan bağımsız ve kendi kendine var olan maddî nesnelere araştırılarak varılabilir. Madde ve formun belirlediği gerçeklik anlayışı doğal olarak insan için de geçerlidir. İnsanın da diğer varlıklar gibi bir maddesi ve formu bulunur. Bu bakımdan insanın bedeni onun maddesi ve ruhu da onun formudur. Ayrıca realizmde ruh, insanı bitki ve hayvan benzeri diğer canlılardan ayıran bir güç veya meleke olarak akılla da karakterize olur. Realizm bundan dolayı insanları *akıllı hayvanlar* olarak tanımlar. İnsanın sahip olduğu kültürel özellikleri, cinsiyeti ya da yaşadığı yer gibi özelliklerinin geçici olduğunu ve onu belirlemediğini ileri süren

realizm, insanı insan yapan ortak doğanın, akıl olduğunu söyler (Aristoteles, 1996a: 1039b-104b; Aristoteles, 2001: 412a-430b; Arslan, 2007a: 113-116; Cevizci, 2012: 45-46; Kale, 2003: 27-28; Bayraklı, 2002: 50; Tozlu, 2003b: 44; Arslan, 2007b: 136-140).

Varolanların ve oluşun insan zihninden bağımsız gerçekliğini savunan realizm, epistemolojisinde de insanın dış dünyanın bilgisini, akılla ve duyularla elde edebileceğini ileri sürer. Başka bir deyişle kişi, zihinden bağımsız olarak var olan bir gerçekliği keşfetmeye çalışır. Realist epistemolojiye göre insan, dikkatli bir gözlem ve soruşturma vasıtasıyla, nesnel yapılarını keşfedip birbirleriyle olan etkileşimlerini yöneten düzenlilikleri belirleyebilir. Bu bakımdan realist bilgi anlayışında duyuşsal bilgiyi rasyonel bilgi tamamlar. İnsan, nesnel ilişkilerinde ortaya çıkan düzenlilik ve örüntülerden hareketle, evrenin genel yasalarına ulaşılır (Aristoteles, 1996a: 981a-981b; Aristoteles, 2005b: 71b-100b; Aristoteles, 1998a: 68b-69a; Tozlu, 2006a: 238; Cevizci, 2012: 46-47; Bayraklı, 2002: 56; Sönmez, 2015: 87; Gutek, 2014: 44-49; Çuçen, 2011: 105-235). Realizmin değer anlayışı da onun varlık ve bilgi anlayışıyla yakından ilgilidir. O, varlığın zihinden bağımsız olduğunu ve gerçekliğin nesnel bir varlık alanında bulunduğunu öne sürmesine benzer şekilde, değerlerin de nesnel ve objektif bir dünya düzeninin parçası olarak insanın değerlendirmesinden bağımsız olarak var olduğunu savunur. Bu bakımdan gerek değerleri gerekse evrendeki düzeni keşfedecek şey de insandaki akıl olmak zorundadır (Aristoteles, 1998b: 1094a-1140a; Aristoteles, 1999: 1214a-1218a; Bayraklı, 2002: 66; Cevizci, 2012: 46-47; Tozlu, 2006a: 239; Bilhan, 1991: 133; Sönmez, 2015: 41 vd.; Ergün, 1996: 76-77; Noddings, 2016: 11-12; Gutek, 2014: 49-50).

Realizmin varlık, bilgi ve değer anlayışının doğrudan bir sonucu olan realist eğitim görüşü, iyi ve insana yaraşır bir hayat sürmeyi, insanın kendisini bilgi ve değere uygun olarak belirleme ve gerçekleştirme kapasitesini eğitimin en yüksek amacı olarak görür. Başka bir deyişle realist eğitimin amacının, insanların mutlu olabilmeleri için sahip oldukları gizli güçleri ortaya çıkartmaya ve yetkinlik derecelerini artırmaya yardımcı olmak olduğu söylenebilir (Aristoteles, 1998b: 1105a-1107a; Aristoteles, 1975: 219-225; Bayraklı, 2002: 75-78; Cevizci, 2012: 48; Tozlu, 2003b: 18 vd.; Sönmez, 2015: 46; Gutek, 2014: 50).

Realist eğitimde okullar, insan aklının geliştirilmesi görevini üstlenmiş, konusunu ve alanını iyi bilen uzman öğretmenlerle donatılmış; öncelikli amacı öğrencilere evrensel kültürü kazandırmak, doğru ve sistematik bilgiyi aktarmak ve en önemlisi de onların zihinsel gelişimlerini sağlamak olan özel kurumlar olarak görülür. Okulun en temel hedefinin entelektüel bir hedef olması gerektiğini savunan realist eğitim, bunun yanında onun sosyalleştirme ve meslek kazandırma vb. gibi toplumsal amaçlara da hizmet edebileceğini kabul eder (Guttek, 2014: 51; Cevizci, 2012: 46-47).

Realist eğitim müfredatının temelinde ya da ilk sırasında, bilimleri tanıtan, onların konu alanlarını belirleyip ilk ilkelerini, temel kavramlarını ve yapılarını göz önüne seren bir mantık, bilim teorisi veya felsefesi yer alır. Müfredatın diğer kısmını doğa ve sosyal bilimler oluşturur. Realist eğitimde konular arasında en fazla doğa bilimine ağırlık verilir. Tüm bilimlerin, neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan zorunlu doğrular vasıtasıyla öğretilmesi amaçlanır. Realist eğitimde, insanı en iyi ve mükemmel yetilerle donatarak onu mutlu etmek esastır. Bunu sağlayacak olan kişi ise öğretmendir. Buna göre öğretmen, bilgili, dış dünyayı öğrencilerden daha iyi tanıyan ve onlara gerekli şeyleri öğretecek kimsedir. Dolayısıyla öğrencinin neler öğreneceğine de öğretmen karar verir. Bu bakımdan öğretmen, eğiteceği veya kendisine belli uzmanlık bilgilerini aktaracağı öğrenciyi iyi tanımak ve onun nasıl şekilleneceğini en iyi şekilde bilmek zorundadır. Bu zorunluluk ise, öğretmeni konusunda uzmanlaşmış ve alanıyla ilgili gerekli doğruları bilen bir kimse yapar. Ayrıca realist eğitim anlayışına göre öğretmen, bir teorisyenden ziyade, çoğunlukla bir pratisyendir. Bu bakımdan öğretmen öğrencilere hem bilgi kazandırır hem de bu bilgileri uygulamayı öğretir. O hem uzmanlık bilgisine sahip olmak hem de öğretim yeteneği bakımından profesyonel bir öğreticidir. Realist eğitim tamamen, öğrencinin zekâ ve anlama yetisine, öğretmene ve eğitim için uygun bir çevreye bağlıdır. Bu eğitim yaklaşımına Aristoteles'in ve Thomas Aquinas'ın eğitim anlayışlarını örnek gösterebiliriz (Aristoteles, 1998b: 1102a-1177a; Aristoteles, 1975: 219; Noddings, 2016: 11; Tozlu, 2006a: 238; Cevizci, 2012: 50; Ergün, 1996: 77; Sönmez, 2015: 96-97; Guttek, 2014: 55-56).

Aristoteles'e göre eğitim, genel anlamıyla çocuklarda *erdem*in alışkanlık haline getirilmesidir. Böylece özgürce yapılan her iş, insana *mutluluk* verecektir. Mutlu insan, en yüksek erdem olan *bilgeliğe* uygun hareket eden kişidir. Erdem ise, tek başına

insanı mutlu kılmaya yeterlidir. Erdem öğretilmediğine göre Aristoteles için tek iyilik *ilim/bilimdir*. Kötülük ise ilimsiz kalma başka bir deyişle *cehalettir* (Aristoteles, 1998b: 1102a-177a; Aristoteles, 1975: 219; Burnet, 2008: 61-124; Arslan, 2007b: 320; Kanad, 1963: 163-165; Küken, 2003: 538; Yılmaz Z., 2004: 151). Aristoteles'e göre çocuklar yedi yaşlarında okula gönderilmeli, on dört yaşlarına kadar burada gerekli ahlâkî değerlerin ve alışkanlıkların geliştirilmesi yönünde bir eğitim almalıdır. Bunların yanında onlara, ileride ihtiyaç duyacakları çalışmalar için okuma, yazma ve hesap işleri öğretilmelidir. Aristoteles, 14-21 yaş aralığındaki geçlerin eğitimi için ise, aritmetik, geometri, astronomi, müzik, dil bilgisi, edebiyat, şiir, retorik, etik ve politika gibi zihinsel gelişimi amaçlayan konuları uygun görülmüştür. Ona göre daha sonraki yaşlarda ise gençlere, metafizik, mantık, psikoloji, biyoloji, kozmoloji ve fizik gibi daha karmaşık zihinsel disiplinler öğretilmelidir (Aristoteles, 1975: 231).

Aristoteles, insanın amacına erişebilmesinin yolunun eğitimden geçtiğini ve eğitimin amacıyla insanın amacının örtüştüğünü dile getirir. Ona göre eğitim, *temelde ve öncelikle insanın kendisini tam olarak gerçekleştirebilmesi* için vardır. Bu bakımdan insan için en büyük amaç veya en yüksek iyi de mutluluk başka bir deyişle *insanın kendisini tam olarak gerçekleştirmesidir*. Mutluluk veya kendini gerçekleştirme, doğa durumunda olabilecek bir şey olmadığı gibi vahşi ya da ilkel insana özgü bir durum da değildir. Mutlu, iyi veya kendini tam olarak gerçekleştirmiş insan, erdemli insandır. İnsan bu erdeme sadece, eğitim yoluyla ulaşabilir. Erdem eğitiminin gerçekleşmesi insanın aklî yönü ile tutkulara bağlı yönü arasında bir denge kurmasına başka bir deyişle orta bir yol tutturmasına bağlıdır. Aristoteles eğitimin bireyi mutlu ve erdemli yapmasının yanında, erdemli bir toplum tesisi için gerekli koşulları da sağladığını savunur. Çünkü ona göre toplum ancak, eğitim yoluyla oluşturulup yaşatılabilir. Bu açıdan iyi ve ideal bir toplum, doğanın eseri olmayıp bilgi ve amaçlılığın bir sonucudur. Bu bakımdan Aristoteles, eğitimin toplumu sadece yaratmadığını, onun istikrarını da sağladığını dile getirir (Aristoteles, 1998b: 1105a-1107a; Aristoteles, 1975: 219-225; Burnet, 2008: 72-76; Gutek, 2014: 43; Cevizci, 2012: 52-54; Ergün, 1996: 46; Arslan, 2007b: 321; Weber, 1964: 91; Kanad, 1963: 163).

Thomas Aquinas ise, geliştirdiği felsefî düşüncesine uygun bir eğitim anlayışı ortaya koyarak ruhu ve akli birlikte eğitmek istemiştir. Onun Teistik ya da Tek Tanrıcı Realizm olarak adlandırılan felsefî görüşü, genel anlamda dinsel doktrinlere

mantıksal biçimler ve felsefi anlamlar kazandırmak amacıyla Aristoteles'in felsefi görüşleriyle Hristiyan teolojisini sentezlenmesi sonucu ortaya çıkan düşünce sistemini ifade eder (Tarakçı, 2006: 27). Bu felsefi görüş ortaya çıktığı 13. Yüzyıldan itibaren, Batı düşüncesini biçimlendiren temel dünya görüşlerinden biri olmuştur (Cevizci, 2010b: 338). Aquinas, geliştirdiği düşünce sistemiyle eğitime, iki boyut kazandırmıştır. Bunlardan ilki, eğitimin, insanın *aklını* geliştirmek için bilgi, deney ve aktiviteler sunması; ikincisiyse eğitimin, insanın *ruhunu* geliştirmek için bilgi, deney ve faaliyetler sağlaması gerektiğidir (Guttek, 2014: 58-65). Aquinas'ın aslında eğitime verdiği bu iki boyutlu görev, onun insan doğasına ilişkin görüşlerinin bir yansıması olarak da görülebilir.

Aquinas'a göre insan, dünya içinde bir ruhtur. O, tinsel ve maddî tözlerden oluşmuş hem akıl hem de ölümsüz ve maddî olmayan bir ruh varlığıdır (Aquinas, 2007: 73-101; Tarakçı, 2006: 97; Çotuksöken & Babür, 1993: 269). Bu iki özelliğiyle bir bütün olan insan, sahip olduğu ruh vasıtasıyla neyi bilmesi, seçmesi ve sevmesi gerektiğini bilir (Elders, 1997: 218-237; Tarakçı, 2006: 100). Başka bir deyişle insan, doğa içinde yaşarken kendi biyografisini kendisi kâleme alır (Tarakçı, 2006: 110-112). Aquinas'ın ileri sürdüğü insana ilişkin bu görüşlerinin 20. Yüzyılda ortaya çıkacak *Varoluşçuluk* 'la da ilgisi kurulabilir. Bu bakımdan Aquinas'ın bu görüşlerinin ileride değineceğimiz bu felsefi akımla birlikte okunması mümkündür. Ona göre kendi biyografisini kendisinin yazması gerektiğinin bilincinde olan insan, içine doğduğu kültüre adapte olması gerektiğini de bilir. Dolayısıyla insan, topluma dair siyasal, sosyal, ekonomik ve yasal sistemlerin bilgisine ihtiyaç duyar. Aquinas'a göre insana bu bilgileri ve bunun yanında okuma yazma ve iletişim kurma gibi gerekli özellikleri kazandırıp onu toplumsal hayata adapte edecek kurum ise okuldur. Bu bakımdan okul müfredatlarında insanları refaha ulaştırıp onları mutlu kılacak bilgi ve yeteneklerin mutlaka bulunması gerekir (Guttek, 2014: 66). Aquinas, insanların topluma adapte olması için verilen bu eğitim ve öğretimi, temel eğitimin en önemli kısmı olarak görür (Guttek, 2014: 66-67). O, verilecek eğitimin başarıya ulaşabilmesi için eğitim ve öğretimle nelerin kastedildiğinin çok iyi bilinmesi gerektiğinin vurgular. Genel anlamda eğitim, okul, kilise, toplum ve aile gibi öğeleri içinde barındıran yaşam boyu bir süreçken; öğretim, eğitimden daha sınırlı bir alanı ifade edip genellikle okullarda çocuklara ve gençlere verilen eğitim anlamına gelir. Öğretim, öğretmenin öğrencinin

ihtiyaç duyduğu yetenek ve ilkeleri uygun ifadelerle dile getirdiği sözel bir süreçtir. Aquinas, öğretimin her zaman öğrencinin mevcut bilgilerinden başlaması ve yeni bilgilerin öğrenilmesiyle devam etmesi gerektiğini belirtir (Gutek, 2014: 69). Aquinas, bu düşüncesiyle günümüz eğitiminde sıkça kullanılan *bilinenden bilinmeyene yönteminin* bir uygulayıcısı olduğu söylenebilir. Ona göre, söz konusu eğitim olduğunda sorumluluk, sürece dâhil herkesi kapsarken, öğretimdeyse sadece öğretmenleri kapsar. Eğitimin başarıya ulaşabilmesi için herkesin üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmesi gerekir. Bu açıdan aile, çocukların eğitiminden sorumlu olup onların özellikle din ve ahlâk eğitimlerinde temel bir rol üstlenmesi gerekir. Çünkü ailede verilecek bu eğitim, okulda verilecek eğitimi destekleyecek bir alt yapı niteliğindedir (Gutek, 2014: 68-69). O halde okulun bir eğitim kurumu olarak etkisinin, aile gibi eğitime ilişkin diğer kurumların sorumluluklarını yerine getirmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Aquinas, bir akıl ve ruh varlığı olan insanın en mükemmel aktivitesinin, aklını kullanarak zihinsel faaliyetlerde bulunması olduğunu ileri sürer. Nitekim ona göre insan ancak, böyle bir düşünme yetisiyle sanat ve bilim gibi disiplinlerin bulgularından hareketle planlar yapıp hedefler belirleyebilmekte ve böylece sınırlarını aşıp çevresini kendi yararına olacak şekilde değiştirebilmektedir. Bu bakımdan okulların en temel işlevlerinden bir diğeri, insan aklını eğiterek zihinsel gelişimi en yüksek düzeyde gerçekleştirmektir. Bunun için okullarda felsefe ve mantık gibi disiplinlere ve sanatlara yer verilmelidir. Keşfedilmiş, kanıtlanmış, birikmiş ve organize edilmiş bilgilerden oluşan bu disiplinlerin eğitimi, alanlarında uzmanlaşmış öğretmenler tarafından verilmelidir. Aquinas'a göre öğrenciler, gerekli bilgi ve düşünsel yetileri edinme olanağına sahip olduklarından, eğitim sürecine aktif olarak katılmaları gerekir. Öğretmenler ise, alanlarında uzman, olgun ve yetenekli kimseler olarak, öğrencilere bilgi akışını sağlamalıdır. Ayrıca onların her zaman öğrenciler için ahlâkî bakımdan örnek kimseler de olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde, onların zekâlarını en iyi şekilde kullanabilmeleri için motive edici bir dil kullanmalıdır. Bu bakımdan öğretmenler iletişim konusunda da bir uzman kadar yetenekli olmalıdır. Etkili bir iletişim için öğretmenlerin doğru kelimeleri seçmeleri, uygun konuşma biçimini, örnekleri, benzetmeleri ve analogileri kullanmaları gerekir. Aquinas'a göre öğretmenlerin yerine getirdiği bu görev, aslında insanlığa hizmet

etmek anlamına gelmektedir. Bu bakımdan başka insanlara hizmet etme arzusu nedeniyle iyi bir öğretmen, doğru bilgiye, insanlara ve Tanrı'ya duyduğu sevgiyle görevini yerine getirmesi gerekir (Guttek, 2014: 69). O halde Aquinas'ın, gerçek sevgiyi ve temeli akıl olan bilgiyi ön plana almasından dolayı, zihnin geliştirilmesine çok önem verdiği söylenebilir. Fakat Aquinas'a göre akıl, her ne kadar insana dünyada mutlu olabilmesi için güç ve yarar sağlasa da, söz konusu gerçek ve ebedî mutluluk olduğunda eksik ve yetersiz kalmaktadır. Çünkü mükemmel ya da gerçek mutluluk, insanın ölümden sonra kutsal ödüle yükselişi olan Tanrı'ya ulaşmasıdır (Küken, 1996b: 222; Gökberk, 1993: 173; Cevizci, 2010b: 348; Toku, 2005: 171). Bu bakımdan okulların temel işlevlerinden bir diğeri, moral eğitimi vasıtasıyla insan ruhunu eğiterek, onun ebedî ve gerçek mutluluğa ulaşmasını sağlamaya çalışmasıdır (Guttek, 2014: 64-66).

Aquinas'a göre okullarda verilecek moral eğitimi programında, doğaüstü başka bir deyişle mucizevi değerlere önem veren ve iştihâ, arzu ve istekler konusunda orta yolu bulan bireyler yetiştirmek için dinsel ve teolojik konulara ağırlık verilmelidir. İstenilen değerlerin insanlara kazandırılabilmesi için dinsel uygulamalardan ve törenlerden de yararlanılmalıdır. Burada değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol oynayan *taklit etme* yönteminde vurgu yapan Aquinas, sadece istenilen davranışların taklit edilmesi gerektiğinin altını çizer. Ona göre moral eğitimin asıl amacı, eğitilen kimselerin değerlerin içeriğini anlamalarını sağlamaktır. Aquinas, insanların belirli bir yerde ve zamanda yaşadıkları için tarihsel ve mekânsal olarak çeşitli kültür ve davranış şekilleri geliştirdiklerini belirtir. Başka bir deyişle mekânsal ve zamansal değişim, maddi ve manevi birçok değişikliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aquinas, değişimlerin kaçınılmaz olmasına rağmen, bu durumun değerlerin değiştiği ve göreceli hale geldiği anlamına gelmediğini ileri sürer. Çünkü ona göre, insan doğası ve kültürü ortaktır. Tüm insanlar, maddi ve tinsel özellikleri ortak olarak taşır (Gilson, 2007: 527; Guttek, 2014: 66-67). Bundan dolayı Aquinas, verilecek moral eğitimin insanlara bu bilinci kazandıracak tarzda bir eğitim olması gerektiğini vurgular. O, eğitimde başarılı olunabilmesi için okul çevresinin de gerekli şekilde düzenlenmesi gerektiğini ileri sürer (Matthews, 1998: 63-79; Guttek, 2014: 65-66).

Özetle Aquinas'ın ileri sürdüğü eğitim anlayışı, Aristoteles'in felsefî görüşleriyle Hristiyan inancının sentezine dayanır. Tektanrıci düşünceyi ve Realizmi temel alan bu

anlayış eğitime, insanlara doğüstü yaşama layık olmalarını öğretme görevi verir. Bu felsefeye göre insanın ayırt edici niteliği aklıdır. Bu açıdan eğitim zihinsel mükemmelliği sağlamalıdır. Kapsamlı bir eğitimin işlevi, her insanın kendi kültürüne ve tarihine aktif olarak katılımını sağlamak ve zihni geliştirmek olmalıdır. Bu anlayış insanın, doğal çevreyi değiştirebileceğini ve kültürü oluşturabileceğinin yanında, profesyonel ve mesleki hayata hazırlanabilmesi için bazı donanımlara gereksinimi olduğunu da ileri sürer. O halde Teistik Realizmin, kapsamlı bir sentezle inançla akli ya da din ile bilimi bir araya getirdiği söylenebilir (Gutek, 2014: 72).

Realist yaklaşımın eğitime yansması daimicilik¹⁸ kuramı şeklinde olmuştur. Fakat bu kuram aynı zamanda idealist yaklaşımdan da izler taşır. Bu bakımdan bazı araştırmacılar daimiciliği realist yaklaşımın değil idealist yaklaşımın altında ele almışlardır (Sönmez, 2015: 97; Cevizci, 2012: 49; Gutek, 2014: 289). Daimicilik, hakikatin *değişmez ve evrensel* olduğu inancından hareket eder. Bu bakımdan daimici eğitimin en temel amacı kalıcı değerlerin, fikirlerin ve mutlak doğruların insana akıl yoluyla aktarılması, onun entelektüel ve manevi potansiyelini geliştirmektir. İnsan doğasını ve ahlâkî ilkeleri *değişmez* olarak kabul eden bu yaklaşım, insanların bunlara göre yetiştirilmesi gerektiğini dile getirir. Çünkü insanlık tarihi boyunca, insanın özü değişmemiştir. Daimicilik kuramı, aslında muhafazakâr veya geriye doğru bir hareketi temsil eder ve genellikle Platon, Aristoteles ve Thomas Aquinas'ın felsefî görüşleri üzerine temellendirilir. İnsan doğasının en önemli yanının akıl olduğunu ileri süren daimiciler, bu açıdan eğitimde insan zihninin gelişimine çok önem verir. Bu konuda Aristoteles'in bireyleri akıllı varlıklar olarak tanımlamasını benimseyerek okulun insanın zihinsel potansiyelini geliştirmek için özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal kurum olduğunu ileri sürerler. Daimiciliğin savunucuları olarak Robert Maynard Hutchins (1899-1977) ve Mortimer Jerome Adler (1902-2001) gösterilebilir (Adler, 1939: 140-145; Sönmez, 2015: 69-74; Tozlu, 2003b: 22; Varış vd., 1994: 83; Çüçen, 2011: 367; Ergün, 1996: 81; Cevizci, 2012: 27).

Daimicilik, eğitimin *değişmez ve tekrar eden* ilkelerinden hareket eder. Ona göre eğitim düşünürünün ilk görevi, insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel niteliklere dayanan bir eğitim programı tasarlamaktır. İnsan doğasının *değişmez* bir

¹⁸ Bu yaklaşım aynı zamanda *değişmezcilik, evrenselcilik ve perennialism* adlarıyla da anılmaktadır (Cevizci, 2012: 27).

yapısı olduğunu ileri süren daimiciler, bu nedenle temel eğitim modellerinin de değişmeyeceğini belirtir. Onlara göre eğitim, akıl yetilerini geliştirecek bir yapıda olmalıdır ve nihai amaç olarak doğru bilgiye ve gerçekliğe ulaşmayı hedef edinmelidir. Doğru, evrensel ve değişmez olduğundan, ona ulaşmayı hedefleyen eğitim de evrensel ve değişmez nitelikte olacaktır. Bu bakımdan okul müfredatı, insan yaşamındaki evrensel ve tekrar eden konulara önem vermeli ve bireylerin zihin yapılarını geliştirecek düşünsel konuları ve ahlâk ilkelerini içermelidir. Daimiciler, insan yaşamının değişmez yanlarını vurgular ve öğretilmesi gerekenin olgular değil ilkeler olduğunu belirtir. Bu bakımdan onlar hakikat, adalet, güzellik, özgürlük ve iyilik gibi konularda kalıcı ilkeleri içeren geçmişte ortaya konulmuş sanat, edebiyat ve özellikle de felsefe alanındaki klasik eserlerin, eğitimde kullanılması gerektiğini ifade eder (Bayraklı, 2002: 41; Cevizci, 1999: 109-110; Arslan, 2007a: 322; Gutek, 2014: 305-306; Cüçen, 2011: 367-368; Tozlu, 2006a: 228; Varış vd., 1994: 83; Sönmez, 2015: 83; Cevizci, 2012: 27; Çelikkaya, 2006: 96). Daimicilere göre eğitim, hayatın bir takliti değil, ona hazırlıktır. Bu bakımdan okullar hiçbir zaman, gerçek hayatın bir kopyası olamaz. Onlar, *eğitim hayata hazırlıktır* anlayışıyla, öğrencilerin kültürel mirası ve değerleri benimsemelerini kasteder. Bu bakımdan okulun temel işlevi, bireylerin zihinsel potansiyellerini geliştirmenin yanında, kültürü etkili bir biçimde yeni kuşaklara aktarmaktır (Sönmez, 2015: 74; Arslan, 2007a: 321; Cevizci, 2012: 29; Cüçen, 2011: 368; Noddings, 2016: 9-10; Kale, 2003: 38; Gutek, 2014: 306).

1.5.3. Natüralist Eğitim

Natüralizm, dînin egemen olduğu Ortaçağ uygarlığına ait -gerçekliğin özünü tîne ya da ruha bağlayan- tinselciliğinin/spiritüalizmin tam karşısında yer alan bilimin, büyük bir güç haline geldiği modern uygarlığın felsefesini ifade eder. Ortaçağ'ın tinselciliği, her gerçek olanın tinsel olduğunu, doğal alanın veya dış dünyanın gerçekte var olmadığını ve bu nedenle esas var olanın yalnızca tinsel gerçekliğin bir yansıması olduğunu öne sürer. Fakat Ortaçağ'dan modern zamanlara geçişle birlikte, Tanrı merkezli düşünüş yerini insan ve doğa merkezli bir düşünüşe; spiritüalizm ve doğaüstücülük de yerini natüralizm veya doğalcılığa bırakmıştır (Cevizci, 2012: 85). 16. Yüzyıldan itibaren önce İngiliz Aydınlanmasının Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) gibi filozoflarıyla ve Fransız Aydınlanmasının Denis Diderot (1713-1784), Jean le

Rond d'Âlembert (1717-1783), Voltaire (1694-1778) ve Jean Jacques Rousseau (1694-1778) gibi düşünürleri tarafından ortaya konan natüralizm *doğanın, gerçekliğin tamamı ya da tümü olduğu* kabulüne dayanır. Natüralizm, gerçekliğin sadece doğal ya da maddi bir boyutu olduğunu ve bu gerçeklik düzeninin, hareket halindeki maddeden meydana geldiğini savunur. Ona göre, her doğal nesne mekânsal, zamansal ve nedensel bir düzen içinde var olur (Locke, 2000: 43-100; Locke, 2004: 13-21; Locke, 1999: 18-23; Hobbes, 2008: 23-24; Diderot, 1993:15,47; Bilhan, 1991: 134; Cevizci, 2012: 85; Gutek, 2014: 75; Erkal, 2004: 207-208; Bakır, 2016: 7-11).

Natüralizm, doğayı kendi içinde kapalı bir sistem olarak kabul eder. Bu açıdan onun varlık anlayışı da doğal olarak mekanik bir yapı sergiler. Başka bir deyişle natüralizm, nesnelere arasında neden-sonuç ilişkileri dışında organik bağlar gibi bir takım bağlara imkân bırakmaz. Natüralizm, aynı şekilde insanların da bu evrensel mekanizmanın bir parçası olduğunu iddia ederek, onların da diğer doğal varlıklar gibi doğa yasalarına tâbi olduklarını ileri sürer. Bundan dolayı insanların zihinsel ve sosyal dünyalarını meydana getiren doğal süreçler, bilimsel veya doğal yöntemlerle ele alınmalıdır. Doğanın var olan her şeyi içerdiğini ve bütün varlıkları açıklamak bakımından yeterli olduğunu savunan natüralizm, bu durumun insan varlığı için de geçerli olduğunu öne sürer. Buna göre insanın doğaüstü bir boyutu yoktur ve o, bütün boyutlarıyla doğal bir varlıktır. İşte bu görüş, modern dönemde Bacon ve Hobbes'ta gördüğümüz natüralizmin birinci versiyonudur (Rousseau, 2009: 53,111; Locke, 2000: 72, 75 vd.; Locke, 1999: 25, 27 vd.; Bacon, 1999: 157, 159 vd.; Hobbes, 2008: 45-46; Hume, 1986: 8; Sönmez, 2015: 44; Gutek, 2014: 82; Bilhan, 1991: 134; Cevizci, 2012: 86; Bakır, 2016: 11, 13 vd.). Natüralizmin özellikle Rousseau'da karşımıza çıkan ikinci versiyonunda ise insan, sadece doğal bir varlık olarak ele alınmaz; o, esas olarak doğal yönüyle de ele alınır. Bu bakımdan doğal olan artık doğaüstü olandan ziyade, sosyal/kültürel olana veya sonradan kazanılana karşıdır. Bu anlayış doğrultusunda, insanın doğa durumu ile toplum durumu arasında bir ayrım yapan natüralizm, gerçek insanın doğa durumundaki insan olduğunu ve insanın doğa durumunda başta merhamet olmak üzere birtakım sahici ve insanî duygularla belirlendiğini öne sürer. Bu bakımdan o, insanın sivil toplum durumuna geçmesiyle kendisine olduğu kadar başkalarına da yabancılaştığını dile getirir (Rousseau, 2003: 8, 10 vd.; Rousseau, 1987: 14, 16 vd.; Rousseau, 2009: 1; Hobbes, 2008: 92, 94 vd.; Hume, 1986: 8; Aytaç, 1992:

188-190; Cevizci, 2012: 86; Noddings, 2016: 13; Tozlu, 2003b: 23 vd.; Sönmez, 2015: 128; Gutek, 2014: 81; Timuçin, 2011: 293-300; Balaban, 1947: 70-75; Varış vd., 1994: 88).

Natüralizm, epistemolojisinde *deneyimciliğe* ve *deneye* dayalı bir yönetime ağırlık verir. Gerçekliğe ilişkin bilginin deneyimle başladığını savunan natüralizm, insan da dâhil olmak üzere doğal dünyadaki her şeyin bilimsel ya da doğal yöntemle ele alınabileceğini öne sürer. Doğal yöntem, doğal süreçleri onları meydana getiren doğal nedenlerle açıklamaktır. Natüralizmin her iki versiyonu da *bireycidir*. Bu bakımdan her ikisinde de değerler, bireyden ve bireyin çevreyle olan ilişkisinden türetilir (Rousseau, 2003: 40; Rousseau, 2008: 89; Rousseau, 2009: 17-20; Rousseau, 1999: 6; Rousseau, 1989: 12; Locke, 2000: 158, 160 vd.; Locke, 2004: 13 vd.; Locke, 1999: 25, 26 vd.; Bacon, 1999: 45; Hobbes, 2008: 67, 69 vd.; Hume, 1986: 137 vd.; Çelik, 2005: 18-21; Arslan, 2007a: 40, 42 vd.; Cevizci, 2012: 87-88; Gutek, 2014: 83-84; Bilhan, 1991: 134; Sönmez, 2015: 42; Noddings, 2016: 15; Cüçen, 2011: 105-108).

Eğitim alanında köklü bir değişimi ifade eden natüralist eğitim, öğretmen ya da konu merkezli bir eğitimden ziyade, *öğrenci merkezli* bir eğitim anlayışını benimser. Bu anlayışta çocuğun, kendi çabasıyla öğrenmesi amaçlanır. Bu bakımdan natüralist eğitim felsefesinde en temel ve en önemli amaç, *modern dünyayı gelenekten ve geçmişten bağımsız olarak kurup şekillendirecek bireyin, yetiştirilmesi veya kendini gerçekleştirmesidir*. Bu bakımdan natüralistler tarafından eğitim, insanın gerçek doğasına ve hakiki özüne uygun bir gelişmeyi ve yitirilmiş insanlığı, daha yüksek düzeyde ele geçirmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülür. Natüralist eğitime Locke ve Rousseau'nun eğitim anlayışları örnek gösterilebilir (Rousseau, 2009: 10, 12 vd.; Rousseau, 2008: 101-105; Rousseau, 2003: 20, 22 vd.; Rousseau, 1999: 20; Locke, 2004: 190; Locke, 1999: 41, 43 vd.; Bacon, 1999: 106-107; Cevizci, 2012: 89-91; Bakır, 2016: 51-54; Bilhan, 1991: 47; Tozlu, 2003b: 23; Gutek, 2014: 86-87; Sönmez, 2015: 38, 129).

Locke bilgi anlayışına uygun bir eğitim anlayışı geliştirerek, *aklın* insan yaşamının her alanında rehber yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Ona göre insan zihni, başlangıçta üzerinde hiçbir şey yazılmamış *beyaz bir kâğıt* gibidir. Fakat buna rağmen onda, doğuştan bilgi oluşturmaya bir yatkınlık vardır. Bu yatkınlık sayesinde insan *deneyim*

yoluyla bilgi sahibi olur. Bu durum aynı zamanda, insanın bilgi adına elde ettiği tüm kazanımları sonradan elde ettiğini gösterir (Locke, 2000: 95, 97 vd.; Locke, 2004: 9, 11 vd.). Locke, çocukların zihinlerinin su gibi kolayca şekillendirilebileceğini düşünür. Bu yüzden ona göre asıl önemli olan şey, çocuğun iç dünyasını geliştirmektir. Fakat bunun yanında dış görünüşü de asla ihmal edilmemelidir. Locke, çocuklara uygulamayı düşündüğü eğitim programına, öncelikle beden sağlığını geliştirmenin yollarını göstermekle başlar. Nitekim onun açısından eğitimde önemli olan pasif öğrenmeler değil her zaman için aktif tecrübe edinmelerdir. O bu amaçla, her çeşit beden eğitimine fazlaca önem vermiş ve bu düşüncesini *Eğitim Üzerine* adlı eserinde şöyle dile getirmiştir: “Sağlam vücutta sağlam kafa, mutluluk halinin kısa fakat tam tanımlamasıdır. Bu ikisine sahip kimsenin isteyeceği çok az şey olur. Bunlardan birisinin eksikliğini çeken ise daha az iyi bir hayat sürecektir”¹⁹. Locke için bu söz, dünyada mutluluk halinin kısa fakat tam bir tanımlamasıdır. O, eğitimin etkinliği konusunda çok iyimserdir. On insandan dokuzunun iyi ya da kötü, faydalı veya faydasız olmasının aldıkları eğitimin bir sonucu olduğunu öne sürer. Bu bakımdan o, insanlar arasındaki zihinsel ve ahlâksal farklılıkların bütününe eğitime indirger (Locke, 2004: 13-14; Locke, 1999: 72, 74 vd.).

Locke, çocukların zihinsel farklılıklarının erken yaşlardan itibaren işlenmesi gerektiğini belirtir. Ona göre çocuğun *bireysel yapısı* eğitimin temelini oluşturmalı ve eğitimin kendisi de tecrübeye dayanmalıdır. Deneyime bağlı bu eğitim, doğanın yolunu izleyerek çocuğun doğal gelişimini desteklemelidir. Çocuk eğitiminde erdem eğitimine de önem veren Locke, eğitim ve öğretimde değer eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini öne sürer. Ona göre, alışkanlıklar erdemle donatılarak, eğitim yoluyla çocuğa kazandırılmalı ve çocuğun erdemli davranışlara karşı gerçek bir eğilim duyması sağlanmalıdır. Locke’a göre gerektiği gibi erdem eğitimi almış bir çocuk, kendisine yakışmayan davranışları kesinlikle başkalarına da yapmayacaktır. Locke, çocuk eğitimde kullanılan ceza konusuna da açıklık getirerek, karakteri bozduğu gerekçesiyle tıpkı Erasmus gibi dayanın bir eğitim aracı olamayacağını belirtir. O, eğitimde her zaman *bireyselliğin* göz önünde bulundurulması ve eğitimin *pratik*

¹⁹ Locke, Türk kültürüne atasözü olarak yerleşmiş “sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” ifadesini, *Some Thoughts Concerning Education* adlı yazısında “a sound mind in a sound body” şeklinde aynen kullanmış ve bununla dünyadaki mutluluğun ne olduğunu en kısa şekliyle dile getirdiğini belirtmiştir. Daha fazla bilgi için bkz. (Locke, 1824: 6; Locke, 2004: 13; Aytaç, 1992: 169).

yaşama uygun olması başka bir deyişle *yaşamda işe yarar* şekilde düzenlenmesi gerektiğini dile getirir (Locke, 2004: 37, 39 vd.; Aytaç, 1992: 169-172; Timuçin, 2011: 194; Weber, 1998: 260; Kanad, 1963: 321).

Rousseau ise, eğitimle ilgili görüşlerini veya eğitim felsefesini, *Emile* adlı yapıtında ortaya koymuştur. O, insanın doğası gereği iyi olduğu düşüncesini temel bir ilke kabul ederek bunu eğitim felsefesinin merkezine yerleştirmiştir. Ona göre insan, doğası gereği iyidir fakat sonradan toplum tarafından bozulmuştur. Rousseau bunu *Emile*'in açılış cümlelerinde şu sözlerle ifade eder: “*Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur*” (Rousseau, 2009: 1; Timuçin, 2011: 294). Doğası itibariyle iyi olan çocuğu bozan ve ondaki pozitif özellikleri ve ahlâkî duyguları ortadan kaldıran şey, esas itibariyle *toplumun* kendisidir. Rousseau’ya göre çocukları iyi ve erdemli olarak yetiştirmek, toplumun olumsuz etkilerini ortadan kaldırıp, onları kendi doğalarına uygun şekilde gelişmelerini sağlamakla mümkündür. Bu bakımdan çocukların büyürken toplumun bozukluklarını almaya ihtiyaçları yoktur (Rousseau, 2009: 1, 3vd.; Rousseau, 2003: 20, 22 vd.; Rousseau, 1987: 4; Cevizci, 2012: 93-94; Aytaç, 1992: 189-190; Timuçin, 2011: 293).

Rousseau’nun ortaya koyduğu eğitim bireyci olup şu temel görevleri yüklenmiştir: Eğitimin ilk görevi doğal gelişimin önüne çıkan tüm engelleri kaldırmaktır. Çocuk baskı yoluyla değil, yalnızca açıklamalar yoluyla yönetilmelidir. Rousseau’ya göre emir, çocuğun kelime haznesinde mevcut değildir. Çocuk, küçük yaştan itibaren belirli bir meslek için değil insan olabilmesi için yetiştirilmelidir. Çocuk ancak, böyle bir eğitimden geçtikten sonra bir meslek öğrenmelidir. Eğitim, çocuğun her gelişim aşamasına uygun şekilde düzenlenmelidir. Bu bakımdan Rousseau, eğitimde cinsiyet farkının gözetilmesini ve kadın ile erkeğe verilecek eğitiminin farklı olmasını talep eder. Eğitim, çocuğun yalnızca aklına hitap etmemelidir. Çünkü eğitimin amacı her ne kadar akıllı bir varlık yaratmak olsa da bu, çocuğu yalnızca akıl yönünden geliştirmekle elde edilecek bir şey değildir. Bu yüzden çocuğun aynı zamanda ruhu da eğitilmeli ve ona gerekli erdemler kazandırılmalıdır. Bunun için çocuğun bir rehber eşliğinde *kendi yaşantıları* yoluyla bunları kazanması gerekir (Rousseau, 2009: 10, 12 vd.; Rousseau, 2008: 102-103; Rousseau, 1999: 6; Rousseau, 1989: 12; Cevizci, 2012: 93-94; Aytaç, 1992: 189-190; Kanad, 1963: 343). O halde Rousseau’ya göre insanın, her yönüyle uyumlu olarak gelişmiş bir varlık olduğu söylenebilir.

Özetle natüralist eğitim, öğrencilerin yaparak ve keşfederek öğrenmelerinin her şeyden değerli olduğunu öne sürer ve onları pasif hale getirecek bir yöntemin hiçbir şekilde bir öğretim yöntemi olamayacağını altını çizer. Bu bağlamda öğrenciye uygulanacak katı bir disiplin anlayışına da şiddetle karşı çıkar. Eğitim, çocuğun biyolojik evrelerine ve doğal hayatına uygun şekilde hayata geçirilmesi gereken; okullara ve kitaplara bağlı olmayan bir süreçtir (Rousseau, 2009: 10, 12 vd.; Rousseau, 2008: 101-105; Rousseau, 2003: 20, 23 vd.; Rousseau, 1999: 20; Locke, 2004: 190; Locke, 1999: 41, 43 vd.; Bacon, 1999: 45 vd.; Cevizci, 2012: 89-91; Tozlu, 2003b: 23; Bilhan, 1991: 47; Gutek, 2014: 86-87; Sönmez, 2015: 38 vd.). Bu bakımdan eğitim ve öğretim programlarının temelinde çocuğun ilgileri ve duyguları yer alır ve bu yüzden natüralist eğitim, standart ve değişmez bir eğitim programı veya müfredatına sahip değildir. Eğitim sürecinde öğretmenin görevi, bilgi aktarmaktan ziyade çocuğun özgürce çeşitli öğrenme fırsatları yakalayacağı uygun bir çevre oluşturmaktır. Başka bir deyişle öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber ve iyi bir gözlemcidir (Rousseau, 2009: 1, 3 vd.; Rousseau, 2008: 102; Küken, 1996a: 141, 143 vd.; Rousseau, 1989: 12, 14 vd.; Locke, 2004: 13, 15 vd.; Locke, 1999: 64, 66 vd.; Bacon, 1999: 45 vd.; Hume, 1986: 51; Voltaire, 2003: 175-178; Cevizci, 2012: 89-91; Bilhan, 1991: 47; Sönmez, 2015: 38,129; Noddings, 2016: 15-17)

1.5.4. Pragmatist Eğitim

Düşünce tarihinin önemli ve etkili kuramlarından biri de pragmatizm/faydacılıktır. Aslında tümüyle yeni bir felsefe olmayan pragmatizm, natüralizmin ve özgürlükçü dünya görüşünün sanayileşme sonrasında Amerika'da ortaya çıkan yeni bir versiyonudur. Yirminci Yüzyılın başlarında Charles Sanders Pierce (1839-1914), William James (1842-1910) ve John Dewey tarafından geliştirilen pragmatizm, bir varlık ve bilgi kuramı olmanın yanında aynı zamanda bir değer kuramıdır. Pragmatistlere göre, dünya sürekli bir değişim halindedir. Bu bakımdan onlar, varlıkta değişmez ve kalıcı tözler arayan felsefelerin varlık görüşlerine karşı çıkar. Kalıcı tözlerin yerine olayların, süreçlerin ve ilişkilerin varlığını öne sürerler. Ayrıca onlar insanın sabit bir özünün ya da doğasının olduğu inancına da karşı çıkarak, insan doğasını onun biyolojik organizma ve sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak değerlendirir (James, 2003: 28-31; James, 2000: 24-31; Pierce, 2004: 93; Pierce, 1998: 133,137 vd.; Dewey, 2007: 48; Bayraklı, 2002: 164; Cevizci, 2012:

122-123; Ergün, 1996: 77; Tozlu, 2003b: 163; Sönmez, 2006b: 104; Tozlu, 2006a: 242; Bilhan, 1991: 134-135; Sönmez, 2015: 111; Varış vd., 1994: 97-98).

Pragmatizm, varlık anlayışıyla ilgili bakış açısını, zihin ve bilgi anlayışında da devam ettirir. Ona göre zihnin kendisi veya zekâ, sabit bir töz ya da öz olmadığı gibi bilgi de değişmez kavramlar kümesinden oluşan bir şey değildir. Zekâ, pragmatizme göre, kişinin çevresiyle başa çıkmak amacıyla geliştirdiği bir güçtür. Düşünme de aynı şekilde, dünyadan ve pratik problemlerden yalıtılmış olarak özel bir çerçevede hayata geçirilen bir faaliyet değildir. Nitekim pragmatist düşünürlerden Dewey, düşünme veya etkin zekânın problem durumlarında ortaya çıktığını söyleyerek düşünme ile yapma arasında da çok yakın bir ilişki olduğunu iddia eder (James, 2003: 86, 96; James, 2004: 228-229; Dewey, 2004: 278; Cevizci, 2012: 124; Bayraklı, 2002: 173; Gutek, 2014: 105; Sönmez, 2006b: 104). Pragmatistler bilgiyi, insanla onun çevresi arasında oluşan bir şey, bir iş veya bir ilişki olarak görürler. İnsan zihninin pasif ve alıcı olmaktan çok, aktif ve üretici olduğuna inanırlar. İnsan, bilgiyi pasif bir şekilde elde eden değil onu yapan veya meydana getirendir. Pragmatistler ayrıca, insanın istediği herhangi bir gerçeği keşfedeceğine de inanmazlar. Çünkü onlara gerçek, insanın dışında var olan bir şey değildir. Bu yüzden insanlardan onu keşfetmesi beklenilmez. Bu düşünceye göre insan, araştırma için gerekli olan yöntem, araç ve verilere sahip olduğunda, dikkatli bir araştırmayla gerçeği meydana getirebilir. Fakat sahip olunan unsurlara bağlı olarak var edilecek gerçek de değişecektir (James, 2003:76-77; James, 2004: 228-229; Shook, 2004: 26-30; Türer, 2003: 56; Dewey, 1996: 255, 377 vd.; Dewey, 1964: 105-110; Tozlu, 2006a: 245; Arslan, 2007a: 53-54; Çüçen, 2011: 105-108; Bayraklı, 2002: 174; Ergün, 1996: 78; Sönmez, 2006b: 104; Sönmez, 2015: 43,111; Cevizci, 2012: 124; Topses, 1999: 56; Öztabağ, 1968: 98). O halde pragmatizme göre gerçeğin göreceli hale geldiği söylenebilir.

Pragmatizm, bilgi anlayışında hakikati göreceli hale getirip doğruluğu faydayla özdeşleştirirken; mutlak ve değişmez hakikatlerden de vazgeçer. Çıkar gözetmeyen hakikat anlayışı diye bir şey olmadığını ifade eden faydacılık, her türlü düşünme etkinliğinin de salt problem çözmeye alakalı olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan düşünce ve teorilerin uygulamaları bakımından ele alınmasını gerektiğini savunur. Ayrıca inançların gerçekliğe ilişkin tasarımlar olmayıp, sadece eylem alışkanlıklarına karşılık geldiğini öne sürer (James, 2003: 103-104; Bilhan, 1991: 134; Dewey, 1996:

363; Arslan, 2007a: 25; Cevizci, 2012: 124-125; Sönmez, 2006b: 104; Sönmez, 2015: 43,109; Tozlu, 2006a: 242; Bolay, 1990: 218). Pragmatizm, değer anlayışında da sonuç odaklı yaklaşımını devam ettirir. Mutlak ve değişmez değerlerin olmadığını belirterek, değerlerin aşkın bir temel üzerinde veya dîni inanca ya da otoriteye göre değil; pratik sonuçlarına göre yargılanması gerektiğini ileri sürer (James, 2003: 40 vd.; James, 2000: 105-110; Bayraklı, 2002: 178; Arslan, 2007a: 164; Cevizci, 2012: 125; Çüçen, 2011: 265-266; Tozlu, 2003b: 163; Sönmez, 2006b: 104-106; Gutek, 2014: 109-110; Tozlu, 2006a: 246; Bilhan, 1991: 135; Sönmez, 2015: 110; Varış vd., 1994: 89; Yazıcı, 1998: 145-151).

Pragmatizmin, varlık, bilgi, değer ve genel dünya görüşünün bir sonucu olan pragmatist eğitim ise, Rousseau'yla başlayan öğrenci merkezli eğitim anlayışını doruk noktasını oluşturur. Pragmatist eğitim, yaşam boyu devam eden birey merkezli eğitim anlayışının yanında, toplum ve eğitim arasındaki ilişkiyle de meşgul olarak eğitimin bireysel yönü kadar sosyal boyutunu da vurgular (Dewey, 1996: 117; Bilhan, 1991: 135; Cevizci, 2012: 126; Bayraklı, 2002: 187; Duruhan, 2006: 328; Sönmez, 2015: 111). Pragmatist düşünce, eğitimin kişinin kendisine uygun kültürel çevre veya ortam da sağladığını belirterek bu sayede insanların gerekli dil, beceri ve bilgileri edindiğini öne sürer. Bu yönüyle pragmatist eğitim hem yeniden inşa edici hem de muhafaza edicidir. Çünkü gençlerin yetişkinlerden kültürel mirası almalarını sağlayarak, mevcut kültürün devamını sağlar. Bu açıdan faydacı eğitim, mevcut kültürün aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır (Dewey, 1996: 380; Dewey, 1897: 3, 5 vd.; Cevizci, 2010a: 434; Shook, 2004: 110-112; Bayraklı, 2002: 181; Ergün, 1996: 78; Gutek, 2014: 111; Bilhan, 1991: 135; Sönmez, 2015: 112; Cevizci, 2012: 127). O halde pragmatist eğitimin, kişileri topluma dâhil edebilmek için gerekli araçları sağlayan ve bireyleri geliştirip olgunlaştıran bir süreç olduğu söylenebilir.

Pragmatizme göre bilgi edinme, kişinin çevreyle ilişkisinden doğan bir süreçtir ve bu bakımdan gerçek olan, akılla kavranan değil bizzat tecrübe edilendir. Bu açıdan pragmatist eğitim, kişide kendi tecrübeleri yoluyla meydana gelen değişiklikler olarak da adlandırılabilir (Dewey, 2004: 381; Dewey, 1897: 3-7; Sönmez, 2015: 111; Ergün, 1996: 78). Pragmatist eğitimin amacı, kişileri yetiştirerek onlara daha sonraki yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayacak temel bilgileri kazandırmaktır (Dewey, 1996: 78, 80 vd.; Dewey, 1897: 3-7; Gutek, 2014: 117-118;

Bayraklı, 2002: 189; Sönmez, 2015: 38; Cevizci, 2012: 129). Bundan dolayı, öğretim sırasında verilen bilgilerin sürekli takibi sağlanarak, *pratik değeri* olmayan bilgilerin eğitim sistemine dâhil edilmemesi gerekir (Dewey, 1964: 13; Dewey, 1996: 4,10 vd.; Dewey, 1897: 3-7; Ülken, 2013: 37; Dewey, 2008: 43; Cevizci, 2012: 129; Sönmez, 2006b: 105; Tozlu, 2006a: 245; Sönmez, 2015: 46; Çelikkaya, 2006: 97). Bu yaklaşıma örnek olarak Dewey'in eğitim anlayışını gösterebiliriz.

Dewey'e göre eğitim, hem sosyal bir olgu hem de bir düşünme sürecidir. Bunun yanında eğitim, kişiyi olgunlaştırarak onu toplum hayatına katılımını kolaylaştıracak kültürel çevre, dil, bilgi ve beceri kazandırma süreci başka bir deyişle *kültürel mirasın aktarılması* olarak da tanımlanabilir. Bu sürecin gerçekleştirildiği kurumların başında okullar gelir. Dewey'e göre her okul birer sosyal kurum olmanın yanında aynı zamanda küçük birer toplumdur. Bu açıdan okullar, toplumun *geleceğinin güvencesi* ve *vazgeçilmezleri* arasında ilk sırada yer alır. Çünkü bireyin topluma uyum sağlayabilmesi, toplumsallığı ilk olarak okulda yaşamasına bağlıdır. Bu nedenle okullar sadece, yapay bir öğrenmeye veya buna odaklanmış öğrenci ve öğretmenden ziyade, öğrenci merkezli doğal bir öğrenme ortamına sahip yerler olmalıdır. Başka bir deyişle okullar, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü gerçek öğrenme ancak ve ancak *yaparak ve yaşayarak* öğrenmedir. Öyle ki, öğrenci için yaşadığı zaman diliminde ve gelecekte faydalı olacak şeyler başka bir deyişle onun yaşamına olumlu etki yapacak ve hayat karşısında ayakta durabilmesini sağlayacak şeyler, yalnızca bu tür yaşantılar olacaktır. İçinde bulunduğumuz doğayı, *gerçekliğin kendisi* olarak kabul eden Dewey, bu gerçekliğin ancak bilimsel yöntem olan *deneyim* yoluyla araştırılabileceğini öne sürer. Bu bakımdan deneysel yöntemle elde edilen deneyim, bilmenin ana unsurunu teşkil eder (Dewey, 1996: 4,10 vd.; Dewey, 1964: 13; Dewey, 1897: 3-7; Dewey, 2007: 48; Dewey, 1909: 1, 3 vd.; Gutek, 2014: 110, 113 vd.).

Eğitimde önemli olanın *sorunun çözümüne katkıda bulunup bulunmama* olduğunu söyleyen Dewey, bu yüzden eğitimin *işlevsel* olması gerektiğini öne sürer. Başka bir deyişle *pratik değeri olmayan bilgi ve uygulamaların* eğitimde yeri yoktur. Dewey'e göre eğitim, aynı zamanda *demokratik* de olmalıdır. Çünkü demokrasi, diğer ortak yaşam ilkelerine karşı bir alternatif değil toplumun yaşam düşüncesinin bizzat kendisi, özgür ve zenginleştirici bir yaşam birlikteliğinin adıdır. Bundan dolayı Dewey,

demokrasiyi, eğitim ile eş anlamlı tutar. Demokratik eğitimde okullar, farklı gelir düzeylerine, etnik köken ve dinlere sahip bireyler için herhangi bir ayırım gözetmeyen ve herkese fırsat eşitliği sağlayan bir yapıda olmalıdır. Diğer bir deyişle okullar, demokrasinin yaşaması ve yaşatılmasına ön ayak olacak şekilde olmalıdır (Guttek, 2014: 110, 112 vd.; Dewey, 1996:78, 80 vd.; Dewey, 1897: 3-7).

Pragmatizmin eğitime yansması iki eğitim kuramı veya yaklaşımı şeklinde olmuştur. Bu kuramlar ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır²⁰. İlerlemecilik, idealist eğitim yaklaşımının öne sürdüğü, hakikatin değişmez ve evrensel olduğu inancını reddeder. Tek gerçeğin değişme ve gelişme olduğunu söyleyerek eğitimin de bundan bağımsız olamayacağını ileri sürer. Bu anlayışa göre eğitimciye düşen görev, sürekli değişen doğa ve toplum bilgisini gözlemleyip, dünyada meydana gelen siyasî, ekonomik, teknolojik vb. değişimler karşısında, eğitim modellerini yenilemek ve bu doğrultuda yeni eğitim politikaları geliştirmektir. Bu görüşün temsilcileri olarak, Herakleitos (M.Ö.535-475), Protagoras (M.Ö.486-411), Gorgias (M.Ö.483-375), Francis Bacon (1561-1626), August Comte (1798-1857), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Charles Sanders Pierce (1839-1914), William James (1842-1910) ve John Dewey’i gösterebiliriz (Sönmez, 2015: 107; Duruhan, 2006: 329; Ergün, 1996: 80; Arslan, 2007a: 322; Çüçen, 2011: 369; Varış vd, 1994: 89; Çelikkaya, 2006: 96).

İlerlemeci eğitim anlayışı insan ve toplumda veya çevrede meydana gelen değişimlerden hareketle; bilgi ve becerilerin ezeli, evrensel ve mutlak olmadığını öğrencilere göstermeyi amaçlar. Bu nedenle *deneyin sürekli yeniden inşa edilmesi* gerektiğini öne sürer. Çünkü eğitim, deneyin yeniden organize edilmesidir. Ayrıca sürekli değişen yaşamın kendisi de sadece değişen ve gelişen bilgiye olanak sağlar. Bu açıdan insan, çevresiyle etkileşim içinde bulunan, sürekli gelişen ve oluşum halinde bulunan doğal ve toplumsal bir varlıktır. Başka bir deyişle birey, özgür, bağımsız, girişken, yaratıcı, sorumlu, hoşgörülü, bilinçli, kendini hep yenileyen ve seçim yapan olma durumundadır (Bacon, 1999: 106-107; Comte, 2001: 32; Çüçen, 2011: 370; Arslan, 2007a: 323; Noddings, 2016: 14; Duruhan, 2006: 329; Ergün, 1996: 80). Bu bakımdan ilerlemeci eğitim görüşü, idealist yaklaşımın aksine, insanın sabit bir özü olmadığını öne sürer. Bu yüzden insanın özü, okullarda kazandırılacak her türden bilgi

²⁰ Bu yaklaşım aynı zamanda toplumsal yeniden yapılanma ve social reconstructionism isimleriyle de bilinir (Cevizci, 2012: 130).

ve deneyimlerle sürekli bir değişim ve ilerleme içerisinde oluşturulabilir. Bu bakımdan öğrenciye yaşamla ilgili her şey verilmelidir. Çünkü eğitim *yaşama hazırlık değil, yaşamın bizzat kendisidir*. Her türlü bilginin amacı bireye yaşamı öğretmektir (Bacon, 1999: 45; Duruhan, 2006: 329; Çüçen, 2011: 370; Sönmez, 2015: 109; Arslan, 2007a: 323).

İlerlemeci eğitim görüşü, derslerde öğretmenin yerine öğrencinin etkin olmasını amaçladığından; *öğrenci merkezli* bir eğitim anlayışı sergiler. Böyle bir eğitim, öğrencide yaradılışı gereği bulunan gizli yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu bakımdan eğitimin amacı, eğitimde bulunan bu gizli yetenekleri ortaya çıkartmaktır. Öğrenci, derslerde ve eğitimde ne kadar merkezde tutulursa, gizli yeteneklerinin gün yüzüne çıkma olasılığı da o kadar yükselir. Bundan dolayı eğitimde, eğitilenin yaşadığı deneyim ve tecrübeler çok önemlidir. Dolayısıyla eğitimcinin yapması gereken en önemli şey, eğitilen kişinin deneyim yaşayabileceği bir eğitim ortamı hazırlamaktır. Öğrenciye, hazır bilgi vermek ya da ne düşünmesi gerektiği söylemek yerine; nasıl bir düşünme yöntemiyle bilgi oluşturacağını yolları gösterilmelidir. Çünkü amaç, öğrencinin neyi değil, nasıl öğreneceğidir. Bu nedenle, ilerlemeci eğitimde öğretmen yönlendirici değil önerici ve rehberdir (Comte, 2001: 32; Bacon, 1999: 160; Arslan, 2007a: 323-324; Varış vd, 1994: 89; Çüçen, 2011: 370; Duruhan, 2006: 329-330; Gutek, 2014: 336).

İlerlemeci eğitimde okul, yaşamın kendisi olduğundan rekabeti değil işbirliğini sağlamalıdır. Bu bakımdan amaç, öğrencileri yarışa sokmak yerine, aralarına işbirliği ve sevgiyi yerleştirmek olmalıdır. Böyle bir ortam, demokrasiyi ve toplumsal uyumu da geliştirecektir. Çünkü okulda kuramsal olana değil uygulamalı olana önem verilerek öğrencilerin topluma etkin olarak katılması sağlanacaktır. Başka bir deyişle kitaba bağlı öğrenci yerine, hayata bağlı öğrenci yetiştirilecektir. Üretken, konuşan, soran, araştıran ve yaşayan öğrenci ancak ilerleyen ve değişen bilgiyi anlayacaktır. Bu yüzden de okullarda yapay disiplin yerine doğal disiplin sağlanmalıdır. Sessizliğin disiplin olduğu görüşünden vazgeçilmelidir. Çünkü amaç, öğrencileri susturmak değil, yüreklendirmektir (Reboul, 1991: 83; Ergün, 1996: 81; Duruhan, 2006: 329; Gutek, 2014: 336; Çüçen, 2011: 371; Arslan, 2007a: 324; Varış vd, 1994: 89).

Yeniden kurmacılık ise, ilerlemeci eğitim anlayışının gelişmiş bir biçimi olarak anlaşılabilir. Özellikle 20. Yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkan bunalım ve savaşlar, yok olma tehlikesi, yabancılaşma, değerlerin yok oluşu vb. olgular eğitimde yeniden inşacı modelin ağırlık kazanmasına neden olmuştur. Bu görüşü savunan Dewey, George Sylvester Counts (1889-1974) ve Theodore Brameld (1904-1987) gibi düşünürler, pragmatizmi takip ederek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanması düşüncesini merkeze almışlardır (Arslan, 2007a: 327; Gutek, 2014: 338; Çüçen, 2011: 371; Varış vd, 1994: 91; Ergün, 1996: 82-83; Sönmez, 2006b: 106; Sönmez, 2015: 117; Çelikkaya, 2006: 97).

Yeniden kurmacı eğitim kuramına göre çağımız insanlığın yok oluşuna doğru hızla ilerlerken, bir yol ayrımına gelmiştir. Artık insanlık ya kendisini yok edecek ya da yeniden inşa edecektir. Savaşlardan, bunalımlardan, yabancılaşmadan ve tutsaklıktan kurtulmanın tek yolu, yeni bir uygarlık kurmaktır. Bu görüşe göre ancak, böyle bir düzen altında bütün dünya devletleri bir araya gelebilir. Bu nedenle eğitimin temel amacı, dünya barışını koruyacak demokratik, barışçı ve işbirlikçi özgür insan ve toplumlar yetiştirmek olmalıdır. İnsanların mutluluğa ulaşmak için takip ettikleri tüm farklı görüşler ancak, *demokratik* bir ortamda hayat bulabileceğinden, dünya uygarlığı da demokratik olmalı ve eğitim de buna hizmet etmelidir (Çüçen, 2011: 371-372; Sönmez, 2006b: 106; Sönmez, 2015: 117).

Yaşamı, sürekli bir değişim ve ilerleme olarak gören bu yaklaşım, değişimin getireceği her şeyi yeniden kurma veya inşa etme görevini eğitime verir. Bu bakımdan öğrenciler, eğitim vasıtasıyla bu hedefi gerçekleştirecek kişilerdir. Eğitim, bireylerin düşüncelerini bu yönde değiştirmeyi amaçlamalıdır. Çünkü toplumun değişmesi, bireylerin değişmesine bağlıdır. Öğretmen de, bu değişimi sağlayacak bireyleri en iyi şekilde yetiştirebilmek için, sınıf ortamının demokratik olmasını sağlamalı ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelmesine olanak vermelidir. Uygulamaya ağırlık vererek deney, gözlem ve gezi yapılmasını sağlamalıdır. Dersler de, geleceğin nasıl kurulacağı hakkında bilgiler içermelidir. Kısacası bireyler hem toplumu yeniden kuracak hem de denetleyecek şekilde yetiştirilmelidir (Reboul, 1991: 83; Arslan, 2007a: 328; Çüçen, 2011: 372; Sönmez, 2006b: 107; Ergün, 1996: 83; Sönmez, 2015: 118-120; Varış vd, 1994: 91).

1.5.5. Varoluşçu Eğitim

Varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak anılan bir düşünce akımıdır. Temelini insanın varoluşu, kendini gerçekleştirme ya da gerçekleştirilememesi üzerine kurmuş bu felsefe, topluma başkaldırma ve her türlü değeri hiçe sayma gibi unsurlarından dolayı kısa sürede dünyanın her yerine yayılmıştır. En yaygın felsefi ününe ise, özellikle II. Dünya Savaşı sırası ve sonrasında ulaşmıştır. Temsilcileri olarak 19. Yüzyıl düşünürlerinden Søren Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900) ve Fyodor Mihailoviç Dostoevski (1821-1881)'yi gösterebiliriz. 20. Yüzyıl düşünürlerinden ise Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (1889-1976), Martin Buber (1878-1965), Gabriel Marcel (1889-1973), Jean-Paul Sartre (1905-1980) ve Ivan Illich (1926-2002)'i sayabiliriz (Sartre, 1967: 5, 7 vd.; Kierkegaard, 2003: 42-43; Topçu, 2010: 13; Gutek, 2014: 124; Ergün, 1996: 79; Kale, 2003: 103; Bayraklı, 2002: 93; Tozlu, 2006a: 248; Bilhan, 1991: 139; Sönmez, 2015: 147; Topses, 1999: 96; Foulquie, 1998: 54).

Varoluşçuluk bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok, felsefi bir bakış açısı veya eğilimdir. Yapısından dolayı biçimsel-değişmez bir felsefi düşünce değildir. Felsefi bakış açısını simgeleyen temel düşüncesi şudur: *Toplumun ya da insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğü ön planda gelir*. Bu nedenle tüm insanlar var olma ve kendilerini tanımlama sorumluluğu taşır (Sartre, 1967: 7-9; Heidegger, Sartre, Eliot, & Babbitt, 2002: 133; Dostoyevski, 2005a: 461; Jaspers, 1995: 57, 59 vd.; Gutek, 2014: 125; Noddings, 2016: 61; Bilhan, 1991: 139). Varoluşçu felsefenin ontolojisi, bilinçten yoksun olanların kendinde varlığı ile bilinçli insanın kendisi için varlığı arasındaki ayrıma dayanır. Bu anlayışa göre, dış dünyada yer alan insan haricindeki nesnelere, kendinde varlıklar olarak tanımlanır. Kendinde varlık, her ne ise o olan ve olduğundan başka bir şey olamayan varlıktır. İnsan ise, kendisi için varlık olarak tanımlanır. Özü varoluşundan önce gelen kendinde varlığın tersine, insanın ya da kendisi için varlığın tanımlanmış ve değişmez bir özü yoktur. Bundan dolayı insanda varoluş, özden önce gelir. Bu bakımdan özcülüğe şiddetle karşı çıkan varoluşçuluk, insanın bir bilinç ve irade varlığı olarak önceden belirlenmiş bir özünün olmadığını ve bu yüzden onun olduğundan başka türlü de olabileceğini ileri sürer. İnsan, dünyaya atılmış bir varlık olarak özünü özgürce oluşturmak, her nasıl olmak istiyorsa kendisini öyle tanımlayıp olmak durumundadır (Sartre, 1967: 7, 9 vd.; Sartre,

2011: 405; Kierkegaard, 2005: 27; Kierkegaard, 2003: 52, 54 vd.; Magill, 1992: 84; Heidegger, 2008: 6, 8 vd.; Pöggeler & Allemann, 1994: 20-21; Tozlu, 2006a: 249-251; Jasper, 1981: 79-80; Cevizci, 2012: 149; Bayraklı, 2002: 99-100; Ergün, 1996: 79; Çüçen, 2011: 244-245; Gutek, 2014: 133; Bilhan, 1991: 138; Sönmez, 2015: 44 vd.; Noddings, 2016: 62; Gündoğan, 2011a: 65; Gündoğan, 2011b: 116; Honer, Hunt, & Okholm, 2003: 205). Varoluşçuluk, varlığın bütünüyle olumsal olduğunu başka bir deyişle evrenin, evrensel bir akıldan türetilmediği ve Tanrı'nın planının bir eseri olmadığı görüşünü ileri sürer. Varoluşçular, bu düşünceden hareketle dünyanın anlam yönünden önsel bir belirlenimden yoksun olduğunu dile getirerek, onun anlaşılmaz olduğunu öne sürer. Bu anlayışa göre varlığın olumsal olması ve varoluşun özden önce gelmesi, varlığın *saçma* veya *akıldışı* olduğunun bir göstergesidir. Anlamdan yoksun bu saçma dünyaya başkaldırıp ona anlam yüklemeye çalışmak, varoluşçu felsefeye göre insana düşen bir iş ya da görevdir (Sartre, 1967: 7; Sartre, 1999: 172; Gürsoy, 2007: 82; Sartre, 2011: 133, 135 vd.; Kierkegaard, 2003: 52, 54 vd.; Kierkegaard, 2002: 105-106; Dostoyevski, 2006a: 11; Erdem, 2007:11, 13 vd.; Heidegger, 2008: 65, 67 vd.; Heidegger, 2003: 15, 17 vd.; Jasper, 1981: 85-86; Cevizci, 2012: 150; Gutek, 2014: 134; Bayraklı, 2002: 99; Sönmez, 2015: 150; Gündoğan, 2011b: 114-115).

İnsanı bir akıl varlığı olduğu kadar akıldışı bir varlık olarak da gören varoluşçuluk, onun aklî boyutunu tümünden yok saymayan fakat onun diğer yönlerine –düşündüğü kadar hissedeni, bilişsel olduğu kadar duyusal olan- daha fazla ağırlık veren tutumunu, bilinecek şeyler konusunda da devam ettirir. Nesnel bilginin dış dünyayı yönlendirme ve denetleme kapasitesinden yoksun olmadığını iyi bilen varoluşçu düşünürler, bu yüzden nesnel hakikatlerin varlığını hiçbir şekilde reddetmezler. Fakat onun, öznel varoluşa duyarsız kaldığını, insan yaşamına hiçbir katkı yapmadığını dile getirirler. Bu açıdan bilgiyi de insanla ilgisi üzerinden ele alıp tanımlayan varoluşçuluk, asıl bilinmesi gerekenin öznel hakikatler olduğunu ileri sürer. Bu yönüyle bireyi, kendisinin dünya içindeki konumunu, ölüm, acı çekme ve suçluluk gibi durumları bilmeye ve kaygılı varlığını kavramaya teşvik eder. İnsanın bilgisinden sorumlu olduğunu varsayan varoluşçu epistemoloji, bilginin insanın bireysel bilincinde var olanlardan doğduğunu ve dolayısıyla onun deneyimlerine, esas olarak da dünya ile kurduğu ilgiye bağlı olduğunu ileri sürer (Sartre, 1967: 43-44; Kierkegaard, 2001: 21-

24; Taşdelen, 2004: 140-142; Kierkegaard, 2002: 38; Dostoyevski, 2005b: 220-221; Dostoyevski, 2002: 40; Dostoyevski, 2007a: 36; Jaspers, 1995: 24, 26 vd.; Jasper, 1981: 85, 87 vd.; Bilhan, 1991: 140; Cevizci, 2012: 150-151; Bayraklı, 2002: 115-116; Çüçen, 2011: 105-108; Sönmez, 2015: 153; Gutek, 2014: 140-141; Honer, Hunt, & Okholm, 2003: 164).

Varoluşçulara göre bilgi, kesin veya değişmez bir olgu olmayıp sezgiseldir ve insanın kendi özünü belirleme evresi olan yaşam sürecinde, benimsediği tasarılarının ve yaşantılarının sonucunda oluşur. Bilginin geçerliliğinde, kişinin kabul ettiği değerlerin büyük etkisi vardır. Varoluşçulukta, otoritelerin (okulun, öğretmenin, kitapların, geleneğin vb.) doğru olarak öne sürdükleri bilgileri, bireylerin kendi değer ve sezgi süreçlerinden geçirecek bunları kabul etme veya etmeme hakları vardır (Sartre, 1967: 7-8; Kale, 1997: 121; Bayraklı, 2002: 118-119; Sönmez, 2015: 43). Varoluşçuluğun kişinin kendisini özgür seçimlerle ve yapmış olduğu şeylerle belirlediği görüşü, onun değer anlayışında da kendisini gösterir. Buna göre insan, sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil; özgür seçimleri başkalarını da etkilediğinden, aynı zamanda kendisi dışında diğer herkesten de sorumludur. Bundan dolayı insan, yol gösterecek kuralların ve değerlerin olmadığı bu saçma ve anlamdan yoksun dünyada, ahlâkî değerleri meydana getirirken bu sorumluluk hissini de göz önünde tutar (Sartre, 1967: 7, 9 vd.; Sartre, 1961: 113; Sartre, 2000: 56; Sartre, 2002: 237; Kierkegaard, 2003: 147-148; Kierkegaard, 1997: 233; Taşdelen, 2004: 200-206; Kierkegaard, 2001: 40; Kierkegaard, 1996: 39; Dostoyevski, 2006b: Dostoyevski, 2007b: 135-136; Nietzsche, 2011: 16-18; Nietzsche, 2016: 17, 19 vd.; Jaspers, 1995: 95 vd.; Sartre, 2011: 146-150; Bayraklı, 2002: 101; Cevizci, 2012: 150-151; Gündoğan, 2011b: 116).

Varoluşçuluk, eğitime dönük özel bir ilgi göstermemiştir. Dolayısıyla varoluşçu filozoflar tarafından ayrıntılarıyla geliştirilmiş bir eğitim felsefesi de bulunmamaktadır. Fakat yine de, varoluşçuluğun savunduğu varlık, bilgi ve değer anlayışlarından hareketle bir eğitim anlayışından söz edilebilir. Varoluşçu eğitimin, öncelikle *hümanist* bir eğitim felsefesi olduğu, *öğretmen*, *öğrenci* ve *mişredattan* meydana geldiği ve bu üçlü eğitim ilişkisinde ağırlığı tamamen *öğrenciye* veren bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Eğitimin en büyük amacı, öğrenciyi *kendisine döndürmektir*. Başka bir deyişle bireylerin varoluşlarının tüm yükünü ve

sorumluluğunu üzerine almalarını, onlara kişisel bir kimlik bilinci kazandırarak kendi kaderlerinin belirleyicisi olmalarını sağlamaktır. Varoluşçu eğitim anlayışı gerçek bir eğitimin, eğitimcilerin eğittikleri kimseleri bir takım mekanik yöntemlerle insanî olmayan yapılar üzerinden toplumun ve teknik kurumların ihtiyaçlarına uydurmaktan, bütün öğrencilerin örnek şekilde başarılı, zeki, uyumlu ve başkaları tarafından takdir edilen kimseler olmalarını istemekten vazgeçtikleri zaman gerçekleşeceğini savunur (Illich, 2006: 18, 20 vd.; Taşdelen, 2004: 78, 80 vd.; Nietzsche, 1990: 66-68; Nietzsche, 2004: 106, 108 vd.; Nietzsche, 1991: 7 vd.; Tüzer, 2010: 623, 625 vd.; Cevizci, 2012: 153-154; Bayraklı, 2002: 153-156; Tozlu, 2006a: 252; Gutek, 2014: 144; Bilhan, 1991: 140; Varış vd. 1994: 90; Sönmez, 2015: 46,151 vd.; Ergün, 1996: 80).

Varoluşçu eğitim, sahip olduğu eğitsel amaçlara ulaşabilmek için ancak bireyi temel alan bir müfredatın işe yarayacağını öne sürer. Bu bakımdan bireyin kendi varlığını tanıyıp anlamlandırabilmesi ve bu doğrultuda özünü oluşturabilmesi için kullanılacak eğitim içeriklerinin ona doğrudan hitap etmesi gerekir. Bu yüzden eğitim gören tüm öğrencilerin aynı olduğu düşüncesiyle hazırlanmış bir eğitim programı, bu amaca hizmet etmeyecektir. Öyleyse bu anlayışa göre hazırlanacak müfredat, her bireyi biricik kabul edecek şekilde onların *ilgi* ve *yeteneklerini* temele alacaktır. Özellikle kendi benliklerini oluşturmalarında etkili olacak böyle bir müfredat, büyük oranda bireylerin *bilişsel gelişim* ve *eğitimlerini* hedefleyecek ve bunun yanında fiziksel gelişimlerine de gereken önemi verecek bir yapıda olacaktır. Bu bakımdan müfredatı oluşturacak disiplinlerin ilk kısmını *şiiir*, *roman*, *müzik*, *tarih* ve *felsefe* oluştururken, diğer kısmını *matematik* ve *doğa bilimleri* oluşturur (Bayraklı, 2002: 153-156; Tozlu, 2006a: 252; Gutek, 2014: 144; Bilhan, 1991: 140; Cevizci, 2012: 155-157; Varış vd., 1994: 90; Sönmez, 2015: 46,151; Ergün, 1996: 80).

İKİNCİ BÖLÜM PLATON'DA EĞİTİM

2.1. Platon'un Hayatı ve Eserleri

İslâm düşünce dünyasında *Eflatun*, Batı'da ise Platon adıyla bilinen ve asıl adı *Aristokles* olan düşünür, M.Ö.427²¹ yılında Atina'nın Aigina adasında soylu bir aileye mensup olarak doğmuştur²². Çocukluğu ve gençliği, edebiyata ve felsefeye yönelik ilginin yoğun olduğu aristokratik bir ortamda geçen Platon, ailesinin toplumsal düzeyine denk düşecek şekilde özenli bir eğitim almıştır (Nails, 2006: 2; Copleston, 2013: 7-8; Alsan, 1963: 26; Arslan, 2006: 176).

Gençliğinde lirik, dramatik şiirler yazan ve bir şair olmayı isteyen Platon, bunun yanında matematik ve sporla da ilgilenmiştir. Heraklitos'un öğrencisi Kratylos'dan²³ felsefe dersleri de alan Platon, aristokrat aileden gelen birçok kimse gibi siyasete de yakın ilgi duymuş fakat Sokrates ile tanışıp şair olma isteğinden vazgeçtiği gibi politikadan ve politik kariyerinden de vazgeçmiştir. Başka bir deyişle Platon, Sokrates'ten etkilenerek sanatla, edebiyatla uğraşmaktan ve aktif olarak siyasete girmekten vazgeçip sadece, felsefeye yönelmiştir²⁴. Genç yaşta Sokrates'in öğrencisi olan Platon, onun en sadık takipçisi ve öğrencilerinden biri olmuş ve hocasıyla olan

²¹ Platon, bir rivayete göre M.Ö.427 yılında diğer bir rivayete göre ise, Perikles'in öldüğü yıl olan M.Ö.429 yılında doğmuştur. Fakat genel kanı Platon'un doğum yılının M.Ö.427 yılı olduğu yönündedir (Taylor, 1955: 1; Hare, 2002: 9; Zeller, 1888: 2; Ritchie, 1902: 1; Annas, 2003: 13; Arslan, 2006: 175; Meinwald, 2016: 7; Zeller, 2001: 164; Copleston, 2013: 7; Nails, 2006: 1; Allen, 2010: 11; Kraut, 1992: 1).

²² Gerçek adı Aristokles olan düşünür, alınının ya da omuzlarının genişliğinden dolayı jimnastik hocaları Ariston tarafından verilen Platon ismiyle anılmaya başlanmış ve bu isimle tanınip ün kazanmıştır. Ailesi, Atina'nın en eski ve soylu ailelerinden biridir. Soyu, babası tarafından Kral Kodros'a, annesi tarafından ise, ünlü yasa koyucu Solon'a dayanmaktadır. Ayrıca ailesi kendisi hayattayken de Atina'da büyük bir siyasî nüfuzla sahiptir. Öyle ki, devrin ileri gelen devlet adamlarından Kritias ile Kharmides, Platon'un yakın akrabalarıdır. Bu bakımdan o, soyu ve çevresi bakımından tam bir aristokrat olarak adlandırılır. Daha fazla bilgi için bkz. (Taylor, 1955: 1; Ritchie, 1902: 1-4; Annas, 2003: 12-13; Weber, 1897: 75; Alsan, 1963: 26; Tannenbaum & Schultz, 2016: 51; Arslan, 2006: 175; Arslan, 2006: 175; Copleston, 2013: 7; Meinwald, 2016: 7-8; Allen, 2010: 11).

²³Kratylos'un aynı zamanda döneminin ünlü Sofistlerinden biri olduğu da unutulmamalıdır. O, Herakleitosçu gelenek içinde Platon'a duyuşsal algı dünyasının bir akış olduğunu ve bu yüzden hakiki ve kesin bilginin nesnesi olmadığını öğretmiştir (Taylor, 1955: 3; Copleston, 2013: 8; Ritchie, 1902: 4; Arslan, 2006: 176; Zeller, 2001: 165).

²⁴ Platon'u Sokrates'ten başka etkileyen felsefî ekole ve filozoflara örnek olarak Pythagorasçılık, Herakleitos ve Parmenides'i sayılabiliriz. Ayrıca Alfred Weber bunlara İtalya felsefesinin de eklenmesi gerektiğini öne sürer (Ritchie, 1902: 4; Zeller, 1888: 9; Allen, 2010: 12-13; Weber, 1897: 75-76; Arslan, 2006: 176-178; Copleston, 2013: 8).

bu ilişkisini, onun ölümüne kadar sürdürmüştür. Çeşitli suçlamalarla hocası Sokrates'in idam edilmesi Platon'u derinden etkilemiş ve bu olay kendisini tümüyle felsefeye adanmasına ve onda demokrasi karşıtı eğilimlerin pekişmesine neden olmuştur²⁵. Ayrıca bu olay vasıtasıyla Platon, siyaset ve devlette yozlaşmanın ne derece ileri boyutlara ulaştığını görmüş; geçici reformlarla bunların ıslah edilemeyeceğini anlamış ve bunun için ayrıntılı bir metafizik sisteme ihtiyaç olduğunu düşünmüştür²⁶.

Sokrates'in idam edilmesinden sonra Atina'dan ayrılan Platon, gerçekleştirdiği bir takım yolculukların²⁷ ardından Atina'ya geri dönmüş ve Akademos denilen bölgede M.Ö.386 veya 387 yıllarında ünlü okulu *Akademia*'yı kurmuştur²⁸. Burada uzun yıllar

²⁵ Platon'un bu düşünceye varmasında hocasının idamı dışında Atina'da yaşanan siyasî kargaşalar da etkili olmuştur. Platon'un doğumundan dört yıl önce Peloponnesos savaşları başlamış ve yirmi yedi yıl süren bu savaşlar Atina'nın yenilgisiyle sonuçlanmıştır. Atina'da M.Ö.411 yılında yıkılan demokrasi, yerini M.Ö.404 yılında Otuzlar Tiranlığı ya da meclisine bırakmıştır. Daha sonra hocası Sokrates'i idama götüren demokrasi yönetimine geçilmiştir (Annas, 2003: 20; Copleston, 2013: 7; Eralp, 1953: 3-7; Arslan, 2006: 176; Zeller, 2001: 165).

²⁶ Bu konuyla ilgili olarak Richard Mervyn Hare, *Platon* adlı eserinde şunları dile getirir: "*Yunan kentlerindeki yaşam özellikle de enerjileriyle son derece bağlantılı olan politik yaşam, fazlasıyla kirli bir oyundu ve gitgide de kirleniyordu. Bütün bu şeytanlıkların bir nedeni olarak ahlâk eğitiminin başarısızlığının görülmesi de gayet doğaldı: Kentin iyisinden çok, kendi iyisini arayanların acil çağrısıydı bu. Sokrates'in ve onun doğrultusunda Platon'un felsefî bir çözüm getirme gayretlerinin ana sebebi, bu büyük derdi tedavi etmek, bu derde bir çare bulmaktır*" (2002: 30; Zeller, 2001: 165).

²⁷ Platon, Güney İtalya'ya Atina'da tanıdığı Pythagorasçılarının çalışmalarını yerinde ve yakından izlemek için gitmiştir. O, bu yolculuğuyla matematik ilgisini güçlendirip dîni-mistik görüşler edindirmiştir. Buradan Sicilya'ya geçen Platon, Syrakusa' da kralın akrabası Dion ile tanışıp dost olmuştur. Ona hayran kalan Dion, siyasî bir reformu planlaması için Platon'u iki defa Sicilya'ya davet etmiştir. Dion'un davetlerine iştirak etmesine rağmen umduğunu bulamayan Platon, köle olarak satılmak gibi birçok zorluklarla da karşı karşıya kalmıştır. Ayrıca bir rivayete göre o, bu yolculukları esnasında Kuzey Afrika'ya da gitmiş, Mısır ve Kyrene'yi de ziyaret etmiştir. Orada bulunan Mısırlı rahiplerden matematik ve astronomi öğrenen Platon, Kyrene'de de matematikçi Theodoros'un yanında çalışmıştır. Uzmanlara göre Platon'un bu Kuzey Afrika yolculuğu oldukça şüphelidir. Zira kendisi de eserinde (*VII. Mektup*) sadece Güney İtalya ve Sicilya gezilerinden bahsetmiştir (Platon, 1997; Taylor, 1955: 6-9; Ritchie, 1902: 4-7; Hare, 2002: 17-18; Zeller, 1888: 15-20; Eralp, 1953: 8; Thilly, 2000: 110; Copleston, 2013: 9; Arslan, 2006: 179-184; Zeller, 2001: 166; Nails, 2006: 5-10).

²⁸ Avrupa'nın ilk üniversitesi olarak da kabul edilen Akademia, M.S.529 yılında Bizans İmparatoru I. Justinianos tarafından kapatılıncaya kadar yaklaşık dokuz yüz yıl varlığını sürdürmüştür. Burada dönemin önemli bilim insanları ve felsefecileri toplanıp gerçek bilgiye erişebilmek için çalışmışlardır. Bu yüzden Akademia'daki tüm faaliyetlerin amacının nihai hakikate erişmek olduğu söylenebilir. Akademia'daki öğretim yöntemi soru ve yanıt tekniği, sağlam bir argümantasyon ve diyalog yönteminden oluşmuştur. Platon'un kendisinin de ders verdiği Akademia'da öğretilen konular arasında ilk sıraları felsefe, matematik, astronomi ve geometri almıştır. Bunların dışında öğretilenler arasında biyoloji ve botanik gibi deney ve gözleme dayalı bilgi formlarına da yer almıştır. İki kız öğrencinin de yer aldığı Akademia'da en seçkin öğrenci Arsitoteles olmuştur (Thilly, 2000: 110; Taylor, 1955: 6; Annas, 2003: 19-24; Copleston, 2013: 10; Arslan, 2006: 181-182; Kanad, 1963: 142; Seve, 1998: 23; Zeller, 2001: 166; Meinwald, 2016: 36).

ders verip öğrenci yetiştiren Platon, M.Ö.347 ya da 348 yılında ölmüştür (Annas, 2003: 13; Nails, 2006: 1; Arslan, 2006: 175; Zeller, 2001: 164; Copleston, 2013: 12; Kraut, 1992: 1).

Platon, tüm yapıtları günümüze kadar ulaşan nâdir filozoflardan biridir (Taylor, 1955: 10; Zeller, 2001: 168; Meinwald, 2016: 11). Fakat Platonik diyaloglar adı altında bizlere ulaşan bu eserlerden hangilerinin gerçekten Platon'a ait olduğu meselesi günümüzde bile hâlâ tartışma konusudur. Buna rağmen genel olarak Platon'a atfedilmeyen ve bu yüzden de reddedilen diyaloglar (*Alkibiades II*, *Hipparkhos*, *Amatores* veya *Rivales*, *Theages*, *Klitofon*, *Minos/Minus*) ile gerçekliği tartışmalı olanlar (*Alkibiades I*, *Ion*, *Menexenus*, *Büyük Hippias*, *Epinomis*, *Mektuplar*) bir kenara bırakılacak olursa; ona ait olduğundan şüphe duyulmayan otuza yakın eser ya da diyalogdan söz edilebilir²⁹. Bu eserlerin *Mektuplar* dışındakilerinin hepsi diyalog şeklinde kaleme alınmış; genellikle gençlik/Sokratik, geçiş, olgunluk ve yaşlılık dönemi veya erken, orta ve geç dönem adı altında incelenmiştir³⁰. Buna göre gençlik

²⁹ Antik çağdan günümüze Platonik eserler adı altında otuzdan fazla eser kalmıştır. Filozoflar ve araştırmacıların çoğu yaklaşık 19. Yüzyılın sonlarına kadar bu külliyat üzerinde şüphe duymadan çalışmışlardır. Fakat yapılan araştırmalar sonucunda diyalogların bazılarının Platon'a ait olmadığı ortaya çıkınca, bu tarihten itibaren araştırmacılar diyalogların gerçekliğinin araştırılması üzerine yoğun bir çalışma yürütmüşlerdir. Örneğin bu çalışmaların sonucundada Platon uzmanları tarafından genel olarak ona atfedilmeyen eserlerden *Alkibiades II* dışındakilerin hepsinin, dördüncü yüzyıla ait çağdaş yapıtlar olma ihtimalinden söz edilmiştir. Bunlar bilerek yapılan düzmeceler değil Platonik diyaloglarla aynı karakteri paylaşan daha önemsiz çalışmalardır. *Alkibiades II*'nin ise, daha geç bir çalışma olma ihtimali üzerinde durulmuştur. Geçerliliği tartışmalı olan eserlerden *Alkibiades I* için Alfred Edward Taylor, bunun Platon'un öğrencilerinden birine ait olduğu düşüncesini ileri sürmüştür; *Ion* için ise, reddedilmek için iyi bir neden bulununcaya kadar gerçek olarak kabul edilmesinin akla daha uygun olduğu görüşünü savunmuştur. Gerçekliği tartışmalı *Epinomis*'in de Platon'a ait olduğunu ileri sürmüştür. *Mektuplar*'dan ise sadece 6., 7. ve 8.lerin gerçekliğinin kabul edildiğini fakat bu durumun mantıksal olarak 1. ve 2. dışındaki tüm mektupların gerçek kabul edilmesi gibi bir düşünceye yol açtığını belirtmiştir. Bu yüzden Taylor, kuşkusuz *Mektuplar*'dan vazgeçmeyi kimsenin istemeyeceğini -çünkü bize Platon'un yaşamıyla ilgili çok değerli bilgiler verdiğini- buna karşın bu doğal isteğin *Mektuplar*'ın gerçek olarak kabul edilip edilmemesi hususunda bizleri etkilememesi gerektiğinin de altını çizmiştir. Karşılaştırmak için bakınız (Taylor, 1955: 13-21; Ritchie, 1902: 21-38; Laertios, 2010: 149-151; Burnyeat & Frede, 2015: 121-135; Annas, 2003: 18; Copleston, 2013: 14-15; Zeller, 2001: 168; Cevizci, 2001a: 132-133; Brandwood, 2009; Nails, 2006: 11).

³⁰ Platon'un eserleri sınıflandırılırken değişik yöntemler kullanılmıştır. Örneğin M.Ö.3. Yüzyılda yaşamış Bizanslı kütüphaneci Aristofanes bu eserleri üçer üçer (*triloji*) sıralamışken; M.S.1. Yüzyılda yaşayan Thrasyllus dörder dörder (*tetraloji*) sıralamıştır. 19. Yüzyılın sonlarında diyalogların gerçekliğine ilişkin araştırmaların yoğunluk kazanmasıyla Platonik eserlerin daha iyi anlaşılabilmesi için yazılı tarihlerinin ve dizilişlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bir takım ölçütler geliştirilmiştir. Bunlardan *dışsal ölçütler* dikkate alınarak yapılan incelemelerde, filozofların Platon'a yaptığı atıflar, diyalogların birtakım çağdaş kişilere ve olaylara yaptığı göndermeler, Platon'un hayatında iz bırakmış seyahatler, Sokrates'in idam edilmesi ve Akademia'nın kuruluşu gibi çeşitli olaylar dikkate alınmıştır. Diyaloglardaki öğretilerin belirlediği *içsel ölçütler* söz konusu olduğunda ise

dönemi eserlerinde (*Apologia/Sokrates'in Savunması, Kriton, Euthyphyron, Lakhes, Ion, Protagoras, Kharmides, Lysis ve Politeia I/Devlet I*) baş konuşmacı Sokrates olup genelde onun yaşamı, tartışma yöntemi ve ahlâkî görüşleri konu edilmiş; bilgelik, cesaret, ölçülülük, adalet, dostluk, dîne bağlılık ve erdem gibi manevî değerlerin özünün ne olduğu araştırılmıştır. Bu döneme ait eserler aynı zamanda *Sokratik diyaloglar* olarak da adlandırılır (Eralp, 1953: 24; Gökberk, 1993: 59-60; Magee, 2000: 8; Namık, 1933: 23-24; Copleston, 2013: 17-18; Zeller, 2001: 169-170). Platon'un geçiş dönemi eserlerinde ise (*Gorgias, Menon, Euthydemos, Hippias I/Küçük Hippias, Hippias II/Büyük Hippias, Kratylos ve Meneksenos*) Sokrates'ten giderek uzaklaştığı, *ruhun ölümsüzlüğü, Anamnesis* kuramlarını oluşturduğu ve *İdealar Kuramı*'nı da geliştirmeye başladığı görülür (Copleston, 2013: 17-18; Zeller, 2001: 170-171).

Platon'un olgunluk dönemi eserlerinde (*Symposion/Şölen, Phaidon, Politeia II-X/DevletII-X ve Phaidros*) İdealar Kuramı'nın yanı sıra kendisine özgü siyaset felsefesini de geliştirdiği görülür (Magee, 2000: 12; Zeller, 2001: 171-172; Copleston, 2013: 17-18). Akademia'yı kurduğu yıllarda kâleme aldığı söylenen bu eserler, aynı zamanda onun sanat değeri bakımından en mükemmel yapıtları olarak da kabul edilir. Platon'un son eserleri olarak adlandırılan yaşlılık dönemi diyaloglarında ise, (*Theaitetos, Parmenides, Sofist, Devlet Adamı, Philebos, Timaios, Kritias,*

uzmanlar, Platon'un etik, eğitim, politika, metafizik, psikoloji, mantık, epistemoloji ve diyalektik gibi konularındaki görüşlerini ve bunların geçirdiği değişimleri analiz etmişlerdir. Eserlerin kronolojisini belirlemede kullanılan üçüncü yöntem, diyalogların edebî yanlarının ön plana çıkartılarak araştırmaya tâbi tutulmasıdır. Bu yöntemde eserlerinin edebî kalite ve değerleri, kullanılan diyalog ve yazım tekniği gibi unsurlar incelenmiştir. Buna göre diyaloğun basit üslubu ve sanatsal değerinin düşük olması, bunlarla çelişecek başka bir ölçüt olmadıkça eserin gençlik diyalogları içinde incelenmesini gerektirmiştir. Diyaloğun akademik ve edebî değeri yüksek yapısı ise, onun sonraki dönem diyalogları arasında değerlendirilmesine neden olmuştur. Başka bir deyişle filozofun, kariyerinde ilerledikçe diyaloglarının yapısının ve üslubunun da bu doğrultuda geliştiği ve olgunlaştığı düşünülmüştür. Fakat bu düşünce her ne kadar akla uygun görünse de Platon'un sanat yönünden en değerli yapıtlarının son dönem değil, olgunluk dönemi eserleri olduğu açıktır. Çünkü yaşlılık dönemi eserleri olgunluk dönemine göre daha analitik ve akademikken aynı zamanda daha az edebî ve dramatiktir. Bu açıdan onun sanat değeri açısından en mükemmel yapıtları, olgunluk döneminde kaleme aldığı *Symposion/Şölen, Phaidon, Politeia II-X/DevletII-X ve Phaidros* eserleridir. Ayrıca bu eserler felsefenin yanı sıra edebiyat dünyasında da türünün en iyi örnekleri olarak kabul edilir. Stilometri olarak bilinen dördüncü yöntem ise, diyaloglarda kullanılan terim ve düşüncelerin ifade ediliş tarzının lingüistik testlerle sıkı bir analize tabi tutulması esasına dayanır (Brandwood, 2009; Lutoslawski, 1897: Annas, 2003: 3; Schofield, 2006: 2-3; Copleston, 2013: 13-18; Cornford, 1989: 1-3; Eralp, 1953: 17-18; Zeller, 1888: 51; Zeller, 2001: 168-174; Magee, 2000: 6-18; Cevizci, 2001a: 132-133; Meinwald, 2016: 18-21; Kraut, 1992: 5).

Nomoi/Yasalar, Epinomis ve Mektuplar VII, VIII) özellikle olgunluk döneminde ortaya koyduğu düşünce ve teorileri eleştirip kısmen değiştirdiği ve onlara son hallerini verdiği görülür (Magee, 2000: 18; Zeller, 2001: 172-174).

2.2. Platon'un Eğitim Anlayışı

2.2.1. Platon'da Eğitimin Tanımı ve Amacı

Platon'a göre eğitim ruhu İyi'ye, Tanrı'ya ve İdea'ya yönlendirme ve bunun için en kolay, en doğru ve en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Başka bir deyişle insanların ruhlarını karanlıktan aydınlığa çevirme veya gerçek varlığa yükseltme işidir. Yoksa sanıldığı gibi bilgiden yoksun bir ruha bilgi aktarmak veya görmeyen göze görme gücü vermek gibi bir etkinlik değildir. Çünkü her ruhta zaten hâli hazırda bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir araç vardır. Bu bakımdan yapılması gereken tek şey, kötüye dönük olan ruhu iyi yöne çevirmektir³¹.

Platon, eğitim anlayışının temellerini oluşturan bu düşüncesini *Mağara Benzetmesi*'nde anlatmıştır³². Buna göre mağara, görünen dünyaya; mağaradaki ateş

³¹ Asıl kaynak olarak eserin, Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz tarafından çevrilmiş 1975 yılı baskısı temele alınmıştır (Eflatun, 1975: 518c-521e).

³² Platon ünlü mağara benzetmesini, *Devlet* adlı eserinde şu şekilde anlatmıştır: “İnsan denen yarattığı eğitimle aydınlanmış ve aydınlanmamış olarak düşün. Bunu şöyle bir benzetmeyle anlatayım: Yeraltında bir mağaramsı yer, içinde insanlar. Önde boydan boya ışığa açılan bir giriş. İnsanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, bu mağarada yaşıyorlar. Ne kımlıdayabiliyorlar ne de burunlarının ucundan başka bir yer görebiliyorlar. Öyle sıkı sıkıya bağlanmışlar ki, kafalarını bile oynatamıyorlar. Yüksek bir yerde yakılmış bir ateş parıldıyor arkalarında. Mahpuslarla ateş arasında dimdik bir yol var. Bu yol boyunca alçak bir duvar, hani şu kukla oynatanların seyircilerle kendi arasına koydukları ve üstünde marifetlerini gösterdikleri bölge var ya, onun gibi bir duvar... Bu durumdaki insanlar kendilerini ve yanlarındakileri nasıl görürler? Ancak arkalarındaki ateşin aydınlığıyla mağarada karşılarına vuran gölgeleri görebilirler, değil mi?.. Bu zindanın içinde bir de yankı düşün. Geçenlerden biri her konuştuğunda, mahpuslar bu sesi karşılarındaki gölgenin sesi sanmazlar mı?.. Bu adamların gözünde gerçek, yapma nesnelere gölgelerinden başka bir şey olamaz ister istemez, değil mi?.. Şimdi düşün: Bu adamların zincirlerini çözer, bilgisizliklerine son verirken, her şeyi olduğu gibi görürlerse ne yaparlar? Mahkûmlardan birini kurtaralım, ayağa kaldıralım, başını çevirelim, gözlerini ışığa kaldırsın. Bütün bu hareketler ona acı verecek. Gölgeleri gördüğü nesnelere gözü kamaşarak bakacak. Ona demin gördüğü şeyler sadece boş gölgelerdi, şimdiyse gerçeğe daha yakınsın, gerçek nesnelere daha çevriksin desek, az önce gördüğü şeyler ona şimdikinden daha gerçek gibi gelmez mi? Daha gerçek gelir. Ya onu aydınlığın kendisine bakmaya zorlarsak, gözlerine ağrı girmez mi? Başını sürekli bakabildiği şeylere çevirmez mi? Kendi gördüğü şeyleri sizin gösterdiklerinizden daha açık daha seçik bulmaz mı? Onu zorla alıp dik ve sarp yokuştan çıkarıp dışarıya, gün ışığına sürükleysek, canı yanmaz bize karşı koymaz mı? Gün ışığında gözleri kamaşıp bizim şimdi gerçek dediğimiz nesnelere hiç birini göremeyecek hale gelmez mi? İlk bir şey göremez. Yukarı dünyayı görmek isterse buna alışması gerekecek. Yukarı da rahatça görebildiği ilk şeyler gölgeler olacak. Sonra insanların ve nesnelere sudaki yansımaları, sonra da kendileri. Daha sonra da gözlerini yukarı kaldırıp, güneşten önce yıldızları, ayı ve gökyüzünü seyredecek. En sonunda da güneşi; ama artık sularda ya da başka şeylerdeki yansımalarıyla değil, olduğu yerde, olduğu gibi görecektir. İşte ancak o

de görünen dünyadaki Güneş'e karşılık gelir. Mağaranın dışındaki varlıkların meydana getirdiği dünya, idealar dünyası; bu dünyayı aydınlatan Güneş ise, ruhun yönünün çevrilmesi gereken iyi ideasını temsil eder. Öyleyse içinde bulunulan oluş dünyasında görülen her şey, aslında gerçeklerin veya ideaların gölgelerinden başka bir şey değildir. Nitekim zincirlerini kırarak mağaradan kurtulan kimse asıl gerçeği ve ışığı gördüğünde, daha önce mağarada gördüklerinin aslında sadece gölgeler olduğunu anlayacak ve mağaraya dönüp bunları diğerlerine de anlatacaktır. Platon'a göre zincirini kopartmak, mağaradan kurtulmak, gerçeklerin farkına varmak ve dönüp bunları insanlara anlatmak ancak, eğitimle mümkün olacaktır. İdeal bir eğitimle mağaradan kurtulacak kimse, gerçek iyinin bilgisine başka bir deyişle hakikate de sahip olacaktır. Mutluluğu da gerçek iyinin bilgisine sahip olmakla ilişkilendiren Platon, gerçekten bilge olanların aynı zamanda mutlu da olacaklarını belirtir. O halde Platon'un eğitiminin amacının, insanların ruhlarını geçici şeylerden gerçek varlığa başka bir deyişle İyi'ye yönelterek, onları mutlu etmek olduğu söylenebilir (Eflatun, 1975: 419a-421d, 506a; Demirci N., 2007b: 11).

Platon'a göre eğitimin başka bir tanımıysa şöyledir: "*Eğitim, çocukları yasada doğru dile gelen ve yaşını başını almış en akıllı kimselerin³³ deneyimleriyle doğru buldukları*

zaman anlayabilir ki, mevsimleri, yılları yapan güneştir. Bütün görünen dünyayı güneş düzenler. Mağarada onun ve arkadaşlarının gördükleri her şeyin asıl kaynağı güneştir. O zaman ilk yaşadığı yeri , orada bildiklerini, zindan arkadaşlarını hatırlayınca, haline şükretmez, orada kalanlara acımaz mı?.. Mağaradan kurtulan adam, artık mağarada kalanlara imrenir mi?.. Bu dediğimiz adam yeniden mağaraya dönüp eski yerini alsa, gün ışığından ayrılan gözleri karanlıklara dayanabilir mi? Dayanamaz. Daha gözleri karanlığa alışmadan ki kolay kolay da alışamaz, yeniden bu karanlıklar içinde düşünmek zincirlerinden hiç kurtulmamış mahkûmlarla gördükleri üzerinde tartışmak zorunda kalsa, herkes gülmez mi ona? Yukarıya boşuna çıkmış, üstelik de gözlerini bozup dönmüş demezler mi? Bu adam onları çözmeye yukarıya götürmeye kalkışınca, ellerinden gelse öldürmezler mi onu? Şimdi sevgili Gluakon bu benzetmeyi söylediklerimize uyduralım. Görünen dünya bu mağara zindanı olsun. Mağarayı aydınlatan ateş de güneşin yeryüzüne vuran ışığı. Üst dünyaya çıkan yokuş ve yukarıda seyredilen güzellikler de ruhun düşünceler dünyasına yükselişi olsun... Benim düşünceme göre kavranan dünyanın sınırlarında iyi ideası vardır. İnsan onu kolay kolay göremez. Görebilmek için de, dünyada iyi ve güzel ne varsa hepsinin ondan geldiğini anlamış olması gerekir. Görülen dünyada ışığı yaratan ve dağıtan odur. Kavranan dünyada da doğruluk ve kavrayış ondan gelir. İnsan ancak onu gördükten sonra iç ve dış hayatında bilgece davranabilir" (Eflatun, 1975: 514a-518d).

³³ Platon, çocukları iyi bir şekilde yetiştirebilmek için söz konusu gerekli eğitimi, ideal devletteki erdem sahibi kimselerin vermesini ister. Bu sebeple o, şairlerin/ozanların sadece kendi istek ve beğenilerine göre eğitim verdiklerini ve gerçek iyi veya kötü ya da erdemli veya erdemsiz ayrımı yapmadıklarını öne sürerek eğitim işinden alı konmaları gerektiğini söyler. Ayrıca onların karmaşık, düzensiz ve ölçüsüz coşkunun ürünü olan eserler ortaya koyduklarını ve onlara kulak verenlerin geleneksel güzellik ve uyum anlayışlarının bozulabileceğini belirtir. Bu bakımdan Platon eğitimin, gelenekselleşmiş halinden farklı olarak gezgin, şair, sofist veya eğitim görevi verilmiş kölelerin sorumluluğundan çıkarılıp, yasaların güvencesi altına alınmasını ister. Böylece eğitim görevi, gerçekten erdem sahibi olmuş ve bu

ilkeye çekmek ve gütmektir”³⁴. Devlet işleri arasında üzerinde durulması gereken en önemli işin *çocuk eğitimi* olduğunu belirten Platon; yasa koyucunun bunu göz önünde bulundurması gerektiğinin altını çizer. Çocuk eğitiminin ikinci sıraya ya da yan işler arasına koyulmaması hususunda onu uyarır. Platon, çocuk eğitiminin neden bu kadar önemli olduğunu ise şu sözlerle dile getirir:

“...Çünkü her bitkinin ilk sürgünü doğru sürmüşse, kendi doğasının varabileceği en üst noktaya kadar gelişimini tamamlamak için olanağı var demektir; başka bitkiler, evcil ve vahşi hayvanlarla insanlar için de böyledir: dediğimiz gibi, insan evcil bir yaratıktır; gene de doğru bir eğitim alırsa ve yaradılışı da buna uygun olursa, genellikle Tanrı'ya en yakın ve uygar bir yaratık olur ama yaradılışı buna elvermez, üstelik iyi yetiştirilmezse, yeryüzündeki en vahşi hayvan olur” (Platon, 2012: 765e-766b).

Platon, iyi başlayan bir şeyin zamanla daha iyiye; kötü başlayan bir şeyin ise zamanla daha kötüye gideceğini belirterir (Eflatun, 1975: 425a- c). Bu yüzden ona göre, her işte en önemli şey başlangıçtır. Söz konusu bu iş çocukları ve gençleri yetiştirmek olduğunda ise, bunun önemi daha da artmaktadır. Çünkü Platon'a göre insanlar bu çağda kalıba sokulmaya daha yatkındır. Bu yüzden o, çocuklara verilecek iyi bir eğitimle, devlette kanunlaştırmaya gerek olmayan ve unutulmaya yüz tutmuş *yaşlıların yanında edeple susmak, onlara yer vermek, onları görünce ayağa kalkmak, ana babaya saygı göstermek, giyimde ve davranışlarda geleneğe uymak* gibi bir takım görgü kurallarının da yeniden canlandırılabilceğini savunur (Eflatun, 1975: 377a-c).

Platon, eğitimi tanımlarken nasıl olması gerektiğiyle ilgili de fikir beyan etmiştir. Ona göre doğru eğitim, *“bedeni ve ruhu olabildiğince güzel ve iyi kılacak güçte olmalıdır”*

hali devlet tarafından onaylanmış onurlu insanlar tarafından gerçekleştirilecektir. Ayrıca Platon, eğitim yöneticilerinin sayılarını ve özelliklerini de belirterek bu konuya da açıklık getirmiştir. O, müzik ve beden eğitimiyle ilgili olarak gymnasium ve okullardaki öğrenci barınaklarının durumuyla, disipliniyle ve buralarda yapılacak çeşitli yarışmalarla ilgilenmek üzere ikişer yönetici atanmasının uygun olacağını belirtmiştir. Ayrıca çocukların, gençlerin ve yetişkin koro üyelerinin eğitimi ve yarışmalarıyla ilgilenecek bir yöneticiye daha ihtiyaç vardır. Bu yöneticiler otuz yaşından küçük olmayan bu konulara düşkün kimseler arasından seçilecektir. Eğitimin tümünden sorumlu baş eğitici ya da günümüz tabiriyle eğitim bakanı ise, elli yaşından büyük ve yasal yoldan hem kız hem de erkek çocuk sahibi biri olmak zorundadır. Bu kimse baş eğitici olarak beş yıl görev yapacaktır. Platon, baş eğiticinin üstleneceği görevin kentteki görevler arasında en önemlisi olduğunun altını çizer. Bu yüzden o, hem baş eğiticinin kendisinin hem de onu seçecek kimselerin bu görevin ne kadar önemli olduğunu bilmelerini ister (Platon, 2012: 656c-659e; İnci, 2005: 104-108).

³⁴ Asıl kaynak olarak eserin, Candan Şentuna ve Saffet Babür tarafından çevrilmiş 2012 yılı baskısı temele alınmıştır (Platon, 2012: 659d-e).

(Platon, 2012: 788c). Güzel bir bedene ve iyi bir ruha sahip olmak için en basit kuralsa, insanların çocukluklarından itibaren düzenli yetiştirilmesidir (Platon, 2012: 788c). Platon, asıl eğitimin erdem yolunda çocukluktan itibaren insanlarda mükemmel bir yurttaş olma tutkusunu ve hevesini uyandıran hakça yönetmeyi ve yönetilmeyi bilen kimseler olmayı sağlayan eğitim olduğunu belirtir. Ayrıca doğru eğitim, sadece toplumun bir kısmını değil bütünün iyi ve erdemli olmasını amaçlar. Yalnızca bu tür bir yetiştirme şekline eğitim demeleri gerektiğini belirten Platon, paraya veya beden gücüne dayanan, akıldan uzak ve özgür insana yakışmayan yetiştirme şekillerine eğitim denilemeyeceğini öne sürer. O, doğru eğitim almış kimselerin çoğunlukla iyi insanlar olacağını belirterek mükemmel insanların en güzel niteliklerinin başında eğitilmiş olmalarının geldiğini söyler. Bu yüzden eğitimin, kesinlikle küçümsenmemesi gerektiğini vurgular. Ayrıca Platon, eğitimin ve eğitilmiş kişinin bozulmasının düzeltilemeyecek bir durum olmadığını da dile getirerek, bu gibi durumlarda herkesin elinden gelen çabayı sarf etmesi gerektiğini söyler (Platon, 2012: 643e-644b). O halde Platon'un *nitelikli eğitim* almış herkesin iyi birer insan olacağı düşüncesinden hareketle, toplumun bütününün göz önüne alınarak iyi yurttaşlar yetiştirmenin ve devletin bütünlüğünü sağlamanın eğitimin diğer amaçları olduğu söylenebilir (İnci, 2005: 86).

Platon, insan davranışlarının altında yatan temel motifi, Tanrı tarafından bahşedilen birbirine karşıt haz ve acı duyguları olduğunu ileri sürer. Erdemli, güzel veya soylu olanla erdemsiz veya kötü olan arasındaki ayrım da, burada kendini gösterir. Erdem, daima akla uygun eylemekten kötülükse duyguların yönlendirmesinden doğan eylemlerden kaynaklanmaktadır (Platon, 2012: 644e; İnci, 2005: 87). Platon'a göre doğru eğitim, insanın akıl dışı dürtülere galip gelmesini sağlayacak uslamlama gücünü kazandıracak; bedeni ve ruhu en yüksek derecede iyi ve güzel kılacak güç ve düzenlilikte olmalıdır. Uslamlama gücünü kazanıp bu doğrultuda eylemlerde bulunan insanlar, erdeme ulaşmış sayılırlar. Bu bakımdan doğru eğitimin başlıca amacı, bu iki dürtüyü çocukluktan itibaren insanların yararına olacak şekilde yönlendirip onlarda erdemin, sağduyunun ve sağlam doğru yargıların oluşmasını sağlamaktır. Asıl mutluluk ve erdem, bunların oluşmasıyla elde edilen ruh halidir. Bu mutluluğa erişmiş insan ise, mükemmel insandır. Erdeme ulaşamamış başka bir deyişle kendine yenilmiş

olanların, diğerlerinin erdemi karşısında eğilmeleri aklın ve yasanın bir gereği olmalıdır (Platon, 2012: 645-b; İnci, 2005: 87-88).

“Eğitim diye çocuklarda her şeyden önce erdemin oluşmasını diyorum; haz ve sevgi, acı ve nefret henüz akılla kavrayamadıkları çağda çocukların ruhunda doğru biçimde oluşursa, akılla kavramaya başladıkları zaman da uygun alışkanlıklar edinme konusunda akılla doğru uyum kurarlarsa, bu uyumun bütünü erdemdir; hazlar ve acılar konusunda, daha başlangıçtan sonuna kadar nefret edilecek şeylerden nefret edecek, sevilecek şeyleri de sevecek biçimde doğru yetişmiş olmayı uslamla ile ayırıp da ‘eğitim’ diye adlandırdığında benim tanımıma uygun, doğru bir tanım yapmış olursun”³⁵.

Platon, insanın doğasında bulunan karşıt duyguları, doğal işleyişine bırakmayıp insanın yararına olacak şekilde yönlendirmeyi eğitimin ilkesi olarak kabul eder. Çünkü onun öne sürdüğü eğitim modelinin temel amacı, erdemli yurttaşlar yetiştirmek ve onlardan oluşan bir devlet kurmaktır. Bu bakımdan Platon, eğitim yoluyla insalarda bulunan bu doğal etkileri yok etmek yerine, onları kontrol altına alarak amacına uygun şekilde yönlendirmeyi amaçlar. Bu yüzden o, henüz küçük yaşlardan itibaren çocuklara iyiyi ve doğruyu ayırt edebilme ve olaylar karşısında doğru tutum sergileyebilmeme becerilerin *davranış yoluyla* kazandırılmasını ister (İnci, 2005: 89-90). Platon, doğru yaşamın ancak, haz ve acı duyguları arasındaki dengenin sağlanmasıyla mümkün olabileceğini söyler. Öyle ki o, bebeklerin duygu ve isteklerini ağlama ve susmayla açık ettiklerini belirterek, üç yıl süren bu evrede, ruhlarını daha huzurlu ve dingin kılmak adına bebelere sürekli haz alacakları şeyler sunmanın, düşünülenin aksine en yıkıcı yetiştirme yöntemi olduğunu öne sürer. Öyleyse Platon’a göre, eğitim de kabul edilecek temel ilke şu olmalıdır: “...Doğru yaşam, ne haz peşinde koşmak ne de kesinlikle acıdan kaçmak olmalıdır. Tersine, dinginlik denen orta yolu bulmaktır” (Platon, 2012: 792d). Platon’a göre, yetişkin kimselerin erdemli hayat sürebilmeleri de bu ilkeye uymalarına bağlıdır. Nitekim o, öne sürdüğü eğitim modelini de, bu ilkeye uygun şekilde düzenlendiğini söyler (Platon, 2012: 836a). Öyleyse, özellikle tutkuların dizginlenerek *ölçülülüğe* ulaşılması fikri, Platon’un eğitim sisteminin temel amacı olarak kabul edilebilir.

³⁵ Cümle bozuklukları çevirene aittir (Platon, 2012: 653-645b).

2.2.2. Platon'da Eğitimin Yöntemi

Platon, istediği eğitim modelinin gerektiği gibi uygulanabilmesi için *diyalektik yöntem, yaparak ve yaşayarak öğrenme, oyun, örnek veya rol model olma, taklit, yetenek ve erdemler bütünü* temel alan eğitim gibi bir takım yöntemler ileri sürmüştür. Ona göre bu yöntemler arasında en önemlisi diyalektiktir. Platon'a göre diyalektik, *"Hiç bir duyunun yardımı olmaksızın, yalnız aklın aracılığıyla her şeyin özüne ulaşmaya çalışmak ve iyinin özünü düşünceyle kavramaktır"* (Eflatun, 1975: 531e-532b). Diyalektik, yalnızca akılla kavranan bir yöntem ve bilimdir. İnsan, diyalektikle duyularına başvurmayıp yalnızca aklını kullanarak her şeyin özüne varmaya çalıştığı zaman, hem görülen hem de kavranan dünyanın sonuna varır. İşte bu süreç, Platon'un deyişiyle diyalektik yürüyüştür (Eflatun, 1975: 531e-532b).

"Mağara insanını hatırla şimdi. Zincirlerinden kurtulmuş, gölgelerden kuklalara ve ışığa dönüyor; sonra dışarı, gün ışığına çıkıyor. Orada da henüz canlıları, bitkileri değil, onların sudaki yansımalarını, gerçek varlıkların gölgelerini görmektedir. Daha önce gördükleriyse, güneşin benzeri olan bir ışığın yarattığı gölgelerdi sadece. Bizim gözden geçirdiğimiz bilimlerin varacağı sonuç da budur. Bu bilimler içimizin en üstün yanını, bütün varlıkların en üstün yanlarını seyretmeye götürür; tıpkı bedenin en keskin organı olan gözün, görülen madde dünyasının en parlak ve en ışıklı varlığını seyretmesi gibi"(Eflatun, 1975: 532b-c).

Platon, gerçek iyinin bilgisine ancak diyalektik metotla ulaşabileceğini söyler. Çünkü ona göre, diyalektik haricinde varlıkların özünü metotla kavramayı deneyen ve varsayımları atarak ilkenin kendisine yükselebilen başka bir bilim yoktur. O halde Platon'a göre, ruhun gözünü gömülü olduğu dünya çamurundan kurtaran, onun yönünü iyiye çeviren ve onu gerçeğin bilgisine ulaştıran diyalektiğin bilimlerin en yücesi olduğu söylenebilir (Eflatun, 1975: 533b-534e).

Platon'un eğitimde kullandığı diğer yöntemlerden biri de insanların küçük yaştan itibaren oyun yoluyla bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmeleridir. Platon, herhangi bir konuda başarılı olmak isteyen birinin, bu başarıyı elde edebilmesi için çocukluğundan itibaren amacına uygun işlerle uğraşması gerektiğini öne sürer. Örneğin, iyi bir marangoz olmak isteyen çocuğun cetvel ve çekülle; duvarcı olmak isteyen de oyuncak evlerle oynaması gerekir. Savaşçı olmak isteyen biriye, çocukluğundan

itibaren ata binmeyi öğrenmesi ve yetişkinlerin yanında savaşa götürülerek orada hizmet etmesi gerekir. Böylece tıpkı zanaatçının çocuğu gibi onun da ileride yapacağı işi yakından görmesi sağlanmış olur. Bu yöntemdeki amaç, çocukların ileride seçecekleri mesleklere dair öğrenmeleri gereken bilgi ve tecrübeleri önceden edinmelerini sağlamaktır. Platon, bu yönlendirmeler esnasında *zor kullanılmaması* gerektiğini vurgulayarak eğitimin, çocuklar ve gençler için birer *oyun* haline getirilmesi gerektiğini söyler. Böylece onların yaradılıştan neye elverişli oldukları daha iyi anlaşılacaktır (Eflatun, 1975: 466d-467e). O halde eğitimin özünün, oyun çağındaki çocuğun ruhunu, yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeylere karşı özellikle heveslendiren doğru yönlendirme olduğu söylenebilir (Platon, 2012: 643b-d; İnci, 2005: 12).

Platon, eğitimde kişinin nasihat etmesi yerine, istenilen şeyi bizzat kendisinin yaparak örnek olmasının daha etkili bir yöntem olacağını ileri sürer. Bu düşüncesini de *utanma duygusu* üzerinden açıklar. O, insanların çocuklarına rahat etmeleri için mal ve mülk bırakmak yerine, utanabilme başka bir deyişle ar duygusunu aşılama gerektiğini dile getirir³⁶. Çünkü mal ve mülk bir kentte hazıra alışımsı serseriler ordusu meydana getirip düzensizliğe yol açarken; utanma duygusu uyumlu, sıkıntısız ve onurlu bir yaşam sağlamaktadır. Platon, utanma duygusunun gençlere aşılabilmesi için, yaşlıların tüm eylemlerinde onlara örnek olmaları gerektiğini söyler. Çünkü onlarda ortaya çıkacak arsızlık duygusu, doğal olarak gençleri de arsızlığa itecektir. Bu yüzden Platon, yaşlıların gençlere nasihat vermek yerine, onlara örnek olmaları gerektiğinin altını çizer (Eflatun, 1975: 395c; Platon, 2012: 729b-c; İnci, 2005: 130). O halde Platon'a göre, ahlâk eğitimde çocuklara öğüt vermek yerine, onlardan istenilen davranışların bizzat erdem sahibi kimseler tarafından yerine getirilerek sonuçlarının onlara gösterilmesinin daha ikna edici bir yöntem olduğu söylenebilir

³⁶ Platon utanma ve ar duygusunu, Tanrısal korkuyu kastetmek için kullanır ve onun bu ifadesi, Hz. Peygamber'in (sav) bu konuyla ilgili şu hadislerini hatırlatır: "*Hayânın tamamı hayırdır*". Resûlullah (aleyhissalâtuveselâm) bu sözleyle, her çeşit çirkinlik, haksızlık ve kötülüklerden kaçınmanın hayır olduğunu belirtmiştir. Hayânın İslâm dininde ne kadar önemli olduğunu ifade etmek için "Hayâ, imandan bir şubedir" sözlerini dile getirmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere hayâ, İslâm dininde kötü ve çirkin olandan kaçınmayı ifade eden bir ahlâk anlamına gelmektedir. Hz. Peygamber (sav), hayânın, insanlık tarihindeki yerini ise "*Eğer hayân yoksa git dilediğini yap*" sözleriyle belirtmiştir (Platon, 2012: 671d; Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte, 2014: 333).

Platon'un nasihat etme yerine örnek olmayı teşvik etmesi, eğitimde kullanılan taklit etme yöntemiyle de ilişkilendirilebilir. Nitekim onun yaşlılardan rol model olmalarını istemesinin temel nedeni, çocukların yetişkinlerden etkilenecekleri taklit yoluyla çoğu şeyi öğrenmeleridir. Bu bakımdan Platon, çocukların taklit edeceği şeyleri seçerek, bu durumun insanlarda alışkanlık olarak bedeni, konuşmayı ve görüşleri değiştiren ikinci bir tabiata yol açacağını ileri sürer. Bu yüzden Platon, çocuklukların küçük yaşlardan itibaren taklit edilecekleri şeylerin *yiğitlik*, *bilgelik* ve *dini bütünlük* gibi erdemler olması gerektiğini vurgular (Eflatun, 1975: 395c). O halde Platon'un eğitimde kullandığı bir diğer yöntemin taklit olduğu söylenebilir.

Platon'un eğitimde kullandığı bir diğer yöntemse, herkesin sahip olduğu yeteneklere göre eğitilmesidir. O, bu yöntemini *Maden Miti*'nde³⁷ anlattığı *her insanın kendine özgü karakteristik bir yapısı ve eğilimleri olduğu* görüşüne dayandırır. Maden Miti'ne³⁸ göre, içlerinde altın veya gümüş cevheri bulunan insanlar, toplumun en

³⁷ "Biz sizi bazı ilkelere göre yetiştirdik ya, bunlar bir çeşit rüyaydı. Gerçekte siz, silahlarınız ve bütün eşyalarınızla birlikte yerin altında yetiştiniz, yoğrulduunuz. Toprak bir ana gibi, iyice büyüttükten sonra sizi, yeryüzüne çıkarttı. Üstünde yaşadığınız bu toprak sizleri büyüyen, emziren ananızdır. Ona saldıran olursa korumak boynunuzun borcudur. Yurttaşlarınız da aynı toprağın çocukları ve sizin kardeşlerinizdir... Bu toplumun birer parçası olan sizler, birbirinizin kardeşisiniz. Ama sizi yaratan Tanrı, aranızdan önder olarak yarattıklarının mayasına altın katmıştır. Onlar, bunun için baş tacı olurlar. Yardımcı olarak yarattıklarının mayasına gümüş, çiftçiler ve diğer işçilerin mayasına da demir ve tunç katmıştır. Aranızda bir hamur birliği olduğuna göre sizden doğan çocuklar da herhalde size benzeyeceklerdir. Ama arada bir, altından gümüş, gümüşten de altın doğduğu olabilir. Bunun için Tanrı, her şeyden önce önderlere, doğan çocuklara iyi bekçilik etmelerini, içlerine bu cevherlerden hangilerinin katılmış olduğunu dikkatle araştırmalarını buyurmuştur. Kendi çocukları tunçla ya da demirle katışık doğmuşlarsa hiç acımayıp, hamurlarına uygun işlere koyacak onları; çiftçi ya da işçi yapacak. Çiftçi ve işçi çocukların arasından mayaları altın ve gümüşle katışık doğan olursa, onları gözetecek, kimini önderliğe kimini bekçiliğe yükseltecektir. Çünkü mayasında demir ya da tunç katışık olanların önderlik edeceği gün şehrin yok olacağını Tanrı buyurmuştur" (Eflatun, 1975: 389b-d).

John Dewey, Platon'un her öğrencinin yeteneği ve kapasitesine göre eğitilmesi başka bir deyişle eğitimin çocuğa uydurulması fikrinden hayranlıkla şöyle söz eder: "Platon'un her bireyin doğuştan yetenekli olduğu işi yapması durumunda toplumun tam organize edileceği görüşü yerine biz bugün daha iyisini koyabilecek durumda değiliz. Aynı şey, eğitimin birinci görevinin doğuştan gelen donatımı her bireye açık kılmak ve başarılı bir biçimde ondan yararlanmak amacıyla onu eğitmek olduğu görüşü için de geçerlidir". Dewey, Platon'un her öğrencinin yeteneği ve kapasitesine göre eğitilmesi fikrinden övgü ile bahsederken, onun insanları zorunlu olarak sadece üç kategoriye ayırmasını yanlış bulur. Çünkü Dewey'e göre Platon, bireyi ve toplumsal grubu simgeleyen faaliyetlerin çeşitliliği anlayışına ulaşamamıştır. Bu yüzden de görüş alanı, çok az sayıda toplumsal düzenleyici ve yetenek sınıfını kapsamıştır Dewey, 1996: 98-101; Noddings, 2016: 8).

³⁸ Platon'un öne sürdüğü Maden Miti, Hesiodos'un *İşler ve Günler* eserinde anlattığı *Çağlar- Soylar Mitosu*'nu çağrıştırmaktadır. Bu mitosa göre, insanoğlu yaratılışından bugüne kadar dört ya da beş çağ yaşamıştır. Bu süre zarfında da beş insan soyu birbirini izlemiştir. Bunlardan birincisi altın, ikincisi gümüş, üçüncüsü tunç, dördüncüsü de demir soyudur. Bu soylar arasında beşinci soy olarak adları

seçkin grubu olarak kabul edilir ve buna uygun yöneticilik ve askerlik eğitimi alırlar. Buna karşın, içlerinde demir ya da tunç cevheri bulunanlar, çiftçi ya da işçi olarak hayatlarını sürdürüp seçkin gruba itaat ederler. O halde Platon'un öne sürdüğü eğitimde tek tip insan veya yurttaş yetiştirme fikri yerine, herkesin doğasına uygun bir eğitim alarak farklı karakteristik yapılara ve işlere sahip olma düşüncesinin var olduğu söylenebilir (İnci, 2005: 87). Bu yüzden Platon, Sparta'nın yaşam biçimi ve eğitimini³⁹ eleştirerek sadece cesaret erdemine dayanan bir yetiştirme şeklinin kabul edilemez olduğunu söyler. Onların eğitimlerini çayırda at yetiştirmeye benzeten Platon, bu sistemin en büyük eksikliğinin herkesi bir tutması ve sadece cesur askerler yetiştirmek

madenlerle nitelenmeyen bir kahramanlar kuşağı da yer almıştır. Söz konusu madenler burada yalnızca bir nitelik veya değer belirtisi olarak ele alınmıştır. Bu bakımdan altın, madenlerin en değerlisini ifade ederken, demir en az değerlisini simgelemektedir. Soyların ortaya çıkış zamanları bakımından en değerliden en değersizine doğru sıralanışları, onların değer bakımından gitgide yozlaşarak gerilediklerini ifade eder. Fakat Platon'da soyların ayrı ayrı ortaya çıkması veya birinin ortaya çıktığında diğerinin ortadan kalkması gibi bir durum söz konusu değildir. Çünkü bütün soyların tamamı aynı anda hayatta bulunur. Ayrıca Platon, beş soydan değil altın, gümüş ve tunç/demir cevherine sahip üç sınıftan bahseder. O insanların içlerinde bulunan altın, gümüş ve tunç/demirden maden olarak değil cevher olarak söz eder. Platon'da da cevherler hem kendileri hem de temsil ettikleri toplumsal sınıflar bakımından ontolojik, epistemolojik ve ahlâkî bir hiyerarşiyi ifade eder (Platon, 2015c: 398a-b; Reeve, 2006: 187; Hesiodos, 1977: 34; Boyacı Gülenç, 2013: 175).

³⁹ Sparta şehir devleti M.Ö.8. Yüzyıla kadar bugünkü Mora Yarımadasında bir tarım devleti olarak varlığını sürdürürken kuzeyden gelen Dorların istilasına uğramıştır. Azınlık olmalarına rağmen yerli halkı köleleştirmeyi başaran Dorlar, Sparta'nın sosyal yapısını büyük bir değişikliğe uğratmışlardır. Bu durum ise onları, gerek baskı altına alıp köleleştirdikleri yerli halka ve gerekse dıştan gelecek tehlikelere karşı daima hazırlıklı olmaya mecbur bırakmıştır. Böylece Sparta'da savaş esas amaç halini alırken, eğitim de bu savaşa hazırlanmayı sağlayan en önemli araç haline gelmiştir. Otoritenin çok güçlü olduğu bu devlette çocuklar, devlet vasıtasıyla yine devlet için yetiştirilirdi. Öyle ki devletin eğitime duyduğu ilgi ve önem daha çocukların doğumlarından itibaren başlardı. Doğan çocuklardan yalnızca kuvvetli olanların yaşamasına izin verilir, zayıf olanlara *ihtiyarlar heyetinin* kararıyla ya öldürülür ya da تنها bir yerde ölüme terk edilirdi. Yedi yaşlarında ailelerinin yanlarından alınan çocuklar, devlete ait eğitim kurumlarına yerleştirilip burada otuz yaşına kadar savaş ve devlet işleri üzerine sıkı bir eğitime ve disipline tâbi tutulurdu. Sparta'da her çocuk, yaşlıları kendi eğitmeni sayar ve onların sözlerine uymayı görev bilirdi. Gençler ancak otuz yaşından sonra serbest kalabilir ve aile kurabilirlerdi. Fakat yine de her Spartalı kırk beş yaşına kadar ordunun ve altmış yaşına kadar da gönüllü halk ordusunun emrine tâbiydi. Kız erkek ayırım yapılmaksızın verilen askeri eğitim, büyük oranda beden eğitimine dayanırdı. Vücudu kuvvetlendiren bu eğitimlerin yanında doğanın zor şartlarına uyum sağlayabilmek için yaz-kış her gün soğuk suyla yıkanmak, vücudu sıcağa alıştırmamak ve çok sade beslenmek gibi tedbirler de yer alırdı. Beden eğitimi yanında müzik eğitimi de verilirdi. Bu eğitim askerî bir disiplin ve sert bir mizac sağlamak için kahramanlık ve savaş duygularını pekiştirecek şekilde marşlar söylenerek gerçekleştirilirdi. Ayrıca *Erkekler Şöleni*'yle gençlere, ahlâk ve hukuk gibi konularda da politika dersleri verilerek gerekli bilgi ve beceriler kazandırılırdı. Özetle Sparta'da çocukların yetiştirilmesinde şu hususlara önem verilirdi: Savaşa elverişli bir nesil yetiştirmek için sert ve devamlı bir beden eğitimi, ahlâkî eğitim, kanunlara ve yetişkinlere saygı, komutanlara ve devlet otoritesine itaat, kendine hâkim olma, zorluklara ve acılara dayanma, kanaatkâr, kararlı ve savaş ruhuna sahip olma. Askerî eğitim ve disiplinine gerektiğinden fazla değer verilen Sparta da, okuma-yazma, hesap öğretimine ve entelektüel eğitime fazla değer verilmezdi. Bu nedenle de Sparta'da felsefe ve bilim gelişmemiştir (Aytaç, 1992: 22-23; Küken, 1996a: 58-59; Küken, 2003: 229-230; Binbaşıoğlu, 1982: 17; Kanad, 1963: 121-125).

istememesi olduğunu belirtir. Bu yüzden Platon, erdemler bütünü olmaksızın tek bir erdemini yeterli olmayacağını dile getirerek, erdemden sadece cesaret erdemini anlayan eğitim anlayışını da reddeder (Platon, 2012: 625d, 626b vd.).

2.2.3. Platon'da Eğitimin Temelleri ve Gerekçelendirilmesi

Platon, uygulamak istediği eğitim modelini, *idealist bir metafizik* veya *varlık anlayışı* üzerine kurmuştur. Bu bakımdan onun eğitimi, aynı zamanda *idealist bir eğitim anlayışı* olarak da adlandırılabilir. Platon'un gerek idealist metafiziğinin gerekse bilgi ve eğitim anlayışının gerisinde, hayata geçirilmeye çalışılan *siyasal bir proje* yer alır (Cevizci, 2012: 36). Platon, yaşadığı zaman diliminde Atina'da meydana gelen toplumsal ve siyasal bozulmanın ne derece üst seviyelere ulaştığını görmüş ve bunun nasıl bir politik krize neden olduğuna şahitlik etmiştir⁴⁰. Bu yüzden o, bilgisiz yığınların kendi kendilerini yönetmelerine şiddetle karşı çıkmış ve herkesin hak ettiği veya doğasına uygun bir konumda yer aldığı *ideal bir devlet düzeni* kurmaya çalışmıştır. Başka bir deyişle o, karşı çıktığı demokrasi anlayışına ideal bir devlet ve yönetim şekliyle cevap vermeye çalışmıştır. Bütün felsefesini bu amaca uygun tasarlayan Platon, eğitim anlayışını da büyük ölçüde *siyasetin, erdem* ve *adaletin* hizmetine koşturmuştur. Bu nedenle eğitimi, ideal devleti hayata geçirebilmek için *en büyük araç* olarak görmüştür (Noddings, 2016: 8; Nightingale, 2001: 137; Cevizci,

⁴⁰ Platon, Yunan sitelerinde özellikle de Atina'da yakından tanık olduğu bozulma ve yozlaşmanın, siyasî çözümlenin ve çöküşün nedenlerinin, sadece siyasal olduğu kanaatinde değildir. Ona göre bunun gerisinde yatan asıl neden, *fikrî* ve *ahlâkî* alanda ortaya çıkan kargaşa, anarşi ve çürüyüştür. Platon, bu durumun sorumluları olarak *Sofistler*'i gösterir. Bilindiği gibi Sofistler insanı her şeyin ölçüsü; onun algılarını da varlığın ve hakikatin ölçütü kılmışlardır. Böylece evrensel hakikatin ve doğrunun varlığı ortadan kalkmıştır. Onun yerine herkesin kendi hakikati başka bir deyişle bireysel sanısı veya arzusu koyulmuştur. Bu nedenle de her biri kendi doğrusu, sanısı, tutkusu veya çıkarıyla sayısız insan ortaya çıkmıştır. Sonrasında bu insanlardan her biri kendi bireysel algı, tutku ve haklılıklarıyla ilgili meşruluk iddiasında veya talebinde bulunmuştur. Doğal olarak insanlar arasında barış ve huzur içinde ortak bir yaşamın mümkünlüğü, herhangi bir toplumsal, ahlâkî veya hukukî uzlaşma ortamı ortadan kalkmıştır. Böylece bireysel hakikatlerin yerini bireysel çıkarlar almıştır. Bu da birbirine zıt ama her biri aynı ölçüde haklı olduğunu ileri süren iddiaların meydana getirdiği bir kargaşa veya kargaşa ortamı doğurmuş; bilgi, varlık ve değerler alanında bireycilik ve görecelik hâkim olmuştur. Bunun doğal sonucu olarak da ahlâkî alanda en güçlünün haklı olduğu başka bir deyişle güce dayalı irade anlamına gelen *orman kanunu* geçerli hale gelmiştir. Platon geliştirdiği felsefesiyle göreceliğe karşı değişmeyen ve genel geçer hakikatten bahsederek, toplumu yeniden bu ilkelere göre inşa etmeye çalışmıştır. Bunun için o, Atina'daki *adaletsiz hayat düzenine* karşıt olarak *ideal bir devletten* bahsetmiştir. Eğitimi ise, bunu gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanmıştır. Nitekim ona göre, ideal devleti gerçekleştirmenin tek yolu çeşitli aşama ve sınamalardan oluşan zorlu bir *ideal eğitime* bağlıdır. Nitekim ancak bu tarz bir eğitimle doğru bir düzene göre kurulmuş devlet, mükemmel ve ideal olacaktır (Arslan, 2006: 210-211; Aster, 2005: 205; Aytaç, 1992: 38; Kanad, 1963: 143).

2012: 36-44; Cooper, 2001: 11; Hare, 2002: 30; Zeller, 2001: 165; Öztürk, 2006: 107-108). O halde Platon'un eğitim anlayışı, idealist olmasının yanında *işlevselci bir eğitim sistemi* olarak da görülebilir.

Gerçekliği, akıl yoluyla kavranabilir ideal dünya ve içinde yaşadığımız duyuşal dünya olarak ikiye ayıran Platon, *Güneş Benzetmesi*⁴¹, *Bölünmüş Çizgi Analogisi*⁴² ve *Mağara Benzetmesi* 'yle bu iki dünyalı metafiziğini açıklar. O, gerçekliğin temelde *tinsel* ya da *düşünsel* olduğunu ileri sürerek varlığı, *görünüş-gerçeklik* veya *fenomen-numen* olarak ikiye ayırır (Eflatun, 1975: 509d-511c; Bayraklı, 2002: 17; Gutek, 2014: 15; Cevizci, 2012: 37). Buna göre içinde yaşadığımız dünya, aslında idealar âleminin bir kopyası

⁴¹ Platon Güneş Benzetmesi'nde İyi ile Güneş arasında benzerlik kurar ve İyiyi, Güneş'in Tanrisal özelliklerinden hareketle açıklamaya çalışır. "*Şimdi şunu iyi anla. İyinin doğurduğunu söylediğim varlık Güneş'tir. İyi onu kendine eş olarak yaratmıştır. Görünen dünyada göz ve görünen nesnelere için Güneş neyse, kavranan dünyada da İyi, düşünce ve düşünülen şeyler için odur*". Platon, göze görme gücünü verenin Güneş olduğunu belirterek, nasıl ki gözün nesnelere görebilmesini sağlayan gün ışığının kaynağı Güneş'se, insanın akılla görmesini ve kavrayabilmesini sağlayanın da İyi ideası olduğunu belirtir. Güneş, bu dünyadaki her canlının varlığına gelmesini ve ışığıyla da nesnelere görebilmemizi sağlar. Benzer şekilde İyi ideası da düşüncenin ve gerçek bilginin nesnelere olan ideaların veya düşünülür dünyanın varlığından sorumlu olup, onları, hakikatin ışığında bilmemize olanak sağlar. O halde, ışığın kendisi veya görmeyi sağlayan göz, şeylerin görülmesine olanak sağlayan araçlar olsa da Güneş'in kendisinden farklı olmak durumundadırlar. Çünkü Güneş, bu iki aracının da üstünde yer alır. Platon, Güneş'i Tanrisal olanlara bir tutarak onun, bu dünyadaki her şeyin görülmesine olanak sağlayan bir kaynak olduğunu belirtir. Ayrıca, İyiden türediği için Güneş'in kendisi sadece şeylerin görülmesini sağlayan değil onların meydana gelmelerinin de nedenidir. Bu yüzden kendisi, var olan diğer şeylerden daha üst konumda yer alır (Eflatun, 1975: 507a-509b; Notopoulos, 1944: 223; Boyacı Gülenç, 2013: 119-120).

⁴² Mağara Benzetmesi'yle paralel sayılabilecek Bölünmüş Çizgi Analogisi de, Platon'un mağaranın içi ve dışı olarak kavramsallaştırdığı iki varlık alanını başka bir deyişle *görünüş ve gerçeklik* ayrımını verir. Dolayısıyla analogi, çizginin bütününe görülen ve kavranan şeklinde ikiye ayrılmasıyla başlar. Sonra bu iki alan, çizgi üzerinde eşit olmayan bir biçimde yeniden ikiye bölünerek dört parçaya ayrılır ve hangi varlık alanına ya da nesnelere karşılık geldikleri gösterilir. "*Eşit olmayan iki parçaya bölünmüş bir çizgi canlandır ve daha sonra parçalardan her birini aynı oranda ikiye böl, biri görülür kısım biri düşünülür kısım. Sonra görülen alanda onların birbirlerine göre aydınlık ve karanlık derecelerine göre bir parça elde edeceksin: Yansılar (kopyalar y. n.) parçası. Yansı dediğim şey, önce gölgeler, sonra suda ya da parlak düzeylerde (yüzeylerde y. n.) görülen şekiller ve onlara benzer bütün şeylerdir... Şimdi bir tarafına yansı ya da görüntü dediğim çizginin öbür yarısını al. Orada canlı varlıklar, bitkiler ve insanın yaptığı bütün nesnelere bulunsun.*" Platon burada, çizginin birinci parçası olan görülür kısmı ikiye ayırarak, ilk kısımda nesnelere sudaki yansımaları ya da gölgeleri olduğunu, diğer kısımdaysa nesnelere kendilerinin olduğunu söyler. Platon çizginin ikinci parçası olan kavranan ya da gerçeklik kısmını da ikiye ayırır. "*Böldüğümüz çizginin ilk parçasında ruh, deminki parçaya asıllarını koyduğumuz nesnelere birer yansı olarak ele aldığı için, araştırmalarına varsayımlardan gitmek zorunda kalır. Böylece ilkeye değil sonuca götüren bir yola girmiş olur. İkinci parçada ruh, taklit, kopya ya da yansılara başvurmadan araştırmalarını sadece kavramlarla yapar ve varsayımdan ilkeye gider*". Değişmeyen varlıkların alanı olarak çizginin ikinci parçası, genel olarak matematiksel nesnelere ve idealar olarak ikiye ayrılır. Burada ruh, duyuşal nesnelere değişken alanından akıl yoluyla kavranan ideaların mutlak dünyasına doğru yükselir. Platon'a göre, bu varlıkları kavramak, matematiksel bilimleri ve felsefeyi kavramakla mümkündür. O halde burası, geometri veya aritmetik gibi matematiksel bilimlerle kavranan nesnelere, felsefe ya da diyalektle kavranabilen ideaların oluşturduğu bir alan olarak kabul edilebilir (Eflatun, 1975: 509d-511c; Boyacı Gülenç, 2013: 104, 106 vd.).

veya gölgesidir. Duyusal dünyadan ayrı olarak akılla kavranabilir nesnelere olan idealar ise, duyusal dünyanın ötesinde ve üstünde gerçeklikler olup aynı zamanda bilginin de nesnelere aittir. Platon'a göre bilgi, hakikat olan ideaların bilgisidir ve ezeli ve ebedi olan bu bilgiye yalnızca akıl yoluyla ulaşılabilir⁴³. Bu bakımdan idealar, gerçek bilginin (episteme) nesnelere aittir için Platon'un bilgiye dayalı eğitim sisteminin temelini oluşturur. Platon'un idealist metafiziği, gerçekten var olanın idealar, özler veya kavramlar cinsinden varlıklar olduğunu dile getirirken, insan doğası konusunda da benzer görüşler ortaya koyar. İnsanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak değerlendiren Platon, ruhun da akıl ve düşünceden ibaret olduğunu ileri sürer. Ona göre gerçek, akıldır ve madde de bir nevi onun ürünüdür. Ruh, ölümsüzlüğü ve gerçekliği; bedense geçiciliği ve yok oluşu temsil eder. Ayrıca Platon, ruhun ölümsüzlüğü fikrinden hareketle, bilginin konusunu oluşturan ideaların daha önceden biliniyor olmasına da olanak tanır. Böylece insan zihninin *hatırlama* yoluyla ideaları bilebilmesinin zeminini oluşturur. Ona göre ruh, bedene girdiğinde daha önceden bildiği ideaları unutmuştur. Onların hatırlanması, entelektüel gelişme veya zihinsel ilerleme sürecinin tamamlanmasını sağlayan en önemli unsurdur. Ayrıca Platon'a göre iyilik ve güzellik gibi tüm etik ve estetik değerler de, insanî tercih veya salt beğeniyle ilgili şeyler olmayıp evrensel ve mutlaklardır (Eflatun, 1975: 335c-519e; Platon, 2015k: 152a-187a; Platon, 2015f: 81c-86b; Platon, 2015m: 62b-75d; Platon, 2012: 716c-d; Platon, 2001a: 246e-247a; Platon, 2015e: 189e-194e; Platon, 2015g: 361b-e; Platon, 2015b: 165c-d; Platon, 2016: 280a-281a; Platon, 2015a: 473a-527b; Platon, 2015d: 49a-49c; Platon, 1999: 977d-978a; Platon, 2013a: 32a-41e; Platon, 2014: 246a-e; Cevizci, 2012: 25-26; Ergün, 1996: 75; Bayraklı, 2002: 23-29; Çüçen, 2011: 106; Tozlu, 2003a: 234; Sönmez, 2015: 74; Gutek, 2014: 23-26; Russell, 1972b: 208, 210

⁴³ Platon bilgiyi, entelektüel bir gelişme, zihinsel açıklık veya kavrayıştaki ilerleme olarak tanımlar. Buna göre bilgi, görünüşleri duyu yoluyla idrak etmeye dayalı bir inançtan, sırasıyla değişmez ve tümel gerçekliklere ilişkin önce varsayımsal sonra da kavrayış yoluyla Güneş'in ya da İyi ideasının kendisine doğru bir yükselişi ifade eder. Platon'a göre, görünüşler dünyası doxa ve inanç bilgisinden; idealar dünyasıysa kavrayışla elde edilen episteme ile çıkarımla elde edilen matematiksel bilgilerden meydana gelir. Bu bağlamda episteme doğru bilgiyi ifade ederken, doxa, sanıyı ifade eder. Platon'un sanı dediği şey, duyulur dünyadan algılarımızla elde ettiğimiz muğlak verilerdir ve bu yüzden doğru bilgi olarak kabul edilemezler. Çünkü onlar, ideaların gölgeleri olan duyusal varlıkların algılarıdır. Platon'a göre, evrensel hakikate ve onun bilgisine akıl yoluyla ulaşıldığından, ideal eğitim öncelikle, evrensel bilgiye ulaşmada aklın önüne çıkacak tüm engelleri ortadan kaldırılacak şekilde ve güçte olmalıdır. Buradan hareketle Platon'un bilgi anlayışının, hem onun eğitiminin temellerinden biri olduğu hem de eğitilecek kişinin yol haritasını çizdiği söylenebilir (Platon, 2015k: 152a-187a; Platon, 2015f: 81a-86b; Platon, 2015m: 62b-75d; Eflatun, 1975: 509d-533d; Arslan, 2006: 228 vd.; Boyacı Gülenç, 2013: 93, 154 vd.)

vd.; Billington, 2011: 61; Varış vd., 1994: 75; Yazıcı, 1998: 48-50; Heimsoeth, 1986: 102, 104 vd.). O halde, idealaların varlığı ve değişmez olmaları, değişen inanç ve değerlere karşı mutlak, evrensel ve ezeli ebedi hakikatin varoluşunu tasdik etmeyi mümkün kılarak, ideal eğitimin temelini oluşturduğu söylenebilir (Cevizci, 2012: 37).

Platon'un eğitim felsefesinin temelinde varlık ve bilgi anlayışının yanında siyasal bir proje olarak hayata geçirmeye çalıştığı ideal devlet de yer alır. Tüm düşünce sistemini bu amaca uygun tasarlayan Platon, eğitim anlayışını da büyük ölçüde siyasetin, erdemin ve adaletin hizmetine koşturmuştur. Onu, metafizik bir gerekçelendirmeyle insan ve toplum doğasıyla ilgili bir takım olgulara dayandırmıştır. Ona göre bireyin kendisi gibi devlet de bir organizmadır. Burada hiyerarşik bir şekilde sıralanan organ ya da yapılar, birbirine bağlı olarak çeşitli işlevleri yerine getirir (Cooper, 2001: 11). Platon, toplumu meydana getiren ana nedenin, tıpkı organlar gibi insanların da, yaşamak ve varlığını devam ettirebilmek için başka insanların yardımına ihtiyaç duymaları veya tek başlarına kendilerine yetememeleri olduğunu ileri sürer. Bunu *Devlet*'te şöyle dile getirir: “Öyleyse bir insan bir eksiği için, bir başkasına başvurur, başka bir eksiği için de bir başkasına. Böylece birçok eksik birçok insanın bir araya toplanmasına yol açar. Hepsi yardımlaşarak bir ortaklık içinde yaşarlar. İşte bu tür yaşamaya toplum düzeni deriz”⁴⁴. Platon'a göre toplumun oluşmasında kilit rol oynayan insanî gereksinimler, önem sırasına göre *yiyecek*, *barınak* ve *giyecektir*. İnsanların bu ihtiyaçlarının karşılanması ancak, *doğru bir iş bölümüyle* mümkündür (Eflatun, 1975: 369d-e). Platon'un doğru iş bölümüyle kastettiği şey, herkesin doğasına uygun işi yapmasıdır⁴⁵. Söz gelimi yaradılışı gereği çiftçiliğe yatkın olan bir kimse sadece çiftçilik yapacak, bunun yanında bir de ayakkabıcılıkla uğraşmayacaktır. Platon'un bu düşüncesi, herkesin yaradılışı gereği farklı yeteneklere sahip olduğu

⁴⁴ Platon, *Yasalar*'da, insanları toplum halinde bir araya gelmeye sevk eden salt ihtiyaç ve çıkarlara ilave olarak psikolojik bir neden olan insanın insana karşı duyduğu doğal bir sevgiden de söz eder. Ona göre ilk toplumu meydana getiren insanlar belki de sayıları az olduğundan birbirlerine karşı doğal bir sevgi duymakta, birbirlerini gördüklerinde sevinmekte ve bu yüzden birbirlerini hoş tutmaktaydılar (Platon, 2012: 678d-679a; Arslan, 2006: 405).

⁴⁵ Julia Annas, iş bölümü ilkesi olarak tanımlanabilecek bu ilkeyi *uzmanlaşma prensibi* olarak adlandırır. Bu prensip Platon'un ideal devletinin temelini oluşturur ve bazı insanların doğaları gereği bazı şeyleri yapmaya diğerlerine göre daha eğilimli olduğu anlamına gelir. Yoksa günümüzde anlaşıldığı gibi, kişinin kendi istediği veya dilediği bir iste uzmanlaşması değildir. Platon için birinin kendi işini yapması aynı zamanda diğerleriyle uyum içinde çalışarak bir kimlik oluşturması demektir. Bu durum da insanlar arasındaki doğal farklılıkların toplumda tamamlayıcı bir rol oynadığına işaret etmektedir (Annas, 2003: 74-75; Boyacı Gülenç, 2013: 156).

görüşüne dayanır ve bunu şöyle ifade eder: “İnsan başka işlerle uğraşacağına, yaradılışına uygun olan işi zamanında görürse, iş gelişir, hem daha güzel hem de daha kolay olur” (Eflatun, 1975: 369e-397e; Arslan, 2006: 406). O halde ihtiyaçların, yeteneklerin farklılığı ve çeşitliliği, toplumdaki iş bölümünü hem zorunlu hem de herkes için en yararlı durum haline getirdiği söylenebilir. Böylece toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak meslek sahipleri bir araya gelerek, ilk toplumu oluşturmuştur (Arslan, 2006: 406).

Platon, ideal devletin tek bir insan gibi düşünülmesi gerektiğini belirterek ancak, bu şekilde devletteki tüm bireylerin ideal bir bütün oluşturacağını şu sözlerle dile getirir: “Hele devlet bir insan gibi olursa! Örneğin, bir insan parmağından yaralansa, canı ve bedeni onları yöneten başla birlikte bu yaranın acısını duymaz, parçanın derdi bütünün derdi olmaz mı?” (Eflatun, 1975: 462d). Platon, bu durumun toplum hayatında da geçerli olduğunu ve toplumun herhangi bir kısmında ortaya çıkacak bir durumun toplumun tümünü ilgilendireceğini ileri sürer. Böylece toplumda meydana gelecek sevinç ve üzüntüler, bütün bireyler tarafından hissedilecek ve paylaşılacaktır (Eflatun, 1975: 462d). Devleti insanın büyütülmüş bir şekli olarak gören Platon, bu düşüncesini *Üç Parçalı Ruh Analogisi*’ne⁴⁶ dayandırır. Burada insan davranışlarını ele alarak, bunların tek bir ilkeye göre mi yoksa ilkelere göre mi gerçekleştiğini sorgular. Platon, üç farklı davranış veya faaliyet alanımız olduğunu ileri sürerek bunlardan ilkinin *bilgi edinme* ikincinin *cesaret*, *kızgınlık* veya *öfke* üçüncüsünün ise, *yeme içme*, *cinsel ilişki* vb. gibi arzu ve iştihalar olduğunu belirtir. Bunlara karşılık gelen üç

⁴⁶ Platon, bu düşüncesini *Devlet*’te şu şekilde dile getirir: “İnsanın arada bir susayıp da kendini içmekten alı koyduğu olur değil mi? Peki, ne diyebiliriz bunlara? İçlerinden bir şey emrediyor içmelerini, bir başka şey de alıkoyuyor onu bundan. İkincisi birincisini alt ediyor demekten başka çare var mı? Bizi içmekten alıkoyan şey akıldan gelmiyor mu? Buna karşılık kendimizi tutamaz da içersek buna sebep tutkular, hastalıklardır diyemez miyiz? Burada birbirinden ayrı iki şey görmek doğru olur: Biri içimizdeki hesaplayan, düşünen yandır ki, buna akıl yanımız deriz. Ötekiyse, düşünmeyen salt arzulayan yanımızdır. O, sadece sever, acıklar, susar, çoşar ve zevk almak ister... İçimizde böyle iki yan var. Ama azgınlık, kızgınlık diye de bir şey var içimizde. Ona üçüncü bir yanımız mı diyelim? Demezsek, acaba iki yanımızdan hangisine daha yakındır? İkincisine, istekler yanına herhalde. Ben de öyle sanıyorum... İki yanımızdan da ayrı bir şeydir bu. Peki, kızgınlık akılla bir midir? Değilse onun değişik bir yönü müdür? Öyleyse, içimizde üç değil iki yan vardır: Akıl ve istek... Yoksa toplumdaki yönetenler, savaşanlar ve para kazananlar gibi, içimizde de üç bölüm mü vardır? O zaman kızma gücü, kötü bir eğitimle bozulmamışsa, akla yardım eden üçüncü bir yanımız olur. Evet, kızma üçüncü bir yan olmalı. Akıldan da istekten de ayrıldığına göre öyle olacak. Bunun doğruluğu ortada. Artık toplumdaki bölümlerin insan içinde de olduğunu söyleyebiliriz” (Eflatun, 1975: 439c-441d).

faaliyet ilkesiyse, sırasıyla *akıl*, *irade* ve *arzu* veya *iştihadır*⁴⁷. Platon'un öne sürdüğü ruhun bu üç yetisi, aynı zamanda devletin *üç temel gereksinimine* ve bunların belirlediği *üç temel toplumsal sınıfa* karşılık gelir. Buna göre ruhun arzulayan yetisi iştiha, ideal toplumun varlığını devam ettirebilmesi için gerekli bütün şeylerin üretilmesi ve dağıtılması ihtiyacına karşılık gelerek, ideal toplumdaki *üretici sınıfi* temsil eder. Öfke yetisi olan cesaret, toplumun iç ve dış düşmanlara karşı korunması ihtiyacına karşılık gelerek, ideal toplumdaki *koruyucular sınıfını* temsil eder⁴⁸. Ruhun akleden yetisi akıl ise, ideal toplumda düzenin ve iş bölümünün sağlıklı bir şekilde yürütülme ve yönetilmesi ihtiyacına karşılık gelerek, *filozof kralları* başka bir deyişle *yöneticileri* temsil eder (Eflatun, 1975: 369d, 374d vd.; Blössner, 2007: 352).

Platon her ne kadar ruhun üç bölümünden hareketle ideal toplumu üç sınıfa ayırmış görünse de, aslında pratikte toplumu *yönetenler* ve *yönetilenler* şeklinde iki temel sınıf üzerine kurmuştur. O, yönetilenlerle sanıldığı gibi sadece ücret karşılığı çalışan işçileri değil, aynı zamanda toplumun varlığını devam ettirebilmesi için tarımla uğraşan çiftçileri, köylüleri, kendi adına çalışan tüm meslek sahiplerini, üretilen malların satışını ya da takasını sağlayan tüccarları ve her türlü büyük küçük esnafı kısacası

⁴⁷ Platon, insanların ruhlarında bulunan bu üç türden arzunun, onların karakterlerini ve değer anlayışlarını etkileyecek kadar güçlü bir şekilde hüküm sürdüğünü öne sürer. Çünkü ona göre insanlar, en çok istedikleri şeylere değer verir. Dolayısıyla insanlarda, sahip oldukları bu arzu ve değer anlayışlarına göre değişik türden mutluluk anlayışları ortaya çıkar. Bunun yanında bireyin ruhuna veya kendisine hangi arzuların hükmedeceği, arzularının gücü kadar aldığı eğitime ve kazandığı toplumsallaşma yeteneğine de bağlıdır. Bu durum, Platon'un ideal eğitiminin nihai amacının insanların ruhlarına bir takım bilgi aktarmak değil, onları arzu yönünden eğitmek olduğunu gösterir. Ayrıca yine buradan hareketle Platon'da eğitimin etik ve politik bir boyut kazandığı söylenebilir. Çünkü ideal eğitimle insanların hatalı şekilde mutluluk sandıkları şeylerin peşlerinden koşmalarının önüne geçilerek, onların gerçek mutluluk arayışı içinde olmaları sağlanır (Eflatun, 1975: 518b-519d; Platon, 2014: 246a-e; Reeve, 2006: 14-15; Cevizci, 2012: 39; Lodge, 2000: 13-14; Arslan, 2006: 372 vd.).

⁴⁸ Bu sınıf ideal devlette ortaya çıkabilecek her türlü çatışma ve savaşı önleyecek *yöneticilerin yardımcıları* olan askerlerden oluşur. Bu kimseler filozof değildir ve filozoflarla aralarında önemli bir fark bulunur: Filozoflar *bilgeliksever* insanlarken, onlar *onursever* veya *zefersever*dir. Platon, yöneticilere ve filozof krallara kaynaklık yaptığı için koruyucu sınıfa çok önem verir. Ona göre bu sınıfta meydana gelebilecek en ufak bir bozulma, ideal toplumda önüne geçilemez problemlere neden olacaktır. Nitekim bunu, eskici olmadığı halde eskici geçinen birisi toplumun başına çok büyük bir problem çıkarmaz fakat kanunların ve toplumun koruyucuları olanlar, koruyucu olmadan koruyucu geçinirlerse devlet çökmüş demektir sözleriyle dile getirir. Bu nedenle Platon, bu sınıfın eğitim ve yaşam şeklini uzun uzadıya ele alarak sıkı bir şekilde planlar (Eflatun, 1975: 369d, 421a vd.; Reeve, 2006: 183; Boyacı Gülenç, 2013: 174).

gerekli tüm üretici güçleri de kasteder⁴⁹. O halde yönetilenler sınıfının, para kazanan ve vergi verenlerin oluşturduğu ideal devletin en kalabalık grubu olduğu söylenebilir. Yönetenler sınıfı ise, herhangi bir ekonomik faaliyette bulunmayan ve para kazanmayan sadece toplumun çalışan kesimlerinden alınan vergilerle ücretleri karşılanan; görevleri, toplumu barış ve güvenlik içinde yaşatmak olan askerler, komutanlar, askerî ve sivil yöneticilerden oluşan hizmetliler sınıfıdır. Aslında ideal devletin tüm yöneticileri koruyucular içerisinde seçildiğinden, bu sınıfın bütünü devletin koruyucular sınıfı olarak da adlandırabiliriz⁵⁰. Aynı şekilde devletin ve yönetimin yasalarını ve ilkelerini koyan, onları koruyan ve yönetimle ilgili kararları alan *yöneticiler* veya *filozoflarla*; alınmış kararları uygulayan, devleti iç ve dış tehlikelere karşı koruyan *askerler* veya *kolluk kuvveti* olarak ikiye de ayırabiliriz. O halde Platon'un toplumu, bir bakış açısına göre iki gruba bir diğer bakış açısına göreyse üç gruba ayırdığı söylenebilir (Eflatun, 1975: 412c; Arslan, 2006: 409).

Platon'un ideal toplumunda, kişinin hangi sınıfta yer alacağı belirlenirken kişinin içine doğduğu sınıf değil doğuştan getirdiği özellik ve yetenekleri dikkate alınır. Örneğin yöneticiler sınıfında doğan bir çocuk eğer bu sınıfın gerektirdiği yetenekleri taşıyorsa, yönetilenler sınıfına gönderilirken; aynı şekilde yönetilenler sınıfında doğan ve yönetici vasıflarına sahip olan bir çocuk da yönetici sınıfına gönderilir. Platon *Devlet*'te bu durumu şu sözlerle ifade eder:

“Koruyuculardan işe yaramaz çocuk doğarsa, bunları öteki sınıflara vermiştik. Başka sınıflardan doğan ve koruyuculuğa yarar çocukları da koruyucu sınıfına alıyorduk. Bunda amacımız, yurttaşlarımızın hangi iş için yaratılmışlarsa yalnız o işi yapmaları, böylece birçok işe bölünmeden bir tek bütün

⁴⁹ Ahmet Arslan, Platon'un üretici sınıfını daha iyi anlayabilmemiz için onu, Osmanlı toplumundaki üretim yapan, para kazanan ve vergi veren *reâyâ* sınıfına benzetebileceğimizi söyler. Reâyâ kavramı sözlükte *sığır* ve *koyun sürüsü* anlamına gelen *raiyye/raiyyet* kelimesinin çoğuluna karşılık gelir. Zamanla bu sözcük, İslâm dünyasında yönetici konumdaki askerî tabakayla ulemânın dışındaki vergi mükellefi halkı ifade eden bir kavram haline gelmiştir (Billah & Özaydın, 2007: 490; Arslan, 2006: 409).

⁵⁰ Platon'un ideal devletinde en üstte yer alan yönetici sınıf, koruyucuların en iyilerinin arasından seçilmektedir. Bu tarz bir seçimin ideal devletin olmazsa olmaz şartı olduğunu söyleyen Platon, devletin başına filozoflar gelmediği sürece toplumun başının dertten kurtulamayacağını ve bu nedenle ideal toplumun hiçbir zaman gerçekleşemeyeceğini ileri sürer. Çünkü Platon için filozofun devletin başına geçmesi, iktidar gücüyle akıl gücünün birleşmesi anlamına gelir. O, ideal devlette yöneticilerin, insan sayısı en az olan grup olacağını ve bunun nedeninin ise, bu sınıfta yer alacak filozofça yaratılışa ve erdemlere sahip bireylerin kolay kolay bulunamaması olduğunu söyler (Eflatun, 1975: 412c, 473d vd.).

kalmalarıydı. Devlet de onlar gibi bir bütün kalacak, bölünüp dağılmayacak”
(Eflatun, 1975: 423d).

Her ne kadar bu geçişler seyrek olsa da ilkesel olarak mevcuttur. Buradan da anlaşılacağı üzere, Platon’un yöneticileri doğuştan *ünli* veya *asil* oldukları için değil yaradılışları gereği *yetenekli* ve *yüksek ruhlular* oldukları için yönetirler. Ayrıca yönetmek için sadece bu yetenek ve yüksek ruhluluk da yetmez. Bu özelliklerin uygun ve sıkı bir eğitimle işlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Kısacası Platon’un ideal devletinde önemli olan soy ya da ün değil, yetenek ve liyakattir (Arslan, 2006: 409-410).

Platon’un ideal devleti, iyiliğin, mükemmelliğin, adaletin⁵¹ ve erdemin gerçekleştirilmesi için vardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi Platon’da İyilik ideası,

⁵¹ Platon *Devlet*’te adalet ve adaletsizliğin ne olduğunu anlamak için topluma ve bireyin kendisine bakılabileceğini söyler. Ona göre toplum bazında adalet, bir toplumu veya devleti oluşturan sınıfların kendi işlerini doğru bir biçimde yapmaları ve her insanın yalnızca kendi işiyle uğraşmasıdır. Platon bunu şöyle dile getirir: “*Biz, evrensel bir ilke olarak, toplumda herkesin kendi tabiatına en uygun olan bir işi yapmak zorunda olduğunu belirttik... Bu ilke adalettir*”. Adaletsizlik ise, sınıfların birbirine karışması ve görevlerini değiştirmeleridir. Doğadaki düzeni iyi ideasına ve idealar dünyasına bağlayan Platon’a göre, dünyada hiç bir şey boşuna ve geliş güzel değildir. Her varlığın yerine getirmek durumunda olduğu bir işlevi vardır. Bu işlevi gereği gibi yerine getiren varlık, erdemli bir varlıktır. O halde Platon’a göre erdem, bir şeyin kendi görevini yerine getirmesidir. Platon, toplumdaki bu durumun insan ruhu içinde geçerli olduğunu şu sözlerle dile getirir: “*Bir devleti akıllı yapan neyse, insanı akıllı yapan da odur diyemez miyiz? Deriz. Bir insan niçin yiğitse, devlet de onun için yiğittir değil midir? Bütün değerler için de aynı şeyi söyleyemez miyiz? Söyleriz. Öyleyse, devlet nasıl doğru/adaletli olursa, insan da o tür doğru olur. İster istemez. Devlet nasıl doğru oluyordu? Her üç sınıfın kendi işlerini görmeleriyle, bunu unutmamak değil mi? Unutmamak. Öyleyse içimizdeki yanlardan her biri kendi işini gördüğü vakit biz de kendi ödevini yapan doğru kişiler oluruz. Evet, bunu da aklımızda tutalım. Akıl madem ölçülüdür, bilgedir, içimizde olup biten her şeyi kollayıp yönetmek ona düşer, öfkenin işi de onu dinlemek, ondan yana olmaktır değil mi? Evet*”. Platon’a göre, toplumda olduğu gibi insanda da bir uyumun ve dengenin ortaya çıkabilmesi her parçanın görevini yerine getirmesine bağlıdır. Bu bağlamda Platon’un ruhun iştihâ parçasına verdiği erdem *ölçülülük*tür. Onun işlevi, ruhun maddî isteklerinde ve arzularında aşırıya kaçmamasını ve beden varlığını sürdürebilmesi için gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır. Başka bir deyişle insan ruhunun iştihâ yanının belli bir düzen altında tutulmasıdır. Ruhun bir diğer erdemi cesaret ya da *iradedir*. Onun görevi, akıl ile iştihâ arasında aracılık etmek ve organizmada çıkabilecek olası bir anlaşmazlıkta aklın sözünü dinleyip iştihânın aşırılığına karşı koymaktır. Platon’un *Phaidros* diyalogunda anlattığı, arabayı sağa sola sürükleyerek yoldan çıkmasına neden olacak azgın ve huysuz atların arabacının idaresi altına dizginlemesi bu duruma örnek gösterilebilir. İradenin bunu yapabilmesi için *cesur* olması gerekir. Üçüncü erdem ise, aklın erdemi olarak da bilinen *bilgeliktir*. Akıl, insanın özünü ve gerçek benliğini teşkil ederek hakikati ve iyiyi arar. Onun görevi, düşünerek varlıkların, bilgilerin ve değerlerin ilk ilkelerini bilmek ve hakikatin, iyilik ve güzelliğin gerçek kaynağına yükselmektir. Öyleyse akla düşen görev, kendi kendini disiplin altına alarak insan doğasının her parçasına hakkını vermektir. Akıl ve ruh üzerlerine düşen bu görevleri gerektiği gibi yerine getirdiğinde, bunun sonucu olarak dördüncü erdem olan *adalet* ortaya çıkar. Adalet erdemi ruh ve beden uyumu veya dengesidir. Aynı zamanda insan doğası için gerçek bir *iş bölümü* ve *ahenk* durumudur. Platon’a göre bu uyuma ulaşabilmiş kimse *mutlu* insandır. İnsan ruhunda bulunan bilgelik, cesaret/yiğitlik, ölçülülük ve adalet erdemleri devlette de bulunur. Aklın erdemi olan bilgelik, yönetenler sınıfına özgü

Tanrısal bir anlam ifade eder. İnsanlar İyilik ideasından pay aldıkları ölçüde Tanrıya benzer ve tam olmaya yaklaşırlar. Platon'a göre Tanrıya benzemek, O'nun sahip olduğu vasıflara uygun hareket etmeyle başka bir deyişle Tanrının vasıflarına uygun özellikler kazanmakla mümkündür⁵². Tanrının en belirgin vasfı ise *adalettir*. O, aynı zamanda mutlak adalettir. Öyleyse Tanrıya benzemek adaletli olmakla mümkündür. Bunun gerçekleştirileceği yer de ideal devlettir. Platon, ideal eğitimine de buradan ulaşır. O, ideal devlette yönetimi filozoflara ve onları yetiştirecek eğitime havale eder. Böylece ideal devlet, yeryüzünde iyinin ve adaletin hüküm süreceği bir eğitim kurumu haline gelir. Platon bu durumu, birey ve toplum için *mutluluk* olarak tanımlar (Bircan, 2001; Tozlu, 2003b: 160, 254). Özetle, Platon'da eğitimin idealist bir metafizik üzerine kurulduğu ve buradan hareketle gerekçelendirildiği söylenebilir. Eğitim, insanı doxadan epistemeye yükselterek onu duyulur dünyadan İyi ideasına ulaştıracak bir süreçtir. Aynı zamanda insanları erdemler bütününe ulaştırıp, onların mutlu olmasını sağlayacak ideal devletin de kurulması ve yaşatılmasının en büyük aracıdır.

2.2.4. Platon'da Eğitimin Genel Çerçevesi ve Uygulaması

Platon, ideal devlette verilecek eğitimi en ince ayrıntısına kadar planlamış ve özenle hazırladığı bu eğitim programıyla yurttaşları yetiştirmek istemiştir. Onun ileri sürdüğü bu özenli eğitim, *temel ve ileri düzey* şeklinde adlandırılabilen gibi günümüzdeki *orta öğretim* ve *yükseköğretim* şeklinde de ifade edilebilir (Arslan, 2006: 411; Cevizci, 2012: 39; Cevizci, 1992: 177).

Eğitim sisteminin ilk aşamasını oluşturan temel eğitim, ruhun ve bedeninin eğitilmesini amaçlayan müzik ve jimnastik eğitiminden meydana gelir. Müzik eğitimiyle ruhun

bir erdem olarak karşımıza çıkar ve devlette alınacak tüm kararların en doğru şekilde alınması sağlar. Cesaret erdemi, korkulacak ve korkulmayacak şeyler üstüne yasalara uygun şekilde beslenen inancın sarsılmazlığını ifade eder. Bu yüzden koruyucular sınıfına özgü bir erdemdir. Toplumda hazların, acıların ve tutkuların aşırıya kaçılmadan yaşanmasını ifade eden ölçülülük erdemi, ilk iki erdemin aksine toplumun tüm sınıfında bulunması gereken bir erdem olarak karşımıza çıkar. Adalet erdemi ise, bir devlette bulunması gereken en önemli erdem olarak kendisini gösterir. Çünkü ilk üç erdemin gerektiği gibi işlevini yerine getirebilmesi bu erdemin varlığına bağlıdır. Bu bakımdan adalet olmayan bir devlette diğer üç erdemin bulunması Platon için bir şey ifade etmez. Bu yüzden devletin üstünlüğü adalet erdemine sahip olup olmamasıyla belirlenir ve bu adaletin ortadan kalkması, devletin çökmesi anlamına gelir. O halde adalet erdeminin insan ve toplumlarda bir uyum, denge ve mutluluk halini ifade ettiği söylenebilir (Eflatun, 1975: 427a-444a; Platon, 2015e; Platon, 2014: 246a-e; Lorenz, 2006: 149; Cevizci, 2001a: 167-171).

⁵² Platon'un bu düşüncesi, Kindi'nin felsefe tanımında da görülür. Ona göre felsefe, insanın gücü ölçüsünde Allah'ın fiillerine benzemesidir (Kindi, 1991: 66-68).

biçimlendirilmesi amaçlanırken, jimnastik veya beden eğitimiyle de bedenlerin eğitilmesi ve cesaret vb. gibi duyguların ölçülü hale getirilmesi amaçlanır. Platon, müzik ve beden eğitiminin birleştirilmesinin karakter uyumunu sağlayacağını ileri sürer. Bu bakımdan temel eğitim, bir karakter eğitimi olarak da düşünülebilir. Platon'a göre müzik eğitimi, daha önemli olduğu için beden eğitiminden önce gelir (Eflatun, 1975: 376e). Bunun nedeni, Platon'un düşünce sisteminde ruhun bedenden önce gelmesi, onu yönlendirmesi ve ondan daha değerli olmasıdır (Arslan, 2006: 411). Platon, bu ilkeye uyulmadığı takdirde beden güçlü ancak, entelektüel yönü az gelişmiş kuşakların ortaya çıkacağını ve bu durumun da toplumun düzenin ortadan kaldırarak yurttaşları birbirlerine düşman edeceğini iddia eder (Eflatun, 1975: 546a-547b; Aydın & Cevherli, 2014: 8).

Çocuklar eğitimin bu ilk aşamasında üç ile altı yaşları arasında oyun ve masallar aracılığıyla temel vatandaşlık eğitimini de kapsayan bir ruh ve karakter eğitimi alır. Oyun çağı olarak da bilinen bu dönem aslında çocukların okul öncesi eğitimini ifade eder. Bu eğitimin sonunda altı yaşına gelen çocuklar okula gönderilerek onların yaklaşık dört yıl boyunca atlama, koşma, güreş, ok atma ve ata binme gibi jimnastik eğitimleri almaları sağlanır. Bununla çocukların bedenlerinin sağlam ve sağlıklı olması amaçlanır. Bu eğitim sonunda yaklaşık on yaşına gelen çocuklar sekiz yıl süreyle okuma yazma ve temel seviyede bilim eğitimini de kapsayan bir müzik eğitimi alırlar. Müzik eğitiminin sonunda artık on sekiz yaşına gelen bu çocuklar iki yıl sürecek zorlu bir askerî ve jimnastik eğitiminden geçerek temel eğitimlerini tamamlamış olurlar. Temel eğitim bittiğinde yirmili yaşlarda bulunan koruyucular arasında yapılan bir sınamayla ilk büyük seçim yapılır. Böylece ileri düzey eğitime kimlerin devam edeceğine karar verilir. Platon'a göre böyle bir seçim yapılmasının temel nedeni ancak, vücutça iyi gelişmiş ve sağlıklı bir düşünceye sahip olanların ileride devleti yönetebilecek olmalarıdır. Sınamalardan başarıyla geçenler, yaklaşık on beş yıl sürecek ileri düzey eğitime dâhil olurlar (Aytaç, 1992: 41; Störig, 2013: 157). O halde temel eğitimin, sınamaları geçenlerin bir üst seviyeye yükseldiği eleme yöntemine dayalı bir yapı arz ettiği ve genel olarak devleti iç ve dış tehditlere karşı koruyacak ve yöneticilerin aldıkları kararların uygulanmasını sağlayacak

koruyucuların yetiştirilmesini⁵³ amaçladığı söylenebilir (Eflatun, 1975: Platon, 2012: Reeve, 2006: 186; Takala, 1998: 785, 787 vd.; Öztürk, 2004: 89, 91 vd.; Arslan, 2006: 410-411).

Askeri ve sivil yöneticilere, komutanlara ve filozof adaylarına verilecek ileri düzey eğitimi ise, temel eğitimden farklı olarak karakter ve beden eğitimi yerine, bilimsel ve felsefi bir eğitim olacaktır. Çünkü bu kimselere karakter ve beden eğitimi zaten temel eğitim aşamasında verilmiştir. Eğitimin ilk kısmında, yirmi yaşlarındaki gençlere yaklaşık on yıl boyunca Platon'un bilim olarak adlandırdığı ve esas itibarıyla matematiğe dayanan *aritmetik, geometri, katılar geometrisi, astronomi ve harmoni* eğitimi verilir. Bu eğitimin sonunda yaklaşık otuzlu yaşlara gelen gençler arasında ikinci büyük seçim yapılır ve kimlerin diyalektik başka bir deyişle felsefi eğitime devam edeceklerine karar verilir. Böylece sınamayı geçenler, beş yıl boyunca diyalektik eğitimi alırlar (Arslan, 2006: 411). Diyalektik eğitimi sonunda otuz beş yaşına gelmiş bu kimseler, artık teorik, felsefi ve bilimsel eğitim aşamalarını tamamlamış olurlar. Fakat bu kimseler Platon'a göre yine de devlet yönetimi konusunda, günlük hayatta ve varoluş sürecinde tecrübe ve çeviklik açısından eksiktir. Onların bu eksikliği, yaklaşık on beş yıl sürecek pratik bir eğitimle giderilecektir.

“...Gençlere özgü bütün görevleri, savaş işlerini yaptıracaksın onlara. Görgüden yana başkalarından geriye kalmasınlar diye. Bu işlerde onları bir defa daha denemek fırsatını bulacaksın. Bakalım onları dört bir yana çeken çağrılara dayanabiliyorlar mı? Yoksa sürüklenip gidiyorlar mı? Buna ne kadar zaman koyuyorsun? On beş yıl. Elli yaşında sağ kalan her türlü iş ve bilimlerde, her bakımdan başkalarını aşanları, varılacak son yere iteceksin. Ruhlarının gözünü açıp her şeyi aydınlatan gerçek varlığın ta kendisine bakmaya zorlayacaksın. İyinin kendisini gördükten sonra onu örnek tutup toplumu, insanları ve kendilerini düzene sokacaklar. Kalan ömürleri boyunca vakitlerinin çoğunu felsefeye ayıracaklar. Ama sıraları gelince politika

⁵³ Temel eğitimin yalnızca koruyucu sınıfını mı yoksa bunun yanında üretici sınıfını da mı kapsadığı konusu, çalışmamızın *Temel Eğitimin Kimlere Verileceği Meselesi* bölümünde daha detaylı şekilde tartışılacaktır. Fakat yeri geldiği için söylemek gerekir ki, Platon'un eserlerinde temel eğitimin üretici sınıfı da kapsadığına dair bir bilginin bulunmadığı fikrinden hareketle bazı Platon uzmanları, temel eğitimin sadece yönetenler sınıfını kapsadığını ileri sürer. Bazılarıysa, ideal devlette tüm vatandaşların eğitim alma haklarının olduğu düşüncesinden hareketle temel eğitimin tüm sınıfları kapsadığını savunur.

belalarına göğüs gerecekler. Birbirleri ardı sıra kumandayı ele alacaklar. Şan, şeref için değil, yalnız halkın iyiliği için kaçınılmaz bir ödevi yerine getirmek için devletin bekçiliğinde yerlerine geçecek kendilerine benzer yurttaşlar yetiştirdikten sonra mutluluklar ülkesine göç edecekler” (Eflatun, 1975: 539e-540c).

Platon’a göre on beş yıllık bu sürecin ardından hem teorik hem de pratik eğitim tamamlanmış elli yaşındaki bu kimseler, artık filozof olmuşlardır. Bu yüzden sıraları geldiğinde devleti yönetmek için başa geçeceklerdir (Aytaç, 1992: 41; Störig, 2013: 157).

2.2.4.1. Temel Eğitim

Platon’a göre doğru eğitim, “*bedeni ve ruhu olabildiğince güzel ve iyi kalacak güçte olmalıdır”* (Platon, 2012: 788c). Güzel bir beden ve iyi bir ruha sahip olmak için en basit kuralsa, çocukların küçüklüklerinden itibaren düzenli yetiştirilmesidir. Platon’a göre, her canlının ilk gelişimi doğal olarak en büyük ve en hızlı gelişim olarak kendini gösterir. Bu yüzden çocuklar için en çok çalışmanın bedende gelişmenin en çok görüldüğü dönemde yapılması gerekir. Başka bir deyişe Platon, günümüz eğitimcilerinin daha yeni keşfettiği eğitimin çocuk doğmadan anne karnında başladığı gerçeğini, iki bin beş yüz yıl önceden haber verir. Platon’a göre, bütün bedenler her türlü sarsılmanın ve yorulmadan hareket etmenin yararını görür. Bu sayede beden, yiyecek ve içeceklerdeki besleyici özü sindirip sağlık, güzellik ve güç kazanır. Buradan hareketle Platon, hamile kadınların yürüyüş yapmalarının, iki yaşına kadar bebeklerini kundaklamalarının, yürümeyi öğrenene kadar onları kucakta taşımalarının ve bu işlerin beden gücü gerektirmesinden dolayı bakıcı sayılarının en az iki olmasının doğru bir uygulama olacağını belirtir (Platon, 2012: 788d-789e; İnci, 2005: 145-146).

Platon, hareketin anne karnındaki bebekler için yararlarını göz önünde bulundurarak, onların beden ve ruhlarıyla ilgili olarak şu temel ilkeyi öne sürer: “*Gece gündüz olabildiğince beslenmek ve devinmek (hareket etmek y. n.), işte hepsi için yararlı olan bu, özellikle de en küçükler için; olabilse, hep deniz üzerindeymiş gibi yaşamaları iyi olurdu”* (Platon, 2012: 790c). Platon, bu ilkeyi şu uygulamayla da desteklemenin iyi olacağını belirtir: Anneler veya bakıcılar huysuz çocuklarını uyutmak istediklerinde, ezgiler mırıldanarak onları kollarında sürekli sallarlar. Bu uygulamayla bebeklerin dinginleştikleri ve kolayca uydukları görülür. Bunun nedeni, ruhun duyduğu

korkunun, ritim ve ezgi yoluyla bastırılarak dinginleştirilmesidir. Böyle bir yaklaşım, bebeklerde korku yerine cesaret duygusunun ve dinginliğin yerleşmesini sağlar. Bunun yanında onların ileride iyi huylu ve erdemli kimseler olarak yetiştirilmeleri için gerekli zemini de hazırlar. Platon, çocukları eğitirken aşırı sert veya gevşek davranmaktan kaçınılması gerektiğini belirtir. Nitekim gevşeklik, çocukları ve gençleri huysuz, sinirli ve küçük şeylere karşı aşırı duyarlı kılarken; aşırı sertlik ve baskı da onları aşağılık kompleksine sahip, köle yaradılışlı ve toplum dışı yurttaşlar haline getirecektir (Platon, 2012: 790d-791d; İnci, 2005: 146).

Platon, bebeklik evresinin üç yıl sürdüğünü belirterek, bu aşamada onların duygu ve isteklerini ağlama ve susma ile gösterdiklerini dile getirir. Ona göre, bebekleri sakinleştirmek için onlara sürekli haz alacakları şeyler vermek, doğru bir yetiştirme tarzı değildir. Bu bakımdan ona göre eğitimde kabul edilecek temel ilke şu olmalıdır: “...Doğru yaşam, ne haz peşinde koşmak ne de kesinlikle acıdan kaçmak olmalıdır. Tersine dinginlik denen orta yolu bulmak olmalıdır” (Platon, 2012: 792d). Nitekim Platon’a göre, yetişkin kimselerin de erdemli hayat sürebilmeleri bu ilkeye uymalarına bağlı olsa da, bebeklerin yetiştirilmesi söz konusu olduğunda, buna uyulması daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemde insan karakterinin bütünü, alışkanlık yoluyla oluşmaktadır. Bu yüzden Platon’a göre ideal devlette bulunan bütün hamile kadınlara, hamilelik dönemleri boyunca özel bir bakım uygulanması gerekir. Öyle ki, onların aşırı haz ve acılara maruz kalmaları önlenerek, bu dönemi dingin, rahat ve sakin geçirmeleri sağlanmalıdır. Böylece bebeklerin henüz anne karnındayken bu eğitime başlamaları sağlanmış olacaktır (Platon, 2012: 792d-e; İnci, 2005: 146).

Platon, çocukların üç yaşından altı yaşına kadar süren gelişim evrelerinde, doğal olarak oyuna ve masala gereksinim duyduklarını öne sürer (Platon, 2012: 793e; İnci, 2005: 147). Bu yaştaki çocuklarda oyun kendiliğinden ortaya çıkar ve bu yüzden onlar bir araya geldiklerinde oyunlarını kendileri bulurlar⁵⁴. Çocuklar için *oyunla öğrenmenin*

⁵⁴ Platon, çocuk oyunlarından bahsederken onların devlet kontrolünde belirlenmesinin ve geliştirilmesinin yanında, içeriğiyle ilgili de bilgi verir. O, özgür yurttaşların daha çocukken eğitimini almaları gereken üç bilgi alanından bahseder. Bunlar, hesaplama ve sayı bilgisi, uzunluk, yüzey ve hacim ölçme bilgisi, yıldızların dönüşü ve bu doğal dönüşleri esnasındaki birbirleriyle olan ilişkilerine dair bilgilerdir. Platon bunların arasında çoğunluğun bilmesi gerektiği kaçınılmaz bilgilerle sadece küçük bir grubun çalışarak derinlemesine öğrenmesi gerektiği bilgilerin olduğunu söyler. O, gençlerin zorunlu olarak öğrenmesi gereken bilgilerin öğretimine küçük yaşlarda ve tıpkı Mısır’dakine benzer şekilde *oyun* yöntemiyle başlanması gerektiğini öne sürer. İlk olarak oyun esnasında çocuklara elma ve

günümüzde de kullanılan etkili bir yöntem olduğu açıktır⁵⁵. Platon, bu dönemlerinde bile çocukların ruhlarının ceza yoluyla gevşeklikten uzak tutulması gerektiğini dile getirir. Fakat bu ceza, çocuğun içine öfke, nefret tohumları ekebilecek ve onurunu kırarak tarzda şiddete dayalı bir ceza olmamalıdır. Aynı şekilde onları disiplinden

çelenk gibi objelerle toplama, çıkarma ve bölme işlemleri yaptırılarak aritmetik bilgisi kazandırılmalıdır. Platon'a göre çocuklar bu bilgileri daha küçük yaşlarından itibaren öğrenip kullanmaya başlarsa, ileride ordu düzeni ve yönetimi, sefere çıkma ve ev yönetimi gibi konularda daha başarılı olacaklardır. Bu bilgiden sonra çocuklara uzunluk, yüzey ve hacim ölçülerine ilişkin bilgiler ile yıldızların dönüşü ve birbirleriyle olan ilişkilerine ait bilgilerin verilmesi gerekir. Kısacası Platon'a göre sayıları; günler, haftalar, aylar ve yılları belirleyen güneşin ve gezegenlerin dairesel hareketlerini; kolay ölçülebilir yüzey, uzunluk ve hacim ölçülerini tüm gençlerin öğrenmesi zorunludur. Bu bilgiler ne zararlı ne de zor bilgilerdir. Bunlar oyun aralarında çocuklar tarafından öğrenilirse yararlı olur. Öyle ki bu bilgiler yurttaşları insanların hepsinde doğal olarak bulunan gülünç ve utanç verici bilgisizlikten kurtarır. Platon'un burada çocuklara vermeye çalıştığı bilgiler ileri düzey eğitimde belli bir sırayla vermek istediği matematik ve astronomi gibi bilimlerin en basit halleridir. O, bu bilgileri daha çocukluktan itibaren vermeye başlayarak, geleceğin devlet adamları ve koruyucularında bunlara ilişkin bir alt yapı oluşturmak istemiştir (Platon, 2012: 793e, 817 vd.).

⁵⁵ Eğitimciler, insan yaşamının özellikle ilk yıllarını kritik veya çok önemli yıllar olarak adlandırarak bu yılların önemini vurgular. Çocuklar bu dönemlerde dış dünyayı oyun vasıtasıyla öğrenmeye başlayarak içine doğduğu kültüre uyum sağlamaya başlar. Bu bakımdan oyun, çocuklar için vazgeçilmez bir etkinliktir. Genel anlamıyla oyun, *"belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir"*. Oyun çocuğa çevresini araştırma, nesnelere tanıma ve problem çözme imkânı verir. Çocuk bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, zaman, sayma, mekân ve uzaklık gibi pek çok kavramın yanında eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemi de öğrenir. Ayrıca çocuk sosyal gelişimine dair toplum kurallarını ve gereklerini en kolay ve zararsız biçimde yine oyun sırasında öğrenir. Sırasını beklemek, paylaşmak, başkalarının hakkına saygı göstermek, hakkına ve eşyasına sahip çıkmak, kurallara uymak, düzen ve temizlik alışkanlıklarını edinmek, söylenenleri dinlemek ve kendini ifade edebilmek gibi davranışları hep oyunla öğrenir. Bu bakımdan Jean Piaget'e göre oyun, hem bir uyum hem de dış dünyadan alınan uyarıları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Bu açıdan bakıldığında özellikle çocukluk döneminde oyun, vazgeçilmez bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkar. Çocuk eğitiminde oyunun bu denli önem arz etmesi, onu, derinlemesine incelenen bir konu haline getirmiştir. Bu doğrultuda çeşitli oyun kuramları ileri sürülmüştür. Bunlardan bazılarını değinecek olursak, ilk olarak *Fazla Enerji Kuramı*'ni ele alabiliriz. Adından da anlaşılacağı üzere bu teori, organizmanın çalışması için gereğinden fazla sahip olduğu enerjinin oyun yoluyla harcanması veya atılmasını ifade eder. *Dinlenme Kuramı* ise, Fazla Enerji Kuramı'nın tersine insanın günlük hayatta zorlayıcı etkinlikler yüzünden kaybettiği enerjisini oyun yoluyla tekrar kazanması anlamına gelir. Çünkü bu kurama göre gerçek dinlenme, insanın yaşam görevleri dışında zevk alarak yaptığı ve bu sayede kendini yenilediği etkinlikler sayesinde gerçekleşir. *Öncül Deneme Kuramı*'na göre oyun, içgüdüsel ve çocuğun gelecekte sahip olacağı davranış şekillerine yönelik bir ön hazırlığı ifade eder. Ayrıca bu kurama göre oyunun, çocuğu antisosyal eğilimlerden arındırma gibi bir özelliği de vardır. *Psikoanalitik Oyun Kuramı* ise oyunu, çocuğun duygusal problemleri hakkında bilgi edinmeyi sağlayan bir olgu olarak kabul eder. Başka bir deyişle çocuğun duygusal yönünün gelişiminde oyunun rolü büyüktür. Bu bakımdan savunma mekanizması henüz gelişmemiş sağlıklı çocukların hayalî ve dramatik oyunlar oynaması, onların sağlıklı gelişimlerinin bir sonucudur. Ayrıca bu teoriye göre, çocukların oyunları rastgele veya şans eseri oluşmamıştır. Oyunlar, onların farkında olduğu veya olmadığı duygularını ifader. Daha fazla bilgi için bkz. (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi, 2013a: 49, 51 vd.; Dönmez, 1992; Koçyiğit, Tuğluk, & Kök, 2007: 324, 326 vd.; Poyraz, 2012).

yoksun bırakacak ve başıboş gezmelerine neden olacak şekilde de etkisiz olmamalıdır⁵⁶. Platon'a göre üç ve altı yaş arası çocuklar, köy tapınaklarında bakıcılar⁵⁷ eşliğinde oyun oynamak için toplanacaklardır. Çocukların yetiştirme tarzlarıyla ilgili olarak hiçbir yurttaş bu uygulamalara itiraz edemeyecek ve eğer itiraz edip haksız bulunursa, cezalandırılacaktır. Platon, koyduğu bu kuralla eğitim işinin sadece ehil ve devletçe yetki verilmiş kimseler tarafından yapılmasını sağlamak istemiş ve bunun için yurttaşlar tarafından yapılacak yerli yersiz bütün müdahalelerin önüne geçmeye çalışmıştır. Ayrıca Platon'un burada zorunlu eğitiminden bahsettiği de açıktır. Nitekim ona göre, ideal devlette kamusal eğitim zorunlu olup, yurttaşların

⁵⁶ Ceza, geçmişten günümüze insan davranışlarını yönlendirmede sıklıkla kullanılan bir uygulama olarak karşımıza çıkar. Eğitimde kullanılan cezanın ortaya çıkardığı yasal, ahlâkî ve ruhsal sonuçlar, cezanın insan davranışlarını değiştirme konusunda uzun sürede etkisiz olduğunu göstermiştir. Fakat cezanın geçici de olsa davranışları değiştirme başka bir deyişle istenmeyen davranışları azaltma etkisi, onun hâlâ bazı eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmasına neden olmaktadır. Bu eğitimciler özellikle okul ve sınıf kurallarını öğretmek, disiplini sağlamak ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak vb. düşüncelerden dolayı sıklıkla ceza yöntemine başvururlar. Bu süreçte çocuğun korkarak susması ve içine kapanması bazen olumlu bir sonuç olarak görülmüş fakat bu durum çocukta ileride kin, nefret, öfke ve intikam duygularının artmasına neden olmuştur. Bu yüzden eğitimde mümkün olduğu kadar cezadan kaçınılması konusunda günümüz eğitimcileri uzlaşmaktadır. Ancak son çare olarak ceza yöntemine başvurulmalıdır. Bunun için de hafif cezalandırma yollarının doğru biçimde uygulanması gerekir. Bu ceza, çocuğa ruhsal bir zarar vermediği gibi, öğrencinin istenmeyen davranışlarının düzeltilmesi için de gerekli görülmektedir. Burada hafif cezayla kastedilen, çocuğa istemediği bir görevi vermek veya onu sınıfın ortak bir etkinliğinden ya da çok istediği oyun oynamak gibi olumlu pekiştiricilerden mahrum bırakmaktır. Fakat bunun yanında çocuğa sert cezalar verilmesi onun belleğini hasara uğratabileceği gibi hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını da bozabilmektedir. Genel anlamıyla fiziksel ceza, bir yetişkine yönelik olduğunda yasa dışı bir saldırı sayılacak herhangi bir fiille çocuğu cezalandırmak olarak tanımlanabilir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi izleme organı Çocuk Hakları Komitesi, ne kadar hafif olursa olsun her türlü fiziksel cezanın, zalimce veya özellikle *onur kırıcı* olan cezaların ortadan kaldırılmasının insan haklarının bir gereği olduğunu vurgulamıştır. Çünkü fiziksel ceza, çocuğun bedensel dokunulmazlığı, insanlık onuru ve yasa gereği eşit korunma haklarının ihlalidir. Birçok durumda, fiziksel ceza çocuğun eğitim, gelişme ve hatta yaşama hakkını tehlikeye dürürebilmekte; onlara fiziksel ve psikolojik açıdan ciddi zararlar verebilmektedir. Ayrıca fiziksel ceza, çocuklara anlaşmazlıkların çözümünde ve insanlara istenilen bir şeyi yaptırmada şiddetin kabul edilebilir ve uygun bir yol olduğunu öğretmektedir. Bu da günümüzde sıklıkla karşılaştığımız ve fiziksel olarak daha güçlü çocukların diğer çocuklara zor kullanarak istediklerini yapma veya yaptırmaya zorlanabileceği *akran zorbalığı* olarak kendisini göstermektedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki, çocuğun onuru sadece fiziksel cezalarla değil örneğin kişiyi küçümseyen, aşağılayan, küçük duruma düşüren, karalayan, tehtit eden, korkutan ve alay eden sözler de kırılmaktadır. Bundan dolayı onur kırıcı sözlerden de kaçınmak gerekir. O halde, çocuklara yönelik her türlü şiddet yasaklanmalıdır. Çünkü yetişkinler arasında fiziksel şiddeti yasaklayan bir toplumun, çocuklara yönelik şiddeti onaylayabileceği kabul edilebilir bir düşünce değildir. Daha fazla bilgi için bkz. (Komitesi, 2007: 1-17; Yiğit, 2004: 171; Yavuzer, 1995: 94; C.M.Charles, 1996).

⁵⁷ Platon, oyun çağındaki (3-6 yaş arası) çocukların yetiştirilmesi görevini kadın görevlilerin üstleneceğini söyler. Toplam sayıları on iki olan bu kadın bakıcılar, bir yıllığına görevlendirilecektir. Ayrıca onlar, tapınaklardaki görevleri esnasında yardımcı olmaları için kadın ya da erkek devlet kölelerini de kullanabileceklerdir. Detaylı bilgi için bkz. (Platon, 2012: 794b).

çocuklarını okula gönderip göndermeme konusunda herhangi bir söz hakları olmayacaktır. Platon bu düşüncesini *Yasalar*'da şöyle dile getirir:

“...Her erkek adam babasından çok devletin malı olduğu için elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir. Benim yasamda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörülüyor; yani kızlar da aynı şekilde eğitilmeli; ‘binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz’ sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum” (Platon, 2012: 793c-804e).

Platon'un yaklaşık iki bin beş yüz yıl önce dile getirdiği eğitimin zorunlu hale getirilmesi düşüncesi, dünyada yeni uygulamaya koyulmuş bir ilkedir. Bu bakımdan zorunlu eğitimin tarihçesine ve içeriğine kısaca bakmak, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için faydalı olacaktır.

Batı'da ve kendi kültür tarihimizde zorunlu eğitim, 19. Yüzyılda gerçekleşmiş bir uygulama olarak karşımıza çıkar. Kaynaklara göre zorunlu eğitim uygulaması Batı'da ilk olarak 1819 yılında Almanya'da gerçekleşmiştir. İngiltere'de ilköğretim, 1880 yılında zorunlu hale ve 1891 yılında da parasız hale gelmiştir (Rich, 1970; Alkan, 2008: 22). Fransa'da ise zorunlu eğitime 1881-1882 eğitim-öğretim yılları arasında geçilmiştir (Coleman, 1965; Alkan, 2008: 22). Bizim kültür tarihimizde eğitimin zorunlu hale gelmesi, Osmanlı İmparatorluğu zamanında gerçekleşmiştir. II. Mahmut, 1824'te yayımladığı fermanla eğitimi zorunlu hale getirmiş ve bu karar özellikle Tanzimat Dönemi'yle birlikte bütün eyaletleri kapsayacak şekilde uygulanmıştır (Akyüz, 2000: 131). 1869 yılı Eğitim Genel Tüzüğü'yle daha ayrıntılı şekilde yeniden düzenlenen bu karar, 1876 Kanun-ı Esasî'de yer almıştır (Başaran, 1996). 1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı (Geçici İlköğretim Kanunu) ile zorunlu eğitim altı yıl olarak belirlenmiştir (Başaran, 1996). Fakat 1924 yılında Anayasanın 87. Maddesinde yapılan bir düzenlemeyle zorunlu eğitim süresi beş yıla indirilmiştir (Güven, 2012: 556, 558 vd.). Cumhuriyet döneminde ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarının parasız olduğu ilkesi 1961 Anayasası'nın 50. Maddesinde yer almış ve 1973 yılında yeniden düzenlenmiştir. Buna göre 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesinde *ilkokul; kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okulları parasızdır* denilerek herkesin asgarî ve temel seviyede eğitim alması zorunlu kılınmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2018a; Eğitim Reformu Girişimi- Eğitim İzleme Raporu 2012, 2013b). Son

olarak 1997 ve 2012 yıllarında zorunlu eğitimle ilgili değişikliğe gidilmiş ve eğitim süreleri değiştirilmiştir (Resmi Gazete Yasama Bölümü, 1997: 3-6; Milli Eğitim Bakanlığı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 2018b; Eğitim Reformu Girişimi- Eğitim İzleme Raporu 2012, 2013b).

Zorunlu eğitim Batı'da ve bizim kültür tarimizde genel olarak yaklaşık on yıl süren temel bir eğitimi ifade eder. Almanya'da zorunlu eğitim 6-15 yaş arası çocukların eğitimini kapsayacak şekilde on yıl olarak düzenlenmiştir. İngiltere'de ise, 6-16 yaş aralığını kapsayacak şekilde on bir yıl olarak belirlenmiştir. Fransa'da da zorunlu eğitim tıpkı İngiltere olduğu gibi on bir yıl olarak uygulanmaktadır (Demirtaş, 2011: 26-30). Bizde ise zorunlu eğitim, 1997 yılında sekiz yıl olarak belirlenmişken, 2012 yılında yapılan son değişiklik ile öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak dört yıl temel eğitim, dört yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ile dört yıl ortaöğretim olmak üzere on iki yıl olarak yeniden düzenlenmiştir⁵⁸. Görüldüğü üzere zorunlu eğitim hem Batı'da hem de bizim kültür tahimizde daha yeni sayılabilecek bir uygulamadır. Fakat Platon, yaklaşık iki bin beş yüz yıl önce zorunlu eğitimden bahsederek, bu konuda ne kadar ileri görüşlü olduğunu bize göstermiştir.

Platon, çocukların sabahları lalalarıyla⁵⁹ birlikte öğretmenlerine gönderilmesi gerektiğini söyler. Ona göre, nasıl ki sürü hayvanı çobansız yaşayamazsa, çocuklar da

⁵⁸ Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, zorunlu eğitimin ortaöğretime de kapsayacak şekilde on iki yıla çıkarılmasıyla 4+4+4 diye de nitelendirilen yeni eğitim sistemine geçilmiştir. Bu kararda "30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacaktır. 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacaktır. Diğer öğrenciler okul öncesi eğitime yönlendirilecektir. Ayrıca, okul öncesi eğitimde 48-60 ay arası çocuklar için 2013 yılı sonuna kadar belirlenmiş olan yüzde yüz okullaşma hedefi devam edecektir. Okul öncesi eğitim için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise ana sınıflarında eğitim almaları sağlanacaktır" ibareleri yer almıştır (T.C. Resmi Gazete Yasama Bölümü, 1997: 3-6; Milli Eğitim Bakanlığı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 2018b; Eğitim Reformu Girişimi- Eğitim İzleme Raporu 2012, 2013b).

⁵⁹ Yasalar metnini çeviren Candan Şentuna ve Saffet Babür'ün lala sözcüyle ifade ettiği kimseler, Platon'un *paidagogos* sözcüğüyle dile getirdiği çocukları okula götürmekle görevli kölelerdir. Bu köleler zamanla çocukların eğitimiyle de ilgilenerek, günümüzde çocuk eğitimiyle ilgili kullanılan *pedagog* ve *pedagoji* sözcüklerine kaynaklık etmişlerdir. Antik Yunan'da görülen bu uygulamanın bir benzerine, Osmanlı İmparatorluğu'nda rastlanır. *Paidagogos* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılabilir lala kavramı, Osmanlı'da bir çocuğun bakımı, gözetimi ve eğitimiyle ilgilenen kimseleri ifade etmek için kullanılmıştır. Bu bakımdan şehzadelerin bakımı ve eğitimleriyle ilgilenen kimseler lala olarak adlandırılmıştır. Ayrıca padişahların vezirlerine lala olarak seslendiği de olmuştur. Daha fazla bilgi için

lulasız yaşayamazlar. Üstelik bütün vahşi hayvanlar içinde en azgını, yaramazı ve kurnazı çocuktur. Çünkü zekâ pınarı henüz düzene oturmamıştır. İşte bu nedenle çocuğun doğumundan itibaren hayatı planlı bir şekilde düzenlenmelidir. Doğduğunda bakıcısının ve annesinin eline, daha çok genç ve toyken lalalarına ve sonra da ona özgür bir insana yakışan her türlü bilgiyi öğretecek öğretmenlerinin eline teslim edilmelidir. Fakat çocuk özgür biri gibi değil de bir köle gibi eğitilirse, buna sebep olan lulası veya öğretmeni cezalandırılmalıdır. Yasa bekçileri arasından çocukların yönetimi için seçilen kişi bütün bu süreci dikkatle izleyip, çocukların yetiştirilmesine özen gösterilmesini sağlamalıdır (Platon, 2012: 808d-809).

Platon çocukların altı yaşlarını doldurduklarında birbirlerinden ayrılacaklarını ve artık erkeklerin erkeklerle kızların kızlarla yaşamaya başlayacaklarını söyler. Bütün çocuklar ders görecektir; erkekler binicilik, ok, kargı ve sapan atma eğitimi alacaklardır⁶⁰. Kız çocuklarından isteyenlerin de bu dersleri alabileceğini belirten Platon, onların özellikle silah kullanmayı zorunlu olarak öğreneceklerini dile getirir. Bu yüzden yapılacak savaş eğitimlerine erkeklerle kızlar birlikte katılacaklar ve tüm silahları her iki elleriyle⁶¹ de mükemmel şekilde kullanabilecek şekilde

bkz. (Timuçin, 2004: 401; Akalın, 2011: 1573; Sami, 2015: 714; Akalın, Toparlı, & Öner, 2015: 1192-1193).

⁶⁰ Platon, kent içinde üç ayrı yerde müzik ve beden eğitimi yapılacağını ve bunun için tıpkı Atina'da olduğu gibi halka açık gymnasium ve okulların kurulacağını söyler. Gymnasium beden eğitiminin yapıldığı yer anlamına gelip soyunma ve giyinme salonları, banyolar, masaj salonları, gezinti yerleri vb. birçok yapıdan oluşur. Bu kuruluşların finanse ve kontrol edilmesi, devlet tarafından sağlanacaktır. Bu yapılara ek olarak kent dışında da atıcılık vb. sporlar için açık alanlar tahsis edilecektir. Her bir alan ve ders kolu için de ücretli yabancı hocalar getirilip bu yapılara yerleştirileceklerdir. Bu hocalar savaş ve müzikle ilgili bütün bilgileri öğrencilere öğreteceklerdir. Ayrıca *gymnos* sözcüğü, çıplak anlamına geldiği için eğitimin çıplak yapıldığını da belirtir. Platon, *Devlet*'te insanların yazın çıplak dolaşacaklarını dile getirerek, kadın, erkek, genç ve yaşlı herkesin çıplak vaziyette jimnastik yapacaklarını söyler. *Yasalar*'da ise, insanların sadece utanç duygularının izin verdiği ve yaşlarına yakışan mantıklı bir ölçü içinde birbirlerini çıplak görebileceklerini belirtir. Sadece, ergenlik yaşına gelmemiş kızların çıplak şekilde yarışmalara katılacağını dile getiren Platon, diğer yaşta bütün kızların uygun giysilerle eğitime ve yarışmalara katılması gerektiğini ileri sürer. O halde Platon'un geçen zaman içinde insanların çıplak gezmeleri ve eğitim almalarıyla ilgili bir fikir değişikliğe gittiği söylenebilir (Platon, 2012: 804d-925a; Eflatun, 1975: 372a-452a; Aytaç, 1992: 26-27; Küken, 1996a: 60; İnci, 2005: 151).

⁶¹ Her iki eli veya ayağı kullanma konusuyla ilgili olarak Platon, bakıcıların ve annelerin düşüncesizliği yüzünden insanların bir nevi çolak kaldıklarını ileri sürer. Ona göre bu uzuvlar yapıları gereği hemen hemen aynı güçte olmalarına rağmen, alışkanlık yüzünden doğru şekilde kullanılmamakta ve bundan dolayı sadece bir tanesi yeterince güçlü olmaktadır. Buradan hareketle Platon, istenildiği takdirde her iki elin ya da ayağın eşit derecede güçlü olabileceğini ileri sürer. Buna örnek olarak iskitleri gösteren Platon, onların yayı gererken sağ, oku yerleştirirken sol ellerini kullandıkları gibi, bunun tersini de yapabildiklerini söyler. O, iki eli de eşit derecede iyi kullanma durumunun özellikle silah kullanmada çok önemli olduğunu ve bu yüzden tüm çocukların bu şekilde eğitilmeleri gerektiğini dile getirir. Bunun

eğitileceklerdir. Kadınlar oyun çağındaki çocukların oyunları ve yetiştirilmeleriyle ilgilenirken, erkekler de onların savaş eğitimi ve öğrenimleriyle ilgileneceklerdir (Platon, 2012: 794c-795d).

Platon, yukarıda da belirttiğimiz gibi temel eğitim aşamasında verilecek dersleri, ruhla ilgili müzik ve bedenle ilgili jimnastik olmak üzere iki grupta toplamıştır (Platon, 2012: 795d-796d; İnci, 2005: 147). Fakat bunları anlatmaya geçmeden önce temel eğitimin kimlere verileceği meselesinin, bu eğitimi alacak kimselerde bulunması gereken özelliklerin neler olduğunun ve onların günlük yaşam ve eğitim ortamlarının nasıl düzenleneceğinin ele alınması, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli görünmektedir.

2.2.4.1.1. Tartışma - Temel Eğitimin Kimlere Verileceği Meselesi

Platon'un eğitim düşüncesinin ilk konusunu, *temel eğitimin kimlere verileceği meselesi* oluşturur. Genel anlamda bir karakter eğitimi olan temel eğitimin, ideal devlette kendi özellik veya yeteneklerine göre herkese mi yoksa sadece yönetenler sınıfına mı verileceği hususu açık değildir. Bu yüzden konuyla ilgili tartışmalar devam etmektedir. Üretici sınıfa mensup kişiler temel eğitim alırlar mı? Eğer alacaklarsa nasıl bir eğitim sonucunda yönetici sınıfına dâhil olacaklardır? Bu kimseler sahip oldukları meslekleri doğrultusunda mı yoksa askerler gibi mi eğitileceklerdir? Koruyucu ile üretici sınıfının eğitimi birlikte mi yoksa ayrı mı olacaktır? Platon yorumcuları bu sorulara ilişkin öne sürdükleri çeşitli görüşlerle, konuyu aydınlatmaya çalışmışlardır (Boyacı Gülenç, 2013: 187).

Francis MacDonald Cornford, temel eğitimi oluşturan müzik ve beden eğitiminin bütün sınıflara açık olduğunu belirtir⁶². Aynı şekilde Terence Irwin de Cornford gibi Platon'un temel eğitiminin, koruyucu ve yönetici sınıfın yanında üretici sınıfını da kapsadığını fakat Platon'un bunu hiçbir zaman dile getirmediğini söyler (Irwin, 1977: 330-331). Gregory Vlastos ise, temel eğitimin sadece *müzik* kısmının tüm sınıflara açık

inçin de çocukların uzuvlarının, alışkanlık yüzünden doğal yapılarının zarar görmemesinin çok önemli olduğunu altını çizer. Detaylı bilgi için bkz. (Platon, 2012: 795a-d).

⁶² Hans Joachim Störig de Cornford'a benzer düşünceler ileri sürerek, Platon'un devletinin hangi soydan olursa olsun her çocuğa eşit eğitim imkânı vermesi gerektiği düşüncesinden hareketle, devletteki bütün çocukların eğitilmesi gerektiğini düşünür (Störig, 2013: 157; Cornford, 1989: Cornford, 2003).

olduğunu belirterek kısmen de olsa Conford ve Irwin'le aynı görüşü paylaşır (Vlastos, 1973: 137).

Vlastos'un ileri sürdüğü bu görüş akla daha uygun görünmektedir. Çünkü temel eğitim genel olarak bir karakter, alışkanlık ve ahlâk eğitimi ifade eder. Bu yönüyle içinde barındırdığı müzik eğitimiyle ruhu, jimnastik eğitimiyle de bedeni mükemmelleştirir. Platon'un hem ruhu hem de bedeni eğiterek insanlara kazandırmak istediği erdemler ölçülülük, cesaret, bilgelik ve bu üçünün uyumuyla ortaya çıkan adalettir. Bunlardan cesaret, bilgelik ve adalet sadece yöneticilerde ve koruyucularda olması gereken erdemlerken, ölçülülük bütün yurttaşlarda bulunması gereken bir erdemdir (Eflatun, 1975: 427a-444a). O halde, yönetilen/üretici sınıfının sahip olması gerektiği tek erdem ölçülülüktür. Koruyucular ve yöneticiler aldıkları temel ve ileri düzey eğitimle bu erdemlere sahip olabilmektedir. Örneğin müzik eğitimiyle ölçülülük, beden eğitimiyle yiğitlik veya cesaret, bilim ve felsefe eğitimiyle de bilgelik erdemlerini elde ederek adalet erdemine ulaşabilmektedir. Fakat üretici sınıfın meslekleriyle ilgili aldıkları temel eğitimle, müzik eğitiminin kazandırabileceği ölçülülük erdemini elde etmeleri mümkün görünmemektedir. Bu yüzden tıpkı yönetici sınıf gibi onların da müzik eğitimi almaları gerekir. Aksi takdirde Platon'un tüm yurttaşlarda olmasını istediği ölçülülük erdemi üretici sınıfta bulunmayacağından, toplumdaki üç erdem uyumlu bir şekilde bir araya gelemeyecektir. Bundan dolayı da ideal devlette adalet erdemi ortaya çıkamayacak ve toplum mutlu olamayacaktır.

Yönetilen sınıfın, temel eğitimin jimnastik kısmı olmadan sadece müzik eğitimi alması gerekir. Çünkü eğer beden eğitimi de alırlarsa koruyucuların görevi olan devleti savunma eğitimi de almış olacaklardır. Fakat bu durum herkesin yaradılışına en uygun işi yapmasını ifade eden adalet ilkesi gereği mümkün görünmemektedir. Çünkü üretici sınıf, üretim yapmasının yanında bir de devleti koruma görevini yerine getiremez. Onlar tabiatlarına en uygun iş olan sadece üretim işini yerine getireceklerdir. Bu yüzden temel eğitimin sadece müzik kısmını almaları ve iştiha yönlerini ölçülü hale getirmeleri yeterlidir. Ayrıca Platon'un Maden Miti'nde öne sürdüğü herkesin yaradılışı gereği farklı cevherlerle doğduğu ve bu yüzden üretici sınıfında olup altın cevheriyle doğan kişinin yönetici sınıfına geçebileceği düşüncesi de bu görüşü desteklemektedir. Fakat yönetilen sınıfa mensup kimselerin, usta çırak ilişkisi içinde aldıkları teknik eğitim, onların içlerinde hangi cevher olduğunu tam

olarak gösterecek nitelikte değildir. Bu durum, üretici sınıfın da temel eğitimi alacağını ve bunun adalet ilkesi gereği sadece müzik eğitimi olacağını bir göstergesidir. Temel eğitimin kimlere verileceği hususuna ilişkin en ayrıntılı tartışmayı George Hourani ve Reeve yürütür (Boyacı Gülenç, 2013: 187).

Hourani, Platon'un entelektüel veya ileri düzey eğitiminin, yalnızca koruyucular ve yöneticiler için olduğu konusunda bir şüphe olmadığını dile getirerek, bu görüşün hemen hemen herkes tarafından kabul edildiğini ileri sürer. Fakat söz konusu temel eğitim olduğunda, o da tıpkı Cornford ve Irwin gibi bunun koruyucular ve yöneticiler haricinde üretici sınıfı da kapsadığına dair bir bilginin *Devlet*'te bulunmadığına dikkat çeker. Bu yüzden Hourani, üretici sınıfın yönetici sınıftan farklı bir eğitimden geçtiğini söyleyerek onların daha çok *teknik bir eğitim* aldığını belirtir. Hourani'nin dile getirdiği bu teknik eğitim Cornford'un herkese açık olduğunu öne sürdüğü temel eğitimden farklıdır. O bununla, bir ayakkabıcının ayakkabı yapmayı öğrenmesi gibi üretici sınıfına dâhil yurttaşların usta çırak ilişkisi bağlamında sanatlarını en iyi şekilde icra edebilmeleri için aldıkları eğitimi ifade eder (Hourani, 1949; 58-60; Boyacı Gülenç, 2013: 188, 191 vd.).

Ayrıca üretici sınıfa temel eğitim verilip verilmemesi hususunda, *Devlet* 'te ve *Timaios*'da yer alan şu ifadelerden hareketle başka bir bakış açısından da söz edilebilir. “...Doğan çocuklara gelince, bunlar özel bir kurula bırakılmalı, bu kurulda kadınlar da olacak erkekler de; çünkü devlet işlerinde her iki cins de ortaktır. Evet. Bu kurul en seçkin yurttaşların çocuklarını bir yuvaya yerleştirir, onları şehrin belli bir semtinde oturacak bakıcı kadınlara emanet eder. Seçkin olmayan yurttaşların ve daha başkalarının doğuştan bir eksikliği olan çocukları da gözden uzak uygun bir yerde bakılır. Evet, bekçilerin cinsini korumak istersek, başka çare yok” (Eflatun, 1975: 460c). Platon'un burada yönetici ve koruyucu çocuklarıyla seçkin olmayan yurttaşların çocuklarının ayrı yerlerde büyümeleri için aldığı önlem dikkat çeker. Bu ayrımın aynı şekilde eğitim konusunda da var olduğu, *Timaios*'da yer alan şu ifadeden hareketle söylenebilir. “Çocuk eğitimi konusunda sadece iyi insanların çocuklarını yetiştirmemiz gerektiğini söyledik. Diğer çocuklar alt sınıfların çocuklarının yanında

kalacaktı ve iyilerin çocukları büyüdülerinde onları denetleyerek/gözlemleyerek⁶³ yükselme hakkı olanları yükselteceklerdir, bunları da söylemiştik değil mi?” (Platon, 2015n: 19a; Platon, 2001b: 16). Burada alt sınıf olarak kastedilen, üretici sınıftır ve orada kalacak çocukların eğitime tâbi tutulacaklarından bahsedilmeksizin denetleneceği veya gözlemleneceği belirtilir. Fakat akıllara, onlara verilecek eğitimden söz edilmediğine göre bu denetlemenin veya gözlemin nerede ve niçin yapılacağı soruları gelir. Öyle görünüyor ki bu gözlem veya denetleme, üretici sınıfın sanatlarını en iyi şekilde icra edebilmeleri için aldıkları teknik eğitim esnasındaki gözlemi veya denetlenmeleri ifade etmektedir. O halde, çocukların bakımları konusundaki ayırımın eğitimleri hususunda da geçerli olduğu, bu yüzden üretici sınıfın çocuklarının seçkin yurttaşların çocuklarının aldığı temel eğitimden mahrum bırakıldığı ve bu yüzden temel eğitimin, üretici sınıfı kapsamadığı sonucuna varılabilir (Boyacı Gülenç, 2013: 188, 192 vd.).

Reeve ise, *Devlet*'teki şu ifadelere dayanarak söz konusu temel eğitimin, ideal devletteki geleceğin üreticilerini değil bekçilerini yetiştirmek için uygulandığını ileri sürer (Reeve, 2006: 186; Boyacı Gülenç, 2013: 189). “...Bekçilerimizin Tanrılara saygılı olmalarını, kendi ölçülerinde Tanrılara benzemelerini istiyorsak, gençlerin öğretiminde buna benzer şeyler söylenmesini yasak edeceğiz” (Eflatun, 1975: 383c). “Bekçilerimiz kötülük tasvirleri içinde tıpkı kötü yiyeceklerle beslenir gibi mi yetişsinler? Her gün farkında olmadan birçok zehirli bitkiyi azar azar yiyerek zehirlensinler de, içlerine kötülük mü işlesin?” (Eflatun, 1975:401c). “Kendimiz ve yetiştirmek istediğimiz bekçiler de bilgeliği, yararlılığı, yiğitliği ve bunlara eş huyları, karşıtları olan kötü huylarla birlikte ve bütün durumlarda, büyük küçük her birini, her gördüğümüz yerde tanıyamazsak, iyi bir müzik eğitimi gördük diyemeyiz” (Eflatun, 1975:402c). “Bize daha ağır başlı bir şair gerek deriz. O kadar olmasın zararı yok ama işe yarar masallar söylesin. Yalnız iyi adamın taklitçisi olsun, onun davranışlarını anlatsın, askerlerimizin eğitiminde uygulanan kanunlara uysun sözleri” (Eflatun, 1975:398c). Bu ifadelerden hareketle Reeve, ideal devlette eğitimden bahsedildiğinde

⁶³ Burada sözü edilen kavram, Furkan Akderin tarafından *denetleme*, Erol Güneş tarafından *gözleme* diye tercüme edilmiştir. Biz ana kaynağı denetleme imkânına sahip olmadığımız için iki kavramı da bir arada kullanmayı tercih ettik.

bununla sadece yönetici ve koruyucu sınıfın kastedildiğini öne sürer⁶⁴. Hourani gibi o da, Platon'un üretici sınıfının müzik ve jimnastikten oluşan temel eğitimi alacağını dile getirmediğini ifade eder. Ayrıca ona göre, temel eğitim programı üretici sınıf için uygun bir program da değildir. Çünkü bununla çocukluktan itibaren yiğitlik, bilgelik ve dini bütünlük gibi erdemlerin taklit yoluyla öğrenilmesi beklenir. Oysa üretici sınıfa mensup kimselerden bu türden erdemlere sahip olmaları beklenmez. Bu da onların temel eğitim almalarının gerekli olmadığını gösterir (Reeve, 2006: 186; Boyacı Gülenç, 2013: 189).

Reeve, Maden Miti'nde anlatılan mayasında altın veya gümüş olanlardan bu şekilde doğmayanların mayalarında demir ya da tunç olanların arasına gönderilmesinin, ideal devletteki herkesin temel eğitim aldığı varsayımı dikkate alındığında anlamsız olduğunu ileri sürer. Çünkü üretici sınıf da diğer yönetici ve koruyucu sınıfla aynı onur eğitimini alıyorsa, mayaları altın ya da gümüşe uygun olmayan çocukların onların aralarına gönderilmesinin bir anlamı yoktur. Reeve, ayrıca onların diğer sınıflardan farklı bir eğitim aldığına en önemli göstergesinin *Devlet*'te ki şu ifadeler olduğunu belirtir:

“Kurduğumuz devlette, anlattığımız eğitimle yetişmiş bekçiler mi yahut kunduracılık sanatını edinmiş kimseler mi daha iyidir sence? Bu da sorulur mu? Bekçiler, elbette öteki yurttaşlardan daha iyidir değil mi? Hem de ne türlü!”
(Eflatun, 1975: 456d-e).

Reeve göre burada 'anlattığımız eğitim' sözüyle temel eğitime gönderme yapılmaktadır. Bu durumda koruyucuların aldığı eğitim ile üreticilerin aldığı eğitimin birbirinden farklı olması gerekir. Koruyucular ruh ve beden bütünlüğüne dayanan temel bir eğitim görürken, üretici sınıfa mensup kimseler de icra ettikleri sanatları doğrultusunda bir eğitim alırlar (Reeve, 2006: 186-188; Boyacı Gülenç, 2013: 189-190).

⁶⁴ Tuomo Takala da Platon'un sadece *yönetenler sınıfını* oluşturan koruyucuların ve yöneticilerin eğitilmesini istediğini ileri sürer. Bu yüzden onun, yönetilenler sınıfının eğitilmesine önem vermediği gibi buna ihtiyaç da duymadığını belirtir. Buradan hareketle Takala, günümüzde eğitim alanında geçerli olan *fırsat eşitliği* ilkesine Platon'un yer vermediğini ileri sürer (Takala, 1998: 785, 787 vd.).

Ayrıca Reeve, temel eğitimin ilk aşaması olan müzik eğitiminin belli bazı özelliklere sahip olunmadan alınamayacağını da ileri sürerek, bu düşüncesini Platon'un şu ifadelerine dayandırır:

“Öyleyse iddia ediyorum ki, Tanrılar adına, ölçülülüğün, cesaretin, cömertliğin ve yüce yürekliliğin, bunların kardeşlerinin ve karşıtlarının, hayatın her yerindeki temel biçimlerini öğrenip bunların her yere içkin olduğunu görmeden, onları ve yansımalarını, büyümüş küçükmüş aldırmadan ve hepsinin aynı öğrenimin ve sanatın parçası olduklarını fark etmeden, ne kendimizin ne de eğitmeye çalıştığımız bekçilerimizin müzikal yönden eğitileceğini ve yetiştirilebileceğini sanmıyorum”⁶⁵.

Reeve, ölçülülük, cesaret ve yüce gönüllülük gibi erdemlerin ne olduklarının bilinmemesinin müzik eğitimi almaya engel bir durum olduğunu belirtir. Üretici sınıfın gölgelerini gördükleri erdemlerin kendilerine sahip olma gibi bir faaliyetleri de söz konusu değildir. Kaldı ki, ideal devlette kendilerine biçilen görevleri yerine getirebilmeleri için erdemleri bu denli bilmelerine gerek de yoktur. Reeve, *Devlet*'teki bu alıntıya dayanarak Vlastos'un temel eğitimin müzik kısmıyla ilgili görüşüne de zıt yönde bir fikir beyan eder ve müzik eğitimi almadan önce sağlanması gereken bazı ölçütlere dayanarak, temel eğitimin veya herhangi bir kısmının üretici sınıfa verilecek bir eğitim olmadığını ileri sürer (Reeve, 2006: 189; Boyacı Gülenç, 2013: 190).

Genel olarak Reeve ve Hourani, Platon'un yukarıda belirttiğimiz ifadelerinden yola çıkarak, temel eğitimin sadece yöneticiler ve koruyucular için geçerli olduğunu ileri sürer. Üretici sınıfının alacağı tek eğitimin, sanatlarını en güzel şekilde icra etmelerini sağlayacak teknik eğitim olduğunu belirtir. Cornford, Irwin ve kısmen de olsa Vlastos ise, temel eğitimin, üretici sınıf da dâhil toplumun tüm kesimine açık bir yetiştirme şekli olduğunu ileri sürer.

Ahmet Arslan, temel eğitimin yalnızca koruyucu ve yönetici sınıfa özgü bir eğitim olduğunu şöyle dile getirerek, Reeve ve Hourani ile aynı görüşü paylaşır:

“İkinci olarak üzerinde doğru bir fikre sahip olmamız gereken mesele bu toplumda kendi özellik veya kabiliyetine uygun olarak herkesin mi eğitileceği, yoksa sadece yöneticiler sınıfının üyelerinin mi eğitileceğidir. Bu konuda

⁶⁵ Çevirileri karşılaştırmak için bakınız (Platon, 2013c: 402b-c; Eflatun, 1975: 402b-c).

Platon yorumcuları arasında tartışma vardır. Bazıları bizim bugünkü mecburi temel eğitim sistemimize benzer bir şekilde Platon'un bütün sınıfların çocuklarının bir ortak eğitimden geçmesi görüşünde olduğunu ileri sürmektedirler (Cornford, 62). Ancak Devlet'te bu görüşü destekleyen herhangi bir unsurun olmadığını söylemek zorundayız. Çoğunluk gibi biz de o düşüncedeyiz ki Platon yönetilenler grubunun eğitilmesine herhangi bir ihtiyaç duymamakta veya buna herhangi bir önem vermemektedir. Öyle görünmektedir ki bu grubun mensupları doğaları gereği ve kabiliyetlerine uygun olarak toplumun tümü için ihtiyaç duyulan malları, ürünleri bildikleri gibi üreteceklerdir. Yöneticilerin kendilerine sağlamış oldukları güven ve barış ortamı içinde bu faaliyetlerini devam ettirecekler ve onların kendilerine sağlamış oldukları bu koruma, barış ve güvenliğin karşılığını da verecekleri vergilerle ödeyeceklerdir” (Arslan, 2006: 410-411).

Buradan da anlaşılacağı üzere Arslan, üreticilerin sadece ideal devletin ihtiyaç duyduğu şeyleri üretmek ve bunun dağıtımını sağlamakla yükümlü olduklarını belirtir ve bu nedenle temel eğitim almalarına gerek olmadığını ileri sürer. Hatta o, Hourani'nin üretici sınıfın teknik eğitim alması gerektiği fikrine de katılmayarak, herhangi bir eğitim almadan onların ürünleri bildikleri gibi üreteceklerini ifade eder. O halde Arslan'a göre, Platon'un ideal devletinde eğitim, sadece yönetenler sınıfına ait bir ayrıcalık olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan, 2006: 410-411).

Ahmet Cevizci ise, *Eğitim Felsefesi* adlı eserinde Cornford, Irwin ve Vlastos'la aynı görüşü paylaşarak, temel eğitimin üretici sınıf için de geçerli olduğunun altını çizer. Üretici sınıfına mensup kimseleri, Mağara Benzetmesi'ndeki mağaranın içinde zincire vurulmuş ve oradan kurtulamamış eğitimsiz, arzuları yönünden sosyalleşememiş ve sadece iştihaletleri doğrultusunda davranan erdemsiz insanlar olarak tanımlayan Cevizci, Platon'un onlar için de temel bir eğitim öngördüğünü şöyle belirtir;

“...Platon'un kurduğu ideal devletinde herkese olduğu gibi, aşağı bir takım arzuların kendilerine hükmettiği bu insanlara da temel bir eğitim sağlar. Onlara her şeyden önce bir geleneksel zanaat öğretilir, bir meslek bilgisi sağlanır. Onlara bunun dışında yaklaşık on beş yaşına kadar devam eden, kendilerine okuma-yazma öğretilmesinden, beden ve müzik eğitimi verilmesinden oluşan bir temel eğitim uygulanır. Böylelikle, onların iştihaletinin amansız zincirlerinden kurtarılması ve arzu yönünden sosyalleşerek ölçülü

olmaları sağlanır. Platon, parayı artık ölçü ve istikrar kazanmış istek ve arzuların tatmininin yegâne aracı olarak görmeleri nedeniyle para sever olduklarını söylediği, mağaraya mahkûm bu tip insanlar için bu temel eğitimin yeterli olduğuna inanır” (Cevizci, 2012: 39-40).

Ayrıca Cevizci'nin üretici sınıf için dile getirdiği bu temel eğitim, Platon uzmanlarının öne sürdüğü temel eğitimden de daha kapsamlı olması bakımından farklılık arz eder. Nitekim Cevizci'nin temel eğitimi, müzik ve beden eğitimi dışında Hourani'nin belirttiği teknik eğitimi de kapsamaktadır.

Ancak Cevizci'nin daha önce kâleme aldığı *Platon'un Bilgi Kuramı ve Bu Kuramda Duyusal Varlıkların Yeri ile İlkçağ Felsefesi Tarihi* adlı eserine bakıldığında, buradaki düşüncelerinden farklı olarak temel eğitimin sadece, koruyucular ve yöneticiler için olduğu görüşünü savunduğu açıkça görülür:

“...Eğitim, Platon'un ideal devletinin özsel bir işlevi olup, temel karakteri itibariyle liberal bir yapıdadır. Bu eğitimin birincisi devletin bekçileri ve yöneticilerinin çocukları için zorunlu olacak şekilde iki aşamalıdır. Devlet, kendisinin ilkel öğelerini oluşturan ve savunma amaçlı askerlik hizmetine çağrılmayan sanatkârların, tüccarların eğitimleriyle hiçbir şekilde ilgilenmez. Tıp eğitimini de içine alan teknik eğitim, devletin denetiminde olmayıp, tümüyle serbesttir” (Cevizci, 1992: 277-278; Cevizci, 2001a: 336-338).

O halde Cevizci'nin, önceki eserlerinde temel eğitimin sadece koruyucular ve yöneticiler için olduğunu savunurken, sonraki eserinde bir düşünce değişikliğine gittiği ve temel eğitimin üretici sınıfını da kapsadığı yönünde fikir beyan ettiği söylenebilir.

Özetle Platon'un yönetici ve askerlerin, temel ve ileri düzey eğitime tabi tutulmaları konusunda hiçbir tereddütü olmadığı; yönetilenlerin/üreticilerin zorunlu eğitime tabi tutulmaları konusundaysa, *Devlet*'te ve *Yasalar*'da açıkça bir fikir beyan etmediği söylenebilir. Toplumun her kesiminin zorunlu olarak eğitime tabi tutulması gerektiğini ileri süren yorumcuların Platon'un düşüncelerinden hareketle bir çıkarım yaptıkları; üreticilerin temel eğitime tabi tutulmaması gerektiğini ileri sürenlerin ise, *Devlet*'te ve *Yasalar*'da eğitim almalarına ilişkin açık bir ifade olmamasından hareketle bu düşünceye vardıkları anlaşılmaktadır.

2.2.4.1.2. Koruyucularda Bulunması Gereken Özellikler

Platon'un ideal toplumunda bir kimsenin eğitim alabilmesinin, onun asil ya da ünlü olmasına değil doğuştan bazı yeteneklere sahip olmasına bağlı olduğunu çalışmamızın önceki bölümlerinde belirtmiş fakat bu niteliklerin neler olduğundan bahsetmemiştik. Platon, eğitim konusunu ele alırken bu konuya da açıklık getirerek, ileride filozof ya da yönetici olacak kimseleri de içinde barındıran, devletin mevcut varlığını devam ettirmesi ve yeni topraklar elde etmesinde hayati bir önem⁶⁶ taşıyan koruyucuların, görevlerini en iyi icra edebilmeleri için hangi niteliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir (Eflatun, 1975: 374e).

Platon koruyucuların nasıl olması gerektiğini anlatmak için cins ya da bekçi köpekleri benzetmesinden yararlanır. Ona göre, iyi bir bekçi köpeği düşmanı sezebilme, kovalayabilme ve onunla boğuşabilmesi için *keskin duyulu, çevik, güçlü, azgın ve korkusuz* olmalıdır. Çünkü ancak azgın olanlar yatıştırılmaz, yenilmez, gözü pek ve boyun eğmez olurlar (Eflatun, 1975: 375a-b). Fakat yaradılışı gereği böyle olan koruyucuların birbirlerine ve yurttaşlarına sert davranabileceğini dile getiren Platon, bu yüzden koruyucuların yaradılışları gereği *yumuşak huylu* da olmaları gerektiğini söyler. Başka bir deyişle koruyucuların, yurttaşlarına karşı yumuşak düşmanlarına karşı sert olmaları gerekmektedir. Platon, aksi takdirde düşmandan önce koruyucuların yurttaşları yok edebileceği ihtimalinden söz eder (Eflatun, 1975: 375b-c). O, köpeğin dostu ve düşmanı ayırt edebilmesinin onları bilme ve tanımasından kaynaklandığını söyleyerek, koruyucularda bulunması gereken diğer bir özelliğin *bilme* veya *öğrenme merakı* olduğunu söyler. Ona göre bu özellik bilme merakı anlamına da gelen

⁶⁶ Topluma yaşamak için gerekli olmayan bir sürü iş ve işçinin katılması, eskiden üstünde yaşayanları beslemeye yeten toprağın artık yeterli olmamasına neden olacağını belirten Platon, bunun savaşı da yol açacağını dile getirir. O, bir yandan *toplumun varlığını korumak*, bir yandan da *yeni topraklar edinmek* için savaşı koskoca bir ordunun gerekliliğini vurgular. Bu bakımdan savaşı ve savaş işlerini sanat olarak kabul eden Platon, bir insanın birçok sanatı birden başaramayacağı belirterek, savaşmak için bu işin eğitimini almış savaşçılara ihtiyaç duyulacağını şu sözlerle dile getirir: “...Her sanat adamı başka her işi bırakıp ömrü boyunca, hiçbir fırsatı kaçırmadan kendini yaradılışına en uygun sanata vermeyecek miydi? Savaş işlerine de insanın kendini vermesi gerekmez mi? Yoksa savaş işi, bir kunduracının ya da herhangi bir işle uğraşmanın ayrıca yapabileceği kadar kolay bir iş midir? Düşün ki, bir insan tavla ya da zar oyununu bile işi saymazsa, onunla çocukluğundan beri uğraşmamışsa, iyi oyuncu olamaz”. Savaşma işinin ciddi bir iş olduğunu dile getiren Platon, bu bakımdan koruyucuların çocukluklarından itibaren yalnızca kendi işleriyle uğraşmaları gerektiğini öne sürer. Nitekim onların üstlendiği bu önemli görevin gerektiği gibi yerine getirilmesi, ideal devletin varlığını koruyabilmesi ve adaletin ortaya çıkabilmesinin en büyük şartlarından biridir (Eflatun, 1975: 373e-374e).

filozofluktur. O halde Platon'a göre, yurdu koruyacak kimsenin yaratılışı bakımından filozof, çevik, güçlü ve azgın olması gerekmektedir (Eflatun, 1975: 375e-376c). O, yetiştirecekleri gençlerin aynı zamanda akıllı uslu olmaları gerektiğini de belirterek, akıllı uslu olmaktan neyi kastettiğini şu sözlerle açıklar: “*Baştakilerin sözünü dinlemek, kendisi baştaysa içkide, sevgide, yemekte kendini dizginlemesini bilmek*” (Eflatun, 1975: 389d-e). Bunun yanında koruyucular pek öyle gülmeye de düşkün olmamalıdır. Çünkü aşırı gülme insanın içinde aşırı tepkilere yol açarak vücutta dengesizliğe neden olmaktadır (Eflatun, 1975: 388e-389a).

Platon, koruyucu olarak seçilecek yurttaşların doğuştan getirdikleri bu nitelikleri doğru bir eğitimle istenilen yönde geliştirmeyi amaçlar. Azgın, çevik ve güçlü olma gibi *fizikî nitelikleri* güçlendirmek için jimnastiği/beden eğitimi öngörürken; bilme ve öğrenme merakı, dostu düşmanı ayırt edebilme ve estetik bir duyguya sahip olabilme gibi *ruhla ilgili yeterlilikler* için müzik eğitimi öngörür (Eflatun, 1975: 376c-e; Aydın & Cevherli, 2014: 7). Ayrıca daha önce de belirttiğimiz gibi bu yetiştirme sürecinin, müzik eğitimi ile başlaması gerekir. Bunun temel nedeni, Platon'un düşünce sisteminde ruhun bedenden önce gelmesi, ondan daha değerli olması ve bedeni yönlendirmesidir (Arslan, 2006: 411). Platon, bu ilkeye uyulmadığı takdirde bedenlen güçlü ancak, entelektüel yönü az gelişmiş kuşakların ortaya çıkacağını ve bu durumun toplumun düzenin ortadan kaldırarak, yurttaşları birbirlerine düşman edeceğini ileri sürer (Eflatun, 1975: 546a-547b; Aydın & Cevherli, 2014: 8).

2.2.4.1.3. Koruyucuların Eğitim ve Yaşam Ortamlarının Düzenlenmesi

Platon, verilecek eğitimin başarılı olması ve bu başarının devam edebilmesi için koruyucuların eğitim ve yaşam ortamlarını büyük bir titizlikle düzenlemiştir. Ona göre koruyucuların aralarındaki dayanışmanın devam edebilmesi, kıskançlık ve çekememezlik durumlarının ortaya çıkmaması, diğer insanların sahip oldukları hırs, istek ve tutkuların onların ruhlarında yeşermemesi ve bundan dolayı tüm toplumun barış ve güvenliğinin tehlikeye düşmemesi için böyle bir düzenleme zorunludur (Arslan, 2006: 413). Platon ilk olarak, koruyucuların ideal devlette nerede ve nasıl evlerde yaşamaları gerektiğini açıklar. Ona göre koruyucuların yerleşmeleri için şehirde, hem kanunlara karşı gelen yurttaşları dizginlemeye hem de dışarıdan saldıracak düşmanı püskürtmeye en uygun yer seçilmelidir. Koruyucuların kalacakları

yerlerse, onları hem kışın soğğundan hem de yazın sıcağından koruyacak özellikte asker evleri olması gerekir (Eflatun, 1975: 415e).

Çoban köpeklerinin kötü yetişmiş olmaları ve açlık veya kötü huyları yüzünden sürüye saldırmalarını başka bir deyişle köpekken kurt olmalarını bir çoban için en büyük tehlike sayan Platon, aynı şekilde koruyucuların da yurttaşlarına böyle davranmalarını ve onlara zorbalık etmelerini devlet için en büyük tehlike sayar. O, ideal devlette böyle bir durumun ortaya çıkmaması için koruyucuların eğitimlerinde ve yaşamlarında şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizer:

“İlkin, kesin bir zorunluluk olmadıkça, hiçbir koruyucu mal mülk edinmesin. Sonra oturdukları yer, yiyeceklerini sakladıkları ambar her isteyenin girebileceği yerler olmalı. Yiyecekleri de ölçülü ve yiğit savaşçılara yaraşan cinsten olsun. Bekçiliklerine karşılık, yurttaşların kendilerine verecekleri bir yıllık yiyeceklerinden ne çok ne de az olsun. Yemeklerini birlikte yesinler, savaştaki askerler gibi hep bir arada yaşasınlar. Gümüş ve altına gelince diyeceğiz ki onlara: İçlerinde Tanrının koyduğu altını, gümüşü saklayanların, insanların vereceği altında ve gümüşte gözü olmaz. Kendi altın yaradılışlarını dünyanın altınıyla kirletmek günahdır. Çünkü dünya altını yüzünden türlü kötülükler işlenmiştir. Oysaki içlerinde ki altın tertemizdir. Şehirde yaşayanlar arasında yalnız onlar için altına, gümüşe dokunmak, onu kullanmak, ona eşyasında ve evinde yer vermek, onunla süslenmek, altın ya da gümüş kupalardan içmek yasaktır. Böylece hem kendilerini hem de devleti korumuş olacaklardır. Ama toprakları, evleri oldu mu koruyucu olacak yerde kendileri de mal sahibi ve çiftçi, yurttaşlarının yardımcısıyken düşmanı, zorba efendisi olurlar. Ömürleri kötölemek ve kötölenmekle, tuzak kurmak ve tuzığa düşmekle geçer. Dışarıda ki düşmanlardan çok içeride ki düşmanlardan korkarlar. Kendilerini de devleti de ölüme sürüklerler. İşte bunun için koruyucularımızın oturacakları yerleri ve yaşama yollarını önceden iyice belirtmek bunu da kanunlaştırmak gerekir” (Eflatun, 1975: 416d-417b).

Buradan da anlaşılacağı üzere Platon, koruyucuların mal mülk edinmesini istememekte, oturdukları evlerden yedikleri yemeklere kadar her şeyde ortak olmaları gerektiğini dile getirmektedir. Çünkü o, ekonomik güçle politik gücü birbirinden kesin olarak ayırmayı, sağlıklı bir toplumun vazgeçilmez koşulu olarak görmektedir. Ona göre, yöneticinin yönetim görevinden dolayı para kazanması veya varlığını sürdürmesi

için gerekli olandan daha fazla paraya sahip olması doğru değildir. Çünkü yöneticinin sahip olduğu politik güç sayesinde servet edinmesi, onun bozulmasına yol açacak ve asıl görevini yerine getirmesine engel olacaktır. Bu da ideal devlet için en büyük tehlikedir (Arslan, 2006: 414). O halde, Platon'un koruyucuların servet edinmelerini önlemekteki amacının, onların halka karşı zorbaca davranmalarını engellemek ve böylece halka karşı korumacı ve şefkatli olmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

İdeal devlette koruyucular, devlete hükmettikleri halde ondan fayda sağlamayacaklardır. Onların başka devletlerin başındakiler gibi büyük evleri, hizmetçileri ve Tanrılara adayacakları kurbanları olmayacaktır. Onlar, şehirde oturan fakat halkı korumaktan başka hiçbir iş görmeyen ücretli erler gibi olacaklardır. Hatta aldıkları ücret sadece geçimlerini sağlamaya yettiğinden diğer insanlar gibi diledikleri şeyi satın alamayacaklardır. Platon, eğer biri çıkıp da koruyucular hakkında bunları söyleyerek onların hiç de mutlu olamayacağını ileri sürerse, bu düşünceye katılmayacaklarını söyler. Çünkü ona göre koruyucular bu durumda bile mutlu olabilirler. Nitekim Platon, ideal devleti sadece bir sınıfın mutluluğunu sağlamak için değil toplumun bütününe mutlu etmek için kurduklarını öne sürer (Eflatun, 1975: 419a-420c) ve bu düşüncesini şöyle açıklar:

“Bir heykeli boyarken biri çıkar da, vücudun en güzel yerlerine en güzel renkleri koymadığımızı, örneğin, yüzün en güzel yeri olan gözleri ne diye erguvana değil de siyaha boyadığımızı sorarsa, ona şöyle diyebiliriz: Ne tuhaf adamsın! Sence güzel boyamak için gözü göz olmaktan çıkarmak mı gerek? Sen, heykelin her yerine en yakışan rengi koymaya, heykelin bütünüyle güzel olmasına bak. Koruyucular da, onları koruyucu olmaktan çıkartacak bir mutluluk istemez” (Eflatun, 1975: 420c-e).

İdeal devlette herkes yaradılışına en uygun işte çalışarak üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerekir. Örneğin çiftçinin toprağı işlemesi onun keyfine bırakılacak bir durum değildir. Aynı şekilde bir çömlekçinin sadece canı istediğinde çömlek yapması gibi bir durum da söz konusu olamaz. Buna rağmen yine de bir eskicinin işini düzgün yapmadan eskici geçinmesi ideal devlet için büyük bir sorun teşkil etmezken, kanunları ve toplumu koruyan koruyucuların koruyucu olmadan koruyucu geçinmeleri, ideal devlet için bir felaket anlamına gelir. Çünkü bu durumda toplumun tüm kaderi onların keyfine kalır. Bu bakımdan ideal devlet için gerçekten işini yapan

koruyucular gerekir. Yoksa sanıldığı gibi elinde güç olduğu için topluma her türlü kötülüğü edecek, her şeyi satın alıp mülk edinme peşinde koşacak veya dilediği gibi yiyip içerek keyif çatacak koruyucular ideal devletin koruyucuları olamaz. Dolayısıyla mutluluk konusunda ideal devlet için gözetilen husus, koruyuculara en büyük mutluluğu sağlamak değildir. Asıl amaç, toplumun bütünü göz önünde bulundurarak herkesi mutlu etmektir. Böylece her sınıf tabiatın verdiği mutluluktan kendi payına düşeni alacaktır (Eflatun, 1975: 421a-e).

Platon, koruyucular arasında yeme, içme, kadın ve çocuk ortaklığı olacak şekilde bir düzenleme yapmıştır. Bundaki amaç, herkesin birbirini eş, anne, baba ve evlat bilmesi sağlanarak toplumda sevgi bağına güçlendirmektir⁶⁷.

Platon'a göre, birbirine en uygun kadın ve erkek bekçi bir araya gelecek, evleri ve sofraları ortak olacaktır. Kimsenin tek başına bir şeyi olmayacağından herkes bir arada yaşayacak ve eğitime de hep birlikte katılacaklardır. Platon, üreme konusunda da belli kurallar getirerek her iki cinsin en iyilerinin en fazla en kötülerinin de en az cinsel birliktelik yaşaması gerektiğini dile getirir. Ayrıca o, kötülerin değil *en iyilerin çocuklarını* yetiştirmeleri gerektiğini ifade ederek, toplumun cinsinin bozulmamasının buna bağlı olduğunu öne sürer. Platon, en iyi üreme çağının insanın en gürbüz çağı olduğunu belirtir. Bu yüzden zamanı geldiğinde delikanlı ve genç kızları düğün derneklerle evlendirmeleri gerektiğini söyler⁶⁸. Ayrıca o, savaşta ve diğer işlerde yararlılık gösteren gençlere, kadınlarla daha çok birlikte olma hakkı vermeleri gerektiğini belirtir. Nitekim ona göre, bu gençlerden olabildiğince çok sayıda çocuk elde etmek için bundan daha iyi bir fırsat yoktur. Doğan çocukların, içinde hem kadınların hem de erkeklerin bulunduğu özel bir kurula bırakılacağını söyleyen Platon, bu kurulun en seçkin yurttaşların çocuklarını bir yuvaya yerleştireceğini ve onları şehrin belli semtlerinde yaşayan bakıcı kadınlara emanet edeceklerini ifade eder.

⁶⁷ Arslan'a göre Platon, nasıl ki özel mülkiyetin koruyucular sınıfı içindeki dayanışmayı azaltacağına inanıyorsa, aynı şekilde aileye, kadın ve çocuğa sahip olmanın da böyle bir duruma yol açacağını düşünmektedir. Bu yüzden Arslan, Platon'un şu şekilde düşündüğünü ifade eder: "...Özel mülkiyet gibi özel ailenin olmadığı ve her koruyucunun her çocuğun babası olduğu yerde birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için ilkesi hâkim olacak; her koruyucu diğer koruyuculardan herhangi bir şeyi (özel bir malı, kadını, çocuğu) kıskanmayacağı gibi onların her biri veya tümü için savaşı ve ölümü de göze alacaktır" (Arslan, 2006: 418-419).

⁶⁸ Platon *Devlet*'te bu gürbüz çağın, kadınlarda 20-40 ve erkeklerde 25-55 yaşları arası olduğunu ifade eder (Eflatun, 1975: 460e-461b). *Yasalar*'da ise, kızlarda evlenme yaşının 16-20, erkeklerin ise 30-35 olduğunu belirtir (Platon, 2012: 785b).

Seçkin olmayan yurttaşların çocuklarıyla diğerlerinin doğuştan bir eksikliği olan çocukları da gözden uzak uygun bir yere bırakılacaktır. Platon, bekçilerin cinsini korumak için bundan başka çare olmadığını belirtir. Çocukların beslenme işlerini de bu kurulun düzenleyeceğini belirten Platon, bekçi kadınların annelik işlerini de bir hayli kolaylaştırdıklarını, nitekim bunun gerekli olduğunu dile getirir (Eflatun, 1975: 457d-460d).

2.2.4.1.4. Erdem ve Sanat Eğitimi Olarak Müzik Eğitimi

Platon'a göre, ideal devlet için en doğru başlangıç nasıl ki eğitimse, eğitimde de insan ruhunda erdemın oluşması için en doğru başlangıç müziktir (Eflatun, 1975: 376e). Fakat bilindiği gibi Platon müzikle günümüz müzik teriminin karşılığı olan, “*bir takım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı*” (Akalin, 2011: 1741) anlamından daha fazlasını ifade eder. Bu bakımdan onun önerdiği müzik eğitiminin gerektiği gibi anlaşılabilmesi, öncelikle Platon'un bununla neyi kastettiğinin tam olarak bilinmesine bağlıdır. Platon, müzik eğitimiyle tıpkı Atinalılarda⁶⁹ olduğu gibi, müziğin şan ve melodi kısmının yanında şarkı, şiir, edebiyat, söz ve sahne sanatları, resim ve heykel gibi bütün sanatları kapsayan *ruh, zihin ve erdem* eğitimini de kasteder. Bu yönüyle onun müzik eğitimi, aynı zamanda *sanat* veya *erdem* eğitimi olarak da görülebilir. Geleneksel Yunan eğitiminde çocuklar, şiir ve masallar aracılığıyla yetiştirilirdi. Fakat bunlar Platon'a göre, Tanrılar hakkında asılsız uydurmalar içermesi veya bir şeyi olduğundan farklı göstermesinden dolayı ideal devlet için sakıncalıydı. Bu nedenle Platon, eğitimde kullanılacak bütün materyali denetleme yoluna gitmiştir. Böylece, eğitilecek kimselerin yanlış yönlendirilmesinin önüne geçerek, onların ihtiyaç duyduğu ruhsal özellikleri

⁶⁹ Atina vatandaşlarının çocukları, yedi yaşlarından itibaren evde veya özel okullarda gramer, edebiyat ve müzik dersleri alırlardı. Müzik eğitimi –buna entelektüel eğitim de denebilir- geniş olarak müzik, dil ve edebiyat eğitimini kapsardı. Atinalılara göre, müziğin amacı sadece flüt veya kitara çalmayı öğrenmek değildi. Müzik onlar için bütün *erdemlerin ve güzelliğın anasıydı* ve bunun için Atinalılar müziği felsefeden ayırmazlardı. Bu yönüyle müzik, beden eğitiminin tamamlayıcı bir unsuru olmasının yanında entelektüel, ahlâkî ve estetik yönden de bütün ruhsal eğitimi kapsardı. Yunanlılara göre müzik, ahlkî davranışlar üzerinde doğrudan etkiliydi. Çünkü o ritim, harmoni (uyum) ve ölçü yoluyla insanın kendisine hâkim olmasını öğretirdi. Bu bakımdan müzik, Atinalılar için tutkuların baskısından kurtulmayı sağlayan, ölçülü ve temkinli davranabilmenin en etkili aracıydı. Ayrıca o, Atinalılar için manevi bir gıdaydı ve onların milli benlikleri müzikle harekete geçirdi. Bu yüzden onlar müziğın değışmesiyle milli benliklerinin değışeceğini düşünerek, müzikte meydana gelebilecek herhangi bir değışimden de korkarlardı (Kanad, 1963: 119-120; Aytaç, 1992: 26-27; Küken, 1996a: 60; Küken, 2003: 238).

kazanmalarına yardımcı olmuştur (Guthrie, 1975: 451-452; Aydın & Cevherli, 2014: 9).

Platon, müzik eğitiminin ilk olarak söz sanatlarıyla başlaması gerektiğini dile getirir. Söz sanatları, *hakikate uygun olanlar* ve *uydurma veya yanlış* olanlar şeklinde ikiye ayırır. O, öteden beri çocuklara önce masalları anlattıklarını dile getirerek, kendisinin de müzik eğitiminin masallarla başlaması gerektiğine inandığını ifade eder. Platon, masallarda anlatılan şeylerinin içinde her ne kadar gerçeğe uygun şeyler bulunsa da, onların çoğunluğun uydurma şeyler olduğuna dikkat çeker (Eflatun, 1975: 377a). O, her işte önemli olanın başlangıç olduğunu dile getirerek, eğitimin başlangıcını oluşturan masalların denetlenmesinin çok önemli olduğunu söyler. Bu bakımdan masalların gerçeğe uygun olup olmadıklarının sıkı şekilde denetlenmesi gerekir. Platon'a göre insanlar, çocukluk çağlarında kalıba sokulmaya daha yatkındır. Bu bakımdan insanlar, bu dönemlerinde nasıl ve ne şekilde yetiştirilirse ona uygun biçimde şekilleneceklerdir(Eflatun, 1975: 377a-d).

Platon, hangi masalları yasak edeceklerini belirlemek için özellikle Antik Yunan'da en çok okunan Homeros⁷⁰ ve Hesiodos⁷¹ gibi şairlerin masallarını inceler. Bunun yanında diğer şairlerin de uydurmuş oldukları ve insanlara anlatmaya devam ettikleri masalların çoğunun atılması gerektiğini öne sürer. Çirkin uydurmaları anlatmaktan daha büyük kötülük olmadığını belirten Platon, şairlerin sözleriyle Tanrıları ve

⁷⁰ Homeros, M.Ö.809-724 yılları arasında İzmir'de yaşadığı düşünülen Yunanlı bir şairdir. Hayatı hakkında kesin bilgi olmamakla birlikte, kendisinin gerçekten yaşamış biri olup olmadığı konusunda da şüpheler mevcuttur. Homeros'un kör olduğu ve bu nedenle Truva Savaşı'nı, çağının olaylarını, inançlarını ve mitolojisini zengin hayal gücüyle destan şeklinde betimlediği ve bunları sokaklarda söyleyerek geçindiği söylenir. Walter Kranz, *Antik Felsefe* adlı eserinde Homeros'un ilk filozof olduğunu söyleyen Aristoteles'i haklı bulur. Çünkü Homeros, bir dünya görüşünün habercisi ve hayatın bir yorumcusudur. Kâleme aldığı *İlyada* ve *Odyssea* eserlerinde, günümüz bilim felsefesinin ele aldığı birçok meseleyi bulmak mümkündür. Nitekim ilk maddenin ne olduğu hakkında bir soruşturma, tektanrıcılığa doğru bir eğilim veya oluş dünyasına dair bir anlam araştırması bu eserlerde bulunabilmektedir. Homeros, insanlara ve onların hayatlarına ilişkin yaptığı gözlemleri birleştirerek genel bir yargıya varır. Ona göre eğitimde, vücudun disipline edilmesi ve ruhun cesur bir duruma sokularak çevik bir savaşçı yetiştirilmesi amaç edinilmiştir. Homeros'un tasvir ettiği bu eğitim ideali, daha sonra tüm Antik Yunan'da örnek bir eğitim sistemi olarak kabul görmüştür. Ona göre aristokratik tabakaya has eğitimin görevi, kahramanlık zihniyetini geliştirmektir. Bu vesileyle erkeklığe has kuvvet, kibar aristokrat ahlâkı ile birleştirilmiştir. Cesaret, en büyük erdemi teşkil etmekte ve bunun yanında vücut güzelliği ile ruh asilliği talep edilmektedir. Antik Yunan'da görülen *vücudun ve ruhun aynı zamanda iyi ve güzel olarak biçimlendirilmesi* düşüncesi buradan gelmektedir. O halde, Antik Yunan eğitiminde Homeros'un masallarının, şiirlerinin ve destanlarının büyük bir etkisinin olduğundan söz edilebilir. Öyle ki Küken'e göre Antik Yunan'da eğitim, Homeros'un destanları üzerine kurulmuştur. Sadece Atina değil tüm Yunan devletleri onu, her türlü bilginin kaynağı olarak görmüş, eserlerini de kutsal öğreti olarak kabul etmişlerdir. Antik Yunan'da insanlar din, politika, askerlik, gemicilik ve hekimlik gibi çeşitli alanlardaki bilgileri öğrenmek için Homeros destanlarına başvurmuşlardır. Aslında Platon da Homeros okulunda yetişmiş ve bu yüzden eserlerinde sık sık Homeros'tan alıntı yapmıştır. Fakat o, Homeros'un masallarının çocuk eğitimi için zararlı olduğunu düşündüğünden onları eleştirmiş ve sıkı bir denetime tâbi tutmuştur. Başka bir deyişle Platon, artık geleneksel hale gelmiş bu eğitimi eleştirerek aynı zamanda geleneğe de karşı çıkmıştır. Daha fazla bilgi için bkz. (Homeros, 2008a; Homeros, 2008b; Aytaç, 1992: 19-20; Küken, 2003: 239-240; Demirci, 2007b: 5-6; Sena, 1975: 452-453; Kranz, 1994: 1-2).

⁷¹ Hesiodos, M.Ö.8. yüzyılda yaşadığı düşünülen Yunanlı bir şairdir. O, genel olarak evini ve arazisini yönetmekte usta, hukuk sorunlarına meraklı, hayal gücü ve duyguları zayıf bir kimse olarak tarif edilir. Ayrıca kaleme aldığı *İşler ve Günler* adlı didaktik eseri onun, her türlü aşırılıktan kaçan, düzenli ve derin bir ekonomi bilgisine sahip biri olduğunu gösterir. Ona göre erdemli olabilmek için çalışmak gerekir. Ölçsüzlükten kaçınmak ve kendini bilmek Hesiodos'un üzerinde durduğu erdemlerdendir. Eğer kişi kendini bilmezse bu durum onda yanılğı meydana getirir. Yanılğıysa, insanı yıkım ve belalara sürükler. Başka bir deyişle ölçsüzlükten suç doğar; suçun ürünüyse pişmanlık ve gözyaşdır. *Hesiodos'un İşler ve Günler* adlı eserinde genel bir ilke olarak *hak* ve *haklılık* kavramları esas teşkil eder. Hesiodos, Homeros'taki asillerin egemenliği başka bir deyişle güçlü olanın egemen olacağı görüşüne karşı, *çalışkanlık* ve *haklılık* düşüncesini esas ilke olarak alır. Böylelikle o, toplumsal hayatın esaslarını yeniden yorumlayarak, *demokratik eğitim* idealinin temellerini atmış olur. Platon, eserlerinde tıpkı Homeros gibi Hesiodos'un şiir ve masallarına da yer vermiştir. Örneğin daha önce de belirttiğimiz gibi Platon'un dile getirdiği Maden Miti, *İşler ve Günler* de yer alan Çağlar- Soylar Mitosu'nu çağrıştırmaktadır. Fakat Platon, aynı Homeros'unkileri gibi Hesiodos'un masal ve şiirlerini de, Tanrıları ve kahramanları olduklarından farklı göstermeleri gibi çeşitli sebeplerden dolayı eleştirerek, denetime tâbi tutmuştur. Daha fazla bilgi için bkz. (Hesiodos, 1948: 7; Aytaç, 1992: 20; Küken, 2003: 250-255; Eyupoglu & Erhat, 1977: 3, 5 vd.; Demirci, 2007b: 6-7; Sena, 1975: 416).

kahramanları olduklarından başka türlü göstermelerini, bir ressamın benzetmek istediği şeye hiç de benzemeyen resimler yapmasına benzetir. Onları, hakikate uygun olmayan sözleri dile getirdikleri için eleştirir. Platon'a göre Hesiodos'un, Uranos'un çocuklarına kötü davrandığı ve bu yüzden de oğlu Kronos'un ondan öç aldığını anlatması, Tanrıları kötü göstermekten başka bir şey değildir. Platon, bu anlatıların yurttaşları *kindarlığa ve düşmanlığa* sevk edeceğini söyleyerek yasaklanmasını; bunların yerine insanları daha iyiye ve güzele yöneltecek masalların anlatılmasını ister (Eflatun, 1975: 377e-378d). Platon'a göre insanları iyiye ve güzele yönlendirecek eğitim, *yalnızca hakikate uygun sözlerin* anlatılmasından meydana gelir. Bu yüzden Platon, "*çocuklar açığı, gizli ve kapaklıyı ayırt edemez. Bu yaşta duydukları akıllarından çıkmaz ve zihinlerinde olduğu gibi kalır* (Eflatun, 1975: 378e)" düşüncesini ileri sürerek, masallar konusunda taviz vermez bir tutum takınır. O, çocukların ilk duydukları sözlerin, iyilik yolunu gösterecek güzel masallar olması gerektiğinin altını çizer. Bu konuda özellikle Tanrılarla ilgili masalların güzel olarak adlandırılabilmesi için Tanrıları sözde, şarkıda ve sahnede aslında nasılsa öyle anlatması gerektiğini ileri sürer⁷². Platon, koruyucuların *Tanrılara saygılı olmaları* ve *kendi ölçülerinde onlara benzemeleri* için Tanrıları kötü gösteren masalların yasak edilmesinin çok önemli olduğunu söyler. Bu yüzden denetlemeler sonrasında yasak edilen masalların çocuklara anlatılması için anne ve dadıların uyarılması gerektiğini belirtir (Eflatun, 1975: 377a-383c).

Platon'un masallar yoluyla koruyucularda istenilen özelliklerin oluşmasını sağlamaya çalıştığı açıktır. Onun bu yöndeki çabalarını, şiirde de görmek mümkündür. Örneğin Platon, ölümle ilgili söz ve şiirlerin de denetlenmesini gerektiğini söyler. Koruyucuların yiğit olabilmeleri için ölümden ellerinden geldiğince az korkmalarını sağlayacak sözlerin söylenmesi gerekir. Hades'in ülkesinde olup biten korkunç şeylere inanan birinin, savaşta ölmektense yenilmeyi ya da esir düşmeyi göze alabileceğini

⁷² Platon'a göre Tanrı, aslında iyidir ve bu yüzden de iyi gösterilmesi gerekir. İyi olan bir şey zararlı olamayacağına göre zarar vermeyen bir şey de ne kötülük edecektir ne de kötülüğe sebep olacaktır. Ayrıca ona göre iyi şey aynı zamanda faydalıdır ve ondan sadece mutluluk gelir. O halde Tanrı, her şeyin sebebi değil yalnızca iyi olanın sebebidir. Bu yüzden kötü olan şeylerle ilgisi yoktur. Platon, buradan hareketle Tanrı'nın iyi olduğunu ve insanların başına gelen yalnızca iyi şeylerin O'ndan geldiğini belirtir. Bu yüzden ona göre kötü şeylerin Tanrı'dan geldiği söylenmemeli; bunlar için başka sebepler aranmalıdır. Ayrıca Platon'a göre Tanrı, yaptığında ve dediklerinde de açık ve gerçek bir varlıktır. Bu bakımdan O, insanları hiçbir zaman aldatmaz (Eflatun, 1975: 378e-383b).

belirten Platon, bu yüzden Hades üzerine söylenenlerin de denetlenmesi gerektiğini söyler. Ona göre, Hades üzerine anlatılan korkunç şeyler doğru olmadığı gibi bunlar koruyucuların iyi savaşçı olmalarını da engeller. Nitekim bu tür sözlerin ortaya çıkardığı *ürperti* duygusu koruyucuları yumuşatıp gevşetir. Bu yüzden şairlerin, Hades'i kötüleyecekleri yerde onu övmeleri gerekir. Dolayısıyla Platon şairleri, konuşurlar veya şiir söylerken bu tür sözleri içermeyen örneklere başvurmaları hususunda uyarır (Eflatun, 1975: 386a-387c).

Oysa Platon'a göre yiğit bir kimse ölümden korkmaz ve arkadaşının yiğitçe ölmesini de korkunç bir şey olarak görmez. Bu yüzden Platon, ünlü kahramanlara söylenen *ahlamaların* da kaldırılması gerektiğini söyler. Değerli bir insan, kendi kendine yetebilen ve tek başına da olsa yaşamının tadına varabilen kimsedir. Bu bakımdan oğlundan, kardeşinden veya varlığından yoksun edinmek bu tarz kişileri yıkamaz. Platon'a göre başına böyle bir felaket gelen değerli bir kimse ağlayıp sızlamak yerine herkesten daha kolay buna katlanır. Bu yüzden ağlayıp sızlamaların ünlü kahramanlara değil, sıradan kadınlara ve aşağılık erkeklere bırakılması gerektiğini söyleyen Platon, şehrin kurucuları olarak yetiştirmeye çalıştıkları bu kimselerin de böyle düşkünlüklerden iğrenmeleri gerektiğini dile getirir (Eflatun, 1975: 387d-388a).

Platon'a göre koruyucular aynı zamanda "*baştakilerin sözünü dinlemek, kendileri baştaysa içkide, sevgide ve yemekte kendilerini dizginlemek* (Eflatun, 1975: 389d-e)" ve paraya ve rüşvete düşkün olmamak zorundadır. Bu yüzden bu ilkeye uygun sözler, sözlü ve yazılı kültürde tutulmalı ve sonraki nesillere aktarılmalıdır. Uygun olmayan "*hediyeler Tanrıları da yola getirir, yüce kralları da...* (Eflatun, 1975: 390d)" gibi sözler de yasaklanarak atılmalıdır.

Platon, söz sanatları gibi sahne sanatlarının da gerekli sınırlamalardan sonra eğitimde yararlı bir şekilde kullanılabileceğini öne sürer. Ona göre şairler ve masal anlatıcıları, *olmuş* veya *olacak* şeyleri ya *doğrudan doğruya* ya *taklit yoluyla* ya da her ikisini de birlikte kullanarak üç şekilde anlatmaktadır (Eflatun, 1975: 392d). Şairin bir başkası konuşuyormuş hissi vermeden kendi ağzından herhangi bir şeyi okuyucuya veya dinleyiciye aktarmasını *anlatma* olarak tanımlayan Platon, onun bu sözleri kendisinin değil de bir başkasınınmış gibi aktarması veya bir başkasının kişiliğine uydurmaya çalışmasını da *taklit* olarak adlandırır (Eflatun, 1975: 393b). O, verecekleri eğitimde

insanlara çekici ve eğlenceli gelmesine rağmen taklit yöntemi yerine, daha yalın ve az değişime uğrayan anlatma yöntemini kullanacaklarını belirtir. Çünkü Platon'a göre ideaların kopyaları olan nesnelerin ve dünyadaki olayların taklidinden ibaret olan eserler gerçeklikten epey uzaktır⁷³. Bu nedenle benzetilen şeyin gerçekte ne olduğunu bilmeyen insanlar için tehlike arz etmektedir (Eflatun, 1975: 396a-397e).

Platon, Homeros ve diğer şairlerin *tragedya* ve *komedya*da taklide başvurarak ortaya koydukları eserlerin, hakikatten ne kadar uzak olduğunu İdealar kuramından hareketle açıklamak ister. O, ideaların kopyalarını resmetmesi bakımından ressamı benzetmeci ve yaptığı resmi de gerçeğin üç derece uzağında kalan bir eser olarak nitelendirir. Ona göre ressamın yaptığı sedir resmi, görünüşte de olsa bir sedir veya sedirin sadece iki boyutlu bir ifadesidir. Marangozun yaptığı sedirse, ideası düşünülerek yapılan fakat gerçeğinin yanında sönük kalan bir kopyadır⁷⁴. Buradan hareketle Platon, ideal⁷⁵,

⁷³ Platon'a göre, insanları iyiye ve güzele yönlendirecek eğitim hakikate uygun sözlerin anlatılmasından meydana gelir. Bu bakımdan eğitimde kullanılacak eserlerin gerçeğe uygun olması gerekir. Platon, bu doğrultuda şairlerin ve diğer sanatçıların eserlerini ele alarak onları hakikate uzak olmaları bakımından eleştirir. Onun bu düşüncesi sanat anlayışından kaynaklanır. Bilindiği gibi Platon, sanatın ne olduğuyla ilgili ileri sürülmüş *mimetik sanat* anlayışının sahibidir. Sanat konusunda ilk ve en eski kuram olarak kabul edilen ve sanatı bir tür taklit/mimesis olarak gören bu görüş sanatçının gerçekliği, hakikati ve duyumsadığı bir nesneyi veya durumu taklit etmesini, öykünmesini veya yansıtmalarını ifade eder. Platon'a göre herhangi bir disiplinin değeri, insanı hakikate veya gerçeğin kendisine götürüp götürmemesine bağlı olduğundan, Platon'un gözünde sanatçı ancak *iyinin, güzelin, gerçeğin ve özün* kendisi olan *ideaları* taklit etmeye veya kopyalamaya çalıştığında değerli olmaktadır. Aynı şekilde icra ettiği sanat da iyi sanat olarak nitelendirilmektedir. Çünkü sadece böyle bir sanat ideaların bilgisini verebilme gücüne sahiptir. Fakat sanatçı, asıl gerçekliği başka bir deyişle ideaları değil de onların kopyalarını veya gölgelerini taklit ederse, hem kötü sanat yapmış olur hem de gerçeğin bilgisini vermediğinden değersizleşir. Çünkü daha önce de belirttiğimiz gibi bu sanat ve ürünü, gerçeği temsil etmesi bakımından idealar ve onların kopyası olan duyumsadığımız nesnelere sonra üçüncü sırada yer alır. Bu yüzden gerçeğin kendisine götürmeyen ve gölgelerin gölgesi veya taklidin taklidi olan mimetik sanatın Platon tarafından neden değersiz görüldüğü daha iyi anlaşılabilir. Sonuç olarak Platon'un sanata bakış açısını şu ayrıma dayanarak anlamak mümkündür: Platon'a göre iki sanatçı ve bunlara bağlı iki sanat türü vardır. İlki, gerçeğin bilgisine ulaşmada bir yol olan, doğru bilgiyi veren ve değerli olan sanat ile onu icra eden sanatçıdır. İkincisiyse, ideaların gölgeleri veya kopyaları olan nesnelere taklit ederek gerçeklik sıralamasında üçüncü sırada yer alan taklitçi sanatla onu icra eden benzetici sanatçıdır. O halde, buradan hareketle Platon'un sanat anlayışının da bilgi temelli olduğu ve ideaların bilgisine felsefe dışında sanatla da varılabileceği söyleyenebilir (Eflatun, 1975: 602d-605b; Tunalı, 2011: 81; Cevizci, 2010b: 109-110; Çüçen, 2011: 288; Arslan, 2007a: 255-256).

⁷⁴ Platon'a göre varlıklar, idealarından aldıkları pay oranında iyi ve mükemmel olur. Bu bakımdan idealarından aldıkları pay azaldıkça varlıkların mükemmellikleri ve tamlıkları azalırken, aldıkları pay arttıkça mükemmellikleri ve tamlıkları artar. Bu, aynı zamanda ustaların yaptıkları şeylerin idealarına ilişkin gerçek bilgi ve maharetlerini de gösterir. Öyle ki, bir marangoz ne kadar mükemmel ve iyi bir sedir yaparsa o ölçüde iyi bir ustadır ve sedirin ideasını çok iyi kavramıştır. Fakat eğer yaptığı sedir tam ve mükemmel değilse, hem kendisi iyi bir usta değildir hem de sedirin ideasını tam kavrayamamıştır.

⁷⁵ Platon, Tanrının ya canı öyle istediği ya da başka türlü olamayacağı için tek bir sedir yarattığını ve onun da sedirin aslı veya özü olduğunu öne sürer. Ona göre Tanrı, iki tür sedir yaratmamış ve hiçbir zaman da yaratmayacaktır. Çünkü Tanrı, eğer iki tane sedir yaratsaydı bu iki sedirin birleşimiyle

üretmiş ve çizilmiş sedir olmak üzere üç tür sedirden; Tanrı, marangoz ve ressam olmak üzere üç tür ustadan bahsedilebileceğini söyler (Eflatun, 1975: 596e-597b). O, üç tür usta olmasına rağmen sedirin aslını/ideasını ve diğer şeyleri yarattığı için yalnızca Tanrı'ya yaratıcı diyebileceklerini belirtir. Marangozdan sedirin işçisi olarak bahseden Platon, ressam için benzetici ifadesini kullanır. Çünkü ona göre, ressamın yaptığı sedir ideası düşünülerek değil marangozun yaptığı kopya sedire bakılarak yapılmış bir benzetmedir⁷⁶. Bu yüzden asıl sedirden ve gerçeklikten üç derece uzakta yer alır⁷⁷. Platon, tragedya şairlerinin de tıpkı ressamlar gibi değerlendirilip benzetmeci olarak adlandırılması gerektiğini söyler. Çünkü onların ürettiği eserler de tıpkı resim gibi gerçeklikten üç derece uzaklıkta yer alır (Eflatun, 1975: 597d-e).

Platon bazı kimselerin, tragedya şairlerinin insanların iyi ve kötü yanlarını bildiklerine ve bütün sanatları belirlemiş olduklarına inandıklarını söyler. Çünkü onlara göre bir şairin ele aldığı konuları iyi işleyebilmesi, öncelikle bunları bilmesine bağlıdır. Aksi takdirde tragedyadaki bütün emeği boşa gidecektir. Platon, bu düşünceyi savunan kişilerin tragedya şairinin anlattığı o şeyleri yapmayı bilmeden de onları anlatabileceğini bilmediklerini söyler. Nasıl ki ressam ayakkabıcılığın ne olduğunu bilmeden ayakkabı resmi yapabiliyor ve bundan anlamayanlar da yaptığı resmi gerçekçi buluyorlarsa; aynı şekilde şairde de aslında ne olduğunu bilmediği şeylerin süslü kelime ve cümlelerle bir benzerini yapmaktadır. Şair gibi yalnızca kelimelerden anlayan kimseler de ölçüye, ritme ve düzene kapılarak onun ayakkabıcılığı veya ayakkabıyı tam olarak anlattığını sanmaktadır. Platon, Homeros'un savaşa katılmadan bir savaşı anlatmasını veya bir kişinin yönetici olmadan onun gibi konuşarak insanlara öğütler vermesini bu duruma örnek gösterebileceklerini söyler. Ona göre bu durum, şairlerin ve diğer sanatçıların hakikatten uzak oluşlarının başka bir deyişle

kendiliğinden üçüncü bir sedir ortaya çıkacak ve asıl veya öz sedir de o olacaktı. Platon, Tanrı'nın bunu bildiğinden ve tek gerçek sedirin yaratıcısı olmak istemesinden dolayı asıl sediri bir tane yarattığını ileri sürer (Eflatun, 1975: 597c-d).

⁷⁶ Platon'a göre ressam, marangozun yaptığı sediri olduğu gibi başka bir deyişle her yönüyle değil sadece bir açıdan görünüşünü resmetmiştir. O, ressamın her şeyi benzetebilme yeteneğinin bundan kaynaklandığını ileri sürer. Bu bakımdan Platon, ressamın bir ayakkabıcının, marangozun veya ustanın resmini yapmasına rağmen onların sanatlarını bilmediğini öne sürerek, ressamın yaptığı resimle sadece çocukları ya da bilgisiz kişileri kandırabileceğini belirtir (Eflatun, 1975: 598a-602b).

⁷⁷ Cevizci, Platon'un gözünden bakıldığında, ürettiği şeylerin gerçekliğin üç derece uzağında kalan bir sanatçının, sahtekâr veya yalancı olarak nitelendirilebileceğini dile getirir. Bu kimselerin, insanların gözlerini boyarak onlara kusurlu taklitleri yutturmaya çalışan retorikçi ve sofistlerden hiçbir farkı yoktur (Eflatun, 1975: 597d-e; Cevizci, 2001a: 338).

sahtekârlıklarının birer göstergesidir (Platon, 2010: 538-542b). Bu bakımdan o, tıpkı ressam gibi benzetmeci şairlerin de benzettiği şeylerin aslını bilmediğini fakat süslü sözlerle biliyormuş hissi verdiği öne sürer. Öyle ki, benzetmeci şairin süslü şiiri, düz yazıya çevrildiğinde “*tıpkı tazelikten başka yüz güzelliği olmayan insanların, yaşlandıklarında kimselerin suratlarına bakmaması gibi* (Eflatun, 1975: 601b-c)” bütün çekiciliğini yitirmektedir. Bu yüzden Platon, şairlerin ve diğer sanatkarların yarattıkları şeylerin birer gölgeden ibaret olduğunu belirterek, onların birer benzetmeci olduklarını söyler (Eflatun, 1975: 598e-602b).

Platon’un taklitçi sanata ve sanatçıya karşı bu sert tutumunun altında taklitçi sanatın insan ruhu ve toplum hayatı üzerindeki olumsuz etkileri yatar. Ona göre mimetik şiir, ruhumuzun iyiyi gözetken *akıllı ve yüksek* bölümüne değil akıldışı başka bir deyişle *çoşkun ve taşkın yönüne* hitap eder. Benzetmeci şiir ve türlerine (tragedya) içerik sağlayan şeyler, bu yüzden aşırı heyecana neden olan ve ruhu taşkınlığa sürükleyen olay türleridir. Bunlar, ruhun düzenini bozmakla kalmayıp aynı zamanda akli da devre dışı bırakır (Eflatun, 1975: 602d-605b; Tunalı, 2011: 81; Cevizci, 2010b: 109-110; Çüçen, 2011: 288; Arslan, 2007a: 155-156). Bu nedenle Platon, hem doğruya ve gerçeğe uzak kalması hem de insanın içindeki çoşkun ve taşkın yönü öne çıkartması bakımından benzetmeci şairin de ressamla aynı kefeyle koyularak devletten uzaklaştırılması gerektiğini *Devlet*’te şöyle dile getirir: “*Bizim ülkemizde senin cinsinden insanlar yok, olması da yasak. Böylece başına kokular sürer, çelenkler takar, onu başka ülkelere yollarız. Bize daha ağır başlı bir şair gerek deriz*” (Eflatun, 1975:398a-b). Böylece Platon, bu tarz sanatçıları ideal devletten göndereceklerini ve kalan diğer sanatçıları da iyiyi benzemeye zorlayacaklarını belirtir. Böylece onların kötü huyları, ölçsüzlükleri, bayağılığı ve çirkinliği eserlerinde göstermelerine engel olunacak ve bunun için gerekirse iş görmeleri yasaklanacaktır. Çünkü Platon’a göre, koruyucuların kötülük tasvirleri içinde yetişmeleri, onların farkında olmadan her gün kötü ve zehirli yiyeceklerle azar azar zehirlenerek içlerine kötülüğün işlemesiyle aynı şeydir. Bu yüzden ideal devlette gençleri beden, öz ve biçim güzelliğine götürecek sanatçılara ve sanat eserlerine ihtiyaç vardır (Eflatun, 1975: 401b-c). Nitekim Platon, ihtiyaç duydukları sanat eserlerinin koruyucuları bu tür güzelliklere götürmesi gerektiğini şöyle dile getirir:

“Gençlerimiz, sağlam bir iklimin insanları gibi, çevrelerindeki her şeyden faydalansınlar; güzel ülkelerde bir meltemin kanadına gelen sağlık gibi, sanat eserleri de onların gözlerine, kulaklarına mutlu etkiler sağlayan birer kaynak olsun. Gençlerimiz daha çocukluktan güzelliği sevmeye, güzele benzemeye, onunla bir olmaya, kaynaşmaya özensinler” (Eflatun, 1975: 401c-d).

O, bu tür eserlerle gerçekleştirilecek bir eğitimin, eğitimlerin en güzeli olacağını söyler.

Platon, doğru bir müzik eğitimi için söz ve sahne sanatlarından sonra müziğin şan ve melodi kısmını ele alır. Bu eğitimle iyiliğin, uyumun, düzenin⁷⁸ ve huzurun oluşmasında büyük önem taşıyan *ritim duygusunun*, insanlarda oluşmasını amaçlar (Eflatun, 1975: 400a-c; Boyacı Gülenç, 2013: 184). Müzik eğitimi, eğitimlerin en üstünü olarak gören Platon, hiçbir şeyin insanın içine ritim ve düzen kadar iyi işleyemeyeceğini öne sürer. Bu bakımdan gerektiği gibi verilen müzik eğitimi, insanı yücelterek ruhu ve özü güzelleştirir. Doğru bir müzik eğitimi almış kimse nasıl ki tabiattaki bozuklukları fark edebiliyorsa, aynı şekilde insan ürünü eserlerdeki çirkinlikleri ve aksaklıkları da fark ederek bunlardan hoşlanmayacaktır. Çünkü kendini iyi bir insan olarak yetiştirmek isteyen kimse ancak, güzeli arar, onu sever ve onunla ruhunu besler (Eflatun, 1975: 401d-402a). Platon, yetiştirmek istedikleri koruyucuların bilgeliği, yararlılığı, yiğitliği ve bunlara eş huyları, karşıtları olan kötü huylarla birlikte gördükleri her yerde tanımları gerektiğini; aksi takdirde iyi bir müzik eğitimi aldıklarını söyleyemeyeceklerini belirtir. Bu bakımdan harmoni ve ritim yoluyla uyumlu ve düzenli olmayı öğrenen kişi, sadece iyi ve güzel huylu kimseleri sevecektir. Çünkü müziğin insanı götüreceği tek yer güzellik sevgisidir (Eflatun, 1975:

⁷⁸ Platon, müzikteki düzen ve düzensizlik duygusunun, insanlara Tanrılar tarafından verildiğini ve bu duyguların sadece insanlarda var olduğunu dile getirir. İnsanlara bunu bahşeden Tanrılar, aynı zamanda onların danslarını ve korolarını da yönetir. Bu düşünceden hareketle Platon, ilk eğitimin ilham perileri Musalar ve ilham Tanrısı Apollon tarafından verildiğini ileri sürer. Platon’un bu düşüncesi, bir bilgenin veya yasa koyucunun sahip olması gereken nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda daha da anlamlı hale gelir. Platon, filozof olarak yetiştirecekleri kimselerin kuvvetli bir hafızaya sahip olmaları gerektiğini öne sürer. Çünkü hafızası güçlü olan birinin önceki hayatlarına dair şeyleri hatırlaması daha kolaydır. Hafıza yeteneği veya hatırlatma Tanrıçası *Mnemosyne*’nin kızları Musalar ile hatırlamayı ve insan ruhuyla zaman dışı olmayı ilişkilendirdiğimizde aslında iyi bir hafızaya sahip olan birinin aynı zamanda ideaların bilgisine de erişebileceği görülür. Çünkü böyle bir hafızaya sahip kimse, yeryüzüne düşerken bedeninin susuzluğuna karşı direnir *Lethe*’nin unutturan suyundan çok az içmiştir. O halde, iyi bir hafızaya sahip kişi zaman dışı veya önceki hayatlarına ilişkin deneyimlerini hatırladıkça geçmiş iyi bilen, şimdiki iyi kavrayan ve geleceği de iyi gören biri haline gelecektir (Platon, Yasalar, 2012: 654a; İnci, 2005: 103).

402c-403c). Platon'a göre, böyle bir müzik eğitimi için makamlar ve ritimlerden hangilerinin uygun olduğu belirlenmelidir. Bu yapılırken de koruyucularda olması gereken özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekir. Platon, koruyucuları hüzünlendirecek *Lydia* ve benzeri makamlarla, onları sarhoşluğa, gevşekliğe ve tembelliğe itecek *Ionia* makamının atılması ister. Bunların yerine gençlerin her durumda yiğitçe davranmalarını sağlayacak, giriştikleri işleri başarmalarını temin edecek ve bu başarıların sonunda kibire kapılmayıp ölçülü ve ılımlı davranmalarını sağlayacak *Dor* ve *Phrygia* makamlarının kullanılmasını ister (Eflatun, 1975: 399c-400a).

Platon, makamlarda olduğu gibi ritim ve şarkı konusunda da sadelikten ve azlıktan yanadır. Ona göre müzikte yiğitçe ve ölçülü sürdürülen bir hayata uygun ritimler kullanılmalıdır. Bir biçimin güzelliği veya çirkinliği nasıl ki ritmin yerinde olup olmamasına bağlıysa, ritmin de yerindeliği güzel söyleyişe bağlıdır. Bu yüzden ritimlerin sözlere uyması gerekir (Eflatun, 1975: 400a-d). Nitekim insanın sözü ve onu söyleyiş şekli, kendisinin iyi veya kötü oluşuyla uyumluluk gösterir. Bu yüzden sözün, müziğin ve biçimin güzelliği ve ritmin yerindeliği insanın saflığına bağlıdır (Eflatun, 1975: 400d-e). Platon kadınlara ve erkeklere yakışan şarkıların da belirlenip, uyum ve ritimlerinin ayarlanması gerektiğini öne sürer. O, kadın ve erkek arasındaki doğal farka dayanarak *görmeli* ve *yiğitliğe* yönelik şarkıların erkeğe; *düzen* ve *ölçülülüğü* vurgulayanların da kadına özgü olduğunu belirtir (Platon, 2012: 802e).

Platon, müzik eğitimin amacından ve nasıl olması gerektiğinden ayrıntılı bir şekilde bahsetmesine rağmen, onun aşamaları ve içeriğiyle ilgili pek bilgi vermemiştir. O, müzik eğitimi adı altında gençlere ilk olarak düz yazıyla kâleme alınmış eserlerin okutulacağını, savaş, ev ve devlet yönetimi için gerekli bilgilerinin verileceğini ve bunların ardından gök cisimlerinin dönüşleri, yıldızlar, Güneş ve Ay hakkında yararlı bilgiler öğretileceğini belirtir. Platon'a göre iyi yurttaş olmak isteyen herkesin bu bilgileri edinmesi zorunludur. Ayrıca O, çocuğun edebiyat eğitimine on yaşında başlaması gerektiğini öne sürerek, okuma yazma ve temel seviyede aritmetik vb. gibi bilimlerin öğretilmesini de kapsayan müzik eğitiminin yaklaşık on sekiz yaşına kadar devam edeceğini belirtir. Bu eğitimin son bulmasıyla yaklaşık iki yıl sürecek askerî beden eğitimi başlar (Platon, 2012: 809c-810b).

2.2.4.1.5. Savaşa Hazırlayıcı Beden Eğitimi

Platon, müzik eğitiminde olduğu gibi beden eğitiminde de aynı amacı güderek insanı bir bütün olarak erdemli hale getirmeye çalışmıştır. Bu bakımdan onun jimnastik eğitimi, insanın sadece fiziksel değil içsel yönünü de içine alan bir yetiştirme şeklini ifade eder. Öyle ki Platon'a göre gençler, idmanlarında ve zorlu eğitimlerinde beden gücünden çok içlerindeki coşkunluk gücüne dayanacak ve onu geliştirmeye çalışacaklardır. Bu yüzden o, eğlenen insanların dansı olarak nitelendirdiği beden hareketlerinden oluşan eğitim için *bir bütün olarak bedeni mükemmelleştiriyorsa* buna beden eğitimi diyebileceklerini söyler (Platon, 2012: 673a). O halde Platon'un, sıradan hareketleri değil sadece bedeni bütün olarak güzelleştirmeyi amaçlayan fiziksel hareketleri jimnastik olarak gördüğü söylenebilir. İnsanın bir bütün olarak iyi olabilmesi, güzele ulaşabilmesi ve ahengi yakalayabilmesi ise, bedeni güzelleştiren jimnastik eğitiminin ruhu mükemmeleştiren müzik eğitimiyle birlikte ve uyum içinde yerine getirilmesine bağlıdır. Platon bunu *Timaios* 'ta şu sözlerle dile getirir:

“İnsanda meydana gelen ahenksizlik vb. bozukluklara karşı yalnızca bir ilaç vardır; ne vücudu ruhsuz, ne de ruhu vücutsuz devinime geçirmemek, ta ki birbirlerine karşı kendilerini koruyarak ikisi de dengelerini kursunlar ve sağlıklarını korusunlar. Demek oluyor ki, matematikle uğraşan ya da kendilerini herhangi bir kafa işine bağlayanlar, vücutlarını da beden eğitimiyle işletmelidirler; öte yandan vücuduna dikkatle bakan kimse, müzikle felsefenin bütün kollarıyla uğraşarak ruhunu da çalıştırmalıdır; ancak bu koşulla onların ikisi de iyi ve güzel diye adlandırılmaya hak kazanırlar” (Platon, 2001b: 107).

Platon'a göre, ömürlerini jimnastikle geçirip müzikle ilgisi olmamış kimseler kaba ve sert olurken; benzer şekilde ömürlerini müzikle geçirip bedenleriyle ilgilenmemiş kimseler de yumuşaklığa ve gevşekliğe düşer. Sertlik, insanın içindeki coşkun yönden kaynaklandığı halde eğitim yoluyla yiğitliğe çevrilebilirken, müdahale edilmeyip aşırı hale gelirse çekilmez bir kabalık doğurur. Yumuşaklık da filozofça bir doğa vergisi olmasına rağmen aşırı bir hâl alırsa, gevşekliğe yol açar; fakat uygun şekilde geliştirilirse, insanı ölçülü bir yumuşaklığa götürür (Eflatun, 1975: 410b-e). Platon, bu iki huyun sertlik ve yumuşaklığın eğitecekleri koruyucularda dengeli bir şekilde bulunmasını ister (Eflatun, 1975: 411b-c). O, müzik eğitimi başka bir deyişle ruh ve zihin eğitimi olmaksızın sürdürülen beden eğitiminin, insanı kaba ve sert yapmasının

yanında, onu bilgisiz ve ölçsüz bir kimse de yapacağını ileri sürer. Eğer bir kimse, jimnastik dışında bir şey yapmaz bilim ve felsefeyle hiç ilgilenmezse içindeki öğrenme isteği yok olacaktır. Çünkü öğrenmenin tadına varamayan, araştırmaya merak salmayan veya sanatla ve müzikle uğraşmayan bir kimsenin içindeki öğrenme isteği zamanla tükenecektir. Bu tür insanın düşünceye ve söze düşman, müziğe ise yabancı olacağını belirten Platon, onun sözle anlaşılamayıp her şeyi kabalıkla elde etmek isteyeceğini öne sürer. Bu insanın ömrünü bilgisizlik ve budalalık içinde ölçüden yoksun olarak geçireceğini belirtir. Platon, tıpkı müzikte olduğu gibi insanın içinde de düzenin oluşabilmesi için zihin ve beden eğitiminin birlikte yapılması gerektiğini şu sözlerle dile getirir:

“Demek ki Tanrı, insanlara müzikle jimnastiği ne sadece kafalarını ne de sadece bedenlerini eğitmeleri için vermiştir. Öyle görünüyor ki O bunları, insanlarda coşkun bir yürekle bilim sevgisi olsun diye vermiştir. Tanrı istemiş ki, insanın içindeki bu iki güç, iki tel gibi bir gerilip bir gevşetilerek düzenlenebilsin. Müzikle jimnastiği en güzel şekilde uzlaştıran ve onları insana en ölçülü şekilde veren insan, işte asıl düzen ustası odur yoksa sazının tellerini en iyi düzenleyen değil” (Eflatun, 1975: 411b-412b).

Platon kuracakları devlette gözetici olarak böyle bir kimseyi bulundurmaları gerektiğini söyler. O halde Platon’un öne sürdüğü temel eğitimin, insanları hem ruhsal hem de bedensel açıdan dengeli bir şekilde geliştirerek, onları cesur ve sağduyulu hale getirdiği söylenebilir. Çünkü bu eğitim, ruhu felsefeye ve bedeni savaşçı olmaya hazırlar.

Platon, koruyucuların daima uyanık olmaları, iyi görme ve işitmeleri gerektiğini belirterek bu yüzden onların sarhoş olmamaları gerektiğini ileri sürer. Ayrıca onların seferlerde değişik yiyecek⁷⁹ ve içeceklere alışık olmaları, güneş çarpmalarına, karakışa

⁷⁹ Platon, söz konusu eğitim olduğunda savaşa hazırlayacağı kimselerin yiyeceklerini dahi belirler. O, bu konuda Homeros’tan yararlanarak onun savaştaki yiğitlerin sofralarına ne balık ne de haşlanmış et koyduğunu, bunun yerine askerlere sadece kızarmış et verdiğini belirtir. Çünkü Homeros’a göre ateş yakmak tencere taşımaktan daha kolaydır. Ayrıca Platon, Homeros’un baharat ve biber gibi şeylerden de söz etmediğini belirterek, koruyucuların yemeklerinin çeşitlilikten uzak ve sade olması gerektiğini söyler. Çünkü o, belirli yiyecekleri yemenin insanın yaşamına düzen ve bedenine sağlık verdiğini düşünür. Platon bu durumla, müzikteki düzen ve düzensizliğin insana getirdikleri arasında bir analogi kurar. Bütün ritimleri içine alan karışık melodilerin insan ruhunda düzensizlik ve karmaşa yaratması gibi, her şeyi yemek de bedende düzensizliğe yol açmaktadır. O halde Platon’a göre çeşitlilik, insanın içinde düzensizliğe ve bedeninde bozukluğa yol açarken, sadelik kişinin içine ve bedenine düzen ve sağlık verdiği söylenebilir (Eflatun, 1975: 404c-3).

ve fırtınalara dayanabilmeleri gerekir. Platon, böyle koruyuculara sahip olabilmek için onları, hayatları uykuyla geçen atletlerinkinden daha akıllıca bir yetiştirme yöntemi ve yaşayış yoluyla eğitmeleri gerektiğini söyler. Ona göre, koruyucuları fizikî olarak istenilen seviyeye getirecek en iyi beden eğitimi, onları ölçülü, sağduyulu ve cesaretli hale getirerek savaşa en iyi şekilde hazırlayacak akıllıca bir beden eğitimi olacaktır (Eflatun, 1975: 403c-404b).

Platon, beden eğitimi adı altında tıpkı Atinalılar⁸⁰ gibi kız-erkek fark etmeksizin çocuklara, gençlere ve yetişkinlere ücretleri devlet tarafından ödenen resmi hocalar vasıtasıyla savaşa ilgili tüm *ağır çalışmaların, her türden atıcılığın, hafif ve ağır silahlı dövüşün, askerî taktik ve yürüyüşlerin, ordugâh kurmanın ve biniciliğin* eğitimini vereceklerini söyler⁸¹. Bu bakımdan Platon'un öne sürdüğü beden eğitimi, insanı hem içsel hem de fizikî yönden olası savaşa hazırlayıcı bir özellik taşımaktadır. O, bir yandan vücudu mükemmelleştirip ona ahenk kazandırırken bir yandan da toplumun gerek duyduğu fiziksel gücü ve cesareti sağlayarak insanları savaşa hazırlamaktadır. Bu bakımdan beden eğitimi oluşturan temel unsurlardan dans, soylu hareketleri canlandırarak daha çok bedeni mükemmelleştirmeyi amaçlarken; güreş, avcılık, yarışmalar, okçuluk ve tatbikatlar vb. gibi savaşa hazırlayıcı etkinlikler de fiziksel gücü ve cesareti arttırmaktadır.

⁸⁰ Platon'un öne sürdüğü beden eğitimi zamanının güce önem veren yönünü yansıttasının yanında Atina'daki mevcut jimnastik eğitimiyle de benzerlik göstermektedir. Atina'da jimnastik eğitimi gymnasion ve palestra (güreş salonları) denilen yerlerde devlet kontrolünde gerçekleşirdi. Buralarda jimnastik hareketlerinin yanında kılıç oyunu, ok atma, ağırlık kaldırma, araba yarışı, ata binme ve yüzme gibi savaşa hazırlayıcı etkinlikler de yapılırdı. Jimnastik ile müziğin birleşmesinden *dans* oluşmaktaydı. Bu sanatın, ritmik şekilde düzenlenmiş hareketlere manevi bir hava verdiğine ve ruhsal davranışlar üzerinde şekil kazandırıcı olumlu etkileri olduğuna inanılırdı. Atina'da gençlerin eğitimi, silah kullanma, nöbet tutma ve diğer kışla hizmetlerini de kapsayan *askeri hizmet devri* ile sona ererdi. Böylece gençler erkek vatandaş listesine alınarak, ikinci yılın başında kendilerine törenle silah verilir. Yunan şehir devletleri *silahla donatılmış erkekler* tarafından temsil edildiği için, bu kişiler ayrıca devlet içindeki eğitim işlerinin de temsilcileriydi (Aytaç, 1992: 26-27; Küken, 1996a: 60).

⁸¹ Platon olası savaş ihtimaline karşı ideal devleti güvende tutmak ve huzuru sağlamak için tüm risklere rağmen anne ve babalardan çocuklarını savaşa götürmelerini istemiştir. O, ideal devletin güvenliği ve çocukların en iyi şekilde yetiştirilmesi konusu söz konusu olduğunda, çocukların bu savaşlarda ölme ihtimalini dahi göze almış ve ideal devletin geleceği olan çocukları riske etmiştir. Platon, bu durumun farkında olduğunu belirterek bu riske deyeceğini söylemiştir. Çünkü ona göre, ülkenin geleceği olan çocuklar bu vasıta ile tıpkı sanat adamlarının çocukları gibi büyüdüklerinde yapacakları işi yakından görecekler ve hatta seyirci olmakla da kalmayıp savaşta anne ve babalarına hizmet edeceklerdir. Böylece onlar, eskiye göre daha cesaretli hale geleceklerdir. Savaşta işlerin her zaman istedikleri gibi gitmeyebileceğini de belirten Platon, bu bakımdan çocuklara küçük yaşlardan itibaren ata binmeyi de öğretmeleri gerektiğini söyler. Çünkü gerektiğinde önderlerinin arkasından at sırtında kaçabilmeleri gerekmektedir (Eflatun, 1975: 466d-467e).

2.2.4.1.5.1. Dans ve Güreş

Platon, beden hareketlerinin büyük çoğunluğunun dans ve güreş olarak adlandırılmasının doğru bir belirlenim olacağını ileri sürer. Dans, şiirin sözünü hareketle taklit edip soylu ve özgür olanı gözetir. O, insan bedenine uygun ritmik devinimi vererek ona güç, güzellik, çeviklik ve uygun oranda gelişme ve esneklik kazandırır. Platon'a göre danslar ikiye ayrılır. Bunlar, güzel bedenlerin soylu olanı taklit etmesi anlamına gelen erdemli dansla, çirkin bedenlerin değersiz olanı taklit etmesi olan komedyadır. Platon, erdemli dansın da kendi içinde ikiye ayrıldığını ve bunların güzel bedenlerin ve yiğit ruhların zorlu savaş çatışmalarını canlandıran *emmeleia* barış dansı ile *pyrrikhe* diye adlandırılabilen savaş dansı olduğunu belirtir. Bu danslar atlayarak, yana çekilerek, sıçrayarak ve eğilerek vuruş ve atışlardan sakınmayı canlandırmanın yanında ok ve kargı atışları gibi her türlü atışı da canlandırdığı için savaş eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan Platon, bu dansların doğru yapılıp yapılmadığının, bedenin bütün organlarına esneklik ve kıvraklık verip vermediğine bakılarak kontrol edilmesi gerektiğini söyler. Platon, dans eğitimi hususunda erkek çocuklara erkek, kız çocuklarına kadın hocalarının eğitim vermesinin daha uygun olacağını ileri sürer (Platon, 2012: 795d-816d; İnci, 2005: 147). Platon'a göre beden hareketleri içinde savaştaki dövüşe en çok benzeyeni güreştir. O, güreşin savaşta dövüşmek için yapılması gerektiğini söyleyerek iyi güreşmek için dövüş öğrenmeye de gerek olmadığını belirtir (Platon, 2012: 814d). Bu yüzden Platon güreş yapılırken alçakça yollara başvurulmaması, güç ve sağlık kazanmak için kurallara uygun şekilde boynu, elleri ve yanları kurtarma yollarının öğretilmesi gerektiğini söyler (Platon, 2012: 795d-796d).

2.2.4.1.5.2. Askerî Tatbikatlar

Platon'a göre mutlu ve iyi yaşamın birinci koşulu, kimseye haksızlık yapmamak; ikinci koşuluysa kimseden haksızlık görmemektir. Başka bir deyişle kişinin adaletli bir yaşam sürmesidir. Bunlardan haksızlık yapmamak, ikincisine oranla daha kolaydır. Çünkü haksızlığa uğramamak için daima güçlü olmak ve öyle kalmak zordur. Platon'a göre bunu gerçekleştirmenin tek yolu erdemli olmaktır. İnsanlardaki bu durum, aynı şekilde devlet için de geçerlidir. Bu bakımdan devletin de hem içte hem dışta düşmanlarına karşı caydırıcı bir güçte olması gerekir. Nitekim insanlar, devlet iyi

olduğunda barış içinde huzurlu bir yaşam sürerken; tersi durumda iç ve dış savaşların gölgesinde huzursuz ve mutsuz bir hayat sürerler. Bu yüzden Platon, haksızlığa uğramamak için ideal devlette herkesin savaşa, savaş zamanında değil barış zamanında hazırlanması gerektiğini; büyük boyutlu ve silahlı *askerî tatbikatların* ayda en az bir kere yapılması gerektiğini söyler (Platon, 2012: 828e-829c). Platon'a göre, bu tatbikatlarda yurttaşlar ülkenin her yerinde birbirleriyle çarpışarak toprak kazanmak ve pusu kurmak için mücadele edeceklerdir. Onlar, her türlü savaş taktiğini uygulayarak eldivenli yumruk dövüşü yapacaklardır. Tatbikat sırasında gerçeğine benzer ok ve kargılar kullanılarak yurttaşların tıpkı savaştaymış gibi hareket etmeleri sağlanacaktır. Platon, bundaki amacın cesaretli olanla olmayanı birbirinden ayırmak olduğunu söylemiştir. Ayrıca o, çocukların askerlik çağına kadarki süre içinde tatbikatlar gibi bütün gösteri ve seferlere her zaman silahla donanmış şekilde at üzerinde katılmaları gerektiğini söyler. Böylece gençler silahlarıyla bütünleşecek ve dans arkadaşlarıyla olduğu gibi silah arkadaşlarıyla da uyum halinde hareket etme alışkanlığı kazanacaktır. Platon, tüm bu eğitimler esnasında, eğiticilerin bunların hepsini iyilikle öğretmeleri ve öğrencilerin de bunları zevkle öğrenmeleri gerektiğini belirtir (Platon, 2012: 795d-796d: İnci, 2005: 147).

2.2.4.1.5.3. Yarışmalar

Platon, beden eğitiminde kullanılmak üzere jimnastik yarışmalarıyla ilgili sadece savaşa hazırlayıcı olanlarının alınması ve uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda uygun olanlar, koşu ve hızla ilgili yarışmalardır. Nitekim Platon'a göre bir savaşçının en önemli özelliği hiç şüphesiz beden çevikliğidir. O, ayak çevikliğiyle kaçmayı ve yakalamayı başarırken, el çevikliğiyle de göğüs göğse çarpışmadaki güç ve dayanıklılığı elde eder (Platon, 2012: 832e-833). Hız için at yarışlarıyla birlikte engebeli arazilerde atıcılık yarışları da yapılmalıdır. Platon'a göre, tüm savaşçılar bu yarışmalara silah donanımlarıyla katılacaktır. Yarışmaların sonunca birinci olanlar, çeşitli şekilde ödüllendirilecektir (Platon, 2012: 836a).

2.2.4.1.5.4. Avcılık

Beden eğitime konu olan son alan ise avcılıktır. Platon'un bu konudaki yasa hükümleri, öneri ve tavsiye niteliğindedir. Buna göre gençler onları tembelliğe alıştıracak ağ, tuzak, zehir vb. yöntemlerle avlanmamalıdır. Bunun yerine doğrudan

avıyla karşı karşıya gelip mücadele edebildiği, savaşıma, hayatta kalma, cesaret, zekâ, hız, iz sürme, çeviklik ve güç gibi yetilerini kullanarak kendilerini geliştirebildiği tarzda avlanmayı tercih etmelidir. Platon'a göre av, sadece karada yapılmalı ve yalnızca dört ayaklı hayvanlar avlanmalıdır (Platon, 2012: 822d-824a).

Beden eğitimiyle birlikte artık temel eğitim son bulmuştur. Bu eğitimin sonunda yirmili yaşlara gelen gençler arasında yapılan ilk büyük sınamayla, on beş yıl sürecek ileri düzey eğitime kimlerin devam edeceğine karar verilir (Platon, 2012: 809c-810b). Sınamayı geçemeyenlerse koruyucu olarak görevlerine devam eder. Platon'a göre böyle bir seçim yapılmasının temel nedeni ancak, vücutça iyi gelişmiş ve sağlıklı bir düşünceye sahip olanların ileride devleti yönetebilecek olmalarıdır (Aytaç, 1992: 41; Störig, 2013: 157).

2.2.4.2. İleri Düzey Eğitim

Platon'a göre, askerî ve sivil yöneticilere, komutanlara ve filozof adaylarına verilecek ileri düzey eğitim, bilimsel ve felsefî bir eğitim olacaktır. Bu eğitimle amaçlanan temel şey, gençlerin çok iyi matematikçi veya gökbilimci olmaları değil, soyut düşünebilme ve akıl yürütme yeteneklerini iyi derecede kazanmalarınıdır (Annas, 2003: 273; Boyacı Gülenç, 2013: 196). İleri düzey eğitimin ayrıntılarına geçmeden, bu eğitimi alacak yönetici adaylarında hangi özelliklerin bulunması gerektiğinin bilinmesi, konunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından faydalı görünmektedir.

2.2.4.2.1. Yöneticilerde Bulunması Gereken Özellikler

Platon, ileri düzey eğitimi, seçecekleri en dayanıklı, en yiğit ve mümkünse en güzel kişilere vereceklerini söyler. Bu açıdan o, gençlerden hangilerinin *iyi huylu, akli başında, bilime düşkün, hakikati seven, maddi zevklerden uzak duran, dürüst, ölçülü, tokgözlü, cesaretli, insanlarla iyi geçinebilen, kavrayışı güçlü, kolay öğrenen, varlığın bütününi kavrayabilen, güçlü bir belleğe sahip, ince ruhlu ve verecekleri eğitime elverişli bir yaradılışta* olduklarını belirlemeleri gerektiğini ifade eder (Eflatun, 1975: 485b-487a). Platon, zihin eğitiminin insanı beden eğitiminden daha fazla yordugunu belirtir. Çünkü bu çalışmada beden sürece dâhil olmadığından zihin yalnızdır. Bu sebeple ona göre, eğitecekleri kimselerin belleklerinin sağlam olması ve en önemlisi de onların bu eğitime layık olmaları gerekmektedir (Eflatun, 1975: 535b-c). Nitekim

o ancak, beden ve zihnen uygun kimseleri eğittiklerinde ideal devleti ve anayasayı korumuş olacaklarını belirtir (Eflatun, 1975: 535c-536b).

Platon yönetenlerin yaşlılar, yönetilenlerin de gençler olması gerektiğini belirterek, yaşlılar arasından yönetici olarak en iyilerinin seçilmesi gerektiğini ifade eder. Eğitilen koruyucuların en iyileri olan yöneticiler, devlet kurmayı en iyi bilenler arasından seçilmelidir. Platon'a göre bu kimseler akıllı, değerli ve toplumla ilgili kimselerden başkaları değildir. O, insanlar arasında en çok başkalarının rahatını kendi rahatı ve onların yoksulluğunu kendi yoksulluğu gibi gören kimselere karşı sevgi duyduğunu belirtir. Bu bakımdan Platon, yönetici olarak seçecekleri insanların, ömürleri boyunca yalnızca toplumun yararına işler görmüş kimseler olmaları gerektiğini söyler. Onlar her fırsatta hem kendileri hem de toplum için en iyi olanı bulup yapmayı ödev bilecek tarzda insanlardır. Platon, bunun için onları her yaşta gözetleyip bu ilkeye uygun kimseler olup olmadıklarını kontrol etmeleri gerektiğini söyler. Yönetici adayları bu ilkeyi unutmalarına veya değiştirmelerine neden olabilecek durumlara sokularak, hangilerinin ödevlerini unutmadığı ve kolay kolay aldanmadığı tespit edilerek onların seçilmesi sağlanacaktır (Eflatun, 1975: 412c-414d). Platon bunu şöyle açıklar:

“Nasıl genç tayları gürültü patırtı içinden geçirip ürkek olup olmadıklarına bakarlarsa, biz de onları korkunç durumlarla karşılaştırmalı ya da tersine, insanı sürükleyen zevkler içine salıvererek altını ateşle sınar gibi sınımalıyız. Bakalım bütün bu durumlarda büyülenecek mi? Yoksa dayanıp tam bir bekçi olduğunu gösterecek, aldığı eğitime uyup ölçülü ve düzenli kalmasını, kısaca hem kendisi hem de devlet için en yararlı olmasını bilecek mi?” (Eflatun, 1975:413d-e).

Kısacası Platon, bu kimseleri zor işlerde, acı ve savaşlarda sürekli deneyeceklerini; sınamalardan çocukluğunda, delikanlılığında ve olgunluğunda başarıyla geçenleri devletin önderliğine getireceklerini söyler (Eflatun, 1975: 412c-414d). O halde Platon'a göre yönetici veya filozof olacak kimse hem ahlâk ve karakter hem de akıl ve zihin bakımından en üstün niteliklere sahip, beden bakımından ise en güçlü ve kusursuz yapıda olan ve verilebilecek en mükemmel eğitimi alan kimsedir (Arslan, 2006: 420).

2.2.4.2.2. Bilim Eğitimi

Platon'a göre ideal devlette yönetici olacak kişiler, doğuştan bazı yeteneklere sahip ve iyi yaradılışlı olsalar da bu durum onların yönetici olmaları için yeterli değildir. Aynı şekilde tanınmış bir soydan gelmek veya güçlü olmak da yönetici olmak için yeterli bir koşul değildir. Platon bunu yakışıklılığına ve soyuna güvenen Alkibiades'e söylediği “*Önce çalıs, idman et. Devlet işlerine atılmadan neler bilmek gerekir, öğren... O zamana kadar bekle* (Platon, 1989: 83)” sözüyle dile getirir. Bu yüzden Platon'a göre, yönetici adaylarının sıkı bir eğitimden geçmeleri gerekir.

Platon, geleceğin yönetici ya da filozoflarını yetiştirme işinin hem uzun süren hem de meşakkatli bir uğraş olduğunu söyler. Çünkü bu eğitim, Platon'un tabiriyle onların ruhlarını karanlıktan aydınlığa çevirme başka bir deyişle ruhlarını gerçek varlığa yükseltme işidir. Bu bakımdan o, ileri düzey eğitimin ilk aşaması olan bilim eğitimi için, hangi bilim türlerinin ruhu böyle iyiye çevirme gücüne sahip olduğunu bulmaları gerektiğini söyler (Eflatun, 1975: 521c-e). Bu amaçla on yıl boyunca gençlere, Platon'un bilim olarak adlandırdığı matematiğe dayalı *aritmetik, geometri, katılar geometrisi, astronomi ve harmoni* eğitimi verilecektir. Hatırlanacağı gibi aslında bu bilgiler çocuklara, daha basit ve düzensiz şekilde oyun vb. gibi yöntemler aracılığıyla temel eğitimin müzik aşamasında verilmiştir. İleri düzey eğitiminde ise, bu bilimler gençlere daha üst seviyede ve sırayla verilecektir (Arslan, 2006: 411).

Platon, filozof adaylarının eğitime ilk olarak bütün bilimleri de içiren ve herkesin ilk öğreneceği şeyler arasında yer alan sayma ve hesap bilgisiyle başka bir deyişle aritmetikle başlanması gerektiğini söyler. Çünkü her bilim ve sanat ona başvurmak zorundadır. Bu bakımdan bir savaşçının bilmesi gerektiği şeyler arasına hesap ve sayı bilgisi de katılmalıdır. Platon'a göre bu bilgiye sahip olmayan bir savaşçı, ordu düzeninden anlayamayacağından gerektiği gibi bir komutan olamaz (Eflatun, 1975: 522c-523a). Savaş adamı, ordusunu düzenlemek için sayı bilgisine başvurduğu kadar, filozof da türeyip çoğalmalar dünyasından sıyrılıp öz varlığa ulaşabilmek için aritmetik ve sayı bilgisine başvurur. Aksi takdirde bu kimse, hiçbir zaman düşüncelerine bir düzen veremez. Devletin bekçileri de hem savaşçı hem de filozof olmaları gerektiğinden bu bilimi öğrenmeleri zorunlu hale gelir. Platon, eğitilen bu kimselerin sayıları, tüccarların veya satıcıların alım satım işlerinde kullandığı gibi

değil, salt bir kavrayışla onların özüne varabilecekleri şekilde kullanacaklarını söyler. Böylece bu kimseler düşüncelerine fiziksel nesnelere katmadan sayıların kendileri üzerine düşünebilmeyi öğrenip öz varlığa ulaşmaya çalışacaktır. Çünkü Platon'a göre bu bilim, insanı varlığın özüne ulaştırmak için salt kavramları kullanmaya zorlar ve bu yüzden vazgeçilmez bir bilim haline gelir. Platon, doğuştan sayı bilgisine yatkın olanların, diğer bilimleri de çabuk kavradığını söyler. Kavrayışı güç olanlarsa zorda olsa bu bilgiyi edindikleri zaman, başka yararı olmasa bile en azından düşünme güçlerini artırmış olur. Nitekim Platon aile, devlet yönetimi ve bütün sanatlarla ilgili olarak çocuk eğitiminde *matematik* kadar önemli başka bir dal olmadığını dile getirerek onun en büyük yararlarını şöyle açıklar: “...*Yapısındaki özelliği ile kalın kafalıyı uykusundan uyandırması, bu Tanrısal sanatla yaradılışının tersine onu geliştirerek çabuk kavrayan, belleği güçlü ve kıvrak zekâlı yapmasıdır* (Platon, 2012: 747b)”. Bu bakımdan Platon, sayılar kadar insanın zihnini geliştiren başka bir bilimin zor bulunacağını ileri sürerek, bu bilimi sürekli kullanacaklarını söyler (Eflatun, 1975: 525b-526d). O halde Platon'un aritmetiğin, hem savaş işlerinde ve diğer sanatlarda kullanılmasından dolayı pratik hem de zihni gerçek varlığa ulaştırmaya yardımcı olması bakımından zihinsel faydasından bahsettiği söylenebilir.

Platon, sayı bilgisine bağlı bir bilimin daha olduğunu belirterek bunun geometri olduğunu söyler. Ona göre bir komutan orduyu yerleştirmede, yayma ve toplamada, kaleleri elde etmede, çatışmalarda ve yürüyüş gibi durumlarda ne kadar geometri bilirse o kadar başarılı olacaktır. Fakat Platon geometrinin bu pratik kullanımından daha çok, zihinsel kullanımı üzerinde durur. Çünkü eğitimin bu aşamasında amaç, zihnin kavrama yetisinin ve soyut düşünmenin geliştirilmesidir. Platon, sıradan insanların geometriyi hep gördükleri iş bakımından ele aldıklarını ve dikdörtgen, kare ve üçgen gibi bir takım kavramlar şeklinde ifade ettiklerini söyler. Oysa geometri, yalnızca insanın bilgisini artırmak ve ruhun varlığın özünü seyretmesi için uygundur; yoksa sanıldığı gibi meydana gelen şeyleri seyretmek için değil. O halde geometrinin, değişmeyen bilgisi olduğu, ruhu hakikate ulaştırma ve insanda bilim sevgisini ortaya çıkartmaya yaradığı söylenebilir. Bu bakımdan Platon, geometri bilenle bilmeyen arasında uçurum kadar fark olduğunu belirtir (Eflatun, 1975: 526d-527d). Platon bunun yanında gençlere küpleri ve derinliği olan nesnelere inceleyen üç boyutlu geometrisi eğitiminin de verilmesini ister. Fakat ona göre bu bilim, değer verilmemesi,

zor olması ve çalışmalarını yapanların bir yol göstericiden mahrum olmaları yüzünden henüz istenilen ölçüde gelişmemiştir. Platon, eğer gerektiği ölçüde geliştirilirse beraberinde buluşları da getireceğini ileri sürer. Çünkü bu kadar olumsuzluklara rağmen bu bilim, bütün engelleri aşmış gelişmeye ve insanlar arasındaki çekiciliğini artırmaya devam etmektedir (Eflatun, 1975: 528b-d).

Platon bir çiftçi ve denizci gibi ordu komutanının da yılın, ayın ve mevsimlerin hangi anında olduğunu iyi bilmesi gerektiğini söyler (Eflatun, 1975: 527c). Fakat söz konusu zihinsel kavrama ve soyut düşünebilme olduğunda, gök cisimlerini incelemek veya gözlemlemek bunların geliştirilmesine bir katkı sağlamaz. Bu yüzden o, tıpkı geometri gibi astronominin de hiç de istediği gibi anlaşılmadığını öne sürer. Çünkü herkese göre astronomi, insanı yukarıya bakmaya, aşağıda olup bitenden gökte olup bitenlere geçmeye zorlar. Fakat ruhu yukarıya baktıracak tek bilim, konusu gerçek varlık ve kavranan dünya olan *diyalektik* bilimdir. Bu bakımdan incelenmek istenilen görülen, duyulan ya da hissedilen bir şey olduğunda, ister aşağı ister yukarıya bakılsın yine de gerçek bilgiye ulaşılamaz. Çünkü bilimin işi görülenle değil, kavranılanlardır. Platon, bu bakımdan geometride olduğu gibi astronomide de kendi koyacakları problemlerle çalışarak, gökte olup bitenler üzerinde durmayacaklarını belirtir. O, bu çalışmalarla asıl amaçlarının ruhun kavrayan yönünü geliştirmek olduğunu söyler. İdeal devlette astronomi ve diğer bilimlerle uğraşanlar da, bu doğrultuda hareket edeceklerdir (Eflatun, 1975: 529a-530c).

Platon'un gençlere eğitimini vermek istediği son bilim harmonidir. O, tıpkı astronomide olduğu gibi harmonide de çoğu insanın çalışmalarını derinleştiremeyip kulağın seçtiği düzen ve sesleri ölçüp biçmekle sınırlı kaldığını ve bu yüzden boşuna uğraştığını ileri sürer. Oysa yapılması gereken kulağa gelen sayıları aramak değil, düzenli sayıların neler olduğunu sormak ve aralarındaki ilişkileri bulmaya çalışmaktır. Ancak bu şekilde harmoni bilimi zihnin kavrama yönünü geliştirmede yararlı olacaktır (Eflatun, 1975: 530d-531d).

Özetle Platon'un öne sürdüğü bu bilim türlerinin iki kullanımından söz edilebilir. Bunlardan ilki, insanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli pratik bilgiyi elde ettikleri kullanım türüdür. Platon, her ne kadar yöneticilerin ve komutanların da bilimin bu pratik kullanımından yararlanacağını söylese de, onları asıl

ilgilendirenin ikinci kullanım türü olan bu bilimlerin saf hali olduğunu söyler. Başka bir deyişle bilimin, ruhu, varlığın özünü seyretmeye götüren ve zihnin kavrayan yönünü geliştiren kullanım türüdür. Ayrıca bu bilimlerin doğaları hakkında üç temel belirlenimden de bahsedilebilir. Bunlardan ilki, zihnin ideaları tanınmasına ve bunların arasında birlik ve bütünlük olduğunu fark etmesine yardımcı olmasıdır. İkincisi, ruhun kavrayan yönünü geliştirmesidir. Üçüncüsü ise, yapılan çalışmaların saf başka bir deyişle deneyimden uzak olmasıdır. Platon'un bu eğitimle varmak istediği nihai nokta, pratik çalışmaların ötesine geçerek, çokluğun ardındaki birliğe ulaşmaktır. Astronomi ve harmoni de bu anlamıyla aritmetik ve geometriyle ilişkilidir. Bunlar soyut düşünme becerisini geliştiren zihinsel disiplinlerdir (Gentzler, 2005: 488). Bu eğitimin sonunda yaklaşık otuz yaşına gelen gençler arasında bir seçim yapılır ve kimlerin diyalektik başka bir deyişle felsefî eğitime devam edeceklerine karar verilir. Böylece sınamayı geçenler, beş yıl süreyle diyalektik eğitimi almaya hak kazanırlar (Arslan, 2006: 411).

2.2.4.2.3. Felsefe veya Diyalektik Eğitimi

Platon'un bilimlerden sonra verilmesini istediği eğitim, gerçek felsefe veya en üstün bilim olarak nitelendirdiği diyalektik eğitimidir. O, diyalektiği eğitimlerin en değerlisi kabul ettiğinden, bu eğitime uygun gençlerin belirlenmesi hususuna da ayrı bir önem vermiştir. Ona göre, otuzuna varmış seçkin gençlerden ancak, "...geniş bir görüşe yükselebilenler dialektikacı olur, ötekiler olamaz" (Eflatun, 1975: 537c). Platon'un burada geniş bir görüş sözüyle anlatmak istediği, kişinin *genel düşüncüyü kavrayabilmesi* ve *çokluğun arkasındaki birliği görebilme yeteneğidir*. O, bu şekilde seçtikleri gençlerin her birini teker teker diyalektikte deneneceklerini söyler. Bu şekilde onlardan hangilerinin duyu organlarının yardımı olmadan salt akıl gücüyle varlığın kendisine yükselebildiği belirlenir (Eflatun, 1975: 537d-539d). Platon, gençlerin yeterince olgunlaşmadan diyalektikle uğraşmalarının, fayda yerine zarar getirerek ahlâk bozukluğuna yol açacağını belirtir. Nitekim ona göre, olgunlaşmamış genç delikanlılar diyalektiğin tadına vardıklarında aşırıya gideceklerdir. Onu bir oyun gibi kullanarak birbirlerinin tam tersini söylemek için kullanacak ve birbirlerini akıl oyunları ile çekiştirmekten büyük zevk alacaklardır. Bu gençler, birbirlerinin fikirlerini sık sık çürüttükten sonra artık bir şeye inanmayan kimseler haline gelecek ve sonunda onlarla birlikte felsefe de halkın gözünden düşecektir. Bu yüzden Platon, yetiştirecekleri kimselerin otuz yaşından önce diyalektikle uğraşmalarının

engellenmesini ister. Nitekim ona göre insanlar, olgunlaştıklarında gençlerin düştüğü bu duruma düşmek istemeyecektir. Onlar, söylenenin tersini söylemekten zevk alana değil, doğruyu aramak için tartışanlara benzemeye çalışacaktır. Ölçüyü kaçırmadıkları için de felsefeyi küçültmek yerine, herkese saydıracaklardır. (Eflatun, 1975: 537d-540a).

Diyalektik, sözlükte “*gerçekliği ve onun çelişmelerini incelemeye yarayan ve bu çelişmeleri aşmayı sağlayan yolların aranmasını öngören akıl yürütme yöntemi* (Akalin, 2011: 683)” olarak tanımlanır. Fakat bilindiği gibi Platon’un diyalektiği bir yöntemden daha fazlasını ifade eder. Bir kavram olarak diyalektik, Platon’un eserlerinde karşılıklı konuşma şeklini gerektiren Sokratik diyalog yönteminin daha gelişmiş bir hali olarak karşımıza çıkar. Annas, buradan hareketle diyalektiğin insanlar arası değişimi ve iletişimi gerektirdiğini öne sürer (Annas, 2003: 283; Boyacı Gülenç, 2013: 189). Kuçuradi ise diyalektiği, insanları aydınlığa doğru yürütmesine olanak verdiği için bir eğitim metodu olarak tanımlar (Kuçuradi, 2009: 101). Ona göre soru ve cevap yöntemiyle eğitim verilmesine olanak sağlayan Platon diyalektiği, hem *yürüyüş* hem de bu yürüyüşe eşlik edecek *rehber* veya *rehberlik* olarak iki başlık altında soruşturulabilir (Kuçuradi, 2009: 99). Bu bağlamda Platon’a göre diyalektik, yürüyenle onun yürütmesini sağlayan arasında geçen soru-cevap diyalogu ile daha aydınlığa yürüme etkinliği olarak tanımlanabilir. Mağara Benzetmesi’ne bakıldığında, mağaranın dışına uzanan aydınlık yürüyüşüne usta veya rehber olarak eşlik eden kişi, mağaraya geri dönüp elleri, kolları ve boynu bağlı halde bilgisizlik çukurundaki kimseyi bu halinden kurtarmak için onu aydınlığa doğru yürütür. Bilgisizlikten bilgiye yükselişi ifade eden bu yürüyüş, aslında gerçek bilgi sahibi bir rehber eşliğinde yapılan etkinlikten başka bir şey değildir⁸². Rehber, bildiklerini doğrudan aktarmak yerine soru-cevap ve karşılıklı tartışma yöntemiyle kişiyi yönlendirir ve onun gerçeğe ulaşmasını sağlar (Boyacı Gülenç, 2013: 200). O halde diyalektik yöntemin, aydınlık yürüyüşü için hakikate ulaşmış birinin varlığını zorunlu kıldığı söylenebilir. Bu

⁸² Burada diyalektik yürüyüş olarak nitelendirilen felsefi eğitim, Bölünmüş Çizgi Analogisi’nde çizginin ikinci kısmında yer alan gerçeklik veya idealar alanına denk gelirken, Mağara Benzetmesi’nde ise, mağaranın dışındaki duyuşsal varlıkların önce gölge ve yansımalarına sonra da bu varlıkların idealarına bakmaya karşılık gelir.

bakımdan da böyle birinin rehberliği olmaksızın bir kimsenin bu yolda yürümesi mümkün görünmemektedir.

Platon diyalektiği aynı zamanda, bir bilme türü veya episteme olarak da karşımıza çıkar. Annas'a göre bu bilme, herkesin kendisi için yaptığı bir etkinliktir (Annas, 2003: 283). Başka bir deyişle rehberiyle birlikte yürüyen kişinin yolun sonunda ulaşacağı bir bilme şekli, ideaları ve varlığın özünü kavrama mücadelesidir. Platon'a göre, ideal devleti yönetecek kimseler, bu bilme etkinliğinde başarıya ulaşmış ve gerçeğin bilgisine sahip olmuş kimselerdir. İyi'ye veya Güneş'e ulaşmadan önce, idealarla ya da kavramlarla düşünebilen kimse, artık hiçbir duyuşal ögeye ihtiyaç duymadan sadece onlarla hem düşünebilmekte hem de kavrayabilmektedir (Boyacı Gülenç, 2013: 200). Platon bu durumu, diyalektik haricinde varlıkların özünü metotla kavramayı deneyen ve varsayımları birer birer atarak ilkenin kendisine yükselebilen başka bir bilim yoktur şeklinde ifade eder (Eflatun, 1975: 533b-534e). Varsayımli ya da matematiksel düşünme içinde bir takım duyuşal ögeler barındırırken; diyalektik, düşünme ve bilme türü bakımından içinde böyle ögeler barındırmaz. Çünkü diyalektik, varsayımli düşünme gibi bilinmeyenle örülü olamaz. Matematiksel yöntemde, temele alınan bir hipotez doğru kabul edilerek üzerine tartışma yürütülür. Fakat diyalektikte, böyle bir durum söz konusu değildir. Rehberin, yol göstermeye çalıştığı kimse zihin durumu bakımından temel ilkeleri, kavramları veya ideaları zaten bilmektedir. Bu yüzden diyalektik, salt kavramlardan hareketle ilkenin kendisine varır. Platon'un deyimiyle ruh burada duyuşal nesnelere değişken alanından akıl yoluyla kavranan ideaların mutlak dünyasına yükselir (Eflatun, 1975: 509d-511c).

Platon'a göre diyalektik eğitimini de başarıyla tamamlamış ve otuz beş yaşına gelmiş filozof adaylarının, teorik, bilimsel ve felsefi eğitimleri artık son bulmuştur. Fakat bu kimseler ideal devleti yönetmek için hâlâ hazır değildir⁸³. Çünkü onlar uzun ve zorlu

⁸³ Platon'un öne sürdüğü otuz yıllık bilim ve felsefe eğitiminin yaklaşık on beş yılı, teorik bilim ve felsefe eğitimine karşılık gelirken, geri kalan on beş yılı da pratik felsefe eğitimine karşılık gelir. Filozof adayları on beş yıllık pratik eğitim sürecinde devlet yönetiminde ikinci derece görevlerde yer alarak, gördükleri felsefe eğitimini günlük hayatta uygulamanın eğitimini almış olacaklardır. Ancak bu görevleri de başarıyla yerine getirip elli yaşına gelenler filozof olarak devletin başına geçeceklerdir. Platon'un ileri sürdüğü teorik bilim ve felsefe eğitimini günümüz üniversitelerinde verilen dört yıl lisans, iki yıl yüksek lisans ve dört yıl doktora eğitimi olmak üzere toplam on yıllık teorik bir felsefe eğitimi şeklinde ele alabiliriz. Platon'a göre, günümüz tabiriyle söyleyecek olursak doktora eğitimini tamamlamış bir felsefeci henüz yetkin değildir. Bunun için on beş yıl boyunca aldığı felsefe eğitimini pratikte uygulaması gerekir. Örneğin bunun için üniversitede öğretim üyeliği veya lisede öğretmenlik yapılabilir.

bir eğitim sürecinden geçmiş olmalarına rağmen devlet yönetimi konusunda, günlük hayatta ve varoluş sürecinde tecrübe ve çeviklik bakımından yine de eksiktir. Bu nedenle onların Platon'un tabiriyle tekrar mağaraya dönmeleri ve bu eksikliklerini on beş yıl sürecek pratik eğitimle gidermeleri gerekir (Eflatun, 1975: 539e). Diyalektik eğitimini başarıyla tamamlamış kimselerden hangilerinin bu eğitimi alacağı, yapılacak son sınamayla belli olacaktır. Sınamayı geçenler pratik eğitim olarak devlet hizmetlerinin ikinci derece görevlerinde çalışarak her türlü işte denemeye maruz bırakılır. Bu süreci de başarıyla tamamlayıp elli yaşına gelmiş olanlar ise, Platon'un tabiriyle artık *filozof* olmuş ve devletin en yüksek mevkilerine geçmeye hak kazanmışlardır. Çünkü Platon'a göre yalnızca gücü ve bilgeliği içlerinde birleştiren filozof ve krallar, idealar âlemini tanımaya yeteneklidir. Artık bu kimselerin hakikatin kendisine dönmeleri gerekir (Eflatun, 1975: 540a-c; Aytaç, 1992: 41; Störig, 2013: 157). Platon, *Devlet*'te bunu şu sözlerle dile getirir:

“Bu on beş yıllık süreç sonunda elli yaşında sağ kalanları ve her türlü iş ve bilimde her bakımdan diğerlerini aşanları, varılacak son yere iteceksin. Ruhlarının gözünü açıp her şeyi aydınlatan gerçek varlığın kendisine bakmaya zorlayacaksın. Bu kişiler iyinin kendisini gördükten sonra, onu örnek alarak kendilerini ve toplumu düzene sokacaklar. Kalan ömürleri boyunca vakitlerinin çoğunu felsefeye ayıracaklar. Fakat sıraları gelince politika belasına göğüs gererek kumandayı devralacaklar. Onlar şan ve şeref için değil, yalnızca halkın iyiliği ve kaçınılmaz bir ödevi yerine getirmek için devletin bekçiliğinde yer alarak bu görevi üstlenecekler. Kendilerine benzer yurttaşlar yetiştirdikten sonra da mutlular ülkesine göç edecekler. Devlet onlar için anıtlar dikecek ve kurbanlar kesecek. Bunların hepsi yalnızca erkekler için değil, eşitlikten ve ortaklıktan dolayı, istenilen yaradılıştaki kadınlar için de geçerlidir” (Eflatun, 1975:540a-c).

2.2.5. Tartışma – Filozofun Kral, Kralın Filozof Olması İmkânsızdır

Platon'un filozof olmuş kimselere attığı ideal devleti yönetme görevi, hakikat alanında değil doxa başka bir deyişle sanı alanında yer alan bir etkinliktir. Çünkü filozof her ne kadar *ideal* bir devleti yönetecek olsa da, bu devlet oluş dünyasında kurulacağından filozofun her daim sanı alanı ile ilişki içinde olması gerekir. O halde filozof, hem hakikatin peşinden koşan hem de sanı alanında yönetme işini yerine getiren kişi olacaktır. Fakat filozof yönetme işine gönüllü değildir. Çünkü hakikatin

peşinden koşarak mutlu olabilecekken, sanı alanındaki yönetme görevi, onun mutluluğa erişmesini zorlaştıracaktır. Platon bu yüzden, hayatlarını bilgi yolunda tüketenlerin kendi istekleriyle devlet işlerine dâhil olmayacaklarını belirtir. Çünkü onlar bu hayatta yaşayabilecekleri mutluluğa zaten ulaşmışlardır. Bu bakımdan ideal devleti yönetmek onlara mutluluk kazandırmayacak tersine onları bundan alıkoyacaktır. Ancak Platon, mutluluktan alıkoyacak olsa da filozofun devleti yönetmesi gerektiğini söyler. Çünkü ona göre filozofların kral ya da kralların filozof olmadığı, devlet gücüyle akıl gücünün bir kimsede birleşmediği ve kesin bir kanunla herkese yalnız kendi yapacağı iş verilmediği sürece, *İdeal Devlet* kurulamayacaktır. İdeal Devlet kurulamadığı için de ne birey ne de toplum bazında gerçek mutluluktan bahsetmek mümkün olacaktır (Eflatun, 1975: 473d-e).

Ancak, Platon'un ideal devletteki adalet ilkesi başka bir deyişle herkesin kendi yaradılışına en uygun tek bir işi yapması kuralı, söz konusu filozof olduğunda problemlili hale dönüşmektedir. Çünkü filozofun doğasına en uygun iş hakikatin peşinden koşmakken, Platon ondan ideal devleti yönetmesini ister. Fakat hakikatin peşinden koşmak ve devlet yönetmek birbirinden ayrı uzmanlık gerektiren alanlardır. Filozofun doğasına en uygun iş, hakikatin ve gerçek bilginin peşinden koşmaktır. Buna göre filozof epistemeye âşık olan ve bu şekilde mutluluğa ulaşacak biri olarak tanımlanır. Ayrıca Platon, bir kimsenin arzularını var gücüyle bir şeye çevirdiği zaman, geri kalan her şeye karşı aynı oranda isteğinin azalacağını da belirtir (Eflatun, 1975: 485d). Filozof da arzularını hakikate, bilime ve gerçek varlığa çevirdiğine göre yalnızca ruhun zevkini arayacaktır. Felsefeyle yapılan bu uğraş, filozofun tüm vaktini alıp diğer şeyler için vaktinin kalmamasına neden olacaktır. Bu nedenle filozoflar devlet işlerine karışmak yerine sadece gerçek varlığın peşinden koşmak isteyeceklerdir. O halde filozof, sanı alanında yer alan yönetme işini nasıl yerine getirecektir? Platon, filozofları ideal devleti yönetmekle görevlendirdiğinde, onları daha aşağı bir hayatta yaşamaya zorlamış olacaktır. Fakat filzofun, hem gerçeğin peşinden koşmaya devam etmesi hem de oluş dünyasına ait yönetme işini yerine getirmesi aynı anda mümkün müdür? Adalet ilkesi gereği bir kimse iki işi birden yapamayacağı için bu mümkün görünmemektedir. Bu yüzden filozof ya yönetme görevini yerine getirmeyip sadece hakikatin peşinden koşacak ya da hakikatin peşinden koşmayı bırakıp öyle yönetecektir. Başka deyişle filozof ya filozof olacak ya

da filozofluktan uzaklaşıp yönetici olacaktır. Fakat bu da mümkün görünmemektedir. Zira hakikatin peşinden koşmayı bırakması onun artık filozof olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durumda devleti filozof değil filozof olmaktan vazgeçmiş biri yönetmiş olacaktır. Bundan dolayı da akıl gücüyle yönetme gücü aynı anda bir kişide toplanamayacaktır. Başka bir deyişle kral, kral kaldığı sürece filozof olamayacak; filozof olduğunda ise, kral olmaktan vazgeçmiş olacaktır. Dolayısıyla kral aynı anda filozof olamayacağından kralın filozof ya da filozofun kral olması ilkesini gerektiren ideal devlet de gerçekleşmemiş veya kurulamamış olacaktır. İdeal devlet kurulamadığı için de ne birey ne de toplum bazında gerçek mutluluktan bahsetmek mümkün olacaktır (Eflatun, 1975: 485a-519d; Beatty, 1976: 554-555). Bu, Platon'un düşüncesindeki bir çelişkidir.

2.2.6. Eğitimde Eşitlik

Platon, ideal devlette eğitim hususunda kadın-erkek ayrımı yapılmaması gerektiğinin altını çizer. Çünkü ona göre devletin yönetiminde kadının kadın, erkeğin erkek olduğu için daha iyi yapacağı bir iş yoktur. Yaradılıştan her iki cinsten de aynı güç vardır. Kadın ile erkeğin arasındaki ayrılık, kadının doğurmasından erkeğin tohum salmasından başka bir şey değildir. Bu bakımdan kadın da erkek gibi her işi görebilir (Eflatun, 1975: 451c-455e). Platon, kadınların da erkeklerle birlikte eğitilmesinin mümkün olduğunu eski öykülerin birinden yola çıkarak şöyle açıklar: *“Karadeniz dolaylarında Sarmat adı verilen kadınların yalnızca binicilikte değil, ok ve başka silahları kullanma konularında da erkeklerle birlikte aynı eğitimi almakla yükümlü olmuşler”* (Platon, 2012: 804e-805a). Platon, böyle bir uygulama mümkün olduğuna göre, yeni kurulacak devlette kadınların da erkeklerle aynı eğitimi almaları gerektiğini şu sözlerle belirtir:

“...Her erkek adam babasından çok devletin malı olduğu için elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir. Benim yarımda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörülüyor; yani kızlar da aynı şekilde eğitilmeli; ‘binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz’ sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum” (Platon, 2012: 793c-804e).

Buna rağmen, sadece erkeklerin eğitilmesi anlayışının devam ettirilmesinin hata olduğunu ise Platon şöyle ifade eder: *“...Çünkü hemen hemen her kent aynı harcama*

ve aynı çabayla iki katı yerine yarım varlık gösteriyor ve kuşkusuz bunun yasa koyucunun hatası olması şaşırtıcı” (Platon, 2012: 804e-805a).

Platon, kadınların da erkeklerle birlikte eğitilmesinin devlete fazladan bir harcamaya neden olmamasına rağmen sadece, erkeklerin eğitilmesi anlayışının ısrarla devam ettirilmesi halinde, devlette ortaya çıkabilecek sıkıntıları şöyle açıklar:

“Kızlarımız beden eğitimine ve müzik çalışmalarına katılarak yaşamak zorundadır; kadınlarımız yün işleriyle uğraşmazlar ama hiç de önemsiz ve değersiz olmayan çaba dolu bir yaşam sürerler. Ev işleri, ev yönetimi ve çocuk yetiştirme gibi yükümlülükleri kararınca yerine getirirler ama savaş işlerine karışmadıkları için bir gün kentleri ve çocukları uğruna savaşmak zorunda kalırlarsa Amazonlar gibi ustalıklarla ne ok ne de başka bir silah kullanabilirler, Tanrıça (savaş tanrıçası Athena y.n.) gibi mızrak ve kalkan kuşanamazlar ve yurtları yağmalanırken belli bir düzen içinde yiğitçe karşı durup düşmanlarında korku uyandıramazlar...” (Platon, 2012: 806a-b).

Platon, bu sebeple kadınlara da tıpkı erkekler gibi eğitim verileceğini ve onların da koruyucu ve yönetici olabileceklerini belirtir. Nitekim ideal devlette yalnızca erkeklerle ilgilenilerek elde edilecek *yarım mutluluk* yerine, kadınların da etkin olduğu bir yaşayış ve eğitim anlayışıyla *tam bir mutluluğun* elde edilmesi bu şarta bağlıdır (Eflatun, 1975: 451c-456b; Platon, 2012: 806c-d). Bir devlette mümkün olduğu kadar değerli kadın ve erkeğin bulunmasından daha iyi bir şey olamayacağını dile getiren Platon, kadının yaradılışının da erkeğinki gibi devlet koruyuculuğuna elverişli olduğunu ve bu yüzden kadınların da savaşta ve barışta devletin bütün koruyuculuk işlerini erkeklerle paylaşacaklarını ve başka hiçbir iş görmeyeceklerini belirtir (Eflatun, 1975: 455e-457b; İnci, 2005: 151). O halde, kısıtlı kaynakların en verimli şekilde kullanılmak istenmesi ve savaşta yalnızca erkek nüfusun yetersiz kalabileceği düşüncesi, kadınların da erkekler gibi bütün eğitim etkinliklerine katılmalarını zorunlu kıldığı söylenebilir.

2.2.7. Eğitimde Değişimin Engellenmesi

Platon, koruyucuların zihinleri iyi bir eğitimle aydınlanmışsa, devletteki bütün meseleleri kolayca çözebileceklerini söyler. Çünkü Platon’a göre kusursuz bir eğitim ve öğretimden geçenler eskiye göre daha değerli varlıklar haline gelir. Bu bakımdan

devletin koruyucu ve yasa koyucuları diğer görevlilerle birlikte eğitimin bozulmasına engel olmaları ve bu konuda tedbir almaları gerekir. Bunun için yapılması gereken en önemli şey, *ne beden ne de zihin eğitiminde herhangi bir yeniliğe veya değişime* izin vermemektir. Çünkü Platon'a göre, kötü olanın değiştirilmesi dışındaki her değişiklik son derece zararlıdır. Bu bakımdan ideal eğitimde meydana gelebilecek herhangi bir değişiklik anayasayı da temelinden sarsacaktır. Bu bakımdan Platon'a göre, ideal devlette koruyucuların asıl nöbet tutması gereken yer eğitim alanıdır (Eflatun, 1975: 423e-424d).

Platon, eğitimde değişimin devletin yasalarını ve düzenini nasıl değiştireceğini çocuk oyunları üzerinden anlatır. Ona göre, kimse eğlencenin zararlı olabileceğini düşünemeyeceğinden bu alanda yasalar daha kolay çiğnenir. Bu yüzden çocukların oyunlarının en başından sıkı bir şekilde denetlenerek düzene sokulması gerekir. Aksi takdirde oyunlardaki değişimlerin zararlı sonuçlar doğurabileceğini düşünmeyen biri, çocukların yaşamının bir önceki kuşaktan farklı olacağını ve bu yüzden farklı bir yaşam arayacaklarını da tahmin edemez. Gençler, farklı yaşam arayışı için farklı alışkanlık ve yasalar isteyecektir. Böylece eski, onların gözünde değersizleşirken, yeni değerli hale gelecek ve devlet için felaket olacak değişimin ortaya çıkmasından kimse korkmayacaktır. Tıpkı bedenın yiyecek, içecek veya alışkanlık konularındaki değişimlerden hasta olması gibi, devlet de yasalarındaki beklenmedik değişimler yüzünden hasta olacaktır. Yurttaşların uzun yıllar sonunda elde ettikleri saygı ve bağlılıklar zarar görecektir ve bu olanlar, gençlerin ahlâkını içten içe değiştirecektir. Platon'a göre ahlâkla ilgili ölçütlerin değişmesi, bu değişimlerin en kötüsüdür. O, bunların olmaması için ideal devlette değişime yol açabilecek bütün etkinliklerden kaçınılması gerektiğini söyler. Bu yüzden çocuk oyunları belirlenip değişime uğramadan aynı koşullar altında ve biçimde oynatılarak, tüm çocukların aynı oyun ve oyuncaklardan zevk almaları sağlanacaktır. Böylece çocuklarda düzene karşı bir alışkanlık meydana gelecek ve onlar, devletin mevcut yasalarını ve düzenini benimseyeceklerdir (Platon, 2012: 797-798d; İnci, 2005: 147-148). Alacakları müzik eğitimiyle de onlara düzen sevgisi aşılanıp bu sevginin kalıcı olması sağlanacaktır. Böylece çocuklar, olgunlaştıklarında eski düzenin bozulan yanlarını kendi kendilerine düzelterek, ideal devlette her şeyin yolunda gitmesine sağlayacaklardır (Eflatun, 1975: 424e-425a)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM FÂRÂBÎ'DE EĞİTİM

3.1. Fârâbî'nin Hayatı ve Eserleri

Fârâbî, felsefe ve çeşitli bilimlerdeki bilgi ve görüşlerinin derinliğiyle, hem İslâm dünyasını hem de Batı'yı derinden etkilemiş bir Türk⁸⁴ filozofudur. Düşünüre ilişkin eldeki bilgiler incelendiğinde onun yaşamı, entelektüel gelişimi ve eğitimi hakkında kesin bilgi vermek zorlaşır. Çünkü bu hususta ne Fârâbî'nin kendisinin ne de yaşamına yakından tanıklık etmiş birinin kâleme aldığı bir biyografi söz konusu değildir. Onun biyografisi, en erken ölümünden yaklaşık iki yüz yıl sonra kâleme alınmış Kadı Said el-Endülüsi'nin *Tabakatu'l-Umem* 'i, İbnu'l-Nedim'in *el-Fihrist* 'i, Kıftî'nin *Tarihu'l-Hükem* 'i, İbn Ebî Useybia'nın *Uyûnu'l-Emba* 'sı ve İbn Halikan'ın *Vefayâtu'l-Âyan* 'ı gibi klasik tarihçi veya biyografların eserlerine dayanır (Sayılı, 1951: 59; Ülken, 1983: 51; Ülken, 1950: 3; Adıvar, 1947: 3, 5 vd.; Olguner, 1999: 9; Madkour, 1990: 67-70; Ateş, 1951: 175, 177 vd.; Ateş, 1989: 1, 3 vd.; Cunbur, Binark, & Sefercioğlu, 1973; Sena, 1975: 100; Tülücü, 2003: 7-9; Netton, 2005: 13-15; Walzer, 1965: 778-781; Hammond, 2001: 3).

Tam adı *Ebû Nasr Muhammed b. Muhammed b. Turhan/Tarhan b. Uzluk el-Fârâbî el-Türkî* olan ve Batı'da daha çok *Alpharabus* veya *Avennasar/Abunasar* olarak tanınan filozof, Türkistan'ın Fârâb şehri yakınlarındaki Vesiç'te H.257/M.870 veya 873 yılında doğmuştur. Babasının Vesiç Kale'si komutanı olduğu dışında ailesiyle ilgili herhangi bir bilgi yoktur. İlk eğitimini zamanının önemli bir eğitim ve kültür merkezi olan Fârâb'da aldığı sanılan Fârâbî, bir süre sonra buradan ayrılarak önce İran'a sonra da Bağdat'a gitmiştir. Burada ünlü Arsitotelesçi bilgin *Ebû Bişr Mettâ bin*

⁸⁴ Abdülhak Adnan Adıvar, Aydın Sayılı ve Fahrettin Olguner şüphe olmaksızın Fârâbî'nin Türk olduğunu, gerek önceki üç neslinin bilinmesinin gerekse kaynaklarda kendisinin Türkçe konuşup ölümüne kadar Türk kıyafetleri giydiğinin belirtilmesinin ve sima olarak da Türklere benzemesinin bunun kanıtı olduğunu belirtir (Adıvar, 1947: 3; Sayılı, 1951: 59; Olguner, 1999: 12-13).

Yunus/Yûnânî'dan⁸⁵ ve *Harranlı Yuhannâ bin Haylân*'dan⁸⁶ mantık ve genel felsefe dersleri⁸⁷, *Ebû Bekr b. el-Sarrâc*'dan⁸⁸ da Arapça dil bilgisi veya gramer dersleri alan Fârâbî, mu'allim-i evvel olan Aristoteles'ten sonra *muallim-i sâni* (ikinci öğretmen)⁸⁹ olarak anılmaya başlamıştır (Adıvar, 1947:3, 5 vd.; Kaya M., 2014: 107-108; Topdemir, 2010: 13-16; Tülücü, 2003: 9; Ülken, 1983: 51; Hammond, 2001: 3; Olguner, 1999: 12-13; Çubukçu, 1986: 85; Netton, 2005: 13-15; Corbin, 2010: 285; Jebrini, 1995: 162; Filiz, 2005: 9-10).

Fârâbî'nin yüzyıllardır *muallim-i sâni* olarak anılması, bu ünvanın niçin verildiğiyle ilgili tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu yüzden konuyla ilgili olarak birçok düşünür tarafından çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Tijitze Jacobs de Boer'a göre Fârâbî'ye bu ünvan, onun Aristoteles'ten sonra en bilgili filozof ve Aristoteles'in büyük bir şarihi olmasından dolayı verilmiştir (Boer, 1903: 108-109). Nihat Keklik de kısmen de olsa Boer ile aynı görüşü paylaşarak düşüncelerini şöyle belirtir:

“Fârâbî her şeyden önce bir muallim (öğretici) vasfı taşıyordu. Aristonun kitaplarında zor ve anlaşılması karanlık olan bahisleri, daha geniş ve açık olarak ikinci defa anlatılabildiği için böyle bir lakabı kazanmış olmalıdır. Zaten ihtimaller arasında akla en yakın olanı da budur” (Keklik, 1969: 88).

⁸⁵ Ebû Bîşr Mettâ bin Yunus/Yûnânî, Bağdat'ta doğmuş ünlü bir mütercim ve mantıkçıdır. Künyesinde bulunan *Yûnânî* ifadesinden onun Rum olduğu kaydedilir. Ayrıca Nastûrî mezhebine mensup bir Hristiyan olduğu da belirtilir. Çocukluğunda ve gençliğinde iyi bir eğitim aldığı rivayet edilen Mettâ'nın, döneminin önde gelen mantıkçıları arasında yer aldığı kaydedilir. Özellikle Aristoteles'in başta *Organon* olmak üzere birçok eserini Arapça'ya tercüme ettiği ve başta Fârâbî olmak üzere birçok öğrenci yetiştirdiği kaydedilen ünlü tercüman, M.940 yılında Bağdat'ta vefat etmiştir (Görgün, 2004: 417-418).

⁸⁶ Harran Okulu'nun en önemli temsilcilerinden biri olan Yuhannâ bin Haylân'ın Hristiyan olduğu ve hem felsefe hem de Hristiyan teolojisiyle ilgili eğitim alarak bu alanlarda kendini geliştirdiği belirtilir. Özellikle mantık alanındaki yetkinliği onu devrinin önde gelen mantıkçıları arasında yer almasını sağlamıştır. Başta Fârâbî olmak üzere birçok öğrenci yetiştiren Haylân, M.920 yılında vefat etmiştir (Sarıkavak, 2016: 388-389).

⁸⁷ Hilmi Ziya Ülken'e göre, Fârâbî'nin Harranlı Yuhannâ bin Haylân'dan ders alması, onun Ortaçağın meşhur Trivium (gramer, belagat, mantık) ve Quadrivium (aritmetik, geometri, astronomi, müzik) olarak adlandırılan bilimleri üzerinde de durmasını sağlamıştır. Böylelikle Fârâbî, bu alanlardada kendini geliştirerek, birçok eser kâleme almıştır (Ülken, 1983: 51-52).

⁸⁸ Ebû Bekr b. el-Sarrâc, M.878 yılında Bağdat'ta doğmuş, çocukluk ve gençlik yıllarını burada geçirmiştir. Devrinin önde gelen hocalarından dil bilgisi dersleri alarak bu alanda kendisini geliştirmiştir. Daha sonra mantık ve musikiye ilgi gösteren Sarrâc, Fârâbî'ye gramer dersi verirken ondan mantık dersleri almıştır. Başta Fârâbî olmak üzere birçok öğrenci yetiştiren ünlü dil bilimci, M.929 yılında Bağdat'ta vefat etmiştir (Yazıcı H., 2000: 205-206).

⁸⁹ Aydın Sayılı, Fârâbî'ye verilen bu ünvana ilk olarak Ali bin Zeyd el-Beyhakî'nin *Tetinme-i Sivânu'l-Hikme* eserinde rastlandığını dile getirir (Sayılı, 1951: 1-2).

Bu görüşe yapılabilecek başlıca itiraz, Aristoteles'e birinci öğretmen ünvanının neden verildiğinin açıklanmamış olmasıdır. Ayrıca, bu ünvanın bir kimseye verilebilmesi için onun şarih olması veya felsefede üstün bir başarı elde etmesi yeterli midir, eğer yeterliyse felsefedeki üstün başarısından dolayı neden Platon'a birinci öğretmen veya Aristoteles şerhlerindeki başarısından dolayı İbn Rüşd (H.520-595/M.1126-1198)'e ikinci öğretmen ünvanı verilmemiştir soruları da yöneltilebilir (Nasr, 1993: 52).

İbrahim Madkour, Ian Richard Netton ve David C. Reisman gibi düşünürler ise, Fârâbî'ye bu ünvanın *mantıktaki üstün* başarısından dolayı verildiğini öne sürer. Çünkü onlara göre Aristoteles de surî/biçimsel mantığı bulma hususundaki başarısından dolayı birinci öğretmen ünvanını almıştır (Madkour, 1990; Netton, 2005; Reisman, 2007: 59-61). Fakat mantık alanındaki başarı, bu ünvanı almak için yeterli görünmemektedir. Çünkü Fârâbî'den sonra da mantık alanında başarılı olmuş birçok kişi olmasına rağmen, onlardan hiçbirine böyle bir ünvan verilmemiştir (Nasr, 1993: 53).

Hilmi Ziya Ülken, Fârâbî'nin Samânî Emiri Nuh bin Samân'ın isteği üzerine ansiklopedik bir eser yazmasından, bu eserine *et-Tâ'lîmu's-Sânî* (İkinci Öğretme)⁹⁰ adını vermesinden ve Aristoteles'in eserlerini şerh etmesinden dolayı kendine bu ünvanın verildiğini belirtir (Ülken, 1983: 51-52). Fakat bu görüşle ilgili olarak da Fârâbî'nin kendi eserine neden *İkinci Öğretme* adını verdiği veya neden Aristoteles'in eserlerine *Birinci Öğretme* ve kendisine birinci öğretmen adı verildiği soruları sorulabilir. Nitekim Adnan Adıvar Fârâbî'ye ikinci öğretmen ünvanının, *et-Tâ'lîmu's-Sânî* adlı eseri yazdığı için değil, Doğu kültür dünyasında Aristoteles'in eserlerini en ciddi şekilde inceleyip üzerlerine şerhler yaptığı için verildiğini öne sürer. Bu yüzden Keklik ve kısmen de olsa de Boer ile aynı görüşü paylaşır (Adıvar, 1947: 12-13).

Aydın Sayılı Fârâbî'ye bu ünvanın verilme nedeninin sadece Aristoteles'in eserlerini şerh etmesi, tanıtması veya ansiklopedik tarzda bir eser yazması gibi nedenler olamayacağını ileri sürer. Nitekim Fârâbî, bütün ilim dallarında derinlik kazanmış bir filozoftur. Bu ilimleri belli bir birlik ve bütünlük içinde ele alıp sistematik bir halde

⁹⁰ İlk İslâm-Türk felsefi ansiklopedisi olan bu eserin, Samânî sarayında çıkan bir yangında yok olduğu belirtilir (Ülken, 1983: 51-52).

sunan ilk İslâm düşünürüdür. Bu bakımdan kendisine verilen ikinci öğretmen ünvanıyla kastedilen şey, birinci öğretmen Aristoteles'ten sonra gelen, insanlığın ikinci hocası veya insanlığın ikinci Aristoteles'idir (Sayılı, 1951: 1-2).

Seyyid Hüseyin Nasr da *Fârâbî'ye Niçin İkinci Öğretmen Adı verilmiştir?*⁹¹ adlı makalesinde, Sayılı'yla benzer görüşler ileri sürerek Fârâbî'ye bu ünvanın, onun bütün ilim dallarında derinlik kazanması ve bu ilimleri bir bütünlük içinde inceleyip sistematik bir halde sunan ilk İslâm düşünürü olmasından dolayı verildiğini söyler (Nasr, 1993: 54). Ona göre öğretmen terimi, “*ilimlerin sınırlarını, bilgiyi elde etmenin metod ve vasıtalarını belirleyen ve aynı zamanda onları, çeşitli branşlar birliğinin muhafaza edildiği böyle bir şekil içerisinde sınıflara ayıran bir şahsı ifade eder* (Nasr, 1993: 54)”. Bu bakımdan Aristoteles, ilk Yunan filozofu veya bilim insanı olmamasına rağmen, kurduğu mantık bilimine dayalı ilmî bir yöntem geliştirip uygulayan ilk kişidir. O, bu yöntemle bilimleri sınıflandırarak onlar arasında bir birlik meydana getirmiştir. İslâm düşünce dünyasında da Ebû Yusuf b. İshak el-Kindî (H.185-252/M.796-866) ve öğrencileri, Fârâbî'den önce mantıkla ilgili risaleler yazmalarına veya Kindî'nin kendisinin ilimlerin sınıflandırılmasıyla ilgili bir eser kâleme almasına rağmen, bu girişimler İslâm medeniyetini etkileyecek güce ulaşamamıştır. Fakat Fârâbî, mantık alanında ve ilimleri sınıflandırma konusundaki başarısıyla hem İslâm dünyasını hem de Batı'yı derinden etkilemiştir. Nasr, İslâmî ilimlerde mantığın önemi dikkate alınır, Fârâbî'nin ilimlere ilişkin sistematik bir şekilde formüle edilmiş metodik bir yaklaşımın kurucusu olarak düşünülmesi gerektiğini söyler. Bu açıdan Fârâbî, kâleme aldığı *İlimlerin Sayımı* adlı eseriyle bir bütün olarak bilimlerin gelişmesini sağlamıştır. Ayrıca bunun yanında, akıl ve iman veya felsefe ve din arasında bir ahenk oluşturmak için çok sayıda İslâm düşünürünün de öncüsü olmuştur. Dolayısıyla Aristoteles Grek düşüncesine nasıl bir katkıda bulunmuşsa, aynı şekilde Fârâbî de İslâm düşünce dünyasına böyle bir katkıda bulunmuştur. Bu yüzden İslâmî bir bakış açısıyla Aristoteles'e birinci öğretmen, Fârâbî'ye de ikinci öğretmen ünvanı verilmiştir (Nasr, 1993: 51).

⁹¹ Seyyid Hüseyin Nasr, “*Fârâbî'ye Niçin 'İkinci Öğretmen' Adı verilmiştir?*”, *Diyanet İlmî Dergisi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Sayı.1, Cilt.29, Ankara 1993, ss.51-56.

Fârâbî, yirmi yıl yaşadığı ve eserlerinin büyük bölümünü yazdığı Bağdat'tan, kentte çıkan siyasi karışıklıklar nedeniyle M.940 yılında ayrılmış ve önce Şam'a oradan da Halep'e gitmiştir. Burada Hamdanî Emiri Seyfû'd-Devle'yle tanışarak onun daveti üzerine sarayına yerleşmiş ve ona hizmet etmiştir. Fârâbî, sarayda yaşamasına rağmen ikram edilen şeylerden sadece günlük ihtiyacı kadarını kabul ederek mütevazı bir hayat sürmüştür. Seyfû'd-Devle'nin Mısır ve Şam seferlerine katılan Fârâbî, bu seferler sırasında H.339/M.950 yılında Şam'da vefat etmiştir (Ülken, 1983: 51-52; Adıvar,1947: 3, 5 vd.; Kaya M., 2014: 107-108; Demir, 1999: 4; Corbin, 2010: 285; Hammond, 2001: 3; Tülücü, 2003: 9; Tülücü, 2009: 2-4; Topdemir, 2010: 13-16; Sena, 1975: 100; Olguner, 1999: 12, 24 vd.; Çubukçu, 1986: 85; Cevizci, 2001b: 120; Jebrini, 1995: 162; Netton, 2005: 13, 25 vd.; Collinson & Wilkinson, 2000: 36; Filiz, 2005: 13).

Fârâbî, Aristoteles başta olmak üzere Platon, Zenon ve Plotinus gibi Yunan düşünürlerinin görüşlerini derin felsefî bilgi ve yüksek becerisiyle yorumlayarak, birçok Müslüman ve Hristiyan düşünürün özellikle Aristoteles ve Platon'u doğru şekilde anlamalarını sağlamıştır. Bu yüzden felsefî çalışmalarının önemli bir kısmının Aristoteles öğretisiyle ilgili olduğu açıktır. Ancak Fârâbî'nin bütün çalışmaları elbette ki Aristoteles şerhlerinden ibaret değildir. Aksine pek çok orijinal görüş ve düşüncenin yer aldığı özgün eserler de bırakmıştır. Bu yüzden tahmin edilebileceği gibi Fârâbî'nin felsefî mirası hem oldukça büyük hem de çok yönlüdür. Her şeyden önce bir filozof olarak Fârâbî, döneminin bütün felsefî problemleriyle ilgilenmiş ve bu konularda eserler kâleme alarak çözüme katkı sunmuştur. Bu açıdan bakıldığında onun düşünsel bütünlüğü olan bir filozof olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim felsefenin temel konuları olan *varlıkbilim*, *bilgibilim* ve *ahlâk* alanlarında çalıştığı gibi, *siyaset*, *psikoloji*, *mantık*, *hareket*, *ışık* ve *müzik* konularında da yapıtlar vermiştir. Fârâbî'nin kâleme aldığı her bir eserin, birden fazla alanı konu edindiği ve bunlarda oldukça farklı gibi görünen disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği anlaşılır (Adıvar, 1947: 10-12; Sayılı, 1990: 17; Olguner, 1999: 55, 57 vd.; Topdemir, 2010: 17; Yıldız, 2014: 51; Cevizci, 2001b: 121; Sena, 1975: 101; Hammond, 2001: 3-4; Akyüz, 2000: 21; Aster, 2005: 388).

Fârâbî'nin biyografisine ait bilgilerde olduğu gibi eserlerine ilişkin bilgilerde de çeşitli güçlükler göze çarpar. Zira filozoftan günümüze yüzden fazla eser kaldığı ve bunların bir kısmının Latince, İbranice, Farsça, Türkçe, İngilizce, İtalyanca, Fransızca, İspanyolca ve Rusça'ya çevrildiği kaydedilir. Fakat gerek klasik kaynaklarda gerekse modern araştırmalarda bu eserlerin isimleri ve tam sayısı hakkındaki tereddütler henüz giderilmiş değildir. Buna rağmen üzerinde herkesin hemfikir olduğu görüş, Fârâbî külliyatının tamamının günümüze ulaşmamış olmasıdır (Cunbur, Binark, & Sefercioğlu, 1973: VII; Tülücü, 2003: 11-12; Tülücü, 2009: 5-6; Adıvar, 1947: 10-12; Kaya M., 2014: 108; Kaya M., 1995: 157; Topdemir, 2017: 65-66; Walzer, 1965: 778-781).

Fârâbî'nin günümüze ulaşan eserlerinden bazılarına örnek olarak *es-Siyâsetu'l-Medenî/Mebâdi'ul-Mevcûdât* (Varlıkların İlkeleri)⁹², *Mebâdî-i Ârâu Ehlu'l-Medînetu'l-Fâzilâ* (Faziletli Şehrin Ehli İnsanlarının Görüşlerinin Kaynakları)⁹³, *Kitâbu'l-Fusûlu'l-Medenî* (Medeniyetin Fasılları/Kısımları Kitabı)⁹⁴, *Tahsilu's-Sa'ade* (Mutluluğu Elde Etme)⁹⁵, *Tenbîhu alâ Sebîli's-Sa'ade* (Mutluluk Yoluna Yönelme)⁹⁶, *Telhîsu Nevâmîs-u Eflâtun* (*Eflâtun Kanunlarının Özeti*)⁹⁷, *Kitâbu'l-Mille* (Din Kitabı/Hakkında)⁹⁸, *Kitâbu'l-Burhân* (Burhân Kitabı)⁹⁹, *Şerhu Kitâbu'l-Burhan* (*Burhan Kitabına Şerh*), *et-Tavti'a fî'l-Mantık* (Mantık Üzerine

⁹² Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Ebû Nasr El-Fârâbî, *Es-Siyâsetu'l-Medeniyye veya Mebâdi'ul-Mevcûdât*, Çev. Mehmet S. Aydın, Abdülkadir Şener ve M. Rami Ayas, Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2012.

⁹³ Eserin Türkçe çevirileri için bkz. Fârâbî, *El-Medinetu'l-Fâzıla*, Çev. Nafiz Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1990; Fârâbî, "Erdemli Şehir Halkının Görüşleri (Kitâbu Ârâi ehli'l-medîneti'l-fâzıla)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.139-151; Fârâbî, *İdeal Devlet (El-Medinetu'l-Fâzıla)*, Çev. Ahmer Arslan, Divan Kitap, İstanbul 2015.

⁹⁴ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *Siyaset Felsefesine Dair Görüşler (Fusulu'l-Medeni)*, Çev. Hanifi Özcan, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir 1987.

⁹⁵ Eserin Türkçe çevirileri için bkz. Fârâbî, *Mutluluğun Kazanılması (Tahsilu's-Sa'âda)*, Çev. Ahmet Arslan, Divan Kitap, İstanbul 2013; Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma (Tahsilu's-Sa'ade)-Platon Felsefesi-Aristoteles Felsefesi*, Çev. Hüseyin Atay, Atay Yayınları, Ankara 2016.

⁹⁶ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *Fârâbî'nin İki Eseri (Siyaset Felsefesine Dair Görüşler ve Mutluluk Yönüne Yönelme)*, Çev. Hanifi Özcan, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 2014.

⁹⁷ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Ebû Nasr Fârâbî, *Eflâtun Kanunlarının Özeti (Telhîsu Nevâmîs-i Eflâtun)*, Çev. Fahrettin Olguner, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1985.

⁹⁸ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *Din Üstüne (Kitabu'l-Mille)*, Çev. Yaşar Aydın, Arasta Yayınları, Bursa 2004.

⁹⁹ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Bkz. Fârâbî, *Burhân Kitabı (Kitâbu'l-Burhân)*, Çev. Ömer Türker, Ömer Mahir Alper, Klasik Yayınları, İstanbul 2014.

Başlangıç/Hazırlık/Giriş)¹⁰⁰, *Şerhu Kitâbu'l-Kıyâs li Aristûtâlis* (Aristoteles'in Kıyas'ına Şerh), *Şerâ, 'itul-Yakîn* (Kesin Bilginin Koşulları)¹⁰¹, *Kitâbu'l-Cedel* (Tartışma Kitabı), *Kitâbu'l-Kıyâsi's-Sağîr* (Küçük Kıyas Kitabı)¹⁰², *Risâle fi Ta'rifu'l-Felsefe* (Felsefenin Tanımı Üzerine), *Kitâb fi Ma'na İsmu'l-Felsefe* (Felsefe Adının/Kelimesinin Anlamı Üzerine), *Risâle fîma Yenbağî an Yukaddeme Kable Te'allumu'l-Felsefe* (Felsefe Öğreniminden Önce Bilinmesi Gerekenler Üzerine)¹⁰³, *Uyûnu'l-Mesâil fi'l-Felsefe* (Felsefe Üzerine Meselelerin Kaynakları)¹⁰⁴, *Felsefetu'l-Aristûtâlis* (Aristoteles Felsefesi)¹⁰⁵, *Felsefetu'l-Eflâtun* (Platon Felsefesi)¹⁰⁶, *Kitâbu'l-Cem Beyne'r Re'yeyi'l-Hakîmeyn Eflâtun el-İlahi ve Aristûtâlis* (İki Hâkim İlahi Eflâton ve Aristoteles'in Görüşlerini Bir Araya Getirme)¹⁰⁷, *Kitâb fi'l-Cevher* (Cevher/Töz Üzerine), *Risâle fi Mâhiyetu'n-Nefs* (Nefsin Mahiyeti Üzerine), *Risâle fi Meânî'l-Akl* (Aklın Anlamları Üzerine)¹⁰⁸, *İhsâ'ul-Ulûm* (İlimlerin Sayımı)¹⁰⁹, *Kitâbu'l-Lîsan* (Dil Kitabı), *Risâle fi Kavânîn-i Sınâati's-Şîr* (Şiir Sanatının Kanunları Üzerine)¹¹⁰, *Kitâb fi'l-Hitâbe* (Hitabet Üzerine), *Kitâbu'l-Kinâye* (Kinaye Kitabı),

¹⁰⁰ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Mantiğa Başlangıç (et-Tavti'atu Fî'l-Mantık)", *Fârâbî'nin Bazı Mantık Eserleri*, Çev. Mübahat Türker-Küyel, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara 1990, ss.27-44.

¹⁰¹ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Bkz. Fârâbî, *Fârâbî'nin Şerâ'it ul-Yakîn'i* (Kesin Bilginin Şartları), Çev. M. Türker Küyel, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara 1990.

¹⁰² Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Küçük Kıyas Kitabı (Kitâb ul-Kıyâs-is Sağîr)", *Fârâbî'nin Bazı Mantık Eserleri*, Çev. Mübahat Türker-Küyel, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1990, ss.97-126.

¹⁰³ Eserin Türkçe çevirileri için bkz. Fârâbî, "Felsefe Öğrenmeden Evvel Öğrenilmesi Lâzımgelen Şeyler ve Bunlardan Bazılarının İzahı", *Büyük Türk Feylesofu Uzluk Oğlu Fârâbî'nin Eserlerinden Seçme Parçalar*, Çev. Kıvameddin, Devlet Matbaası, İstanbul 1935, ss.28-31; Fârâbî, "Felsefe Öğreniminden Önce Bilinmesi Gereken Konular (Risâle fîma yenbağî en yukaddeme kable te'allumi'l-felsefe)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.109-117.

¹⁰⁴ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Felsefenin Temel Meseleleri (Uyûnu'l-mesâil)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.117-127.

¹⁰⁵ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, (*Mutluluğu Kazanma-Platon Felsefesi-Aristoteles Felsefesi*), Çev. Hüseyin Atay, Atay Yayınları, Ankara 2016.

¹⁰⁶ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, (*Mutluluğu Kazanma-Platon Felsefesi-Aristoteles Felsefesi*), Çev. Hüseyin Atay, Atay Yayınları, Ankara 2016.

¹⁰⁷ Eserin Türkçe çevirileri için bkz. Fârâbî, "Fârâbî'nin Eflâtun ve Aristo Mezhepleri Hakkındaki Fikri", *Büyük Türk Feylesofu Uzluk Oğlu Fârâbî'nin Eserlerinden Seçme Parçalar*, Çev. Kıvameddin, Devlet Matbaası, İstanbul 1935, ss.71-80; Fârâbî, "Eflâtun ile Aristoteles'in Görüşlerinin Uzlaştırılması (Kitâbu'l-Cem' beyne re'yeyi'l-hakîmeyn Eflâtun el-İlahi ve Aristûtâlis)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.151-183.

¹⁰⁸ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Aklın Anlamları (Risâle fî me'ânî'l-akl)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.127-139.

¹⁰⁹ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *İlimlerin Sayımı (İhsâ'ul-Ulûm)*, Çev. Ahmet Ateş, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1989.

¹¹⁰ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Mehmet Bayrakdar, "Fârâbî'nin 'Şiir Sanatının Kanunları' Adlı Risâlesi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt.36, Ankara 1997.

Kitâbu'l-Elfâzi'l-Musta'mele fi'l-Mantık (Mantık Üzerine Kullanılan Lafızlar)¹¹¹, *Kitâbu'l-Hurûf* (Harfler Kitabı)¹¹², *Şerhu Sadru'l-Makâle el-Ûlâ min Kitabu'l-Eukleides* (Eukleides'in Birinci Kitabının Baş Kısmının Şerhi)¹¹³, *Şerhu Sadru'l-Makâle el-Hamse minhu lî Kitabu'l-Eukleides* (Eukleides'in Beşinci Kitabının Baş Tarafının Şerhi)¹¹⁴, *Kitabu'l-Hiyali'r-Rûhâniyye ve'l-Esrâri't-Tabîyye fî Dakâiku'l-Eşkâlu'l-Hendesîyye* (Geometrik Şekillerin İnceliklerindeki Doğal Gizler)¹¹⁵, *Kitâbu'n-Nucûm* (Yıldızlar Hakkında), *Makâle fî mâ Yasihhu ve lâ Yasihhu min Ahkâmi'n-Nucûm* (Yıldızlar Üzerine Doğru ve Yanlış Hükümler)¹¹⁶, *Şerhu Kitâbu's-Semâ' ve Âlem lî Aristûtâlis* (Aristoteles'in Gökyüzü ve Evren Kitabına Şerh), *Risâle fî Vucûb-ı Sına'ati's-Simyâ* (Simya Sanatının Gerekliği Üzerine)¹¹⁷, *Kitâbu fi'l-Mûsikî* (Müzik Üzerine), *Kitâbu'l-Mûsikî'l-Kebîr* (Büyük Müzik Kitabı), *Kitâb fî'l-Kuvve el Mutenâhiye ve Gayru'l-Mutenâhiye* (Sonlu ve Sonsuz Kuvvet Üzerine), *Risâle fî'l-Halâ* (Boşluk Üzerine)¹¹⁸, *Kitâbu'l-Mebâdîu'l-İnsâniye* (İnsanlığın Başlangıcı Hakkında), *Kelâm fî A'zâu'l-Hayevân* (Hayvanların Uzuvarları Üzerine), *Makâlâtü'r-Refâa fî Usûl-i 'İlmi't-Tabia* (Tabiat İlminin Kökleri Üzerine Yüksek Makaleler)¹¹⁹, *Risâle fî't-Tasavvûf* (Tasavvuf Üzerine) ve *el-Vâhid ve'l-Vahde* (Bir ve

¹¹¹ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Mantıkta Kullanılan Lafızlar", Çev. Sadık Türker, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, Dergâh Yayınları, Sayı.2, İstanbul 2002, ss.93-178.

¹¹² Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *Harfler Kitabı (Kitâbu'l-Hurûf)*, Çev. Ömer Türker, Litera Yayıncılık, İstanbul 2013.

¹¹³ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Eukleides'in Kitabının/Stoikeia'sının Baş Kısmının Şerhi", *Fârâbî'nin Geometri Felsefesine İlişkin Metinler*, Çev. Mübahat Türker Küyel, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1992.

¹¹⁴ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Eukleides'in Beşinci Kitabının Baş Tarafının Şerhi", *Fârâbî'nin Geometri Felsefesine İlişkin Metinler*, Çev. Mübahat Türker Küyel, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1992.

¹¹⁵ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, *Teknik Geometri (Kitabu'l-Hiyali'r-Rûhâniyye ve'l-Esrâri't-Tabîyye fî Dakû'iki'e-Hendesîyye)*, Çev. Mehmet Bayraktar, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1989.

¹¹⁶ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Astroloji Hakkında Doğru ve Yanlış Bilgiler (Makâle fî mâ yasihhu ve mâ lâ yasihhu min ahkâmi'n-nucûm)", *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Çev. Mahmut Kaya, Klasik Yayınları, İstanbul 2014, ss.183-193.

¹¹⁷ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Sağlam ve Noksansız Bilgi Sahibi Muhakkik Ebû Nasr el-Fârâbî'nin Simya Sanatının Lüzumu Hakkındaki Risâlesi", *Fârâbî'nin Simya Sanatının Lüzumu Hakkındaki Risâlesi*, Çev. Aydın Sayılı, Belleten Dergisi, Cilt.15, Sayı.5, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1951.

¹¹⁸ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Aydın Sayılı, Necati Lugal, *Ebû Nasr İl-Fârâbî'nin Halâ Üzerine Makalesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1985.

¹¹⁹ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "Bilge İmam el Fârâbî'nin Tabiat İlminin Kökleri Hakkında Yüksek Makaleler Kitabı", *Fârâbî'nin Tabiat İlminin Kökleri Hakkında Yüksek Makaleler Kitabı*, Çev. Aydın Sayılı ve Necati Lugal, Belleten Dergisi, Cilt.15, Sayı.57, Ankara 1951, ss.81-123.

Birlik)¹²⁰ gösterilebilir (Tülücü, 2009: 8-10; Tülücü, 2003: 15-20; Adıvar, 1947: 12-17; Olguner, 1999: 55-60; Corbin, 2010: 287-288; Hammond, 2001: 3-4; Ülken, 1950: 3, 5 vd.; Sayılı, 1951: 16, 18 vd.; Ateş, 1950: 111, 13 vd.).

Fârâbî daha önce de belirttiğimiz gibi, felsefenin bütün alanlarıyla ilgilenmiş ve bu konularda eserler kâleme almıştır. Dolayısıyla onun eğitimle ilgili görüşlerinin genel felsefî anlayışının bir ürünü olduğu ve bu yüzden ondan bağımsız ele alınıp incelenemeyeceği söylenebilir. Bu bakımdan Fârâbî'nin eğitim anlayışına geçmeden önce onun felsefî görüşünü genel hatlarıyla ortaya koymak, eğitim konusunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından faydalı görünmektedir.

3.2. Fârâbî Felsefesine Genel Bir Bakış

Fârâbî, Türk-İslâm dünyasının yetiştirdiği, gerek Doğu gerekse Batı düşünce dünyasında tanınmış seçkin Müslüman filozoflardan biridir. Öne sürdüğü görüşlerle İslâm düşünce dünyasını derinden etkileyen düşünür, eserlerinin batı dillerine çevrilmesiyle de başta *Thomas Aquinas* (1225-1274) olmak üzere *Dominique Gondissalvi* (1115-1190), *Albertus Magnus* (1193-1280), *Roger Bacon* (1214-1294) ve *Benedictus de Spinoza* (1632-1677) gibi filozofları da etkileyerek, Batı düşünce dünyasında da tanınmıştır (Arslan, 1999: 142-146; Arslan, 2013: 13; Topdemir, 2017: 228, 230 vd.; Bayrakdar, 2008: 338).

Fârâbî varlık, bilgi, ahlâk, mantık, estetik, siyaset ve felsefe-din ilişkisi/özdeşliği gibi felsefenin bütün alanlarında eserler vermesine rağmen, felsefe tarihi açısından daha çok *siyaset felsefecisi* veya *mantıkçı* olarak ün kazanmıştır. Bu durum, eserlerinin büyük bir kısmının temel sorun olarak insanı, ideal toplumu ve devleti konu edinmesinden ve İslâm düşünce dünyasında Aristoteles'in mantık eserlerini tek tek inceleyip onlar üzerine şerh yazan ilk düşünür olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda Fârâbî, İslâm düşüncesi içinde ilimleri tek tek inceleyen ve bunların nasıl tahsil edileceğiyle ilgili ilk eserleri kaleme alan filozof olma özelliğine de sahiptir. Bu bakımdan o, mantık, teorik/kuramsal felsefe (metafizik ve psikoloji) ve pratik/uygulamalı felsefe (ahlâk ve siyaset) alanlarında eserler vererek, bu ilimlerin

¹²⁰ Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Fârâbî, "*Bir ve Birlik (el-Vâhid ve'l-Vahde)*", Çev. Cevdet Kılıç, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı.13/2, 2008, ss. 441-466.

ilke ve yöntemlerini kendi bakış açısıyla ortaya koymuştur. Bu düşüncelerini dile getirirken de birbirinden farklı gibi görünen bu alanlar arasında çeşitli bağlantılar kurarak, felsefesini belli bir bütünlük içerisinde sunmuştur. Örneğin düşünürün, ahlâk ve siyaset görüşlerinin yer aldığı *es-Siyâsetu'l-Medenî/Mebâdi'ul-Mevcûdât* ve *Mebâdî-i Ârâu Ehlu'l-Medînetu'l-Fâzilâ* adlı eserlerinin bölümlerinin büyük kısmını ontoloji ve epistemolojiye ayırması ve bu açıdan söz konusu eserlerin belli bir bütünlük arz etmesi bu durumun bir göstergesidir. Dolayısıyla Fârâbî'nin varlık ve bilgi anlayışı bilinmeden ahlâk ve siyaset görüşlerinin; genel felsefî anlayışının bilinmeden de çalışmamızın ana konusunu teşkil eden eğitim görüşlerinin tam olarak anlaşılması mümkün görünmemektedir. Nitekim eğitim anlayışıyla ilgili müstakil bir eser kaleme almayan Fârâbî, bu konuyla ilgili düşüncelerini başta *Tahsîlu's-Sa'ade* olmak üzere *Tenbîhu alâ Sebîli's-Sa'ade*, *es-Siyâsetu'l-Medenî/Mebâdi'ul-Mevcûdât*, *Mebâdî-i Ârâu Ehlu'l-Medînetu'l-Fâzilâ* ve *Risâle fîma Yenbağî an Yukaddeme Kable Te'allumu'l-Felsefe* adlı eserlerinde daha çok siyaset ve ahlâk konularını ele alırken bu alanlarla bağlantılı şekilde dile getirmiştir. O halde Fârâbî'nin eğitimle ilgili görüşlerinin doğru bir şekilde anlaşılıp değerlendirilebilmesi için bütüncül bir yapı arz eden felsefesini genel hatlarıyla ortaya koymak konunun daha iyi anlaşılabilmesi için faydalı olacaktır.

Fârâbî, Aristoteles'in metafiziği, Batlamyus'un astronomisi ve Plotinos'un sudûr teorisinden yararlanarak kendine özgü metafizik anlayışını geliştirmiştir (Adamson & Taylor, 2008: 64; El-Câbirî, 2003: 84; Arnaldez, 1978: 349). Felsefî görüşünü ortaya koyarken de Aristoteles'in felsefesini Plotinoşçu görüş üzerinden İslâm inancıyla uzlaştırmaya çalışmıştır (Çilingir, 2009: 43). Bu açıdan ilk olarak varlığı mümkün ve zorunlu olarak iki kategoriye ayıran Fârâbî, Tanrı'nın zorunlu varlık olarak her şeyin ilk nedeni olduğunu ve dolayısıyla da diğer her şeyin ondan sudûr ettiğini belirtir. Daha sonra altı varlık mertebesinden ve bunlara dayanak oluşturan altı varlık ilkesinden bahseden Fârâbî, en üst mertebeye Tanrı'yı koyup sadece O'nun tek olduğunu ve diğer mertebelerde var olanların hepsinin çokluk içerdiğini ifade eder. O, ikinci mertebeye ikinci derece sebepleri ve üçüncü mertebeye de *Faal Akıl* yerleştirip bu ilk üç mertebede bulunanların cisim olmadıklarını ve aynı zamanda cisimde de bulunmadıklarını belirtir. Geri kalan üç mertebenin ise, cisimde buldukları halde kendilerinin cisim olmadıklarını ifade ederek, bunların nefs/ruh, suret/form ve madde

olduğunu söyler. Fârâbî'ye göre bu ilkelere karşılık gelen cisimler de altı cinstir. Bunlar, semavi cisim/göksel varlıklar, düşünen canlı, düşünmeyen canlı, bitkiler, madenler ve dört unsur (ateş, su, hava, toprak) dur. Cisimlerin bu altı cinsinden oluşan bütüne de âlem/evren denir (El-Fârâbî, 2012: 37-38; Tosun, 2007: 37-38).

Fârâbî'nin varlığa ilişkin görüşlerini Tanrı'dan başlayıp ilk maddeye kadar inen hiyerarşik bir düzen içinde açıkladığını görürüz. Bu açıdan ilk olarak varlığın imkânı açısından bir sınıflamaya giden Fârâbî, var olan her şeyi ikiye ayırır. Bunlardan ilki, özü (zâtı) itibariyle varlığı zorunlu olan *zorunlu varlık* (vâcibu'l-vucûd), ikincisiyse özü itibariyle varlığı zorunlu olmayan *mümkün varlık* (mümkunu'l-vucûd)'tır.

Fârâbî'ye göre zorunlu varlık, *İlk Varlık/İlk Neden/İlk Sebep* olan Tanrı'dır. Çünkü O, sebepsiz olarak daima vardır ve varlıkların en üstünü, en tamı, en ilki ve en mükemmelidir. Bu yüzden O'ndan önce bir varlığın varlığa gelmesi veya var olması bu varlığı O'nun sebebi yapacağından mümkün değildir. Dolayısıyla O'nun varlığının ortaya çıkışı söz konusu olmadığı için de O, ezeli ve ebedî olarak daima vardır. O, sebebi olmayan İlk Sebep'tir. Öyle ki, kendisi bütün mümkün varlıkların sebebi olduğu için O'nu bir an için yok saymak, içinde yaşadığımız dünya dâhil bütün âlemi de yok saymak olacağından, O'nun yokluğunu düşünmek imkânsızdır. Aksi halde bu durum mantıkî imkânsızlığa yol açacaktır. Bundan dolayı Tanrı zorunlu varlıktır (Fârâbî, 2014a: 118; Fârâbî, 2002: 271; Fârâbî, 2015: 33, 35 vd.; Fârâbî, 2014b: 97; Olguner, 2013: 116; Aydınli, 2017: 28; Korkut, 2015: 188; Hammond, 2001: 28, 30 vd.; Tosun, 2007: 37). Ayrıca O'nun varlığının mertebesinde ve O'na benzeyen başka bir varlık olmadığı gibi O'nun ne zıddı ne de benzeri vardır. O, çeşitli unsurlardan meydana gelmiş bir terkip değil, kelimenin tam anlamıyla *Bir* ve *Tek*'tir (Fârâbî, 2015: 33, 35 vd.; Aydınli, 2017: 29, 31 vd.; Hammond, 2001: 40; Olguner, 2013: 115-116) düşüncesini şu cümlelerde de görmek mümkündür:

“O, sırf iyiliktir, sırf akıldır, sırf ma'kûl ve sırf âkildir. Bu üç kavram O'nun zâtında aynı şeydir. O, hikmet ve hayat sahibi, bilen gücü yeten ve irade sahibidir. O, son derece güzel ve mükemmeldir. Özünü itibariyle en büyük sevinç O'nundur; O, ilk seven (âşık) ve ilk sevilendir (maşuk)” (Fârâbî, 2014a: 119).

Fârâbî'ye göre mümkün varlık bir an için yok sayıldığındaysa bu durumun bir imkânsızlığa yol açmadığı görülür. Mümkün varlığın varlıkta bulunması veya varlıkta bulunmaması imkânı öteden beri süre gelen veya zaman zaman ortaya çıkan bir durum olduğu halde, mümkün varlığın varlığının bir sebebe dayandığını gösterir. Öyleyse mümkün varlıkların sebeplilik zinciri içinde ortaya çıkışlarının zorunlu olarak bir zorunlu varlığa dayanması gerekir. Fârâbî'ye göre bu zorunlu varlık *İlk Neden/İlk Varlık* veya *Tanrı*'dir (Fârâbî, 2014a: 117-118; Fârâbî, 2002: 271; Fârâbî, 2015: 33, 35 vd.; Fârâbî, 2014b: 97; Tosun, 2007: 35-37; Aydın, 2017: 28). Buradan da anlaşılacağı üzere Fârâbî, hiyerarşik varlık sınıflamasında en tepeye yerleştirdiği Tanrı'ya yüklediği niteliklerle, O'nun varlığını zorunlu kılıp diğer varlıkların varlığa gelişini de O'ndan hareketle açıklar. Nitekim Ona göre Tanrı, tek ve gerçek sebep olarak tüm varlığın kaynağıdır. O'nun ezeldeki bu zorunlu varlığının, yine ezeli olarak taşmasından (sudûr) mümkün denilen âlemler ortaya çıkmıştır (Fârâbî, 2015: 33, 35 vd.; Fârâbî, 2014a: 119; Olguner, 2013: 116; Tosun, 2007: 38).

Fârâbî'ye göre sudûr, İlk Var Olan'dan diğer varlıkların taşmasıdır. Nitekim ilk olarak, İlk Var Olan'dan ikinci var olanın varlığı taşar. Bu ikinci var olan cisimsel olmayan bir tözdür ve madde de değildir. O, hem kendi özünü ve hem de İlk Var Olan'ı düşünür ve bu nedenle kendisinden zorunlu olarak üçüncü bir var olan ve İlk Gök'ün varlığı çıkar. Bu üçüncü var olan da madde değildir ve tözü itibariyle akıldır. Onun hem kendisini hem de İlk Var Olan'ı düşünmesiyle de dördüncü var olan ve Sabit Yıldızlar küresi/göğü ortaya çıkar. Bu taşma süreci Satürn/Zuhal, Jüpiter/Müşteri, Mars/Merih, Güneş, Venüs/Zühre, Merkür/Utarid ve göksel cisimlerin sonuncusu Ay'a kadar devam eder. Böylelikle İlk Sebep'ten taşarak toplamda *on akıl* ve *dokuz felek* meydana gelir. Bunlar, tözlerinde en üstün mükemmelliğe ve tamlığa baştan beri zorunlu olarak sahip olan varlıklardır. Fârâbî'nin mümkünler âleminin ilkinin teşkil eden ve *yukarı/ulvî/semâvi/ayüstü âlem* gibi kavramlarla ifade ettiği bu varlıklar âlemi cisimden, maddeden ve her türlü maddî şekilden uzaktır. Dolayısıyla Fârâbî'ye göre bu âleme duyularla değil ancak, akıl vasıtasıyla ulaşılabilir. Bundan dolayı bu âleme *akıl* veya *akıllar âlemi*; burada bulunan akıllara da *mufârik/ayrık akıllar* denilmiştir. Buranın varlığı, gök cisimlerinden bizim dünyamıza en yakın olan Ay ve onun akli olarak kabul edilen Faal Akıl ile sona erer. Faal Akıl, özü itibariyle tektir ve ona *er-Ruhu'l-Emin* (Güvenilir Ruh), *Ruhu'l-Kuds* (Kutlu Ruh), *yapan, etken* ve *iş gören akıl*

da denir. O, akıllar hiyerarşisinin en sonunda yer alır. Dolayısıyla bizim âlemimize en yakın akıl olup, burada meydana gelen olayların hepsi oradan kaynaklanır. Faal Akıl aynı zamanda dünya ile fizikötesi âlemin sınırını ayıran, bu iki âlemi birleştirip bağlayan ve fizikötesitesi tesirleri kendi üzerinden bizim dünyamıza aktaran bir merkez konumundadır (Fârâbî, 2015: 51, 53 vd.; Fârâbî, 2002: 272; Fârâbî, 2014d: 130, 132 vd.; Fârâbî, 2014b: 95, 97 vd.; El-Fârâbî, 2012: 38-41; Fârâbî, 2014a: 118-120 vd.; Olguner, 2013: 117; Aydınlı, 2017: 62, 64 vd.; Korkut, 2015: 188-190; Tosun, 2007: 39-41).

Fârâbî, Ay ve Faal Akıl'la son bulan ayüstü âlemden sonra ayaltı âleminin geldiğini belirtir. Görünen veya içinde bulunduğumuz âlem olarak da adlandırılan bu ayaltı âlemi, varlıkların doğaları gereği tözlerinde en üstün mükemmelliğe baştan beri sahip olmadıkları ve bu yüzden de içerisinde eksikliğin ve kötülüğün olduğu bir âlemdir. Ayüstü âlemdeki varlıklar bilfiil (fiil/eylem halinde) haldeyken, bu âlemdeki varlıklar bilkuvve (kuvvet veya potansiyel halde) olup dolayısıyla da tamamlanmamış başka bir deyişle eksiktirler. Bu bakımdan onlar, harekete geçmek için bir hareket ettiriciye ihtiyaç duyarlar ki, Fârâbî'ye göre bu hareket ettirici Faal Akıl'dır. Ayaltı varlıkların bir kısmı tabii bir kısmı irâdîdir. Bir kısmı ise, hem tabii hem de irâdî şeylerden meydana gelir. Tabii varlıklar, irâdî varlıkların ön şartıdır. Onların varlığı zaman bakımından irâdî varlıklarınkinden önce gelir. Öyle ki, önce ayaltı varlıklar olmaksızın irâdî varlıkların varlığı mümkün değildir. Ayaltı âlemde de varlıklar tıpkı ayüstü âlemde olduğu gibi değerlerine göre sıralanmıştır. Buna göre en aşağıda dört unsur yer alırken bunların üzerinde madenler yer alır. Sonra sırasıyla bitkiler, hayvanlar ve son olarak da ayaltı âleminin en değerli parçası olan insan gelir. Aynı zamanda bu varlıklar maddesiz olmayan suretlerdir. Görüldüğü üzere ayüstü âleme uygulanan model ayaltı âlemde tersine çevrilerek uygulanmıştır. Bu yüzden varlıklar noksan olandan mükemmel olana doğru sıralanmış ve varolanlar düzeninde en az değerli olan en başta gelmiştir. Ayaltı âlemi, çeşitli nedenlerin tesirine açık olduğu için içinde sürekli bir oluş, bozuluş ve yok olma meydana gelir. Öyle ki Faal Akıl, Güneş ve benzeri gök cisimlerinin de aracılığıyla dünyamızdaki unsurları, cismin temelini teşkil eden basit elementleri ve hayat unsuru olan nefisleri veya canları oluşturur. Basit unsurlar ise, çeşitli hallere girerek cisimlerin oluşmasını sağlarken, çeşitli etki ve nedenler de oluşan bu cisimlerin tekrar dağılıp bozulmasına neden olur. Bu durum aynı zamanda yeni

terkiplerle yeni cisimlerin de oluşmasını sağlayarak oluş, bozuluş ve yok olma döngüsünü devam ettirir. Böylece varlıklar hiyerarşisinin sona erdiğini belirten Fârâbî, bu varlıkların nasıl bilinebileceğine ilişkin bilgi anlayışını ortaya koyar (Fârâbî, 2015: 53, 55 vd.; Fârâbî, 2014d: 130, 132 vd.; Olguner, 2013: 118; Korkut, 2015: 191-192; Aydınlı, 2017: 69, 71 vd.; Tosun, 2007: 41).

Fârâbî, bilgiye dair görüşlerini açıklarken günümüzde psikoloji biliminin alanına giren çeşitli konuları temel alır. Ona göre insan ruhu/nefsî/canı kademeli olarak bir takım bilgi melekelerine/yeterlerine/kuvvetlerine/güçlerine sahiptir. Bunlar, vücutta besinle veya besinden kaynaklanan bir fiili yapan *besleyici meleke*; duyular vasıtasıyla bilinen nesnelere algılayan *duyu melekesi*; duyularla algılanabilen nesnelere izlerini ve duyuların işleminden geçtikten sonra onları zihinde koruyan *muhayyile kuvveti* (hayal gücü); bir şeye karşı istek veya nefret duymayı sağlayan *arzu etme melekesi* ve son olarak da kendisiyle düşünülen *düşünme melekesi*¹²¹ olmak üzere beş tanedir (Fârâbî, 2014b: 49, 51 vd.; El-Fârâbî, 2012: 39-41; Fârâbî, 2013a: 72; Fârâbî, 2015: 73, 75 vd.). Fârâbî'ye göre bilgi melekelerinin zirvesini akıl oluşturur. Akıl, doğan bir çocuğun ruhunda saklı bir güç başka bir deyişle potansiyel bir enerji olarak mevcuttur. Yontulup şekil verilmeyi bekleyen bir mermer parçası nasıl ki potansiyel bir heykel demekse, şekillenip bilgi meydana getirecek çocuğun *bilgi melekesi* de potansiyel bir *bilici* demektir. Bu bakımdan Fârâbî'nin deyişiyle bilkuvve akıl, potansiyel haldeki akıldır (Fârâbî, 2014c: 168-170; Fârâbî, 2014d: 130, 132 vd.; Olguner, 2013: 121).

Fârâbî'ye göre bilgi, zihinde sadece duyu yoluyla meydana gelir. Bu duyu deneyleri ne kadar fazlaysa, zihin de o kadar mükemmel bir akla sahip olur. Çünkü akıl, deney bilgisinin toplamından başka bir şey değildir. İnsan, duyu organları vasıtasıyla çevresiyle etkileşime geçtiğinde, algıladığı o şeylere dair zihninde bir takım suret ve tasavvurlar (zihinde canlandırma) meydana gelir. Bunların bir kısmı hafızada bir kısmı ise muhayyile dediğimiz hayal gücünde toplanır. Akıl, bu depolardaki malzemeyi alır,

¹²¹ Fârâbî, insanın düşünme melekesinde bulunan, amelî/pratik ve nazarî/teorik olmak üzere iki aklın varlığından bahseder. Amelî akıl daha çok duyularla ve tecrübelerle ilgili olup, sanatsal ve pratik olmak üzere iki yöne sahiptir. Nazarî akıl ise, ruhu kemâle erdirip onu gerçek mutluluğa ulaştırmak için vardır. Bu bakımdan Fârâbî, nazarî akla daha büyük bir önem atfeder (Fârâbî, 2015: 85-89; Fârâbî, 2002: 264; Fârâbî, 2014b: 70-74).

kullanır ve bilgiyi meydana getirir¹²². Peki akıl bu tasavvur ve suretleri kullanarak nasıl bilgi oluşturur? Fârâbî'ye göre bilkuvve akıl, hafıza ve muhayyile merkezlerindeki toplanan bu verileri, düşünce melekemizin temelini oluşturan *bütün parçadan büyüktür, her üç tek bir sayıdır* vb. gibi insan ruhuyla birlikte ortaya çıkan ve zihnimizin başka hiçbir şeye muhtaç olmadan sahip olduğu *apaçık, ilk bilgi, zihnin temel kuralları veya kesin bilgi* olarak adlandırılan bilgiler vasıtasıyla *ayırma/analiz, birleştirme/sentez ve gruplandırma* gibi bir takım işlemlere tâbi tutar. Bunun sonucunda bilkuvve akıl, algıladıkları bu şeyleri idrâk eder başka bir deyişle kavrar. Eşyanın hayalinden hareket eden zihin, sonunda hayal ettiği objeyle bağı iyice azalır ve bağı azaldığı ölçüde de yeni bir varlığa, kavram dediğimiz aklî varlığa/makûle ulaşır. Artık bu seviyeye gelmiş akıl, karşılaştığı nesnelere ilgili çeşitli hükümlerde bulunur. Verilen bu hükümler, dışarıdaki eşyayla uyuşuyorsa *doğru hüküm* ve *doğru bilgi*, uyuşmuyorsa *yanlış hüküm* ve *yanlış bilgi* olarak adlandırılır. Fârâbî'ye göre bu dereceye yükselen, dışarıdaki eşyayı kendi seviyesine çıkararak başka bir deyişle aklileştirerek onu idrak eden akıl, kendisine has bir eylemi gerçekleştirdiği için derece kazanmış olur. Onun deyişleriyle bu derecedeki akıl, bilkuvve halden artık bilfiil akıl/fiil halindeki akıl/iş gören akıl haline dönüşmüştür (Fârâbî, 2015: 73, 75 vd.; Fârâbî, 1990: 55, 57 vd.; Fârâbî, 2014c: 168-170; Fârâbî, 2014d: 130, 132 vd.; Fârâbî, 2013a: 53; Hammond, 2001: 58, 60 vd.; Olguner, 2013: 120, 122 vd.).

İçinde bulunduğumuz dünyaya dair şeyleri kavrayarak bilfiil adını alan akıl, böylece daha üstün varlıkları ve soyut suretleri de kavrar hale gelmiştir. Bilindiği gibi eşyaya bağlı olarak ortaya çıkan kavramlar, akıl sahasına ait olup akledilirler/düşünülürler/makûllerin bir alt çeşidini veya aşağı seviyesini oluşturur. Bunların üstünde ise Faal Akıl'da bulunan sırf akledilirler/mücerred suretler/soyut

¹²² İnsan herhangi bir şeyi bilmek istediğinde onu ya tasavvur eder ve düşünür ya da hayal eder. Peki, tasavvur veya hayal etmek ne demektir? Bir şeyin tasavvur edilmesi, o şeyin özünün gerçekte nasıl var ise öylece insan nefsinde canlandırılmasıdır. Onun hayal edilmesi de, imajlarının, örneklerinin ve taklitlerinin insan nefsinde canlandırılmasıdır. Bu, görünen varlıklardaki duruma benzer. Örneğin biz, insanın doğrudan doğruya ya kendisini, ya timsal(simge)ini, ya suya düşen görüntüsünü, ya da suya ve diğer yansıtıcı nesnelere düşen timsalinin görüntüsünü görürüz. Onu doğrudan doğruya görmemiz, söz konusu o şeyi tasavvur etmeye, onu veya timsalini suda görmemiz ise, hayal etmeye benzer. Çünkü onu veya onun timsalini aynada görmemiz, onun bir görüntüsünü (taklit) görmemiz demektir. Aynı şekilde şeyleri hayal ettiğimizde, onların bizzat kendilerini değil, yalnızca taklitlerini tasavvur etmiş oluruz (El-Fârâbî, 2012: 99; Fârâbî, 2015: 117).

formlar/soyut şekiller yer alır. Fârâbî'ye göre bilkuvveden bilfiil hale geçmiş akıl, Faal Aklın kendisine bağışlayacağı soyut suretleri de kabul edecek ve kavrayacak hale gelmiştir. Böylece insan, hissetme/duyumsama derecesinden akletme derecesine geçerek fizikötesi âleme girmiş ve akıllar âlemine nüfuz etmiş olur. Faal Aklın desteğiyle ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşan insan akli, artık Fârâbî'nin deyiimiyle *müstefâd akıl/mükteseb akıl* (kazanılmış akıl) haline gelmiştir (Fârâbî, 2015: 87, 89 vd.; Fârâbî, 2014a: 124-125; Olguner, 2013: 120, 122 vd.).

Görüldüğü üzere, insan bilgisinin ilk kademesini teşkil eden içinde bulunduğumuz dünyaya ait bilgiler, aklımızın duyulara dayalı olarak deneyimlerden çıkardığı bilgilerdir. Öyleyse bu bilgi, duyulara başvurularak ortaya konan eşyaya ait tecrübenin bilgisidir. Bu noktada Fârâbî, bilgi anlayışı bakımından deneyci/ampirist/tecrübeci olarak kabul edilebilir. Çünkü ona göre insan akli, içinde bulunduğumuz dünyaya ve duyulara bağlı bulunup ancak, edindiği tecrübeler neticesinde akleder hale gelmektedir. Fakat öte yandan Fârâbî'nin bilgiyi fizikötesi sahaya bağlayıp soyut varlıkların tesiri altına soktuğu ve bu yüzden mistik bir havaya da büründüğü görülür. Aslında Fârâbî bu yolla her şeyin ondan sudûr ettiği Bir'e ulaşmanın da imkânı göstermiş olur. Nitekim o, bilgi merkezlerini sayarken her bir meleke için vücutta ayrı bir yer tahsis eder. Beyin, şüphesiz Fârâbî için de önemli bir bilgi merkezi olmasına rağmen o, kesin bilginin merkezinin *kalp* olduğunu belirtmiştir. Çünkü ona göre kalp, kendisine hiçbir organın emretmediği amir/buyurucu organdır. Bu yüzden beyin, kalpten sonra gelir (Fârâbî, 2015: 73, 75 vd.). Fahrettin Olguner'e göre, Fârâbî'nin bilgi merkezleri içinde en büyük önemi kalbe atfetmesi, onun İslâm düşüncesine bağlılığının en açık ifadesidir. Bilindiği gibi; İslâm kaynaklarında gerçek ve kesin bilgi, kalp, vahiy ve ilham/sezgi yoluyla fizikötesi alêmden başka bir deyişle Tanrı'dan gelen bilgidir. İşte Fârâbî de bunu felsefe yolundan açıklığa kavuşturma gayreti içindedir (Olguner, 2013: 120, 122 vd.).

Fârâbî'nin en kesin bilginin Tanrı'dan gelen bilgi olduğunu belirtmesinden yola çıkılarak, varlık hiyerarşisinin bilgi alanında da devam ettiği söylenebilir. Nitekim akıl, Faal Akla yaklaştığı ölçüde yetkinleşirken, aynı şekilde kavradığı akılsalların değerleri de artmaktadır. Bu bakımdan Faal Akla ulaşan kimse en mükemmel varlıkların en mükemmel bilgisini elde etmiştir. Fârâbî, bu düzeyde elde edilecek

bilgiye *hikmet* adını verir. Nitekim son noktada idrak edilecek en değerli varlık Tanrı olduğundan, insan aklının elde edebileceği en yüce bilgi de Tanrı'nın bilgisi olacaktır. Bu idrak düzeyi aynı zamanda insanın en yüce gayesi olan saadetin/mutluluğun kendisidir. Fârâbî'ye göre insan, gerçek mutluluğu Tanrı'yı ve O'nun fiillerini bilmekte arar ve bu yüzden gücü ölçüsünde Tanrı'nın hikmet ve vasıflarını taklit etmeye yönelir. Ayrıca burada Bir'den sudûr eden varlıkların yetenekleri ölçüsünde nasıl tekrar Bir'e dönme çabası içinde olduğu da görülebilir. Nitekim insanın bilkuvve akıldan Faal Akla kadar uzanan bütün çabası da bunun içindir (Fârâbî, 2014b: 30, 33 vd.; Fârâbî, 2002: 264; Küyel, 1992: 727). Özetle Fârâbî'ye göre varlıkların her bir derecesinde bilginin oluşmasının mümkün olduğu, insan bilgisinin görünen âlemle sınırlı olmadığı ve bu bakımdan insanın bilgi yoluyla fizikötesi âleme de ulaşabileceği söylenebilir.

Fârâbî, varlık ve bilgi alanındaki görüşlerini tamamlayıcı nitelikte ahlâk alanında da görüşler ileri sürmüştür. Bu amaçla o, varlığını Bir'den alan fakat maddeyle ilişkisinden dolayı eksik ve tamamlanmamış insanla ilgili olarak onun bu dünyaya neden geldiği, bunun bir nedeni varsa eğer ne olduğu ve insanın bu amacı gerçekleştirebilmesi için gerekli güce ve donanıma sahip olup olmadığı gibi bir takım soruların cevaplarını aramıştır. Fârâbî'ye göre varolan her şey, içinde bulunduğu varlık düzeyine göre, ulaşabileceği en son yetkinliğe ulaşmak için yaratılmıştır. Bu yetkinliğin insana özgü olanına ise, *en yüce mutluluk* denir. O halde mutluluk, hem bütün insanların ulaşması gereken en son ve en yüce gayeyi hem de insanın varoluşunun ve bu dünyaya gelişinin nedenini teşkil eder. Öyleyse insan, bütün çabasını bu gayeyi gerçekleştirme yolunda harcayacaktır. İnsan, maddeyle ilişkisinden dolayı her ne kadar eksik olsa da, içinde bulunduğu âlemin en yüce ve en şerefli varlığıdır. Çünkü o, diğer ayaltı varlıkların sahip olmadığı *düşünme gücüne* sahiptir. İnsan bu gücü vasıtası ve Faal Aklın yardımıyla mükemmel varlıkların âlemi olan ayüstü âleme yükselebilmekte ve böylece yüce mutluluğa ulaşabilmektedir (El-Fârâbî, 2012: 54, 87; Fârâbî, 2013a: 84-85; Fârâbî, 2014h: 143, 145 vd.). Bu mutluluk, insan ruhunun varlık bakımından kendisine dayanacağı bir maddeye ihtiyaç duymadığı bir mükemmellik hâli veya derecesidir. Bu nokyaya ulaşabilen insan artık maddeden bağımsız başka bir deyişle cisim dışı varlıklar kategorisine dâhil olur (Fârâbî, 2015: 45, 87; Fârâbî, 2002: 264; Fârâbî, 2014b: 64-66; Fârâbî, 2014h: 143-147).

Fârâbî, Faal Aklın insan aklına ilk bilgileri oluşturan akılsalları vermesini, mutluluğa ulaşmada ilk aşama olarak kabul eder. Fakat akıl sağlığı yerinde olmayanlar gibi bazı insanların, bu akledilirleri almaya doğuştan yatkınlığı olmadığını söyler. Bu bakımdan o, sadece yaradılışları bakımından sağlıklı olanların bu akılsalları olduğu gibi kabul edip mutluluğa ulaşabilme imkânlarının olduğunu belirtir. Fakat ona göre mutluluğa ulaşmada bu durum tek başına yeterli olmamakta, sürece hem insan iradesi hem de insan dışı faktörler dâhil olmaktadır. Bu bakımdan insanın mutluluğa götüren bu yola çıkabilmesi için öncelikle bu yola dâhil olmayı istemesi ve bunu tercih etmesi gerekir. Bir şeye yönelmeyi ve onu arzu etmeyi *irade*¹²³ olarak adlandıran Fârâbî, insanı da irade varlığı olarak tanımlar. Fakat insanda kendi iradesine dur dedirtecek ve gerekirse onu başka bir yöne çevirecek bir üst meleke daha vardır ki, Fârâbî buna *seçme gücü/ihtiyar*¹²⁴ demektedir. Bu seçme gücü insanın davranışlarını düzenleyerek bir eylemin herhangi bir şekilde değil de belli bir tarzda yerine getirilmesini sağlar. Hatta gerekirse davranışların sınırlandırılmasına da imkân verir. İşte bu seçime göre insan davranışları değer kazanarak ahlâk felsefesinin kavramlarıyla *iyi* veya *kötü* ya da Fârâbî'nin terminolojisine göre *mutluluğa götürücü* veya *mutluluğu engelleyici* olarak adlandırılır (El-Fârâbî, 2012: 38-41). İyiyi ve kötüyü mutlulukla bağlantılı olarak açıklayan Fârâbî, mutluluğun elde edilmesinde yararlı olan her şeyi iyi ve mutluluğa giden yolu engelleyen her şeyi de kötü olarak nitelendirir (Fârâbî, 2002: 264; El-Fârâbî, 2012: 39; Fârâbî, 2015: 73, 75 vd.; Fârâbî, 2014b: 99-101; Fârâbî, 1989: 123, 125 vd.; Hammond, 2001: 71-73; Olguner, 2013: 128-129; Tosun, 2007: 47).

Fârâbî'ye göre iyi olan veya bizi mutluluğa götüren fiiller Aristoteles'ten de hatırladığımız gibi *orta/ilımlı/mutedil* fiiller olup erdemler¹²⁵ de bunlara benzemektedir. Çünkü onlar, biri çok aşırı diğeri çok eksik olduğu için her ikisi de aşağı olan bu iki durum arasında nefsin orta durumları ve melekeleridir. Nitekim ahlâk da insanda erdem adı verilen ve kendisiyle iyi şeylerin ve güzel fiillerin yapıldığı bu nefsî durumların ve yeteneklerin gelişmesini sağlayan bir disiplindir. Bu bakımdan

¹²³ Fârâbî'nin irade kavramının psikolojideki *id* kavramına karşılık geldiği söylenebilir.

¹²⁴ Fârâbî'nin seçme gücü veya ihtiyar kavramının psikolojideki *sūperego* kavramına karşılık geldiği söylenebilir.

¹²⁵ Fârâbî'ye göre insanın, kendisiyle iyi şeyler ve güzel fiiller yaptığı nefsî durumlar erdemlerdir; kötülükler ve çirkin fiiller yaptığı nefsî durumlar ise alçaklık, noksanlık ve aşağılıklardır (Fârâbî, 2014b: 48).

hangi fiillerin mutedil olduğunun belirlenmesi ahlâk bakımından büyük önem arz eder. Fârâbî'ye göre bunun belirlenebilmesi, fiillerin yapılış zamanını, yapıldığı yeri, kim tarafından ve kime karşı yapıldığını ve yapılış nedeni gibi bir takım unsurların ölçülmesi, kıyas edilmesi ve değerlendirilmesiyle mümkündür (Fârâbî, 2014b: 136; Fârâbî, 2014h: 152-155; Durak, 2009: 121; Tosun, 2007: 48). O halde Fârâbî'ye göre insan mutluluğa ancak bilerek, isteyerek ve bu doğrultuda bir seçim yaparak kendi iradesiyle ulaşabilir. Bu bakımdan mutluluk tesadüfî değil, seçim yapılarak elde edilecek bir ruh halidir (Fârâbî, 2014b: 130-131; Fârâbî, 2014h: 147-149; Özgen, 1997: 50; Olguner, 2013: 128-129). Fakat bu durumda akla şu soru gelir: Akıl sağlığı yerinde olan herkes bu gerçek mutluluğu elde edebilir mi? Fârâbî'ye göre bu sorunun cevabı hayırdır. Çünkü her insan aklının gücü ve olgunluk seviyesi aynı değildir. Dolayısıyla maddî hazlar gibi gerçekte mutluluk olmayan ama mutluluk zannedilen şeylerden kaçınarak gerçek mutluluğa yönelmek, çoğu insan için mümkün görünmemektedir. Bu yüzden Fârâbî insanların iyi ve erdemli fiileri yerine getirmesini sağlayacak ve böylece onları gerçek mutluluğa ulaştıracak kılavuzdan, bir takım kuralların varlığından ve bunların uygulanmasından bahsederek toplum ve siyaset anlayışını ortaya koyar (Fârâbî, 2002: 264; Fârâbî, 2015: 87, 89 vd.; El-Fârâbî, 2012: 91; Fârâbî, 2013a: 66-68; Olguner, 2013: 130).

Fârâbî, bazı varlıkların diğer varlıklara göre daha üstün yeteneklerle dünyaya geldiğini düşünür. Söz gelimi aslan cesareti ve tilki kurnazlığıyla dünyaya gelir. Aynı şekilde bazı insanlar da diğerlerinden farklı olarak bazı üstün yetenek ve ruhî kuvvetlerle doğar. Bu yetenek ve güçler çeşitli tekrarlarla kişide iradî meleke ve sabit karakterlere dönüşür. Üstün melekelerle sahip böyle kimseler kendi ilgi alanlarına giren işleri diğer insanlara göre daha çabuk, kolay ve güzel yaparlar. Fârâbî'ye göre, her sahada böyle üstün yetenekli kişilere rastlamak mümkündür. Ahlâk, toplum ve siyaset sahasında böyle üstün kabiliyetli kişiye de *hakan/melik* adı verilir. Bütün melekelerin en üstününe sahip olan ve bütün ilim ve yetenekleri bünyesinde barındıran bu kimsenin sanatı, insanları yönetmek ve böylece onları mutluluğa ulaştırmaktır. Bu yüzden, Faal Akıl ile bağlantı kuran ve insanların en olgunu olan bu kimse, mutluluğa götüren bütün işleri belirleyecek, tarif edecek ve değerlendirecektir. Ayrıca bu doğrultuda toplumu yönetecek bu kimsenin gerçek mutluluğa yönelik koyduğu kanun ve belirlediği yollar da, idaresi altında bulunan herkes için mutlak ve geçerli olacaktır. Fârâbî'nin en olgun

ve üstün kişi olarak tanımladığı bu kimse Platon'dan da hatırladığımız filozof kraldır. O, bu kimse tarafından ortaya konan kanun ve kuralların topluma intikal ettirilmesi görevini *eğitim* ve *öğretme* yükleyerek, toplumun yüce mutluluğa ulaşabilmesinin ancak eğitimle mümkün olduğunu belirtir (Fârâbî, 2002: 258, 264; Fârâbî, 2015: 100-104; El-Fârâbî, 2012: 14-16, 92; Fârâbî, 2014b: 53; Fârâbî, 2013a: 81-82; Olguner, 2013: 132-133).

3.3. Fârâbî'nin Eğitim Anlayışı

3.3.1. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Tanımı, Amacı ve İşlevi

Fârâbî, eğitim sistemini açıklarken günümüzde de kullanıldığı şekliyle bir *eğitim* (te'dib) ve *öğretim* (ta'lim) ayrımına giderek düşüncelerini bu doğrultuda şekillendirir. Ona göre eğitim, “...milletlerde ahlâkî erdemleri ve amelî/pratik sanatları varlığa getirme yöntemidir. Eğitmek ise milletlerin ve şehir insanlarının, amelî melekelerin sonuçları olan fiilleri yapmalarını sağlama yönünde bir azim veya istek yaratıp alışkanlık kazandırmakla olur”(Fârâbî, 2013a: 81). Fârâbî'ye göre, eğitimde kullanılan amelî melekelerin ve onların sonucu olan fiillerin insanların ruhlarını hâkimiyetleri altına almaları ve onların bu meleke ve fiillere aşık olmuş gibi davranışta bulunmaları gerekir. İnsanın bir eylemi yapma yönündeki azim veya isteğiyle, söz veya eylemle meydana getirilebilir (Fârâbî, 2013a: 81-82).

Fârâbî'ye göre öğretim ise, “milletler ve şehirlerde nazari/kuramsal erdemleri varlığa getirmektir” (Fârâbî, 2013a: 81). O, öğretim kavramının daha derinlemesine ele alındığında bunun, “insanın yaptığı ve bununla başkasında bir şeyin bilgisinin meydana gelmesini amaçladığı veya başkasında herhangi bir fiile kaynaklık edecek alışkanlığa dayalı bir yetinin meydana gelmesini amaçladığı her eylem” (Fârâbî, 2014e: 140) için de kullanılabileceğini ve bu bakımdan öğretimin aynı zamanda *âdet*, *alışkanlık kazanma*, *bir yeteneği elde etme*, *telkin* ve *alıştırma* gibi kavramlarla da ilişkisi olduğu şöyle dile getirir:

“Âdeti insan ve çoğu hayvan sınıfı kabul eder. Fakat alışkanlığın (i'tfâd) iki anlamı arasında farklılık vardır. Öyle görünüyor ki, alışkanlık ismi, bu iki anlama isim ortaklığı nedeniyle verilmektedir. Nitekim zehirlerin çoğu hakkında bir toplumun onlara alıştığı ve böylece o toplum için gıda haline

geldiği söylenir. Bundan dolayı birçok hayvanın doğalarında bulunmadığı sanılan eylemlere alıştırılmasına hayvanların öğretimi adı verilir. Aynı şekilde insan, her ne zaman başkasına benzemek (taklit etmek) için bir eylemde bulursa ve kendisinde bir yeti meydana gelmesi için onun yaptığıının benzerini defalarca yapsa buna öğretim denir. Bu nedenle, insan bir yetiye kaynaklık eden bir eylemle nitelendiğinde ve bununla o yeti kendisinde meydana gelinceye kadar o eylemi yapması kastedildiğinde, buna da öğretim adı verilir. Aynı biçimde, telkin de kimi zaman öğretim olarak adlandırılır. Telkin iki sınıftır: Birincisi, konuşanın bir lafzı söyleyerek bununla dinleyenin aynı lafzı ezberlemek için pek çok defa telaffuz etmesini amaçlamasıdır. Buna örnek, dil ve şarkı telkinidir. Bu, benzerini (taklit) etmek yoluyla öğretim kısmına girmektedir. İkinci sınıf ise, bunun yanı sıra o lafızların anlamlarının dinleyenin zihninde resmolmasını amaçlamasıdır. Lafızdan başka, bilginin meydana gelmesini sağlayacak başka fiiller de yapılır ve bu fiillere de öğretim denir. Bunun örneği işarettir. Yine biz yazı yazarız ve bu yazı, öğretim olur. Bu şeylerin ayrıntısını ve kısımlarını saymak zor değildir” (Fârâbî, 2014e: 140-142).

Fârâbî, buradan da anlaşılacağı üzere öğretimi ikiye ayırır. Birincisi, kendisinden bir eylemin ve yeteneğinin meydana geldiği öğretimdir. Ona göre bu öğretim ya benzerini yapmak veya taklit etmek suretiyle ya da işaret ve yazı gibi hitabın yerini tutan bir şeyle gerçekleştiren öğretimdir. Ayrıca bununla sadece bilginin oluşması değil eylemin tekrarıyla meydana gelen bir yetinin oluşması da kastedilir. İkincisi ise, kendisinden bilginin meydana geldiği öğretimdir. Fârâbî’ye göre, bunun öğretim olarak adlandırılması daha uygundur (Fârâbî, 2014e: 142).

Fârâbî’nin eğitim ve öğretim arasındaki farkları göstererek bu yönde bir ayrıma gittiği fakat bunda ısrar etmediği görülür. Nitekim yetkinlik ve mutluluk için nasıl ki eğitim ve öğretim şart ise, aynı şekilde eğitim için öğretim; öğretim için de eğitim şarttır. Dolayısıyla Fârâbî eğitim ve öğretimi kesin olarak birbirinden ayırmamakta, sadece aralarındaki konu ve yöntem bakımından farklılıklara dikkat çekmektedir. Öyle ki, halk için eğitimi ve seçkinler için öğretimi önerdiği halde, halkla birlikte yönetici seçkinlerin de eğitilmesi gerektiğini söylediği olur (Arslan, 2013: 39-40). Fakat buna rağmen genel olarak eğitimi, insanlara ahlâksal davranışları ve davranışsal becerileri kazandırmakla ilgili bir süreç olarak tanımlar. Bu açıdan ona göre eğitim, insanlarda

gerekli eylemleri yerine getirme azmi uyandırma ve onların bu eylemleri tekrarlamaları sağlanarak onlarda alışkanlık kazandırma yoluyla gerçekleşir. Ayrıca ahlâksal davranışlarla ve becerilerle ilgili kazandırılan alışkanlıkların, bunları edinen kimselerin ruhlarına iyice işleyebilmesi için onların bu eylemleri *severek* yerine getirmeleri gerekir. Fârâbî'ye göre genel olarak öğretim ise, nazarî/kuramsal erdemlerin söz veya anlatma yoluyla kazandırılmasıdır (Fârâbî, 2013a: 81; Fârâbî, 2014e: 140). O halde genel olarak Fârâbî'nin tekrardan ibaret bir süreç olması bakımından eğitime *pratik*, öğretime ise *teorik* bir nitelik yüklediği söylenebilir.

Eğitim ve öğretimi tıpkı Platon gibi ideal devletin/toplumun varlığının ve sürekliliğinin sağlanmasının ve ideal toplum üyelerine onlarda bulunması gereken erdemlerin kazandırılmasının en temel yolu olarak gören Fârâbî, bu bakımdan bunlara bir takım bireysel ve toplumsal amaçlar doğrultusunda çeşitli işlevler yükler (Fârâbî, 2013a; al-Talbî, 1993: 354 vd.; Akyüz, 2000: 21-23; Küken, 2001: 233 vd.; Öymen & Dağ, 1974: 24; Aydın H., 2010: 124-125). Ona göre eğitim ve öğretimin en temel amacı ve işlevi, insanı mükemmelleştirerek onun mutluluğu elde etmesini sağlamasıdır. Çünkü eğitim ve öğretim insan nefsiyle ilgili olup, insanın küçük yaşlardan itibaren ideal toplumun bir üyesi olma yolunda yetiştirilmesini, yeteneklerinin geliştirilmesini, mükemmelleştirilmesini ve bu sayede de yaradılış amacına ulaşmasını ifade eder. Bu açıdan insanın dünyadaki varlık amacı olan yüce mutluluğa ulaşması ancak, eğitim aracılığıyla belli bir toplumda teorik/kuramsal, pratik/eylemsel/ahlâksal, düşünsel/fikrî erdemleri ve pratik sanatları kazanmasıyla mümkün olur (El-Fârâbî, 2012; 87 vd.; Fârâbî, 2013a: 53 vd.; al-Talbî, 1993: 354 vd.; Aydın H., 2010: 124-125). Bu bakımdan eğitim ve öğretimin insana gerekli bilgi ve yetenekleri kazandırarak onu mükemmelleştirmesi ve mutluluğa ulaştırması, Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretimin en temel işlevidir.

İnsanın yaradılış gayesi ve ulaşabileceği en son yetkinlik olan mutluluk ancak, ilk bilgileri oluşturan ilk akledilirlerin Faal Akıl tarafından insana verilmesiyle mümkün olmaktadır. Fakat Fârâbî'ye göre her insan bu ilk akledilirleri alma yatkınlığıyla yaratılmamıştır. Çünkü her insan yaradılışı gereği, farklı güçlere ve yatkınlıklara sahiptir. Bu bakımdan insanların bir kısmı, yaratılışları gereği ilk düşünülürlerin hiçbirini almaya yatkın değildir. Bazıları ise örneğin akıl sağlığı yerinde olmayanlar,

ilk akledilirleri olduklarından başka türlü kabul ederler. Bu bakımdan sadece bir kısım insan, akledilirleri her nasılsa onları öyle kabul eder. Fârâbî'ye göre sadece bu insanların yaradılışları sağlıklıdır ve bu yüzden sadece onların gerçek mutluluğu elde etmeleri mümkündür (El-Fârâbî, 2012: 87-91; Fârâbî, 2013a: 84-85). Yüce mutluluğun elde edilmesi insan varlığının amacını teşkil ettiğinde, insanların mutluluğun ne olduğunu bilmeye, onu amaç edinmeye ve göz önünde tutmaya ihtiyaç duyacaklarını belirten Fârâbî, bu doğrultuda onların mutluluğu elde etmeleri için yapmaları gereken şeyleri bilerek bunları yerine getirmeleri gerektiğini söyler. Fakat o, insanların yaradılış bakımından farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, her insanın mutluluğun ne olduğunu ve bu konuda ne yapması gerektiğini kendi başına bilemeyeceğini belirtir. Bu açıdan insanların bir öğretmene (muallim) ve kılavuza (mürşid) ihtiyaçları olduğunu söyler (El-Fârâbî, 2012: 87-91; Fârâbî, 2013a: 84-85). Fârâbî'ye göre, ideal topluma kılavuzluk edip halkı gerekli şekilde eğiterek onları mutluluğa ulaştıracak liderleri ve öğretmenleri yetiştirmek ise, eğitim ve öğretimin bir diğer önemli amacını ve işlevini teşkil eder.

Fârâbî'ye göre bilgilerin ediniliş amacı pratikte uygulanmasıdır. Nitekim mükemmel eylem, bilgiye dayalı gerçekleştirilen eylemdir. Bu bakımdan doğası bilinebilir ve uygulanabilir olan her ne varsa, mükemmelliğe ancak, eylemsellikle ulaşabilir. Dolayısıyla özelliği bilinmek ve eyleme geçirilmek olan şeylerle ilgili ilimler, pratik gerçekliğe uygulanmadıkça anlamsız Fârâbî'nin deyimiyile boş, geçersiz ve yararsızdır. Bu bakımdan gerçek nazarî ilimler, eyleme hazırlıkla ilgilidir ve hakiki mükemmelliği elde etmek ise ancak, insanın bilgi ve eylem için edindiklerini birlikte uygulamasıyla mümkündür. Öyle ki, Fârâbî'ye göre pratik uygulamaya elverişli olmayan spekülâtif bilgilere dayalı bilgelik, sahte bilgelikdir. Bu açıdan takip edilmesi gereken yöntem, pratiğe yönelmek ve böylece en son amaca ulaşmaktır. Nitekim pratiğe yönelmek ilimle olurken, ilim de pratikle tamamlanmaktadır. Bu açıdan Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretimin bir diğer işlevi, kazanılmış nazarî ve amelî erdemler arasında teorik ve pratik açıdan bütünlüğü sağlayıp, bilginin eyleme dönüşmesini mümkün kılmaktır (Fârâbî, 2014e: 130, 132 vd.; Fârâbî, 2013a: 92; Fârâbî, 2014h: 161-162; Aydın H., 2010: 131-132).

Fârâbî, ideal toplumun sürekliliğinin onu oluşturan insanlar arasındaki ahlâkî dengeyi korunmasıyla mümkün olacağını belirtir. Nitekim o, bu dengeyi sağlama görevini de eğitim ve öğretime verir. Ona göre ne zaman ahlâksal davranışlar bozulur, davranış ve tutumlarla ilgili kuşkular ortaya çıkar ve siyasî liderlerin ve toplumun diğer üyelerinin davranışlarında gözetilen ortak değerler yok olursa, o zaman şehrin düzeni bozulur ve erdemli toplum/devlet, cahil topluma/devlete dönüşür. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre ideal toplumun sürekliliğini sağlayacak toplumsal ahlâkî dengeyi varlığı, eğitim ve öğretime bağlıdır (Fârâbî, 2015: 121).

Fârâbî, toplumu Aristoteles'ten de hatırlanacağı gibi işbirliği ve dayanışmayı temel alan bir varlık olarak algılayarak onu, tıpkı Platon gibi insan vücuduna benzetir ve bunu şu sözlerle dile getirir:

“Erdemli ve mükemmel şehir bütün organları canlı varlığın hayatını tam kılmak ve onu bu durumda tutmak için birbirleriyle yardımlaşan tam ve sağlıklı bir bedene benzer. Şimdi beden organları birbirinden farklı ve bu organların tabii yaradılışları da birbirinden üstündür. Onlar içinde amir bir organ - kalp- ve merteye bakımından bu amir organa yakın olan organlar vardır. Bunların her biri tabiat tarafından kendisiyle bu amir organın amacına uygun olarak fiilini yaptığı bir kuvvetle mücehhez kılınmıştır... Nasıl ki bedende emredici organ kendisi ve özel nitelikleri bakımından bütün organların en mükemmeli ve en tamı ise, aynı zamanda o, başka bir organla ortaklaşa olarak sahip olduğu şeyin de en iyisine sahipse, onun altında kendi paylarına kendilerinden daha aşağıda bulunan organlara emreden başka organlar varsa ancak, onların amirlikleri birincinininkinden derece bakımından daha aşağıda ve birincinin amirliğine tâbi ise ve çünkü aynı zamanda hem emir verici hem de emir alıcı durumdaysalar; aynı şekilde şehrin yöneticisi de özel nitelikleri bakımından onun (şehrin) en mükemmel parçasıdır. Başkasının kendisiyle ortak olarak paylaştığı şeyin de en iyisine sahiptir. Onun altında da kendisi tarafından yönetilen ve kendileri de başkalarını yöneten insanlar vardır” (Fârâbî, 2015: 98-100).

Buna göre vücudun merkezi ve en önemli amir organı kalpse, toplumun odağı da siyasî liderdir. Kalp nasıl ki her organın kendine düşen görevi yerine getirmesini sağlıyorsa, aynı şekilde siyasî lider de toplumun bütün üyelerinin kendilerine düşen görev ve

sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlar. Siyasî önder toplumun her bir üyesine görev ve sorumluluklarını, eğitim aracılığıyla öğretir. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretimin bir diğer işlevi de insanları sahip oldukları yetenekleri doğrultusunda eğiterek, herkesin yeteneğine göre bir iş edinmesini ve böylece toplumun ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin karşılanmasını sağlamaktır (Fârâbî, 2015: 97-101; Fârâbî, 2014b: 61-62; Aydın H., 2010: 133).

3.3.2. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Yöntem ve Teknikleri

Fârâbî, her öğretim iki şeyden meydana geldiğini belirterek bunu şöyle dile getirir:

“Her öğretim iki şeyden meydana gelir: a) öğrenilen şeyi kavratma ve onun kavramını ruhta meydana getirme ve b) kavranılan ve ruhta kavramı meydana getirilen şeyi başkalarına tasdik ettirme. Bir şeyi kavratmanın iki yolu vardır: Birincisi onun özünün akılla algılanmasını sağlamaktır, ikincisi onu, ona benzeyen bir misali ile tahayyül ettirmektir. Tasdik de iki yoldan biri ile meydana getirilir: Kesin ispat etme veya ikna etme yolu ile” (Fârâbî, 2013a: 93).

Buna göre öğretimi oluşturan şeylerden ilki *kavratma* ikincisi ise *tasdik*dir. Aslında bunlar Fârâbî'ye göre bilginin kısımlarını ifade eder. Nitekim bilgi, kavramsal (tasavvur) ve yargısal (tasdik) olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin Güneş, Ay, akıl ve nefis gibi şeyler kavram olarak bilginin ilk kısmına örnekken, “Güneş yuvarlaktır”, “Âlem yaratılmıştır” gibi bir kavramın tasdiki şeklindeki yargısal önermeler de, bilginin diğer kısmına örnek teşkil eder (Fârâbî, 2014a: 117). Bu bakımdan Fârâbî insanın ya kavramları ya da yargıları bildiğini söyleyerek, tüm bilgilerimizin bu iki forma indirgenebileceğini belirtir¹²⁶.

¹²⁶ Fârâbî'ye göre kavratma genel olarak, öğrenenin öğrendiği şeyi anlaması veya idrak etmesi anlamına gelen psikolojik bir süreci ifade eder ve iki şekilde gerçekleşir: İlki, akıl vasıtasıyla bir şeyin özünü kavramak veya tasavvur/idrak etmekken, ikincisi ise, o şeyi hayal yetisi düzeyinde başka bir şeye benzeterek veya tahayyül ederek anlamaktır (Fârâbî, 2013a: 93; Fârâbî, 2014e: 14-16, 26; Özturan, 2013: 136).

Tasdik ise, kavranılan ve ruhta/zihinde kavramı meydana getirilen şeyi başkalarına kesin ispat etme ve ikna etme yoluyla *tasdik ettirme*dir. Başka bir deyişle tasdik, bir şeyin, olgu veya durumun zihinde her nasıl kabul edilmişse, gerçek hayatta da öyle olduğuna inanılmasıdır. Fârâbî'ye göre tasavvur etmek ve tasdik, mutlak bilginin kısımları ve bilgi de bu iki türün cinsi olmasına rağmen, kavrama ve tasdik birbirinden farklıdır. Tasdiki kavramadan ayıran şey, onun bir yargı veya hüküm içermesi ve kişinin zihnen ve kalben bu yargıya meyletmesidir. Fakat yargı formunda dile getirilmiş her cümle tasdik ifade

etmez. Tasdikın gerçekleşebilmesi için yargı formunda dile getirilen bilgiye kişinin meyletmesi, kısacası *A'nın B olduğuna inanması* gerekir (Fârâbî, 2014e: 14-16; Fârâbî, 1990: 55; Özturan, 2013: 136-138). O halde doğru veya yanlış olduğuna yönelik bir inancın bulunmadığı yerde tasdik de bulunmamaktadır. Tasdik, gerçekte doğru olana yönelik olabileceği gibi, yanlış olana ilişkin de olabilir. Bu bakımdan tasdik, doğru tasdik ve yanlış tasdik olarak ikiye ayrılır. Peki, doğru ve doğru tasdik nedir? Fârâbî'ye göre doğru, herhangi bir şeyin zihin dışında, zihinde inanıldığı şeklinde bulunmasıdır. Bu bakımdan doğru tasdik, bir olgu ve durumun, zihinde her nasıl kabul edilmişse ve hakkında ne düşünülmüşse, zihin dışında da öyle olması ve inancı kesin bilgi olma seviyesine taşıyan niteliklerden birini arz etmesidir. Bu durumda sahip olduğumuz inancın doğru olmasının gerekçesi ve ölçütü, onun gerçekliğe uygun olup olmasıdır. Ayrıca zihin ile hakikat arasındaki uyum ilişkisinin niteliği veya doğruluk derecesi tasdikın değerini belirlemektedir. Bu bakımdan tasdikın alacağı doğru değeri çok önemlidir. Zira bir olgu ve durumun zihinde her nasıl kabul edilmiş ve hakkında her ne düşünülmüşse zihin dışında da başka bir deyişle gerçekte de öyle olması, bu bilgiye yönelik zihindeki inanç durumunu Fârâbî'nin kesin (yakîn) olarak ifade ettiği üst bilişsel seviyeye taşımaktır. Çünkü doğru olan yargısal bilgiye ilişkin kesin inançtan ibaret olan yakîn, görüldüğü üzere sadece doğru tasdik durumunda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Fârâbî, söz konusu doğru tasdikte bir olgu ve durumun doğru olduğuna inanmayı *birinci inanç* olarak ifade eder. O halde doğru dediğimiz şey, nefsin var olan bir olguyu veya durumu kendisine inanç konusu yapması neticesinde oluşmaktadır. Yanlış ise, nefse konu olan durumun varlıkta bir karşılığı olmamasıdır. Bu yüzden yanlış tasdikte, asla yakîn gerçekleşmez. Çünkü insan yanlış olduğunu bildiği şeye kesin bir şekilde inanmaz ve dolayısıyla gerçekte karşılığı olmayan bir inancı sahiplenmez. Bu yüzden kesinlik ancak, doğru olana ilişkin doğru bir tasdikte mümkündür. O halde bütün yargısal bilgi türlerinin Fârâbî düşüncesinde doğru kavramına bağlı olarak *kesin (yakînî) olma-kesin (yakînî) olmama* ayırımına göre taksim edildiği söylenebilir (Fârâbî, 2014e: 14-16; Fârâbî, 1990: 55-56; Özturan, 2013: 138-139). Fârâbî'ye göre kesin (yakîn) tasdik, *"kendisine dair tasdikın meydana geldiği doğru hakkında şu şekilde inanmamızdır: O şey hakkında inandığımız şeyin dış dünyadaki varlığının zihinde inandığımız şeyden farklı olması asla mümkün olamayacağı gibi, aynı zamanda bu inancın da başka türlü olması mümkün değildir"* (Fârâbî, 2014e: 16). Başka bir deyişle kendisine dair tasdikın hâsıl olduğu doğru hakkında inandığımız şeyin varlığının, inandığımız şeyden farklı olmasının asla mümkün olamayacağına inanmamızdır. Bir gerçekliğe ilişkin sahip olduğumuz inancın asla değişmeyecek şekilde doğru olduğunu düşünmemiz ve bu inancın gerçek/olgu-yargı ilişkisi *çerçevesinde doğruluğun araştırılmış ve tespit edilmiş olmasından dolayı* asla bu doğruluk değerini yitirmeyeceğini bilmek olarak açıklayacağımız yakînî bilgi, aynı zamanda inanca ilişkin ikinci bir inancı da içermektedir. Bu ikinci inançla kesdedilen şey, gerçek ve tasdik ilişkisinin niteliği olan doğruluğa ek olarak, gerçeğe yönelik sahip olduğumuz inancın dışında kalan ve ona karşı olan her durumun da yanlış olduğunu bilmektir (Fârâbî, 2014e: 14-16; Özturan, 2013: 147-148).

Fârâbî'nin yakîn tanımında dile getirdiği ilk şey, yakînînin doğru olduğunu tasdik ettiğimiz ve gerçekte de doğru olan şey üzerinde gerçekleşmesidir. Buradan da anlaşılacağı üzere yakîn, doğru olduğunu tasdik etmekle birlikte gerçekte doğru olamayan herhangi bir şey üzerinde gerçekleşmeyeceği gibi, gerçekte doğru olmakla birlikte henüz tasdike konu olmayan bir şey üzerinde de gerçekleşemez. Dolayısıyla Fârâbî'nin bu tanımında biri gerçekliğe ve diğeri de inanca yönelik olan iki durumdan bahsedilmiştir. Bunlardan tasdik nefse ve inanca aitken doğruluk, hakikate/gerçekliğe yönelik olmaktadır. Yakînînin tanımıyla ilgili diğer bir önemli noktaysa, tasdikın nefisle ve doğrunun gerçeklikle olan ilişkisine ek olarak bu iki kavram arasındaki ilişkinin yine nefiste yakîn olarak vasıflanmasıdır. Başka bir deyişle bir şeyin doğru olduğuna inanmak olarak tarif edilen tasdik, inanılan şeyin gerçekten de doğru olması olarak doğru ve bu ikisinin birbirine katılmasıyla oluşan ve ikinci bir inanç olarak yakîn kavramından bahsetmekteyiz. O halde yakînînin oluşması için gereken iki kavram tasdik ile doğru kavramlarıdır. Bilindiği gibi tasdikın oluşabilmesi için birbirine veya bağlacıyla bağlanmış, iki çelişik yargıdan biri tercih edilmelidir. Buradan hareketle tasdik edilmesi istenen şey, aslında veya bağlacıyla birbirine bağlanan, birbirine çelişik iki ayrı yargıdır. *"İnsan toplumsal bir varlıktır veya insan toplumsal bir varlık değildir."* yargıları buna örnektir. Biz tasdikın bu iki yargıdan birinde olduğunu bilmekle, henüz hangisinin doğru olduğunu bilemeyiz. Nitekim bu ifadeler, veya bağlacıyla bağlı kaldığı sürece tasdik gerçekleşmez. İşte bu iki yargıdan biri doğru olduğu için diğeri tercih edilerek tasdik edilir. Burada tasdike neden olan şeyin, tercih edilen yargının doğruluğuna duyulan inanç olduğu açıktır. Dolayısıyla bir yargı tasdik

edildiği için doğru değil, doğru olduğuna inanıldığı için tasdik edilir. Bu durumda akla “*Doğru olmanın sebebi nedir?*” şeklinde bir soru gelebilir. Başka bir deyişle tasdikın sebebi hükmün doğruluğuna duyulan inanç ise, yargının doğru olmasının sebebi nedir? Buna göre bir şeyin gerçekten var olması başka bir deyişle gerçeklikte bir karşılığının olması bakımından dil düzeyinde ifade edildiğinde doğru değerini kazanmakta, inanca konu edildiğinde ise tasdik edilmekte başka bir deyişle birbirine çelişik olan “-dır” veya “değildir” parçalarından biri karara bağlanmaktadır. O halde bir yargının doğru olduğuna inanmak, o yargının tasdik edilmesinin sebebi iken; yargının gerçekliğe uygun olması, o yargının doğru olmasının sebebidir (Özturan, 2013: 147-149; Adjukiewicz, 1994: 16, 18 vd.).

Yakîn tasdik, doğru olduğuna inanılarak tasdik edilen bilgi içerdiğinden akla şu soru gelir: Bu bilgilerin doğruluğundan emin olmak mümkün müdür? Bu sorunun cevabı aslında, Fârâbî'nin yakîn tanımının içinde mevcuttur. Bu açıdan Fârâbî yakînî tanımlarken, sanki bu soruya cevap olacak şekilde, sahip olduğumuz doğru bilgiye karşı her durumun yanlış olduğu başka bir deyişle doğru olmasının imkânsız olduğu hususunu özellikle vurgulayarak, doğruluğundan emin olmadığımız bilgileri zaten yakînî olarak bilemeyeceğimizi ifade eder. Bu bakımdan eğer herhangi bir bilgi hakkında yakîn diyorsak, zaten gizli olarak onun doğruluğundan emin olmuşuz demektir (Fârâbî, 2014e: 16; Özturan, 2013: 149).

Fârâbî, kesin (yakîn) olmayan tasdiki ise şöyle tanımlar: “*Onun dış dünyadaki varlığının, kendisi hakkında inanılan şeyden farklı olması mümkündür ya da imkânsız değildir*” (Fârâbî, 2014e: 16). O halde yakînî olmayan tasdik hakkında ilk söylenmesi gereken şey, bu türden bir tasdikın gerçeklik karşındaki doğru olma değerinin kesinlik değil, bir ihtimal içermesidir. Bundan dolayı Fârâbî, bu tasdiki de kesinlik derecelerinden hareketle a) *kesine yakın tasdik* olarak da nitelendirilen *cedelî tasdik* (diyalektik), b) *nefsin bir şeyde sükûn bulması* olarak da nitelendirilen *belâğî tasdik* (retorik) olarak ikiye ayırır¹²⁶ (Fârâbî, 2014e: 16; Özturan, 2013: 138-139).

Fârâbî'ye göre kesin (yakîn) olmayan ilk tasdik türü, kesine yakın tasdik olarak da nitelendirilen cedelî tasdiktir. Kesine yakın bir tasdik meydana getiren sanat da cedel diğer adıyla diyalektiktir. Cedelin ilkeleri *meşhûrât* (meşhur) başka bir deyişle çoğunluk tarafından kabul gören görüşlerdir. Bu bakımdan cedelî tasdikte kullanılan öncüllerde önemli olan kesin veya gerçekliğe uygun olması değil, meşhur olması önemlidir. Çünkü amaç hakikati bilmek değil, karşı tarafı alt etmektir. Adından da anlaşılacağı gibi bu sanatın asıl gayesi karşı tarafla söz ile mücadele etmektir. Bu mücadelenin ilk amacı karşı tarafın düşüncelerini çürütmek, ikinci edilen veya bilginlerin verdiği tasdiki yaygın olan bilgilerdir. Ayrıca bir sanata ehil olan kimselerin, o mesleğe ilişkin bilgileri de meşhur bilgi kapsamında değerlendirilir. Meşhur bilgilerin elde edilmesi, toplum ve çevre faktörlerine bağlı olarak gerçekleşir. Farklı toplumlara ait bütün bireyler, daha küçüklüklerinden itibaren takındıkları tavır ve davranışlar hususunda belli bir eğitimden geçmekte ve böylece tutumlar oluşmaktadır. Bu bilgilerin büyük çoğunluğu toplumdan topluma, zamandan zamana değişse de bazı meşhur bilgiler birbirinden coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan farklı ahlâk ve dillere sahip çeşitli toplum ve milletlerin ortak bilgilerini oluşturmakta ve bu sayede ortak davranış birliğini ve ortak ahlâkı meydana getirmektedir. Dolayısıyla cedel sanatının maddesini oluşturan bu tümel yargıların gerçekliğe uygunluğu soruşturma konusu yapılamaz. Bu yüzden ‘A, B’dir formundaki meşhur bir bilgide, A ile B arasındaki ilişkinin olumlama veya olumsuzlama olarak tasdik edilmiş olmasının sebebi kamuoyunun kendisidir. O halde meşhur bir bilgi “Bu yargı gerçekliğe uygun mudur?” sorusu yerine, “Bu yargıyı herkes kabul ediyor mu?” sorusuna cevap olan yargıdır. Kısacası meşhur bilgi ifade eden yargıdaki konu ve yüklem arasındaki bağın olumlanması veya olumsuzlanmasının sebebi, yaygın olup olmamasından kaynaklanır (Fârâbî, 2014e: 18; Fârâbî, 2014b: 76; Özturan, 2013: 143-144).

Cedel sanatının maddî içeriğini oluşturan meşhur bilgilerle burhan sanatının maddî içeriğini oluşturan kesin bilgileri karşılaştırdığımızda, her iki bilginin de birbirinden ne derece farklı olduğu görülür. Bazı meşhur bilgiler, övgüye değer ve tercihe şayan vasıflara sahiptir. Bu durum, yakînî bir bilginin doğru vasfıyla değerlendirilmesine karşılık gelir. Aynı şekilde bazı meşhur bilgilerin toplum tarafından kabul edilmemesi, burhanî bilginin yanlış vasfıyla değerlendirilmesine karşılık gelir. O halde meşhur bilgilerde ölçüt olarak kabul edilen şey, gerçekliğe uygunluk olmadığına göre, cedelde birbiriyle çelişen iki meşhur bilgi aynı anda doğru olabilir. Buradan varılan sonuç şudur: Bir “A, B’dir.” yargısı cedelî kıyas ile ispat edilebileceği gibi, aynı yargı başka bir cedelî kıyas ile iptal edilebilir. Her iki durumda da ispat geçerli ve cedeli anlamda doğru olabilir. Oysa bu durum burhanî kıyasa tamamen aykırıdır. Zira burhanda kullanılan öncüller, çelişliği düşünülmemeyen kesin doğrulardan oluşur. Öyle ki bir konuda dile getirilen

Peki, Fârâbî'nin anlama ve tasdik ettirme üzerine kurulu eğitim ve öğretim anlayışı, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilecektir? Fârâbî, insanların yaradılışları gereği farklı tabiatlara sahip olduklarını belirterek, onların yatkınlıkları doğrultusunda bir eğitim almaları gerektiğini savunmuştur. Aksi takdirde insanın doğuştan yatkın olmadığı bir bilgiyi daha zor öğreneceğini veya yatkın olduğu alanda eğitim görmediği takdirde bu alana ilişkin yeteneğini kaybedeceğini belirtir (El-Fârâbî,

burhan dışında bu konuyla çelişecek başka bir burhan getirilemez. Özetle burhani kıyasla varılan bir neticeyi iptal edebilecek başka bir burhan olamazken, cedelî kıyasla varılan neticeyi iptal edebilen başka bir cedelî kıyas olabilir (Fârâbî, 2014e: 18; Özturan, 2013: 144-145).

Fârâbî'ye göre kesin (yakîn) olmayan ikinci tasdik türü ise, nefsin bir şeyde sükûn bulması olarak da nitelendirilen belâğî tasdik (retorik)tir. Burada nefis sükûnu ifadesiyle, bir kimse veya topluluğun bir konuda *ikna* oldukları ruhsal durumu kastedilir. Nefis sükûnu aynı zamanda tasdik dile getirdiği bilginin çelişğinin kuvvetine ve zaafına göre de farklılaşır. Bu bakımdan bir şeye yönelik nefsin sükûnetini sağlayan tasdik, dile getirdiği yargının çelişğii düşünölebilen başka bir deyişle yanlışlanabilmesi mümkün olan bir tasdiktir. Fakat hitabet/retorik sanatının amacı, hakikati araştırmak veya dile getirmekten ziyade, hitap ettiğı topluluğı bir konuda ikna etmektir. Dolayısıyla bir topluluğı hitabet sanatı kullanılarak sunulan bilgilerle o topluluğun bir konuyu bilmesi değıil, ikna olması amaçlandığı için hitabet sanatı, topluluğı fiile ilişkin ahlâkî konularda, bir topluluk tarafından genel kabul görmüş ve tercihe şayan bulunmuş bilgileri, onların anlayabileceğı bir dil ve üslup kullanarak ikna etme sanatı olarak da ifade edilebilir. Bu anlamda nefis sükûnu ile ikna aynı anlamı taşır. Peki, nefsin bir şeyde sükûn bulması/ikna olması olarak da nitelendirilen belâğî tasdikte kullanılan bilgiler nelerdir? Fârâbî'ye göre bu tasdik türünde kullanılan bilgilerin ilki makbûlat (makbûl öncüller) olarak adlandırılan ve bir kimsenin güvendiğı ve otorite olarak kabul ettiğı bir kimse veya topluluktan edindiğı makbûl bilgiler anlamına gelir. Bu güven duygusu, semavî bir nedenden kaynaklanabileceğı gibi, ilim ve meslek sahibi kişilerin alanlarında otorite/hâkim olmalarından da kaynaklanabilir. Dolayısıyla bir peygamberin tebliğ ettiklerine dair inananlardaki dinî bilgi makbûlat sınıfına girdiğı gibi, alanlarında otorite kabul edilen ilim ve meslek sahiplerinden edinilen bilgiler de makbûlat bilgilerden kabul edilir. Peki, makbûl bilgiler de tanıklıktan kaynaklanan bir bilgi türüyse, cedelî tasdikte kullanılan meşhur bilgilerden farkı nedir? Fârâbî, hem meşhur hem de makbûl bilgilerin tanıklıktan kaynaklandığını fakat meşhur bilgilerin herkesin veya çoğunluğun tanık olmasına; makbûlun ise bir kişinin veya birine göre makbûl bir topluluğun tanık olmasına bağılı olduğunu belirtir. Dolayısıyla Fârâbî'ye göre meşhur bilgiler makbûl bilgilerden daha güvenilirdir. Zira herkesin veya çoğunluğun üzerinde tanıklık başka bir deyişle şahadetlik ile birleştiğı meşhur bilgiler, bir kişinin ya da bir kişinin kabul ettiğı bir azınlığın vereceğı makbûl bilgilerden daha güçlü bir güven duygusu oluşturur. Fakat Fârâbî'ye göre buna rağmen ne meşhur ne de makbûl bilgiler yakın oluşturmaz (Özturan, 2013: 146-147).

Fârâbî'ye göre, belâğî tasdikte makbûlâtle birlikte kullanılan diğeri bir bilgi türü ise, zan/sanı içeren mümkün öncüllerdir. Zan veya sanı ifade eden bilgiler, bir şeyin olma ihtimalinin kişi tarafından daha çok kabul görmesine rağmen, zayıf bir ihtimal de olsa bu şeyin olmama ihtimalinin de zihinde göz önünde bulundurulduğı bilgilerdir. Örneğın önceki yıllarda ilk yağmurların bol ve sağanak olmasını bir emare/belirti kabul edip, o yıllarda daha bol ürün hasat edilmiş olmasından hareketle bu yılın ilk yağmurlarının bol ve sağanak olması nedeniyle bu yılda da bol ürün elde edileceğini düşünmek zannî bir bilgidir. Fakat bu durumun gerçekleşmeme ihtimalide vardır. Örnekten hareketle açıklayacak olursak, sağanak yağmurdan kaynaklanan bu yılda ürünün bol olacağına dair inancın dışında kalan örneğın ürünün az veya hiç olmaması gibi durumların da yanlış olmama ihtimali vardır. Bu bakımdan zanna dair inancın dışında kalan hiçbir durumun kesinlikle yanlış olduğu bilinemez. Dolayısıyla da mümkün yargılarda yüzde yüz kesin bir kanıdan söz etmek mümkün değıildir. Nitekim Fârâbî de bu yüzden zanna dair öncüllerle elde edilen tasdikleri kesin tasdiğın dışında tutmuştur. O halde bu mümkün yargılar zan ifade ettiğı için kişiyi bilen değıil ancak, ikna edilen özne haline getirmektedir (Fârâbî, 2014e: 18; Özturan, 2013: 147).

2012: 89). Bu yüzden o, eğitim ve öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikleri tespit ederken, her insanın yaradılışı gereği farklı kavrayış düzeyine ve yeteneklere sahip olduğu düşüncesinden hareket ederek bireysel farklılıkları temel alır. O, bu farklılıklar ve yetenekler doğrultusunda bir sınıflamaya giderek toplumu *şeykinler/hassa/havas/özel* ve *avam/amme/genel halk* olmak üzere ikiye ayırır¹²⁷. Ona göre şeykinler, doğuştan yetenekleri ve zekâ¹²⁸ kapasiteleri yüksek olan kimselerken, avam veya halkın geneli olarak nitelendirdiği ve ideal toplumun büyük kısmını oluşturan kimseler ise, doğuştan bilgi edinme yetenekleri eksik veya yetersiz olanlardır (Fârâbî, 2013a: 82, 84 vd.).

Fârâbî, eğitim ve öğretim yöntemlerinin öğrenim göreceklelerin avam veya şeykin olmasına bağlı olarak farklılaşması gerektiğinin bir zorunluluk olduğunu belirtir. Çünkü ona göre şeykinlerin ve sıradan kimselerin aynı yöntem ve teknikle öğrenmesi imkânsızdır. Fârâbî'nin öne sürdüğü bu yöntemsel farklılık, aynı içeriğe sahip olsa da öğretim materyalinin niteliğini başka bir deyişle dinî ve felsefî oluşunu da belirlemektedir. Nitekim ona göre, varlıkların bilgisini elde etmeye çalışan veya bunlar hakkında öğrenim gören kimseler, bu şeylerin anlamlarını akılsal olarak kavlıyor ve kesin burhana/kanıtı dayanarak tasdik ediyorsa, bu türden bilgileri içine alan ilim dalı *felsefe* olarak adlandırılır. Fakat bu kimseler onları uygun örnekler vasıtasıyla hayal ederek biliyorlar ve ikna yoluyla tasdik ediyorsa, bu tür bilgileri içeren alana *din* adı verilmektedir. Bu akılsalların kendileri alınır ve ikna yöntemleri kullanılırsa, onları içine alan dine *popüler/meşhur/zahirî felsefe* denir. Bundan dolayı Fârâbî eskilerin din için felsefenin bir taklidi olduğunu söylediklerini ifade eder. Çünkü her ikiside varlıkların ilkeleri, ilk neden, insanın neden varlığa getirildiği ve nihai amacının başka bir deyişle mutluluğun ne olduğu vb. gibi aynı konuları içerir. Felsefenin bütün bu konularda akla ve kavramaya dayanarak bilgi verdiği her şeyde

¹²⁷ Fârâbî, *Tahsilü's-Sa'ade* adlı eserinde yaptığı bu avam/havas ve şeykinler ayrımını, *es-Siyâsetü'l-Medenî* veya *Mebâdî'ul-Mevcûdât* adlı eserinde de *bilge* ve *inanan* insanlar şeklinde yapar. Ona göre mutluluğu amaç edinen insanların çoğu onu tasavvur ederek değil ancak, hayal ederek amaç edinir. Bu bakımdan insanların çoğu benimsenen, uyulan ve yüceltilen ilkeleri tasavvur edilmiş şekliyle değil ancak, hayal edilmiş şekliyle kabul eder. Bu bakımdan mutluluğu ve ilkeleri tasavvur edilmiş şekliyle kabul edenler *bilge* kişilerdir. Bu şeyleri nefslerinde hayal edilmiş şekilleriyle kabul ve amaç edinenlerse, *inanan* (mü'min) kimselerdir (El-Fârâbî, 2012: 100-101).

¹²⁸ Fârâbî zekâyı, bir şeyi zamanla ifade edilemeyen bir hızla veya kısa bir zaman içerisinde, çabukça sezme mükemmelliği olarak tanımlar (Fârâbî, 2014b:77).

din hayal gücüne dayanarak bilgi verir. Felsefenin ispat ettiği her şeyle ilgili olarak din ikna eder. Bu açıdan Fârâbî'ye göre insanların yetenekleri göz önüne alındığında, iki temel öğretim yönteminden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, avam sınıfına dönük ve aynı zamanda dinin yöntemi de olan *ikna* metodudur. İkincisiyse, felsefe öğreniminin de metodu olan seçkinlere yönelik *burhan/kanıt/söz* yöntemidir (Fârâbî, 2013a: 93-94; El-Fârâbî, 2012: 100).

Fârâbî, kuramsal veya akılsal erdemlerin burhan yöntemiyle, amelî erdemlerin ve pratik sanatların ise ikna yöntemiyle öğretildiğini şu sözlerle dile getirir:

“Nazari ilimler ya imamlar veya hükümdarlara veya nazari ilimleri muhafaza etmekle görevli kişilere öğretilmelidir. Bu her iki grubun öğretimi de aynı metotlarla yapılır. Bunlar daha önce zikredilmiş olan metotlardır. Onlar önce ilk öncülleri ve nazari ilimlerin her bir türü ile ilgili ilk bilgileri bilmelidirler. Sonra daha önce geçtiği üzere öncüllerin çeşitli durumlarını, onların çeşitli düzenlemelerini bilmeli ve yine daha önce zikredilen konuları öğrenmelidirler. ...Amelî erdemlerle amelî sanatlara gelince, ...ikna yöntemiyle bunların fiilleri ile ilgili alışkanlıkların kazandırılması gerekir. İknâ deliller, heyecan uyandırmaya dayanan deliller ve bu fiilleri ve melekeleri onları isteyerek yapma yönünde bir azim meydana getirecek tarzda ruhta tam bir biçimde tesis edecek diğer delillerden meydana gelen yöntemdir. Bu yöntem, zihnin tabii olarak kendilerine eğilimli olduğu akılsal sanatların kullanılması ve böyle bir uygulama sonucunda elde edilen faydalarla mümkün hale gelir” (Fârâbî, 2013a: 82-83).

Burhan yönteminin doğrudan konuşmaya dayalı olduğunu; ikna metodunu ise konuşma ve eylemin birlikte kullanımını gerektirdiğini belirten Fârâbî, bu nedenle ikna metodunun sanatsal ve ahlâksal erdemlerin öğretilmesi için daha uygun olduğunu ifade eder (Fârâbî, 2013a: 81-85). İkna, duyan kimsenin duyduğu şeyleri hiç tereddüt etmeden gönül rahatlığıyla doğru olarak kabul edip bu doğrultuda eylemi gerçekleştirmesini amaçlar. Ayrıca şiir ve müzik gibi sanatlarda insanları etkileyebilmek için gerekli imgesel izlenimler üretebilmek de ikna sanatıyla mümkündür. O halde ikna metodunun amacının kesinliğe ulaştırmadan insanların kalplerinde tatmin duygusu meydana getirmek olduğu söylenebilir. Buna karşın burhan yönteminin konusu ise, kesin bilgidir. Buradaki amaç, ikna yönteminden farklı

olarak doğruluğundan şüphe edilmeyen ve kanıtlara dayalı kesin bilgi elde etmektir. Fârâbî, bunlara ek olarak Platon'dan da bildiğimiz *diyalog* ve *cedel* yönteminden de bahseder. Ona göre bu yöntemler insanları duyuşal dünyadan akısal dünyaya, onun deyimiyile ayaltı dünyadan ayüstü âleme ulaştırmasa da düşüncelerdeki çelişkileri ortaya çıkartmak ve kavratmak açısından yine de önemlidir. Örneğın cedel metodu, herhangi bir konuda karşıt fikirleri çürütüp galip gelmede kullanılır. Fakat yaygın önermelere dayandığı için bu yöntemle sadece zân/sanı/görüş/kanı elde edilir ve genellikle inatçı insanlara karşı kullanılır (Fârâbî, 2014e: 14-62; Fârâbî, 1989: 104-112; Aydın H., 2010: 141). O halde dile getirilen bu yöntemler vasıtasıyla insanların, sahip oldukları yetenekleri doğrultusunda elde edebilecekleri en yüksek ölçüde bilgi edinmeleri sağlanır.

Fârâbî, eğitim ve öğretim konusunda *hayal gücünün* de önemine dikkat çeker. Nitekim ona göre hayal gücü, öğrenilmesi zor felsefi kavramların dinî öğretiler şeklinde sıradan insanlara öğretilmesi için gerekli örnek ve simgeleri üretir. Bu bakımdan halkı eğitecek kimse kullanacağı örnek ve simgelere gerekli önemi vermeli ve toplumun bildiği örnekleri seçmelidir. Çünkü örnekler toplumdan topluma değışiklik göstermektedir. Fârâbî'ye göre, dinî öğretilerin anlatımında egemen olan simge ve örnekler, hem eğitim-öğretim ve rehberlikte, hem şüpheleri gidermekte hem de doğruyu yadsıyan kimseye karşı koymada oldukça etkilidir. Ayrıca bu simge ve örneklerin toplumsal açıdan görelı oluşu, onları kullanmaya yönelenlerin toplumlarını iyi tanımalarına da zorunlu kılmaktadır (Fârâbî, 2013a: 85; Fârâbî, 2015: 87, 89 vd.). Fârâbî bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirir:

“Seçkinlerin dışındakiler, kuramsal erdemleri örnekleriyle bilirler. Çünkü bu şeyleri oldukları gibi anlamaları için zihinlerinde ne yaratılışın ne de alışkanlığın verdiği bir hâl bulunur. ...Örneklerle anlayanların kimisi bu şeyleri yakın örneklerle, kimisi uzak örneklerle, kimisi daha uzak örneklerle bilir. Her milletin ve her şehrin halkının kabul ettiği örnekler, bu şeyleri en çok ve en iyi bilinen şeylere benzeten örneklerdir. Dolayısıyla, farklı milletler arasında, bu hususların çoğunda veya bir kısmında ayrılık ortaya çıkabilir. Her milletin kabul ettiği örneklerin ifade ettikleri anlam, diğer milletler nazarında aynı anlamı ifade etmeyebilir. ...Bu şeyleri, örneklerle tanıyan kimselerin, örnekler karşısında yer yer inat göstermeleri olasıdır. Bu inatçı kimseler de çeşitlidir.

Bir kısmı, öğrenmeye istekli olup bir şeyden şüphelendikleri vakit, onları halka yaklaştıracak örnek bulunursa inatları ortadan kalkar. Kanaat getirmedikleri takdirde, onlara başka örnek verilir. Kanaat ederlerse başka örnek aranmaz ama etmezlerse, onlara başka bir örnek daha sunulur. Bu şekilde verilen örnekten şüphelendikçe onlara daha yüksek tabakadan bir başka örnek verilir. Verilen tüm örnekler şüphelerini ortadan kaldırmazsa, onlarda hakkı tanımak arzusu belirmiş olur ve filozofların taklitçileri olurlar. Bununla da yetinmeyip, hikmeti öğrenmeye istekli olduklarını gösterirlerse, hikmeti öğrenme arzularını ortaya koymuş olurlar” (Fârâbî, 2015: 117-118).

Fârâbî, özellikle ahlâksal erdemlerin ve pratik sanatların öğretilmesi hususunda, günümüz eğitim sisteminde de sıkça kullanılan *rol model alma* veya *taklide ek olarak tekrara dayanan alışkanlığa* da önem atfeder. Ona göre tekrar, alışkanlıkları elde etmek için önemlidir. Bu bakımdan ahlâksal erdemler ve pratik sanatlar konusunda insanlar eğitilirken, bunların formlarının/suretlerinin zihne yerleşinceye ve eylemler mükemmel hale gelinceye kadar tekrar edilmeleri zorunludur (El-Fârâbî, 2012: 81 vd.; Aydın H., 2010: 142-143). Fârâbî, takdire değer bir karakterin Platon’dan bildiğimiz ölçülülüğü, Aristoteles’ten bildiğimiz orta yolu veya kendi deyimiyle itidali takip eden bir karakter olduğunu belirterek, bunun alışkanlıkla elde edileceğini ve nefsin bu durumu kazandığında hoşnutluğunun artacağını söyler (Fârâbî, 2015: 110). Aynı şekilde yazı yazma gibi eylemsel sanatların da alışkanlıkla elde edildiğini şöyle açıklar:

“Şehirdeki her insan, ya kendi bilgisiyle ya da siyasal önderin kılavuzluk etmesi ve yönlendirmesiyle, kendisine verilen işi yapınca, eylemleri ona nefis ile ilgili iyi yatkinlikler kazandırır. Tıpkı bir insanın, nefisle ilgili bir yatkinlik olan güzel yazma sanatını, güzel yazma işlemini tekrar ederek kazanması gibi. O, bu uygulamayı ne kadar çok tekrar ederse, yazma etkinliği de o ölçüde yetkinleşir; kendisinde gelişen bu yatkinlikten ne kadar çok zevk alırsa, nefsinin hoşnutluğu da o kadar artar” (El-Fârâbî, 2012: 94).

Fârâbî, tekrarla güzel alışkanlıklar gibi kötü alışkanlıkların da kazanılabileceğini belirterek bu konuda dikkat edilmesi gerektiğini söyler. Nitekim ona göre, bir toplumun fiilleri mutluluğa ulaştıracak şekilde yöneltilmemişse, tıpkı kötü yazma eyleminin kötü yazıya neden olması gibi bu eylemler de onların nefislerin kötü

yatkınlıklar edinmesine neden olur. Aynı şekilde herhangi bir sanatla ilgili eylemler de kötü yapılırsa, bu durum nefste kötü alışkanlıkların oluşmasına yol açar. Bunun sonucunda da nefis sağlığını yitirir ve insan, eylemleri sonucu kazandığı bu kötü alışkanlıklardan zevk duymaya başlar. Fârâbî bu durumu, ateşli hastalığa yakalananların tat alma duyularının bozulduğu için acımsı şeylerden tat almaları veya tatlı şeylerden hoşlanmamaları gibi, nefsi hasta olanların da hayal güçleri bozulduğundan kötü alışkanlıklardan zevk almaya başlamalarına benzettir. Nasıl ki hastalar arasında hastalıklarını bilmeyen ve üstelik kendilerini sağlıklı sananlar doktorların sözlerini dinlemezlerse, aynı şekilde nefsleri hasta olanlar da asla kılavuzun veya öğreticinin sözlerine kulak asmazlar. Bu yüzden eğitim ve öğretimle ilgilenenlerin eğittikleri kimselerin kötü alışkanlık edinmemelerine de dikkat etmeleri gerekir (El-Fârâbî, 2012: 96-97).

Fârâbî, tekrar yoluyla alışkanlık kazandırma konusunda gerektiği takdirde *zorlama yönteminde* da kullanılabileceğini belirterek, bunun özellikle köle eğitiminde kullanılmasını önerir. Fakat kendi rızasıyla doğru yola yönelmeyen ve söylenenleri dinlemeyen inatçı kimseler için de bu yöntemin kullanılabileceğini belirtir (Fârâbî, 2013a: 83-84).

Fârâbî'nin özellikle ahlâk eğitiminde kullandığı bir diğer yöntem ise, ödül ve ceza yöntemidir. Buna göre Fârâbî, ceza olarak insanları hazdan yoksun bırakmayı önerir. Ona göre hazlar açık ve kapalı olarak ikiye ayrılır. Açık hazlar, fiil yapıldığında derhal ortaya çıkan hazlardır ve daha çok insanın dokunma, tatma, duyma vb. gibi duyuşsal yanıyla ilgilidir. Kapalı haz ise, fiil yerine getirildiğinde hazzın hemen ortaya çıkmadığı ve daha çok insanın düşünsel yanına bağlı hakimiyet veya zafer vb. gibi şeylerden alınan hazlardır. Aynı şekilde hazzın karşıtı olan acı da böyledir. Onun da hazzın ortaya çıkış vb. gibi şartlara bağlı olarak kapalı ve açığı vardır. Fârâbî, haz ve acıyı bir vasıta olarak kullanarak, insanlarda iyiyi yapma ve kötüyü terk etme alışkanlığının kazandırılması gerektiğini belirtir. Ona göre hür ve erdemli insan, bilgiyi ve güçlü iradesini kullanarak başkasının müdahalesi olmadan haz ve acıyı kullanarak kendisini eğitebilir. Çocukların eğitiminde ise, onlarda gecici bir hazzın neden olduğu kötü bir davranış ortaya çıktığında, bu davranışın terk ettirilmesi için onun zıddı olan davranış kullanılmalıdır. Kötüye sevk eden haz, kendisine denk bir

acıyla eğitilemiyorsa, duyulara bağlı olmayan korku, keder ve ızdırap gibi manevi acılar kullanılmalıdır. Aynı şekilde kimi zamanda manevi bir acı eğitim için yeterli olmayabilir. Bu durumda ise, duysal acılar kullanılmalıdır. O halde Fârâbî'ye göre ahlâkî yönden eğitilen bir kimsenin alacağı haz onun için ödül olurken, çekeceği acı da ceza olmaktadır (Fârâbî, 2014h: 157-161).

Fârâbî, *işiterek* veya *duyarak* öğrenme adını verdiği başka bir yöntemden daha bahseder ve bunu ikiye ayırır. İlki, lafızları ve deyimleri dinleyen kişinin, duyduklarını aynen tekrar etmesi ve hafızaya yerleştirmesi başka bir deyişle ezberlemesiyle gerçekleşen öğrenmedir. Ona göre bu öğrenme türüne örnek olarak *Kur'an* kıraatı, şarkı ve dil öğrenme örnek gösterilebilir. İkincisi ise, söylenenleri ve anlatılanları anlamlarıyla düşünerek öğrenmedir. Bu öğrenmede dinleyicinin dinlediklerin adeta kalbine yazıldığını belirten Fârâbî, anlamamanın ezberlemekten daha iyi olduğunu belirtir. Çünkü ona göre ezberleme eylemi daha çok lafızlar, deyimler ve tikellerle ilgili bir durumken anlama eylemi, tikellerden ziyade genele dönük olup nesnelere ve olayları tanımlayan genel yasalarla ilgilidir. Genel veya tümel olanlar, analogi, kıyas, birleştirme ve sonuçlandırma durumlarında olduğu gibi tikelleri anlamada da işlevseldir. Eğer insan sadece tikelleri öğrenirse, yolunu kaybetmeme konusunda emin olamaz. Fakat ilkelere ve genel kavramlara dayanırsa, karşılaşılabileceği herhangi yeni bir durum veya nesne karşısında bu ilke ve kavramlara dayanarak çıkarımda bulunabilir. Bu açıdan Fârâbî, anlamamanın her zaman ezberlemekten daha iyi olduğunun altını çizerek (al-Talbî, 1993: 359; Aydın H., 2010: 144).

Özetle Fârâbî, seçkinler olarak en yüksek yöneticiyi ve kesin ispatlarla akılsalların bilgisine sahip kimseleri kastederken, toplumun geri kalanı avam ve halk olarak adlandırır. Bu yüzden varlıkların kendilerini akılla kavranır kılan burhan yöntemini seçkinlerin öğretiminde, ikna etme, şüpheleri giderme, zorlama ve hayal gücüyle nesnelere örneklerini temsil etmeye yarayan yöntemleri ise avam ve halkın öğretiminde kullanır (Fârâbî, 2013a: 91).

3.3.3. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Gerekçelenirilmesi

Fârâbî, erdemli kent diye nitelendirdiği ideal devletin/toplumun varlığını ve sürekliliğini sağlamak için, genel felsefesine uygun bir eğitim ve öğretim anlayışı

geliştirmiştir. Bu düşüncesinin merkezine de bireysel yetileri geliştirme, bireyin ve toplumun gereksinimlerini karşılama, kuram ve eylemi bütünleştirme, erdemliliği gerçekleştirme ve nihayetinde yüce mutluluğa ulaşma gibi bir takım bireysel ve toplumsal ilke ve amaçları yerleştirerek, eğitim ve öğretim anlayışını gerekçelendirmeye çalışmıştır. Başka bir deyişle Fârâbî, ileri sürdüğü bu eğitim ve öğretim sistemini, belli bir insan (ahlâk) ve toplum (siyaset) tasavvuru üzerine inşa ederek, eğitim ve öğretimin neden gerekli olduğunu bunlar üzerinden açıklamaya çalışmıştır (Bayraklı, 2015:164; Aydın H., 2010: 149).

Fârâbî'ye göre insan ancak, eğitimle insan olabilir. Çünkü o, insan olma potansiyeline sahip eksik bir varlık olarak dünyaya gelmiştir. Bu nedenle eğitim, insan olabilmenin zorunlu bir koşuludur. Aksi takdirde insan, sahip olduğu bu potansiyeli gerçekleştiremeyip son yetkinliğe ulaşamayacak ve mutlu da olamayacaktır. Fârâbî, her varlığın kendine has bir özü ve bu öze ait yetkinliği olduğunu belirtir. İnsana has bu öz ve yetkinlik ise, bilme ve yapmanın bütün içeriklerinin potansiyeline sahip olarak insanın, düşünsel ve eylemsel yetkinliğidir. Dolayısıyla Fârâbî'ye göre insana özgü yetkinlik demek, akıl gücünün düşünsel yetkinliği demektir (El-Fârâbî, 2012: 39-43; Bircan, 2016: 111). Fârâbî, eğitimi bu yetkinliğin gerçekleştirilebilmesinin zorunlu bir şartı ve vazgeçilemeyecek hayatî bir çaba olarak nitelendirir. Çünkü ona göre *“her varlık, varlık düzeni içindeki özel mevkiine uygun olarak gerçekleştirmek imkânına sahip olduğu en yüksek mükemmelliği elde etmek için meydana getirilmiştir. İnsana has olan mükemmelliğe, en yüksek mutluluk (es-saadetü'l-kusva) denir”* (Fârâbî, 2013a: 84-85). Başka bir deyişle eğitim ve öğretim vasıtasıyla ulaşılabilecek mutluluk, insanın nihai yetkinliğini teşkil eder (Fârâbî, 2014h: 146).

Fârâbî, insanın nihai yetkinliğe ulaşabilmesinin şartı olan potansiyel (bilkuvve) durumdan aktüel (bilfiil) duruma geçişinin iki aşaması olduğunu belirtir. Bunlardan ilki, *ilk yetkinlik*; diğeri ise *ikinci yetkinlik*dir. İlk yetkinlik, insana özgü aklî ruhun akledilirleri/düşünülürleri başka bir deyişle ilk ilkeleri (el-ma'kulâtu'l-ûlâ) kazanmasını ifade eder. Fârâbî bu ilk ilkeleri üç gruba ayırır: İlki, değişik mesleklerle ve alanlarla ilgili amelî sanatların ilkeleri veya akıllsallarıdır. İkincisi, insanın fiillerinde iyiyi ve kötüyü, güzeli ve çirkini bildiren, kendileriyle iyi ve kötünün ayırt edildiği ahlâkî alandaki ilkelerdir. Üçüncüsü ise Tanrı, gökler diğeri ilk ilkeler ve bu

ilkelerden meydana gelen şeyler gibi insan fiillerinin konusu olmayan varlıkları ve bunların mertebelerini bilmede kullanılan ilkelerdir. Fârâbî'ye göre bunlar, zihin yapısı sağlıklı bütün insanlarda ortak olarak bulunur ve insana, yaradılış amacı olan en son yetkinliğe ulaşması ve ebedî mutluluğu elde etmesi için verilmiştir. Ayrıca bu ilk ilkeler, Fârâbî'nin ilimler tasnifindeki felsefenin teorik ve pratik bütün disiplinlerinin öncüllerini veya kabullerini teşkil ettiği gibi herhangi bir mesleği öğrenmenin başlangıç ilkeleri olarak da anlaşılmaktadır. Fârâbî'ye göre insan ancak, bu ilk yetkinliği kazandığında insanî fonksiyonlarını yerine getirebilecek duruma hazır hale gelir ve böylece potansiyellikten kurtulur. Bu bakımdan insandaki bu ilk akılsallar, onun ilk mükemmelliğini teşkil eder (Fârâbî, 2015: 85-86; Bircan, 2001: 270 vd.). O halde insanda ilk eğitimle ortaya çıkan bu akılsal melekelerin onu, bilkuvve insan olmaktan çıkartıp yavaş yavaş bilfiil insana dönüştürdüğü söylenebilir.

Fârâbî'ye göre, insan için ikinci veya son yetkinlik olarak da adlandırılan nihai mükemmellik ise yüce mutluluktur. Nitekim ilk yetkinlik bütün insanlarda verili iken, son yetkinliği her insanın çaba göstererek kazanması gerekir. Bu yüzden gerçekte insana özgü yetkinlikten kastedilen de budur. Fârâbî bu yetkinliğe ulaşma sürecini daha önce de bahsettiğimiz aklın dereceleri ile açıklar. Akıl gücünün potansiyel (bilkuvve) etkin (bilfiil) ve kazanılmış (müstefâd) olmak üzere üç derecesi vardır. Potansiyel akıl, bütün varlıkların mahiyetlerini ve şekillerini maddelerinden soyutlama ve onları kendisi için birer bilgi haline getirme gücü ve yeteneğine sahip bir özdür. Bu bakımdan ona maddi (heyûlânî) veya edilgin (münfail) akıl da denir ve her insanda bu doğuştan vardır. Burada her insandan kasıt, çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar, zihinsel ve bedensel bakımdan sağlıklı olan veya olmayan bütün insanlardır. Edilgin akıl bütün bu insanlarda ortak olarak bulunur. Bu insanların zihin yapılarının sağlıklı olup olmadığı, aldıkları ilk eğitimle birlikte ortaya çıkmaya başlar. Nitekim aldığı eğitimle örneğin kelime haznesini geliştiren veya öğrendiği herhangi bir ahlâk ilkesini yerine getirmeye başlayan bir çocuğun, zihinsel olarak sağlıklı olduğu ve zihnen yavaş yavaş olgunlaştığı düşünülür. Bunları yerine getiremeyen bir çocuk ise, zihinsel problemliler olarak görülür. Buradan da anlaşılacağı üzere Fârâbî'de insanları birbirinden ayıran şey, esas itibarıyla eğitimin kendisidir. Nitekim eğitime tâbi tutulmadan insanlardan hangilerinin, zihnen sağlıklı veya sağlıksız olduğunun belirlenmesi mümkün değildir. Çünkü herkes bilkuvve akla zaten doğuştan sahiptir. Fakat kimlerin

bu akıllı bilfiil akla çevirebileceği belli değildir. İşte bunu belirleyen ve ortaya çıkaran eğitimidir. Dolayısıyla kimin eğitilip kimin eğitilemeyeceğine bunun sayesinde karar verilir. Potansiyel akıl, insan aklının doğuştan ve ilk halini anlatan bir kavramdır. Fârâbî'ye göre, insanın insan olması bakımından ilk derecesi, akletmeye yatkın ve bilfiil akıl olmaya hazır olan bu gücün meydana gelmesidir. Bu doğal yetenek bütün insanlarda ortaktır (Fârâbî, 2014d: 130-131; Fârâbî, 2015: 85-86). Bilfiil akıl ise bilkuvve aklın, kendine özgü fiilini yerine getirmeye başlaması başka bir deyişle ilk yetkinliğinin meydana gelmesiyle aktif hale geçmesini ifade eder. Bilkuvve akledilirler de bu etkin akıl tarafından idrak edildiklerinde, bilfiil akledilir hale gelirler. Kısacası bilkuvve akılda ilk akledilirler meydana geldiğinde, o artık bilfiil akıl adını alır. Bu seviyeye yükselen akıl, artık kendisini de idrak edebilecek hale gelmiştir. Bu durum bilfiil aklın, kendisinin bir akıl olduğunu, neyi, ne kadar ve nasıl idrak edebileceğini de kavraması bakımından bir yüksekliğe erdiğini gösterir. Fakat bu bilfiil derecesindeki akıl, aklettiği akledilirlere nispetle bilfiil akıl olsa da, henüz idrak edemediklerine göre yine de potansiyel akıldır (Fârâbî, 2014d: 131-132; Fârâbî, 2015: 85-87). Aklın bütün akledilirleri idrak edebilmesi için üçüncü bir mertebeye çıkması gerekir ki, aklın bu derecesi müstefad akıl (kazanılmış akıl) olarak adlandırılır. Fârâbî bunu şöyle açıklar: “*Demek ki bilfiil olan akıl, bilfiil kavram durumundaki sûretleri aklettiği zaman, bizim önceden bilfiil akıl dediğimiz akıl şimdi müstefâd akla dönüşmüştür*” (Fârâbî, 2014d: 132). Bilfiil akledilirleri idrak ederek kazanılmış akıl seviyesine yükselen akıl, artık sadece maddî nesnelere suretlerini değil, maddeden soyutlanmış varlıkları da idrak edebilir hale gelmiştir (Fârâbî, 2015: 87). Dolayısıyla ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşmıştır. Kazanılmış akıl, adından da anlaşılacağı üzere çaba gösterilerek kazanılması gereken bir akıldır. Bu bakımdan müstefâd akıllı elde etmek ancak, insanın teorik ve pratik ilimler yanında ahlâkî erdemleri de elde etmesiyle mümkün olmaktadır. Nitekim Fârâbî'ye göre bunu sağlayacak araç da eğitim ve öğretimdir (Bircan, 2016; 11 vd.).

Görüldüğü gibi Fârâbî düşüncesinde insanın kazanılmış akla sahip olarak nihai yetkinliğini gerçekleştirmesi ancak, eğitim ve öğretimle mümkün olabilmektedir. Nitekim Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretimin en temel amacı ve işlevi de budur. Bu ideal eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi de ancak, insanın bir toplum içinde yaşamasına bağlıdır. Çünkü Fârâbî'ye göre insan, toplumsal bir varlıktır ve toplu halde

yaşamaları onun en temel niteliğidir. Zira insanın tüm ihtiyaçlarını tek başına karşılaması da mümkün değildir. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre “insan, işlerinin zorunlu olanlarını yapmayı ve bunlarda en üst düzeye çıkmayı ancak, bir yerde topluluk hâlinde bulunmakla başarabilen türlerdendir” (El-Fârâbî, 2012: 81). Ayrıca bu nedenlerden daha da önemlisi, insanın kendine özgü yetkinliğini kazanabilmesinin ancak, toplum içinde yaşamalarına bağlı olmasıdır. Fârâbî bu durumu şöyle açıklar:

“Öte yandan inceleyici/araştırmacı çok sayıda tabii varlığı kullanmadıkça ve onları elde etmesi gereken nihai mükemmelliğe ulaşmasında kendisine yararlı olacakları biçimde işlemedikçe onun bu mükemmelliğe doğru çaba sarf etmesi mümkün değildir. Ayrıca bu ilimde, araştırmacı için her insanın bu mükemmellikten ancak bir paya sahip olabileceği ve sahip olabileceği bu paydan gerçekleştirebileceğinin daha büyük veya daha küçük olabileceği ortaya çıkmış olacaktır; çünkü başka birçok insanın yardımı olmaksızın yalnız bir insanın, tek başına bütün mükemmellikleri elde etmesi mümkün değildir ve her insanın yaradılışında gerçekleştirmesi gereken şeylerle ilgili olarak başka bir insan veya insanlarla ilişki içinde bulunma özelliği vardır. Her insanın durumu budur. Bundan ötürü her insan ulaşabileceği bu mükemmellikle ilgili olarak başka insanlarla komşuluk etmeye ve onlarla birlikte bulunmaya muhtaçtır. İnsan denen bu hayvanın tabii yaradılışında sığınak arama ve kendi türünden olan diğerleriyle bir arada oturma özelliği de vardır. Bundan dolayı da ona toplumsal veya siyasal hayvan denir” (Fârâbî, 2013a: 65-66).

Fârâbî'ye göre insanın hem toplumsal bir varlık olması hem bütün zorunlu ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması hem de son yetkinlik olan mutluluğa tek başına ulaşamaması toplumsal bir yaşantıyı gerekli kıldığı gibi, bu da başka bir zorunluluk olan eğitim ve öğretimi zorunlu kılar. Nitekim topluluk halinde yaşayan insanlar arasında uyum ve işbirliğini gerçekleştirecek erdemli bir yönetimi ve bu yönetimin devam etmesini, toplumun ortak bir amaç etrafında (mutluluk) birleşmesini ve bu amaca ulaştıracak araç ve gereçlerin belirlenmesini sağlayacak şey eğitim ve öğretimdir (El-Fârâbî, 2012; 87 vd.; Fârâbî, 2013a: 53, 80 vd.; Fârâbî, 2002: 265; al-Talbî, 1993: 354 vd.; Aydın H., 2010: 124-125).

Fârâbî'ye göre nihâî yetkinlik her insanın ulaşmayı arzu ettiği bir iyi olmasına rağmen, gerek tabii ve iradî gerekse bireysel farklılıklar nedeniyle her insanın gerçekte onun ne

olduğunu bilebilmesi veya ona ulaştıracak erdem ve erdemli davranışları belirleyebilmesi mümkün değildir. Bu yüzden Fârâbî onların, iyi ve erdemli fiileri yerine getirip böylece onları nihaî yetkinliğe ulaştıracak bir öğretmene (muallim) ve rehber(mürşid) ihtiyaçları olduğunu belirtir. (Fârâbî, 2002: 264; Fârâbî, 2015: 87, 89 vd.; El-Fârâbî, 2012: 91; Fârâbî, 2013a: 66-68; Olguner, 2013: 130).

Fârâbî'nin eğitim-öğretim sisteminin en önemli unsurlarından olan Muallim ve mürşid¹²⁹ kavramları, öncelikle onun öğretmen anlayışını kendisinde somutlaştırdığı, erdemlerin kendisiyle elde edildiği ve her fiile hâkim biri olarak gösterdiği erdemli devletin kurucu İlk Başkanına ve onun yolunu sıkı sıkıya takip eden diğer rehber ve öğretmenlere işaret etmektedir. Fârâbî'ye göre bu kimselerin görevleri, toplumda ve toplumun üyesi her bir insanda, onların fitrî yetkinliklerini ve iradî olarak kazandıkları yetkinlikleri dikkate alarak erdemlerin bilfiil var edilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla öğretmenin ve rehberin bunu gerçekleştirebilmesi için de, alanında yetkin ve uzman olması gerekir. Eğitim ve öğretimin en iyi şekilde nasıl gerçekleştireceğini, hangi yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğini bilmelidir (Bircan, 2016: 114).

Özetle Fârâbî'nin ideal eğitim ve öğretim görüşünü, belirli bir insan ve toplum görüşü üzerinden gerekçelendirmeye çalıştığı görülür. Ona göre Tanrı her bir varlığın varlık nedeni ve varlığın devam ettiricisidir. Âlem ve âlemi teşkil eden her varlık, belli bir hiyerarşik yapı içinde Tanrı'dan taşmıştır ve bu hiyerarşi, korunmuş bir şekilde varlığını devam ettirmektedir. Bu yapıyla âlem, mükemmeldir. İnsan ise, ayaltı âleminin en değerli varlığı olmasına rağmen varlığının başlangıcında eksik bir varlıktır. Fakat buna rağmen yaradılış amacına uygun olarak bu eksikliğini giderip tam olabilecek potansiyele ve yetkinliğe de sahiptir. Çünkü Fârâbî'ye göre her varlık, varlık düzeni içindeki özel mevkiine uygun olarak gerçekleştirmek imkânına sahip olduğu en yüksek mükemmelliği elde etmek için meydana getirilmiştir. İnsana has mükemmelliğe ise en yüksek mutluluk denir. Dolayısıyla eksik olan insanın kendisini gerçekleştirmesi, bunun içinde bir toplum içinde yaşaması gerekir. Çünkü Fârâbî'ye göre insan hem zorunlu ihtiyaçlarını karşılama hem de yetkinliğe ulaşma konusunda tek başına yetersiz olan sosyal/toplumsal bir varlıktır. Bu bakımdan onun mutluluğa

¹²⁹ Fârâbî düşüncesinde yer alan öğretmen kavramı, *Fârâbî'de Üç Tür Eğitici: Aile Reîsi, Öğretmen ve İlk Başkan* başlığı altında detaylı şekilde ele alınmıştır.

ulaşması ancak, bir topluluk daha doğru bir ifadeyle erdemli bir toplulukta yaşamasıyla mümkündür. Fârâbî'ye göre bir toplum, âlemdeki hiyerarşi ve düzeni yansıtabildiği ölçüde erdemli bir toplumdur. Bu yüzden bir toplumun erdemli toplum olarak nitelendirilebilmesi için halkının mutluluğa ulaşması gerekir. Fakat bireysel farklılıklardan dolayı her insanın kendi başına bu mutluluğa ulaşması imkansızdır. Dolayısıyla insanların büyük bir çoğunluğu ancak, öğretmen ve rehberler vasıtasıyla bu mutluluğu elde edebilir. Bu ise bir eğitim ve öğretim programını gerektirir. Görüldüğü üzere insanın eksikliğini giderip mutluluğa ulaşabilmesi, erdemli bir toplumda yaşayıp rehber ve öğretmenler eşliğinde erdemli bir eğitim-öğretim programına dahil olmasına bağlıdır.

3.3.4. Fârâbî'de Eğitim ve Öğretimin Kısımları

3.3.4.1. Erdem ve Sanatlar

Fârâbî'ye göre insan, dünyaya bir takım yeti ve özelliklerle birlikte gelir. Bunlar insana, kendisini gerçekleştirme başka bir deyişle ulaşması gereken en son mükemmelliği ve yetkinliği elde etmesi için verilmiştir. Nitekim bu son yetkinlik ise, yüce mutluluktur. Fârâbî'ye göre insan bu dereceye ancak, bazı düşünsel ve bedensel eylem ve erdemler vasıtasıyla ulaşabilir. Bunlar gelişigüzel ve sıradan değil, belirli yetilerin sonucu olan kesin ve belirli eylem ve bunlardan doğan erdemlerdir. Fârâbî bunları *nazarî, fikrî, ahlâkî erdemler* ve *amelî sanatlar* şeklinde ifade eder (Fârâbî, 2013a: 53).

3.3.4.1.1. Nazarî Erdemler

Fârâbî'ye göre nazari bilimler yalnızca kendilerine nazar etmek ve kendilerini seyretmek suretiyle bilgilerine erişmemizin mümkün olduğu veya kendileriyle ilgili olarak irade ve seçimlerimizle herhangi bir tasarrufta bulunmamızın mümkün olmadığı varlıklarla ilgili bilimlerdir. Bu varlıklar Tanrı, göksel akıllar, göksel cisimler, fizikî dünya ve içinde yer alan insan ve bitki gibi varlık ve cisimler ve sayı ve büyüklükler gibi soyut şeylerdir. Bunlara karşılık gelen bilimler ise şunlardır: Sayı ve büyüklükleri ele alan matematik bilimi (aritmetik, geometri, optik, astronomi, müzik, ağırlık ve mekanik); cisimleri ve cisimlerdeki mevcut şeyleri inceleyen doğa bilimi (biyoloji, meteoroloji, botanik, tıp vb.); ne cisim olan ne de cisimlerde bulunan varlıkları başka bir deyişle akılları ve tanrısal vb. şeyleri inceleyen metafizik bilimi;

insanın kendisi için varlığa getirilmiş olduğu amacı başka bir deyişle insanın elde etmesi gereken mükemmelliğin ne olduğunu araştıran insan bilimi ve insanın bu mükemmelliği elde etmesini sağlayan iyilik, erdem ve güzel davranışlar gibi şeyleri inceleyen nazarî siyaset bilimidir. Nazari erdemler veya mükemmellik ise, bütün bu araştırma alanlarındaki doğruların bilgisine sahip olmaktır (Arslan, 2013: 34-35; Çağrı, 1989: 85-87).

Fârâbî nefsin kısımlara ayrıldığını ve her birine ait ayrı birer erdemi olduğunu belirtir. Buna göre nefsin nazarî kısmının erdemi nazarî (teorik) akıl, nazarî hikmet ve nazarî bilimdir. Fikrî kısmın erdemi ise, amelî (pratik) akıl, amelî hikmet, zihin, fikir mükemmelliği ve görüş (zan) doğruluğudur. Buradan da anlaşılacağı üzere Fârâbî, insandaki düşünme yetisini teorik ve pratik olarak ikiye ayırır. Teorik olan, ilkeleri başka türlü olamayacak ve kendilerinde değişim olmayan şeyleri bildiğimiz yetidir. Pratik olan ise, ilkeleri başka türlü olabilecek ve değişebilen şeyleri incelediğimiz kısımdır. Pratik aklın bir yanı beceri ve sanatlarla; diğer bir yanı ise düşünceyle ilgilidir. Fârâbî'ye göre nazarî akıl araştırma veya çıkarımla değil, doğuştan sahip olduğu *bütün parçadan büyüktür* gibi bilimlerin prensipleri olan tümel zorunlu öncüller vasıtasıyla, kendisinde kesin bilginin meydana geldiği bir yetidir. İnsan ancak, bu yetisi sayesinde kuramsal varlıkların bilgisine ulaşabilir. Fakat bu ilk prensipler, nazarî akılda mevcut olmadığında o, yeti halinde kalarak bilkuvve halini sürdürür. Bu bakımdan o ancak, bu prensipler kendisinde mevcut olduğunda bilfiil akıl olur (Fârâbî, 2014b: 70-71).

Fârâbî'ye göre bilgiyle, birçok şey kastedilebilir. Nazarî bilgi, varlığı ve varlığının devamı asla insan katkısına bağlı olmayan şeylerin her birisinin ne olduğuyla ilgili zorunlu, doğru ve tümel öncül/ilk prensiplerden oluşan delillerden, onlarla ilgili bilginin nasıl elde edildiği konusunda ruhta kesinliğin meydana gelmesidir. Fârâbî'ye göre gerçek bilgi, belirli bir zamanda değil, her zaman için doğru ve kesin olan bilgidir (Fârâbî, 2014b: 71). Bu açıdan nazarî bilgelik (hikmet), en yetkin varlıkların en yetkin bilgisidir. En yetkin varlık ise, Tanrı'dır. O, varlığı konusunda kimsenin şüphesi olmayan İlk Varlık'tır. Dolayısıyla O, bütün diğer varolanların varlığının İlk Neden'idir ve her türlü eksiklikten uzaktır. Buna karşı, O'ndan başka her şeyde bir eksiklik bulunur. Tanrı'nın diğer bütün şeylerden farklı oluşunu, yüceliğini ve aşkınlığını ortaya koyan Fârâbî, O'nun bilgisine sahip olmayı mutluluğun ilk koşulu

sayar (Fârâbî, 2015: 45, 47 vd.; Fârâbî, 2014b: 72). Bu açıdan ona göre, mutluluğa ulaşmak için gerekli bütün kuramsal bilgiler ancak, nazarî akılla bilinir. Dolayısıyla mutluluğun ne olduğu nazarî akılla bilinir, irade ve arzu gücüyle istenir, hayal gücüyle güçlendirilir ve en ideal yaşam şekli olarak uygulanır. Bu yol izlendiği takdirde, insanın bütün davranışları erdemli, iyi ve güzel olur. Fârâbî'ye göre eğer bu bilgilere sahip olunmaz ise, mutluluk aklî değil duyusal düzeyde kalacağından insanın bütün eylemleri kötü olacak ve insan bundan dolayı gerçek mutluluğa ulaşamayacaktır. Çünkü kuramsal bilginin amacı hakikattir. Nedeni bilinmeksizin insan bir şeyin hakikatini bilemez. Bu açıdan insan her şeyin nedeni olan İlk Varlık'ı bilmeden hiçbir hakikati bilemez. Dolayısıyla Fârâbî'nin düşün dünyasında bilgelik mutluluğu sağlarken hakikat de ruhun aklî yanının erdemini teşkil eder (Çelikkol, 2010: 74). Buradan da anlaşılacağı üzere nazarî erdem sadece, nihaî amacın mutluluk olduğunu ve onun ne almama geldiğini gösterir. Dolayısıyla onun nasıl elde edileceğiyle ilgili bilgi vermez. Fârâbî'ye göre bu durum insanın nazarî erdem dışında başka erdem ve sanatlarla da ihtiyaç duyduğunu gösterir. Nitekim bunlar fikrî erdem, ahlakî erdem ve pratik sanatlardır.

3.3.4.1.2. Fikrî Erdemler

Fârâbî insanın mutluluğa ulaşabilmesi için ruhta bulunan akılsalların varlıkta bilfiil gerçekleştiklerinde uğrayabilecekleri değişikliklerin mümkün biçim ve nedenlerini ayrıntılı bir şekilde inceler. Bunun sonucunda söz konusu bu özel hal, şart veya arazların bilgilerinin nazarî erdem tarafından içerilmediğini, bunun için başka bir kuvvete ihtiyaç olduğunu şöyle dile getirir:

“Nazari ilimler ancak kendilerinde hiçbir değişiklik olmayan akılsalları kavrar. Bundan dolayı iradî akılsalları, iradî akılsallar olmaları bakımından değil bu değişken arazlara sahip olmaları, yani belli bir zamanda belli bir yerde ve belli bir olayın meydana gelmesine bağlı olarak irade ile bilfiil varlığa getirilmeleri bakımından ayırt etmeyi sağlayacak bir başka kuvvet veya maharete ihtiyaç vardır. Bu, fikri (deliberative) kuvvettir. O kendisi sayesinde akılsallarla birlikte bulunan değişken arazları keşfettiğimiz ve ayırt ettiğimiz maharet ve kuvvettir” (Fârâbî, 2013a: 72).

Fârâbî'ye göre fikrî kuvvet tarafından ortaya konulan bu şeyler yalnızca, belli bir amacın gerçekleştirilmesinde yararlı olmaları bakımından keşfedilirler. Bu bakımdan keşfeden kimse önce, bu amacı tespit eder. Daha sonra bu amacını gerçekleştirecek araç ve şeyleri araştırır. Araştırmacı, amacına ulaşmak için en yararlı şeyi keşfettiğinde, fikrî kuvvet en mükemmel biçimini alır. Bilindiği üzere amaçlar iyi veya kötü de olabildiği gibi, iyi olduğu zannedilen şeyler de olabilmektedir. Bu bakımdan keşfedilen vasıtalar, erdemli bir amaç için en yararlı şeyler olmaları durumunda iyi ve güzeldir. Fakat amaçlar kötü ise, fikrî kuvvetçe keşfedilen araçlar da kötü, çirkin ve aşağılık olacaktır. Eğer amaçlar iyi oldukları zannedilen şeylerse, onların elde edilmeleri ve gerçekleştirilmelerinde yararlı olan araçlar da, sadece iyi oldukları zannedilen şeyler olarak nitelendirilir. Fârâbî fikrî kuvveti buna uygun olarak şöyle tasnif eder:

“a) Herhangi bir erdemli amacın elde edilmesinde en yararlı olan şeyi keşfeden erdem, fikri erdemdir, b) Kötü bir amacın gerçekleştirilmesinde en yararlı olan şeyi keşfeden fikri kuvvete gelince, o fikrî bir erdem değildir, başka bir adla adlandırılması gereken bir şeydir; c) Eğer fikri kuvvet iyi oldukları zannedilen şeylerin gerçekleştirilmesinde en yararlı olan şeylerin keşfinde kullanılırsa, o zaman o sadece fikrî bir erdem olduğu zannedilen fikrî kuvvettir” (Fârâbî, 2013a: 71-72).

Fârâbî'ye göre erdemli fikrî güç, gerçek mutluluğu başka bir deyişle akılsal yetkinliği elde etmede kullanılacak araçlar konusunda düşünme gücüdür. Bu konuda nazarî akıl fikrî erdeme veya pratik bilgiye temel olur. Başka bir deyişle kuramsal akıl gücü insanlara *gerçek mutluluğun bilgisini* sunarken, fikrî güç de, onun *bilfiil nasıl gerçekleştirilebileceğiyle* ilgili yargıda bulunur. İnsanın düşünme yetisini teorik ve pratik olarak ikiye ayıran Fârâbî, teorik akli kendilerinde herhangi bir değişim olmayan nesnelere bilmemizde; pratik akli ise, ilkeleri başka türlü olabilecek nesnelere araştırdığımız akıl türü olarak tanımlar (Fârâbî, 2014b: 71). Değişebilen ve olduklarından farklı olabilen şeyleri inceleyen pratik aklın bir yanı beceri ve sanatla, diğer yanı ise düşünceyle ilgilidir (Fârâbî, 2015: 85, 87 vd.; Fârâbî, 2002: 264; Fârâbî, 2014b: 70-74).

Fârâbî, fikrî erdemlerin pratik akıl, pratik bilgi, zihin, düşünme yetkinliği ve görüş doğruluğu gibi türlerinin olduğunu belirtir. Pratik akıl başka bir deyişle amelî akıl, insanın herhangi bir işle ilgili deneyimlerinin çokluğu ve algılanabilen nesnelere uzun süre gözlemlemesi sonucu onda, fiile dönüştürebileceği ilke ve öncüllerin oluşmasını sağlayan bir güç veya yetidir. Bu akıl, deneyim oluşmadığı sürece potansil bir yeti halinde kalır. Ancak deneyimler oluşup zihinde korunduğu zaman, fiilî akıl olur. Eyleme dayalı bu akıl, deneyimlerin artmasıyla mükemmelleşir (Fârâbî, 2014b: 73-74).

Fârâbî, düşünme gücünün amaca ulaşmak için vasıtaların bulunmasında oynadığı rolü, büyük ölçüde pratik aklın işleviyle açıklar. Pratik aklın alanı, insanın iradî etkinliklerine bağlı olan şeylerdir. Çünkü çeşitli sanatlar ve istenilen amaçlara ulaştıran vasıtalar üzerinde düşünmek, amelî aklın alanına girer. Nitekim amelî aklın tanımında da bu açıktır. *“Amelî akıl, insanın, çoğu şeylerin tecrübesinden ve algılanan şeylerin uzun uzadıya müşahedesinden, gücümüz dâhilindeki bireysel şeylerde tercih edilmesi veya kaçınılması gerekeni nazarî dikkate almayı insan için mümkün kılan bazı öncüller elde etmesine vasıta olan bir meleke (kuvve)dir”* (Fârâbî, 2014b: 73). Dolayısıyla günlük yaşamın düşünülmesi ve düzenlenmesi veya Fârâbî'nin düşüncesinde birbirine bağlı olan ahlâk ve siyaset, pratik aklın etkinlikleri içinde yer alır. Fârâbî'nin açıkladığı fikrî erdem türlerinden siyasî fikrî erdem buna bir örnektir.

“Milletleri ortak biçimde etkileyen olay, uzun bir zaman süreci için devam edebilir veya kısa süreler içinde değişiklik gösterebilir. Keşfedilen şey ister uzun bir zaman süresinde devam etsin, ister kısa süreler içinde değişiklik gösterebilir, birçok millet, tek bir millet veya tek bir şehir için ortak olan en yararlı ve en güzel şeyi keşfeden fikrî erdem, siyasî fikrî erdemdir” (Fârâbî, 2013a: 73).

Aklın düşünsel kısmının bir diğer erdemi olan pratik bilgiyi Fârâbî şöyle tarif eder: *“Amelî hikmet ister mutluluk olsun, isterse mutluluk elde etmek için gerekli olan bir şey olsun, bir insan için gerçekten büyük bir iyilik, erdemli ve şerefli bir amaç meydana getirmek için yapılan şeyde en mükemmel ve en iyi şeyleri ortaya çıkarma ve mükemmel düşünme gücüdür”* (Fârâbî, 2014b: 74). Burdadan hareketle pratik

bilginin¹³⁰ ev veya şehri yönetme, iyi bir geçim sağlama, zenginlik ve yücelik gibi insanî iyilikleri gerçekleştirme veya düşmanlara karşı koyma ve onları uzaklaştırma gibi konularda gerekli şekilde düşünmeyi içerdiği söylenebilir. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre amelî bilginin birçok çeşidi vardır. Ailenin yönetilmesinde rol oynayan şey üzerinde düşünme mükemmelliği bunlardandır. Bu, aile ile ilgili pratik bilgidir. Şehirlerin yönetiminde başvurulan en etkili metod üzerinde düşünme mükemmelliği de bunlardan biridir. Bu bilgi, siyasetle ilgili pratik bilgidir (Fârâbî, 2013a: 73; Fârâbî, 2014b: 74-75). Mutluluğu ve insanî iyilikleri elde etmede gerekli olan en iyi ve en üstün şey üzerinde düşünme mükemmelliği de bunlardan biridir. Düşmana ve muhalife karşı koymada veya onu uzaklaştırmada rol oynayacak doğru ve mükemmel bir fikir ortaya koyma gücü de pratik bilgiye örnektir. Fârâbî'ye göre her insan, ilgilendiği şeyin miktarı ve önemine göre amelî bilgiye ihtiyaç duyar. Bu bakımdan eğer bu kimse devlet yönetimiyle uğraşıyorsa kuvvetli ve tam bir amelî hikmete ihtiyaç duyacaktır. Aksine eğer sıradan bir işle ilgileniyorsa, daha az amelî hikmetle yetinecektir. Amelî hikmet, aynı zamanda, halkın akıl olarak adlandırdığı şeydir. Nitekim bu meleke bir insanda bulunduğu başka bir deyişle bu kimse gerektiği yerde gerektiği gibi davrandığında, halk o kimseyi akıllı olarak adlandıracaktır (Fârâbî, 2014b: 74-75).

Fikrî erdemin diğer bir türü olan zihin başka bir deyişle bellek, alışlagelen görüşlerin ihtilaf halinde bulunduğu konularda, doğru hükmü bulma gücü ve yeteneğidir. Bu da, doğru görüşü ortaya çıkarmada mükemmellik olarak adlandırılır (Fârâbî, 2014b: 76).

Fikir mükemmelliği veya düşünme yetkinliği, bir insanın mükemmel fikirlere sahip olması başka bir deyişle fiillerinde iyi ve erdemli olması anlamına gelir. Böyle bir kimsede görülen doğru yargı ve istişare yeteneği, başka bir kanıt veya delile ihtiyaç duyulmadan, onun sözünün makbul söz olmasını sağlar. Fârâbî bir insanın, bir düşüncenin doğruluğu üzerinde durmasının ve onu doğru hale getirmesinin ancak, amelî hikmet vasıtasıyla gerçekleşebileceğini belirtir. Fârâbî'nin bu düşüncesine bakılarak olgun düşüncenin sadece akılla değil aynı zamanda fiillerle de ilgili olduğu

¹³⁰ Fârâbî bazılarının insanların amelî erdemlerine hikmet adını verdiğini fakat bunun doğru olmadığını belirtir. Nitekim hikmet, en mükemmel (erdemli) varlıkların en mükemmel (erdemli) bilgisidir. Zira amelî hikmetle sadece beşeri şeyler elde edildiği ve insanda varlıkların en üstünü, en erdemlisi olmadığı için amelî hikmet, hikmet değildir. Zira ona bu isim ancak, mecaz ve teşbihle verilmiş olabilir (Fârâbî, 2014b: 78).

anlaşılır. Nitekim o, bir fikri düzeltip onun doğru yönünü kavramanın ancak, pratik bilgiyle gerçekleştirebileceğini söyler. Çünkü düşünen kimsenin düşündüğü şeyi ortaya çıkarmak için kullandığı prensipler iki türdür: Bunlardan ilki bütün halk veya çoğunluktan alınan tanınmış meşhur bilgi veya şeylerdir. İkincisi ise, deney ve gözlemlerle elde edilen bilgi veya şeylerdir (Fârâbî, 2014b: 76).

Görüldüğü üzere Fârâbî'ye göre fikrî erdemın etki alanı ve süresine bağlı olarak çeşitli türleri vardır. Peki bunlar arasında en büyüğü veya en yetkini hangisidir? Ona göre fikrî erdemlerden en uzun süreli, en kapsamlı ve otoritesi en tam olan, en büyük düşünsel erdemdir. O halde çeşitli millet veya şehirleri etkileyen bir olay meydana geldiğinde, durumla ilgili en yararlı ve en güzel çözümü ortaya koyan fikrî erdem, en büyük düşünsel erdemdir. Bu düşünsel erdem tahmin edilebileceği gibi siyasî düşünsel erdemdir. Daha sonra kısa bir zaman dilimi için ortak olan bir amacın gerçekleştirilmesinde, en yararlı ve en güzel çözümü ortaya koyan fikrî güç gelir. Bundan sonra da şehirdeki özel gruplara örneğin savaşıçılara veya zenginlere ait erdemler gelir. O halde Fârâbî'ye göre, ne kadar sanat ve yaşam biçimi varsa, fikrî erdemın de o kadar alt bölümü olacağı söylenebilir (Fârâbî, 2013a: 73-76). Fârâbî'ye göre en hâkim ve en büyük fikrî erdemın nazari erdeme tâbi olması zorunludur. Çünkü fikrî erdemın görevi sadece, nazari erdemın sağladığı akılsalların arazlarını ayırt etmektir. Bu akılsalları ortaya koyan nazari erdemdir. Bu bakımdan fikrî erdem, ahlâkın amacını ve bu amaca ulaşıtıran vasıtaları belirler. Dolayısıyla buradan nazari, fikrî, ahlâkî erdemlerin ve pratik sanatların birbirlerinden ayrılamayacakları sonucu ortaya çıkar (Fârâbî, 2013a: 78).

Fârâbî, mutluluğa ulaşmak için nazari erdeme ek olarak fikrî erdemın de yeterli olamayacağı düşüncesindedir. Çünkü o, fikrî erdem veya kuvvetin deyim yerindeyse nötr başka bir deyişle tarafsız olduğunu düşünür. Nitekim ona göre fikrî kuvvet tarafından keşfedilen şeyler sadece, belli bir amaç ve maksadın elde edilmesinde yararlı olmaları bakımından keşfedilirler. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre fikrî erdem bir ahlâk içermez. O, sadece arzu edilen bir hedefe ulaşmak için gerekli şeyleri araç ve gereçleri veren bir şeydir. Fakat bunun yanında ulaşılmak istenen amacın kendisi, iyi veya kötü olabilir. Bu bakımdan eğer amaç kötü ise fikri kuvvet tarafından bilinen veya keşfedilen araçlar da kötü, eğer iyi veya ahlâkî ise bu araçlar da iyi ve erdemli

olacaktır. Bundan dolayı Fârâbî, fikri kuvvete sahip bir kimsenin iyi olan erdemli bir amaca hizmet etmesi için aynı zamanda ahlâki erdeme de sahip olması gerektiğini öne sürer. Zira ahlâki erdemi olmayan bir kimsenin fikrî erdemi, doğru veya iyi bir fikrî erdem değildir (Fârâbî, 2013a: 73-74; Arslan, 2013: 38).

3.3.4.1.3. Ahlâkî Erdemler

Fârâbî'ye göre ahlâkî erdemler pratik aklın ürünü olup, nefsin istekle belirlenen akıl dışı parçasını veya ruhun hayvanî düzeyini denetim altına alması ve ona yol göstermesi için gerekli olan erdemlerdir. Bu erdemler insanı, sorumluluk sahibi kimseler haline getirir. Başka bir deyişle bunlar, insanın kendisini ikinci bir yönden daha gerçekleştirmesine ve onun doğasının da başka bir yönden daha tamamlanmasına yardımcı olur. Bilindiği gibi insan diğer varlıklardan sadece akılsal veya entelektüel etkinlik bakımından değil, söz konusu akılsal etkinlikten türetilen sorumlu varlık olma özelliğiyle de ayrılır. Buna göre başka canlının sorumlu tutulmadığı yerde insan, eylemlerinden sorumludur. Bu bağlamda insan, isteklerini biçimlendirme, kendine amaçlar koyma ve belli düşünce biçimleri geliştirip bir takım kararlar alma gibi özellikleriyle, akılsal bir varlık veya ahlâksal bir özne olarak olası potansiyellerini harekete geçirmiş olur (Özlem, 2004: 53-54).

Fârâbî'ye göre ahlâkî erdemler ve ahlâkî aşağılıklar/bozukluklar ancak, belirli bir mizaçtan doğan fiillerin belli bir zamanda defalarca tekrar edilmesi ve ona alışık hâle gelmesiyle nefste meydana gelir ve ona yerleşir. Nefste yer eden bu fiiller iyi ise, ortaya çıkacak şey erdem; kötü ise, ortaya çıkacak şey ahlâki bozukluk olacaktır. Örneğin bir kimse yazma fiilini defalarca tekrar ederse, yazma fiili bu kimsede alışkanlık haline gelip yerleşecektir. Alışkanlık haline gelen bu yazma fiili iyi ise, bu kimsede iyi yazma; kötü ise, kötü yazma alışkanlığı gelişecektir (Fârâbî, 2014b: 53-54; Fârâbî, 2015: 113).

Fârâbî'ye göre erdemi meydana getiren eylemler, iki aşırı uç arasında yer alan orta eylemlerdir. Bunlar, iyi olan veya bizi mutluluğa götüren Aristoteles'ten de bildiğimiz orta veya mutedil fiillerdir. Nitekim erdemler de bunlar gibidir. Çünkü onlar da, biri çok aşırı diğeri çok eksik olduğu için her ikisi de aşağı olan bu iki durum arasında

nefsin orta durumları ve melekeleridir (Fârâbî, 2014h: 152-155). Fârâbî'nin dile getirdiği bu erdemlerden bazıları şunlardır:

İffet, yemek yemek ve cinsel ilişkinin verdiği hazla ilgili isteği gerçekleştirmede, orta bir durumla ortaya çıkar. Bu hazda aşırılık oburluğu, eksiklik ise, haz hissini yokluğunu meydana getirir. Bu her iki durumda kınanmıştır. Bu ahlâkî netilikler elde edildiğinde, onlardan da bizzat bu fiiller meydana gelir (Fârâbî, 2014b: 53, 55 vd.). Cesaret, tehlikeler üzerine atılma ile onlardan kaçınma arasında orta bir yolu tutturarak edinilen güzel ahlâktır. Nitekim her şeyden kaçan ve hiçbir şeyin karşısında duramayan korkak; tersine hiçbir şeyden korkmayan ve her şeyin üstüne giden de cüretkâr olarak nitelendirilir. Bunların her ikisi de kötü bir ahlâktır (Fârâbî, 2014b: 57-59; Fârâbî, 2014h: 154; Platon, 2015e: 185a-190d; Aristoteles, 1998b). Nüktedanlık ise, şaka yapmada orta olan bir durumla meydana gelen iyi bir ahlâktır. Bunda aşırılık soytarılığı, eksiklik ise tutukluğu meydana getirir. Fârâbî, insanın bu örneklerden hareketle diğer eylemlerdeki orta durumu, aşırılığı veya eksikliği bulabileceğini belirtir. Bunun için fiillerin yapılış zamanının, yapıldığı yerin, kim tarafından ve kime karşı yapıldığının ve yapılış nedeni gibi bir takım unsurların ölçülmesi, kıyas edilmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Fârâbî, 2014h: 152-155; Durak, 2009: 121; Tosun, 2007: 48).

Fârâbî ahlâkî ve iradî erdemlerin zaman, yer, millet ve insanlara bağlı olarak değişebileceğini belirtir. Buna göre iradî akılsalların belli bir zamandaki durum ve arazları, önceki veya sonraki bir zamandaki durum ve arazlardan farklı olabileceği gibi, buldukları farklı yerlere göre de değişiklik gösterebilir (Fârâbî, 2013a: 69-70). O halde aklâkî erdemlerin hem zamana hem coğrafî mekâna hem de topluma göre değiştiği söylenebilir. Aynı durum iradî şeyler için de geçerlidir. Bu yüzden herhangi bir ahlâkî erdemi varlığa getirmek isteyen bir kimse bunları nerede, ne zaman ve hangi toplumda meydana getirmek istediğine dikkat etmesi gerekir. Aksi takdirde, arazlar ve durumlar farklılık göstereceğinden bu konuda başarısız olacaktır.

Fârâbî'ye göre insan, nazarî güç vasıtasıyla entelektüel seviyesini yükselterek kuramsal erdemleri; fikrî güçle de ulus veya uluslar için en geniş içerikli, en uzun süreli ve en değerli amaçların neler olduğunu ve nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya çıkararak düşünce erdemlerini elde eder. Bu ahlâkî erdemler vasıtasıyla da erdemli

amaçlara ulaştıracak gerekli eylemleri yerine getirecek kuvvete ulaşır. O halde geriye sadece, bu erdemlerin toplumda yaygın hale gelmesini sağlayacak pratik sanatlara dair erdemlerin kazanılması kalır.

3.3.4.1.4. Amelî Sanatlar

Fârâbî, amelî, fikrî ve ahlâkî erdemlere birçok eserinde detaylı şekilde yer vermesine rağmen, pratik sanatlarla ilgili fazla bir şey söylememiştir. Fakat onun eserlerinde yer yer dile getirdiği bazı meslek grupları ve onların teorik ve pratik bilimlerle olan ilişkileri göz önüne alındığında, pratik sanatlarla ilgili dile getirilebilecek bazı düşüncelere ulaşılabilir. Bu açıdan bakıldığında onun, *Fusûlü 'l-Medenî*'de hiyerarşik bir sınıflamaya tâbi tuttuğu meslek gruplarının, *İhsâ 'ul-Ulûm*'daki bilimler sınıflamasına ilişkin genel bilgilerin ve *Tahsilu's-Sa'ade*'deki bilim ve erdem öğretilerinin, pratik uzantıları olarak görülmesi gerekir. Bu sebeple erdemli şehir, dil uzmanlığı, teknikerlik, maliyecilik, din görevliliği, askerlik vb. gibi meslek gruplarının, mükemmel ve erdemli biçimde icra edildiği yapı ve unsurları da zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla erdemli şehir dil, mantık, matematik, fizik, metafizik ve siyaset alanına ilişkin bilimlerin öğretildiği okulları bünyesinde taşıyarak, bu mesleklerin pratik olarak yerine getirilmesini ve böylece nazarî, amelî, fikrî ve sanatsal erdemlerin kazanılmasını sağlamaktadır (Fârâbî, 2014b: 95 vd.; Fârâbî, 2013a: 60-61; Fârâbî, 1989: 54; Korkut, 2015: 321).

Fârâbî pratik sanatların, erdemli ve erdemsiz şehirlerde icra edilmelerine göre konum ve değer açısından farklılık göstereceğini dile getirir. Ona göre, erdemli şehrin mensubu olup gerçek mutluluğu amaç edinmiş bir sanatçıyla, erdemsiz bir şehrin mensubu olup sahte mutluluk anlayışlarını amaç edinmiş bir sanatçı arasında önemli bir fark bulunur. Zira mesleklerini icra etmeleri bağlamında öğrendikleri teorik bilimler nesnel olsa da onlar, sanatlarını erdeme dönüştürüp dönüştürmemek bakımından birbirinden farklıdır. Nitekim nasıl ki yazma sanatının değeri kullanıldığı amaca, alana ve onu kullanana göre değişiklik gösteriyorsa, aynı şekilde tecrübeye dayanan kuvvet tipleri, bilim, sanat veya zanaatlar da, ilgili olduğu amaca, alana ve onu kullananlara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle bir yöntem, bilim veya sanat aynı teknik içeriğe sahip olmasına rağmen, eğer erdemli şehrin amaçları doğrultusunda kullanılıyorsa, daha erdemli bir içerik arz edecek; eğer erdemsiz

şehirler için kullanılıyorsa, daha düşük bir değere sahip olacaktır. Buna göre eğer yazma sanatı erdemli şehrin genel amacına hizmet ederek en mükemmel şekilde icra edilirse, o sanat türünün en erdemlisi olmaya layık olacaktır. Eğer cahil şehirlerin en zararlısı olarak görülen zorba yönetimin hizmetinde en üst düzeyde kullanılırsa, o halde bu tür bir sanat en aşağılık, zararlı ve erdemsiz bir uğraş olmaya layıktır. Çünkü bu durumda o sanat, en mükemmel şekilde icra edilmiş olmakla zorba yönetimin iradî kötülüklerinin, baskılarının ve bütün olumsuz durumların kuvvetlenmesine ve yaygınlaşmasına hizmet edecektir (Fârâbî, 2014b: 115-116). Buna benzer şekilde erdemli şehirde mükemmel olarak icra edilen tecrübeyle ilgili sanatların, yine erdemli şehrin daha alt kademelerinde daha az mükemmel şekilde icra edilen aynı türdeki sanatlara göre daha erdemli olacağı açıktır. Erdemsiz şehirde ise bu durumun, tersi söz konusudur. Örneğin zorba şehirde mükemmel olmayan şekilde icra edilen pratik sanatlar, mükemmel şekilde icra edilen aynı sanat türlerinden daha erdemlidir. Çünkü bu şehirde en az mükemmel olan pratik sanat, en az zarara veya iradî kötülüğe; en çok mükemmel olan ise en çok zarara veya iradî kötülüğe neden olmaktadır. O halde erdemli şehirde icra edilen sanatlar, erdemli amaçlara hizmet ettiklerinden dolayı, mükemmel oldukları oranda değerlidir. Erdemsiz şehirde icra edilen sanatlar ise, erdemsiz amaçlara hizmet ettiklerinden dolayı mükemmel oldukları oranda değersizdir. Dolayısıyla Fârâbî'ye göre tecrübeyle ilgili bilim, sanat ve diğer pratik uğraşlar en mükemmel şekilde icra edilseler bile, hangi amaçlara hizmet ettiklerine göre değerli veya değersiz olarak nitelendirilmektedir (Fârâbî, 2014b: 100; Korkut, 2015: 322).

Fârâbî'ye göre erdemli bir kimsenin erdemli şehirde, gerçek mutluluğun bilincinde ve farkında olarak bir yaşam sürmesi gerekir. Bu şekilde erdemli şehrin her bir üyesi, nihaî mutluluğun bu dünya hayatına denk düşen kısmından, kendi mevkisine göre payına düşeni alacaktır. Bu nedenle erdemli insan, sanatını da erdemli şehrin asıl gayesine hizmet amacıyla icra edeceği için, mesleğini ne kadar mükemmel yerine getirir ve amelî sanat ve fikrî erdem eşliğinde uzmanlaşırsa, o derece erdemli ve mutlu olacaktır. Aynı şekilde erdemli toplumun her bir üyesinin siyasî işlerle ilgili kazandıkları yetkinlik dereceleri de farklı olduğundan, elde ettikleri mutluluğun nicelik ve nitelik dereceleri de farklı olacaktır (El-Fârâbî, 2012: 90, 92 vd.). Bu bakımdan nasıl ki mutluluklar tür, nicelik ve nitelik bakımından üstünlük

kazanıyorlarsa, aynı şekilde toplumda icra edilen sanatlar da, bu bakımlardan birbirlerinden üstün olacaklardır. Örneğin felsefe tür bakımından hitabet sanatından üstündür. Bunun anlamı felsefeyle uğraşan bir kimsenin elde ettiği mutluluğun, hitabetle uğraşan bir kimsenin elde ettiği mutluluktan daha mükemmel olmasıdır. Aynı şekilde aynı sanat kolunda iş gören iki kişiden; o sanat hakkında nicelik bakımından bilgisi daha çok olan kişi, diğerine göre daha fazla mutluluğa sahip olacaktır. Benzer şekilde iki kişi bir sanatı eşit şekilde bilmesine rağmen, biri diğerinden farklı olarak başka bir sanatı daha biliyorsa, onun elde edeceği mutluluk diğerine göre daha üstün olacaktır. Nitelik bakımından üstünlüğe gelince, bir sanat üzerinde nicelik bakımından bilgileri aynı olan iki kişiden bu sanat hakkında tücrübesi başka bir deyişle uzmanlığı daha fazla olan kimse, daha fazla mutluluğa sahip olacaktır. Fârâbî, mutluluğun da bu örneklerde görüldüğü gibi belirli bir derecesi olduğundan bahsederken, aslında sanat-mutluluk ilişkisine dair bir paralelliğe de vurgu yapmaktadır (Fârâbî, 2015: 102, 104 vd.; Fârâbî, 2014e: 124 vd.; Fârâbî, 2014b: 75; Korkut, 2015: 323). Erdemsiz şehirlerde ise, tersi bir durum söz konusudur ve Fârâbî bunu, humma veya sıtmaya tutulmuş bir insanın durumuna benzeterek şöyle açıklar:

“Nasıl ki yazı yazma fiilleri kötü olduklarında veya olmaları gerektiği biçimde olmadıklarında, insana kötü, çirkin ve eksik, kusurlu bir yazı kazandırılırsa ve bu fiillerin tekrarlanması ölçüsünde bu yazı yazma sanatı o kadar bozuk oluyorsa, aynı şekilde diğer (erdemsiz) şehirlerin halkının kötü fiilleri de onların ruhlarına kötü ve kusurlu istidatlar kazandırır ve bir insan bu fiilleri yapmakta ne kadar ısrarlı olursa, onun ruhsal istidadı o kadar bozulur. Bunun sonucunda bu şehirlerin insanların ruhları hasta olur. Böylece onlar bu fiillerden kazanmış oldukları istidatlardan zevk duymaya başlarlar. Nasıl ki mesela hummaya yakalanmış olan insanların çoğu gibi bedeni bakımdan hasta olan insanlar, duyuları bozulmuş olduğundan ötürü, normal olarak hoşla gitmemesi gereken tatlardan hoşlanırlar ve yine normal olarak haz verici olan şeylerden rahatsız olurlarsa veya gerçekten tatlı olan şeylerin tatlılığını hissetmezlerse, ruhsal bakımdan hasta olanlar da, irade ve alışkanlık sonucu tahayyül kuvvetleri bozulmuş olduğundan ötürü, kötü istidatlardan ve kötü fiillerden zevk alırlar, güzel istidatlar ve erdemli fiillerden ya hoşlanmazlar veya onları tasavvur dahi edemezler” (Fârâbî, 2015: 112-113).

O halde Fârâbî'ye göre bir insan sanatını sahte bir mutluluk amacıyla herhangi bir iradî kötülüğün veya erdemsiz bir idarenin amacına uygun olarak yerine getirirse, bir süre sonra bu kimsenin zihnî melekeleri ve ruhu bozulacağından o, hasta biri haline gelecektir.

Özetle mutluluğa ulaşmak için insanın, kuramsal, düşünsel, ahlâksal erdem ve pratik sanatların bütününe sahip olması gerekir. Çünkü nazarî erdem mutluluğun teorik bilgisini verirken, fikrî erdem bu mutluluğa ulaşmak için en uygun araçları belirler. Ahlâkî erdem de bunların insanlarda alışkanlık vasıtasıyla bir huy ve karakter haline gelmesini sağlayarak, insanları iyi, yetkin ve erdemli kılar. Pratik sanatlar ise, mutluluğa götürecek bu erdemlerin şehir ve milletlerde yaygınlaşmasını sağlar. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre mutluluğu sağlayan nazarî, fikrî, ahlâkî erdem ve pratik sanatlar arasında derin bir bağ vardır. O halde hem bireysel hem de toplumsal mutluluk, bu erdem ve sanatların varlığına ve onlara sahip olunmasına bağlıdır (Fârâbî, 2013a: 74-77; Çelikkol, 2010: 82-83; Özgen M., 2007: 336).

Fârâbî'ye göre bu erdem ve sanatların kazanılmasının eğitim ve öğretim açısından önemi ise, kısaca şudur: Eğitim ve öğretim, genel anlamıyla söz konusu bu nazarî ve amelî erdemlerin erdemli şehir ve milletlerde var edilmesidir. Nitekim Fârâbî'nin eğitimi, milletlerde ahlâkî erdemleri ve amelî sanatları varlığa getirme yöntemi ve öğretimi de, millet ve şehirlerde nazarî erdemleri varlığa getirme olarak tanımlaması, bunu açıkça göstermektedir. Dolayısıyla erdemli şehirde uygulanan ideal bir eğitim-öğretim programının temel amacı, bu erdem ve sanatların bir bütün olarak erdemli şehir ve milletlerde var edilmesidir. O halde Fârâbî'ye göre mutluluğa ulaşmak bu erdem ve sanatlara sahip olunmaya, bunların varlığı ise, ideal bir eğitim-öğretim programına bağlı olduğu söylenebilir.

3.3.4.2. Fârâbî'de Üç Tür Eğitici: Aile Reîsi, Öğretmen ve İlk Başkan

Fârâbî'nin öğretmen ve rehber kavramlarına yakından bakıldığında, aslında onun bir takım öğretmen tiplerinden bahsettiği görülür. Ona göre millet ve şehirlerde eğitim ve öğretimi gerçekleştirecek aile reîsi, öğretmen/eğitimci/eğitmen, İlk Devlet Başkanı ve diğer yöneticiler olmak üzere üç tür eğitici ve öğretici vardır. Aile reîsi, ailesinde bulunanların ve öğretmen de çocukların ve gençlerin hem eğiticisi hem de

öğreticisiyken, İlk Devlet Başkanı ve diğer yöneticiler de, toplumunun veya milletinin hem eğitim hem de öğretiminden sorumlu kimselerdir (Fârâbî, 2013a: 84; Öymen & Dağ, 1974: 24; Aydın H., 2010: 133).

Fârâbî'ye göre aile, yetkin olmayan insan topluluklarının en küçük türüdür ve bir takım unsur ve belirli ortaklıklardan oluşur. Bunlar, “1) *Karı-koca*, 2) *Efendi ve köle*, 3) *Anne-baba ve çocuklar*, 4) *Mal-mülk ve sahibi*” (Fârâbî, 2014b: 61; Fârâbî, 2015: 97-98) dir. Aile çeşitli unsurlardan meydana gelen bir birlik olduğuna göre, bunları uyumlu halde bir arada tutacak ve bunun sürekliliğini sağlayacak bir kimseye de ihtiyaç olduğu açıktır. Şu halde aile içinde yer alan unsurları ve ortaklık şekillerini yönetecek, onların bir amaç etrafında toplanmalarını ve birbirleriyle uyumunu ve karşılıklı yardımlaşmalarını sağlayacak ve her birini diğerine bağlayacak bir yöneticiye ihtiyaç vardır. Fârâbî'ye göre bu kimse, evin efendisi ve yöneticisi olan aile reîsidir. Görüldüğü üzere Fârâbî, aile reîsinin gerekliliğiyle ilgili temellendirmesini beş esas üzerinde gerçekleştirir. Bunlar, ailede yer alan tüm unsurları idare etmek, onların uyum içinde olmasını sağlamak, onlar için ortak bir amaç belirlemek, bu amacı gerçekleştirmek ve gerçekleştirilen bu amacın aile fertlerine dağılımını ve bu durumun korunmasını sağlamaktır. Aile reîsinin yerine getirmekle yükümlü olduğu görevleri ise, genel olarak şu şekilde sıralanabilir: Aile üyeleri arasında kurulan ortaklığı korumak, ailenin menfaati için en iyi ve en yararlı olanı doğru tespit etmek, aile üyelerini aynı amaç doğrultusunda idare etmek ve aralarındaki uyumu ve bunun devamını sağlamak, aile üyelerinin eğitim ve öğretimleriyle ilgilenmek, bunun için düzenlemeler yaparak gerekli önlemleri almak, aileyi her bakımdan geliştirmek ve içinde bulunduğu erdemli şehirle/toplumla aynı hedefte bulunmasını sağlamaktır (Fârâbî, 2014b: 61, 75; Cihan, 2007: 43, 45 vd.).

Fârâbî, bir kimsenin aile reîsi olabilmesi için onda bulunması gereken bir takım özelliklerden bahseder. Ona göre bir aile reisi, her şeyden önce ortak amacı belirleme, gerekli düzenlemeleri yapma vb. gibi şeyleri yerine getirebilmesi için, gelişmiş bir düşünce yetisine, erdemlerin ve erdemli davranışların bilgisine ve teorik ahlâka başka bir deyişle karakter bilgisine sahip olmalıdır. Ayrıca o, iradî makûllere ve onlara ilişkin araz ve hallere vakıf, teorik düşünme ve fikir yetisi bakımından gelişmiş ve erdemli şehrin İlk Başkanının maksadını bilen bir kimse olmalıdır. Bunun yanında Fârâbî, aile

reîsinin erkek mi yoksa kadın mı olması hususunda herhangi bir belirlenimde bulunmamış, sadece aile reisinde olması gereken bu nitelikleri belirtmekle yetinmiştir. O halde Fârâbî'ye göre, aile içinde kim bu özelliklere sahipse, aile reîsinin o olması gerektiği söylenebilir. Çünkü aile içinde alınacak herhangi bir kararda, konuyla ilgili uzmanlığı olan kişinin, o konuda aile reîsi olabileceği Fârâbî tarafından belirtilmiştir (Fârâbî, 2015: 97-98; Cihan, 2007: 47-48).

Fârâbî'ye göre öğretmen veya eğitici nazarî, fikrî, ahlâki erdemleri ve pratik sanatları millet ve kentlerde varlığa getirecek kimsedir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle, kuramsal ve pratik erdemler bakımından yetkin olması ve bu amaç için gerekli çabayı göstermesi gerekir. Bu bakımdan Fârâbî'ye göre iyi bir öğretmende bulunması gereken kimi nitelikler şunlardır: Öncelikle öğretmenin kendisinin gerçek mutluluğun ne olduğunu bilmesi gerekir. Çünkü aksi takdirde mutluluğu başkalarına anlatabilmesi ve onlarda bunu var edebilmesi mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan onun iyi karakterli, hikmet sahibi erdemli biri olması ve nihai amaç olan mutluluğun nasıl elde edileceğini bilmesi gerekir. Bu yüzden öğretmen olacak kimsenin pratik akıl, pratik bilgelik, zihin, düşünce yetkinliği ve görüş doğruluğu gibi düşünsel erdemlere sahip olmasının yanında, eğitim-öğretim sanatına ilişkin incelik ve kurallara da vakıf olması gerekir (Fârâbî, 2014f: 114-115; Fârâbî, 2013a: 80-85).

Fârâbî'ye göre insanların bazıları, kimi zaman mutluluğu kavrayıp bildikleri halde, onu amaç edinmezler. Öğretmenin bu tarz kimseleri mutluluğu yeterince istemeleri yönünde şevke getirebilecek tarzda da yetenekli olması gerekir. Başka bir deyişle onlarda, mutluluğu istemeleri yönünde bir çöşku ve heyecan uyandırabilmelidir. Bunun yanında iyi bir öğretmenin, arzu ve isteklerini hazza değil, sadece gerçeğe yönelterek şehvet duygusunu yenebilmeli ve böylece ahlâkını düzeltebilmelidir. Sağlam bir iradeye sahip olabilmek için de, zihnî melekelerini geliştirip güçlendirmelidir. Fârâbî'ye göre öğretmenin, ilim haricindeki şeylerle daha az meşgul olması gerekir. Çünkü ilim dışındaki şeylerle çok meşgul olmak, insanı düzensiz ve tertipsiz hale getirecektir. Ayrıca onun ilmî çalışmalarında, gerekli hırs ve devamlılığa da sahip olması gerekir. Öğretmenin bilge kişilere karşı sevgisi, bu kimseleri hakikatten üstün tutacak dereceye varmamalı ve onlara duyulan güveni sarsacak kadar da aleyhlerinde olmamalıdır. İyi bir öğretmenin, eğiteceği öğrencilerde öğrenme

yeteneğinin olup olmadığını anlayabilmesi ve kimin neye karşı yatkınlığının olduğunu doğru şekilde belirleyebilmesi gerekir¹³¹. Öğretmenin öğrencilerine karşı davranışı ne çok sert ne de aşırı yumuşak olmalıdır. Çünkü aşırı baskı, öğrencinin hocasına karşı kin ve nefret duymasına; aşırı derecedeki alçak gönüllülüğü ise, öğrencinin onu hafife almasına, şahsına ve bilgisine karşı güveninin sarsılmasına sebep olacaktır. Bu bakımdan onun bu konuda da ölçülü davranması gerekir. Fârâbî, öğretmenin ömrünün uzun olması gerektiğini de belirtir (Fârâbî, 2014f: 114-115; Fârâbî, 2013a: 80, 81 vd.)

Fârâbî'ye göre iyi bir öğretmenin, erdemli şehrin yöneticisini nitelikleri ve amacı yönünden takip etmesi gerekir. Öğretmenin amacı başkanın amacıyla bir olmalı ve öğrencilerini de bu amaç etrafında toplamalıdır. Fârâbî bunu şu sözlerle dile getirir: *“Bütün bunlarda onların (öğretmenlerin), en yüksek yöneticinin millet ve şehirlerle ilgili amacını gerçekleştirmenin peşinde koşmaları gerekir”* (Fârâbî, 2013a: 87). Zira ortak bir amaç etrafında toplanmak, erdemli toplumun oluşması için hayatî bir önem taşımaktadır. Bu bakımdan gerçek mutluluğa ulaşma ülküsü yöneticiyle halk, aile reîsiyle bireyleri ve öğretmenle öğrenciler arasında bir ve aynı olmalıdır (Fârâbî, 2013a: 85-87; Çelikkol, 2010: 150-151).

Kısaca Fârâbî iyi bir eğiticide, kuramsal ve pratik erdemler bakımından gerekli yetkinlik, kanıtlaması mümkün olan her şeyi kanıtlama, sorulan soruları karşı tarafın anlayabileceği en iyi şekilde yanıtlama, bildiği şeyleri en anlaşılır şekilde anlatma, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkları ve yetenekleri en doğru şekilde anlayarak buna uygun en verimli yöntem ve teknikleri uygulama, eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları giderme ve bunların tekrar ortaya çıkmaması için gerekli tedbirleri alma gibi yeteneklerin bulunması gerektiğini belirtir. Ayrıca Fârâbî, eğiticinin bu sorumluluğu mutlak zorunluk olmadığı sürece zorlamayla değil, özgür iradesiyle üstlenmesi gerektiğini söyler (al-Talbî, 1993: 359-361; Küken, 2001: 250-252; Aydın H., 2010: 145).

¹³¹ Fârâbî'nin burada vurgulamak istediği şey, günümüz eğitim anlayışları için de vazgeçilmez bir ilke olan, bireysel farklılıklara ve yatkınlıklara dikkat edilmesi hususudur. Nitekim daha önce de belirttiğimiz gibi, öğrencilerden bazıları yaradılışları gereği ilk akledilirlerin hiçbirini almaya yetkin değilken, bazıları da onları olduklarından daha başka türlü kabul eder. Bu bakımdan sadece belli bazı öğrenciler onları her ne iseler öyle kabul edip alabilir. Nitekim gerçek mutluluğa ulaşabilecek olanlar da, sadece bu öğrencilerdir (El-Fârâbî, 2012: 87-91; Fârâbî, 2013: 84-85; Fârâbî, 2014b: 54).

Fârâbî'nin en çok üzerinde durduğu ve diğer öğretmen tiplerini de kendisi üzerinden açıkladığı gerçek muallim ve mürşid ise, erdemli toplumun kurucusu *er-Reîsu'l-evvel* (İlk Reîs)dir. Ona göre erdemli toplumun bütünü tarafından örnek alınması ve taklit edilmesi gereken İlk Reîs, hem yaradılışı ve tabiatı bakımından yöneticiliğe yatkın olmalı hem de sadece böyle bir tabiatla ortaya çıkabilecek yöneticilikle ilgili iradî meleke ve karakterleri kazanmış olmalıdır (Fârâbî, 2015: 100-104; Bircan, 2016: 114-115). Buna göre Fârâbî'nin İlk Reîsde aradığı on iki özellik şunlardır:

“Bu duruma ancak kişiliğinde doğuştan sahip olduğu şu on iki tabii özelliği birleştiren bir insan ulaşabilir: a) Onun organları bakımından tam ve eksiksiz olması ve bu organların kendisini, kendilerine ait fiillerini gerçekleştirmeye kabiliyetli kılmalarıdır. O, bu organlardan herhangi biriyle ilgili bir fiili yapmak istediğinde, bunu kolayca yapmalıdır. b) O, kendisine söylenen her şeyi iyi anlama ve idrak etme yeteneğine tabiatı gereği sahip olmalı, konudan kişinin maksadına veya bizzat şeyin kendisinin mantığına uygun olan neyse onu anlamalıdır. c) Anladığı, gördüğü, duyduğu, idrâk ettiği şeyi zihninde saklama yeteneğine sahip olmalı, hemen hemen hiçbir şeyi unutmamalıdır. d) Uyanık ve çok zeki olmalı, bir şeyle ilgili en ufak bir delil gördüğünde, bu delilin işaret ettiği yönde o şeyi kavramalıdır. e) Zihninde bulunan bir şeyi tam bir açıklıkla ifade edebilmesini sağlayabilecek güzel konuşma kabiliyetine sahip olmalıdır. f) Bilgi edinmeyi, öğrenmeyi sevmeli, ona kendini vermeli, öğrenmenin zahmetlerini yenmeli, içerdiği mihnetlere katlanmalı, bunları yorucu ve eziyet verici bulmamalıdır. g) Tabiatı gereği doğruluğu ve doğru insanları sevmeli, yalandan ve yalancılardan nefret etmelidir. h) Tabiatı gereği yeme, içme ve cinsel zevklerin peşinde koşmayan, onları arzulamayan biri olmalı, kumardan kaçınmalı ve bu tür şeylerden doğan zevklerden nefret etmelidir. ı) Yüksek ruhlu olmalı, şerefi, ululuğu sevmeli, ruhu tabii olarak çirkin ve aşağılık şeylerin üstünde olmalı, şeyler içinde en yüce olanlarına doğru yükselmelidir. i) Gümüş, altın ve benzeri cinsten dünyevi amaçlı, şeyler onun nazarında değersiz şeyler olmalıdır. j) Tabiatı gereği adaleti ve adil kişileri sevmeli, baskı ve zulümle, bunları yapanlardan nefret etmeli, kendisi ve başkalarıyla ilgili olarak insaf sahibi olmalı, insanları böyle olmaya yöneltmeli, baskıya maruz kalan insanlara acımalı, güzel, asil ve doğru gördüğü her şeyi desteklemeli, adil olmaya, adaleti uygulamaya davet edildiğinde onu yapmada, gerçekleştirmede isteksiz, inatçı olmamak, tersine haksızlık ve kötülük yapması istendiğinde bunu

yapmamaya dirençli, kararlı ve istekli olmalıdır. k) Sonra, yapılmasını gerekli gördüğü şey konusunda azimli, kararlı olmalı, korku ve zaaf göstermeksizin cesur bir şekilde onu gerçekleştirilmelidir” (Fârâbî, 2015: 103-105).

Fârâbî, bunların yanında gerçek yöneticinin kazanması gereken bir takım iradî meleke ve karakterlerin de olduğunu söyleyerek bunları şöyle dile getirir:

“Erdemli şehrin yöneticisi herhangi bir insan olamaz. Çünkü yöneticilik iki şeyle olur: a) O insan, yaratılışı ve tabiatı bakımından yöneticiliğe istidatlı olmalıdır; b) O insan, yöneticilikle ilgili iradî meleke ve tutumları kazanmış olmalıdır. Bunlar ise tabiatı gereği yöneticiliğe istidatlı olan insanda gelişip ortaya çıkacaklardır... Bu insan bir başka insanın hükmü, yönetimi altına girmesi mümkün olmayan insandır. O, mükemmelliğine ulaşmış ve bilfiil akıl ve bilfiil akılsal olmuş bir insandır. Onun muhayyile kuvveti daha önce zikrettiğimiz tarzda tabiatı gereği mükemmelliğin en son haddine varmış ve böylece tabiatı gereği gerek uyanık halde, gerek uykudayken Faal Akıl’dan tikelleri oldukları gibi veya temsilî olarak ve akılsalları temsilî olarak almaya hazır hale gelmiştir. Onun edilgin aklı, bütün akılsalları kavramış olmasından dolayı, mükemmelliğine erişmiş ve bilfiil akıl ve bilfiil akılsal olmuştur. Çünkü edilgin aklı bütün akılsalları kavraması sonucu mükemmelleşen ve böylece bilfiil akıl ve bilfiil akılsal olan, öyle ki kendisinde akılsal olanla akıl bir ve aynı şey haline gelen herhangi bir insan, mertebe bakımından edilgin akıldan üstün olan, ondan daha mükemmel, maddeden daha çok bağımsız olan bilfiil bir akıl kazanır. Bu akla kazanılmış akıl denir ve o edilgin akılla Faal Akıl arasında orta bir noktadadır. Onunla Faal Akıl arasında başka bir şey yoktur” (Fârâbî, 2015: 101-103).

Buradan da anlaşılacağı üzere İlk Reîs, Faal Akıl aracılığıyla vahiy alan mükemmel kimsedir. Bu bakımdan onun mutluluğun elde edileceği her fiile hâkim ve onları başkasının tahayyülünde en iyi biçimde hayal ettirebilmesi gerekir. Ayrıca insanları mutluluğa ve mutluluğun elde edildiği işlere en iyi biçimde yöneltme vb. gibi bir takım işleri, en iyi şekilde yerine getirebilmek için gerekli meleke ve erdemlere sahip olması gerekir. Fârâbî’ye göre gerçek yöneticinin kazanması gereken bu iradî meleke ve karakterler nazârî, fikrî, ahlâki erdemler ve belli pratik sanatlardır (Fârâbî, 2013a: 92-96; Fârâbî, 2015: 101-105; Bircan, 2016: 115; Bircan, 2001: 413-414).

Fârâbî'ye göre söz konusu bu fitrî yatkınlıklarla iradî meleke ve karakterlerin kendisinde birleştiği kişi, üzerinde başka hiçbir kimsenin hükmü olmayan, bütün fiillerinde taklit edilecek, sözlerine ve yönlendirmelerine uyulabilecek örnek bir insandır. Onun sözleriyle bu kimse, *“kendisinin üzerinde başka bir insanın hükmünün bulunmadığı hâkim kişidir. O, imamdır, erdemli şehrin birinci başkanıdır, erdemli milletin ve oturlan dünyanın tümünün hükümdarıdır”* (Fârâbî, 2015: 104). Fârâbî'ye göre bu kimse insanlığın en üst mertebesinde ve mutluluğun en yüksek derecesindedir. Şehirleri ve milletleri kendi düşüncesine göre yönetmek bu kişinin hakkıdır. Âlemin İlk Neden'ine nispetle o da, erdemli toplumun İlk Reîsidir. Diğer bütün yönetici veya yönetimler ondan kaynaklanıp, ondan sonra gelir¹³². Fârâbî'ye göre İlk Başkan tarafından yönetilenler ise, erdemli, mutlu ve iyi kimselerdir (Fârâbî, 2015: 97, 99 vd.; Bircan, 2016: 115).

¹³² Fârâbî, İlk Reîsin olmadığı durumda erdemli toplumun, onun yönetimine uygun bir yönetim şekliyle, onun yolunu takip edebilecek niteliklere sahip erdemli yöneticiler tarafından yönetilmesi gerektiğini şu sözlerle belirtir: *“Herhangi bir zamanda böyle bir insana rastlanamazsa ancak, daha önce bu şehirde birbirini aralıksız olarak takip eden bu türden bir yöneticiler kuşağı mevcut olmuşsa, bu insanların koydukları kanunlar, kurallar ve adetler benimsenir ve muhafaza edilir”* (Fârâbî, 2015: 106). Bu bakımdan Fârâbî'nin ideal devletinde ilk yönetim ve ilk yönetime bağlı yönetim olmak üzere iki tür erdemli yönetimden bahsedilebilir. İlk yönetim şehirde ve milletlerde öncelikle daha önce onlarda bulunmayan erdemli davranışları, melekeleri yerleştiren ve böylece onları cahilî davranışlardan erdemli davranışlara yönelten ilk yönetimdir. Bu yönetimi yerine getiren kişi İlk Reîstir. İlk yönetime bağlı yönetim ise, eylemlerinde ilk yönetimin izinden giden, ilk yöneticilerin kendileriyle ilgili herhangi bir kanun koymalarının mümkün olmadığı ve onlardan sonra herhangi bir zamanda ortaya çıkan olaylar ve şeyler hakkında doğru hüküm vermek üzere akıl yürütme gücüne ve üstün bir pratik akla sahip olup, buna göre yeni kanunlar koyabilen yönetimi ifade eder. Bu tür yönetime başkanlık eden kimseye yasaya bağlı reîs veya yasaya bağlı sultan (meliku's-sunne); bu yönetime de yasaya bağlı yönetim denir (Fârâbî, 2002: 266-267).

Fârâbî, ilk yöneticiden sonra gelen yöneticide de fitrî olarak on iki özelliğin bulunması gerektiğinin altını çizer. Ayrıca yönetici olacak bu kimsenin yetişkinliğe ulaştığında şu altı özellikle temayüz etmesi gerekir: *“a) O, bir filozof olmalıdır, b) İlk yöneticilerin şehir için vazettikleri, şehri kendileriyle yönettikleri kanunları, kuralları, usulleri bilmeli, muhafaza etmeli, bütün fiillerinde bu yöneticilerin izinden gitmelidir, c) Eskilerin kanunlarının kaydedilmemiş olduğu bir konuda, onların yollarını izleyerek yeni kanunlar çıkarsama, koyma konusunda üstün olmalıdır, d) İlk yöneticilerin kendileriyle ilgili olarak herhangi bir kanun koymalarının mümkün olmadığı onlardan sonra herhangi bir zamanda ortaya çıkan olaylar ve şeyler hakkında/doğru hüküm vermek üzere akıl yürütme gücüne ve üstün bir pratik akla sahip olmalıdır, e) İlk yöneticilerin kanunlarıyla kendisinin onların yolunu izleyerek çıkarmış olduğu yeni kanunlar konusunda halkı sözle aydınlatma ve onlara kılavuzluk etme üstünlüğüne sahip olmalıdır, f) İster hizmetkâr ister yönetici savaş sanatları söz konusu olsun, her ikisinde de usta olarak savaş fiillerini gerçekleştirmek için bedenen sağlam olmalıdır”* (Fârâbî, 2015: 106-107).

Fârâbî'ye göre eğer bu şartların hepsi tek bir kişide bulunmazsa, o zaman biri sadece filozof ve diğeri geri kalan şartları sağlayan iki kişi bulunduğu takdirde, onların ikisi birden bu erdemli şehrin veya devletin yöneticisi olacaklardır. Eğer böyle iki kişi de bulunmazsa, bu şartların her birini taşıyan ve birbirleriyle anlaşabilen altı kişi toplumun en üstün yöneticileri olmalıdır. Eğer bu kimselerde bulunamazsa, bu şartların her birine sahip gruplar, yasaya uygun şekilde erdemli şehri yöneteceklerdir (Fârâbî, 2015: 106-107).

Fârâbî, ilk lidere vahiy alan ilk yönetici/peygamber¹³³ veya gerçek filozof dediği gibi onu imam, kanun koyucu ve melik kavramlarıyla da ifade eder. O, bu kavramların hepsinin sonuç olarak bir ve aynı anlama geldiğini de şu sözlerle dile getirir: *“Arapçada imam, örnek olarak uyulan, iyi olduğu için kabul gören kimseye işaret eder; çünkü onun ya olgunluğu ya da gayesinin iyiliği kabul görmüştür. ...Şu halde filozofun, en üstün siyasal önderin, kanun koyucunun ve imamın anlamı birdir”*

¹³³ Bilindiği gibi Fârâbî'nin İlk Devlet Başkanı vahiy alan ve aldığı bu vahye göre toplumda gerekli düzenlemeleri yapıp Erdemli Şehir'i kuran kimsedir. Bu bakımdan İlk Başkan, erdemli dinde geçerli olan eylem ve görüşleri ancak vahye göre belirler. Bu da şu iki şekilden biriyle veya her ikisiyle birden gerçekleşir: *“ a) Söz konusu görüş ve eylemlerin hepsi İlk Başkana belirlenmiş olarak vahyedilir; b) Vahiyden ve vahyeden yüce varlıktan elde ettikleri yetiyle İlk Başkan bunları kendisi belirler ve bu durum erdemli eylem ve görüşlerin belirlenmesini sağlayan şartlar açıklık kazanıncaya kadar sürer. Söz konusu eylem ve görüşlerden bazıları birinci şekilde bazıları da ikinci şekilde gerçekleşir”* (Fârâbî, 2002: 258). Peki, Fârâbî'ye göre peygamber vahyi nasıl alır ve bu işlem nasıl gerçekleşir? Fârâbî bu süreci Faal Akıl'la ilişkilendirerek şu şekilde açıklar: *“İnsanın kendisiyle insan olduğu ilk merteye, bilfiil akıl olmaya hazır olan kabul edici, alıcı tabii istidadın ortaya çıkmasıdır. Bu istidat bütün insanlarda müşterektir. Onunla Faal Akıl arasında iki merteye vardır: Edilgin aklın bilfiil akıl olması ve kazanılmış aklın meydana gelmesi mertebeleri. O halde bir insan olmanın ilk mertebeleri ile Faal Akıl arasında iki merteye vardır. Mükemmel edilgin akılla tabii istidat, madde ve sûretin birbiriyle birleşmesinden meydana gelen bütünde olduğu gibi tek bir şey olduklarında ve bu insanın insanlık sûreti bilfiil akıl haline gelen edilgin akılla aynı şeymiş gibi ele alındığında, bu insanla Faal Akıl arasında ancak, tek bir merteye kalmış olacaktır. Tabii istidat bilfiil akıl olan edilgin aklın maddesi, edilgin akıl kazanılmış aklın maddesi, kazanılmış akıl Faal Akıl'ın maddesi kılındığında ve bütün bunlar bir ve aynı şeymiş gibi ele alındığında, bu insan, kendisine Faal Akıl'ın indiği insan olur. Bu hal onun akılsal kuvvetinin her iki kısmında, yani nazarî ve amelî kısımlarında ve muhayyile kuvvetinde ortaya çıktığında, bu insan kendisine "vahiy" gelen insan olur ve aziz ve yüce Allah, Faal Akıl'ın aracılığıyla ona vahiy indirir. Böylece aziz ve yüce Allah tarafından Faal Akıl'a taşınan şeyi, Faal Akıl kazanılmış akıl vasıtasıyla edilgin akla ve sonra muhayyile kuvvetine geçirir. Bu insan Faal Akıl'dan edilgin akla taşınan ve feyz eden şeyle bilge bir insan, bir filozof, tanrısal nitelikli bir akıl kullanan mükemmel bir düşünür; Faal Akıl'dan muhayyile kuvvetine taşınan ve feyz eden şeyle de bir peygamber, geleceği bildiren bir uyarıcı ve hali hazırda var olan tikeller hakkında bilgi veren bir haber verici olur”* (Fârâbî, 2015: 103-104). Fârâbî, vahiy alan peygamber veya İlk Başkan düşüncesiyle aynı zamanda, siyaset felsefesinde ortaya çıkan mutluluğun ideal bir devlette/toplumda elde edilebileceği, ideal devletin/toplumun ise ideal önderden kaynaklandığı ve ideal başkanın yetişmesinin de ideal devleti/toplum gerektirdiği gibi döngüsel düşüncesi de, aşmaya çalışmıştır. Nitekim İlk Başkan yaradılışı gereği bir yöneticide olması gereken tüm fitrî yetilere sahiptir. Fakat ideal toplumun kurabilmesi için bu yeterli değildir. Bu bakımdan İlk Başkanın nazarî, fikrî, ahlakî erdemlerin ve pratik sanatların bilgisine de ihtiyacı vardır. Fârâbî'ye göre İlk Başkan bu bilgi ve erdemleri, vahiy aracılığıyla elde edecektir. Böylece o, ideal toplumu kurup onun devamını sağlayabilecek ve aynı zamanda halkı eğitecek yardımcıları da yetiştirebilecektir. Böylece ideal bir eğitim ve öğretimin zorunlu şartı olan Erdemli Şehir kurularak bu döngü aşılmış olacaktır. Fakat burada akla şu soru gelir: Peki, tüm bu erdem ve yetileri tek başına sahip olabilen böyle bir kimsenin varlığı gerçekte mümkün müdür? Fârâbî bu durumun mümkün olduğunu şöyle açıklar: *“Herhangi bir zamanda bütün erdemlere, doğuştan tamamen hazır olan bir insan mevcut olur ve bu erdemler, onda âdet haline gelirse; bu insanın erdemi, çoğu insanda mevcut olan erdemden daha üstün olur. Hatta o kişi, hemen hemen beşerî erdemlerin ötesine, insandan daha üstün bir sınıfa yükselir. Eskiler, bu kişiye ilâhî insan adını veriyorlardı”* (Fârâbî, 2014b: 55). O halde Fârâbî'ye göre her ne kadar böyle kimselere sık sık rastlanılmasa da, onların varlığı ve devlet kurmaları mümkündür.

(Fârâbî, 2013a: 54-55). Dolayısıyla İlk Başkan kavramı diğer hepsinin içeriğine sahiptir ve eğer bu kavramlara yüklenen anlamlar bu şekilde anlaşılırsa, yetkinlik ve mutluluk bakımından toplumun en yetkini olması zorunlu olan ilk yöneticinin ve dolayısıyla ilk yetkin öğretmen ve yol göstericinin kimliği de anlaşılabilir olacaktır. Zira İlk Reîs, teorik yetkinlikle birlikte fikrî ve ahlâkî erdem bakımından da toplumun en yetkini olmalıdır. Bunların yanında o, erdemli devletin halkında, erdemli davranışları bilfiil var edebilmesi için en güçlü amelî sanatı da elde etmelidir. Kısaca gerçek bir yöneticinin yetkinliği ancak, hem nazarî hem de ahlâkî ve siyasî alandaki başarısıyla tam ve mükemmel olacaktır (Fârâbî, 2013a: 91, 93 vd.; Bircan, 2016: 115-116).

O halde erdemli kentin İlk Başkan en yüksek kuramsal, düşünsel, ahlâksal erdemleri ve en yüksek eylemsel sanatları kazanmış biri olarak, erdemli milletin hem ilk yöneticisi hem de ilk eğiticisidir (Fârâbî, 2013a: 89-90). Bu bakımdan Fârâbî'ye göre ulusun en büyük yönetici ve eğiticisinin toplumu yönetme ve eğitme konusunda bir takım görevleri vardır. Toplumunu düzene sokacak ve ahengini sağlayacak yasaları yapma ve alışkanlık kazandırmak suretiyle insanları yetiştirme, onun en büyük görevleridir. Çünkü toplumda olması gereken birlik ve beraberliği sağlamanın yegâne yolu budur.

Erdemli İlk Başkan, siyasî yaşamdan olduğu kadar ahlâksal yaşamdan da sorumludur. Bununla ilgili olarak o, daha önce toplumda bulunmayan erdemleri ve erdemli davranışları ilk olarak kentte var eden ve böylece o kenti ve milleti bilgisizce/erdemsizce davranışlardan kurtararak onları erdemli yapan kimsedir (Fârâbî, 2002: 258).

İlk Başkanın eğitimle ilgili görevleri arasında, toplumda var ettiği erdemlerin ve erdemli davranışların kalıcılığını sağlayacak tedbirleri almak önemli bir yer tutar. Bu bakımdan onun, erdemli davranışları ve erdemli yetenekleri kentte ve uluslarda yerleştirmeyi, halkta onların varlığını devam ettirmeyi ve erdemli davranışların arasına bilgisizce davranışların karışmasını önlemeye yarayan tedbirlerin hepsini bilmesi gerekir (Fârâbî, 2002: 266). Ayrıca onun, eğitimde kullanılacak kuramsal bilgilerin misallerini de elde etmesi gerekir. O halde bu bilgilerin tasdik edilmesini sağlayacak

misalleri bulmak ve ikna yöntemlerini meydana getirmeye çalışmak, İlk Başkanın eğitimle ilgili diğer görevlerindedir (Fârâbî, 2013a: 85).

Erdemli İlk Başkanın milletini en iyi şekilde yetiştirebilmesi için gerekli en uygun eğitim-öğretim programı ve müfredatını belirlemesi gerekir. Bunun için öncelikle milletini inceleyip onlardaki ortak güç ve yetenekleri tespit etmeli ve ulus içindeki her topluluğu ayrı ayrı ele almalıdır. Sonra her ulusu düzeltebilecek ve onları yüce mutluluğa ulaştıracak davranış ve yetilerin/mekekelerin yaklaşık da olsa bir listesini çıkarmalıdır. Fârâbî, ilk yöneticinin bu görevini şu sözlerle açıklar:

“Bundan sonra en yüksek yöneticinin teker teker her milleti ele alarak çeşitli milletleri incelemesi ve bütün milletleri veya onların çoğunluğunu inceleyerek hepsinde ortak olan tabiat tarafından bütün milletlere verilmiş olan insanî meleke ve fiilleri ortaya çıkarması gerekir. O, bütün milletlerin paylaştığı şeyi yani hepsinde ortak olan insanî tabiatı ve bundan sonra her millet içindeki her gruba özel olarak ait olan her şeyi incelemelidir. Bütün bunları ayırt etmeli, her milleti düzeltebilecek ve mutluluğa götürebilecek fiil ve melekelerin yaklaşık da olsa fiilî bir listesini çıkarmalı ve onlarla ilgili olarak kullanılması gereken gerek nazari, gerekse amelî erdemlere ilişkin iknaî delil türlerini özel olarak belirlemelidir. Böylece o, her milleti gruplara ayırdıktan ve onlar içinde nazari ilimleri muhafaza etmeye uygun düşen bir grup olup olmadığı, popüler nazari ilimleri veya hayal meydana getiren nazari ilimleri muhafaza edecek başka grupların bulunup bulunmadığını araştırdıktan sonra, her milletin neye muktedir olduğunu ortaya koyacaktır” (Fârâbî, 2013a: 87).

Fârâbî’ye göre İlk Başkanın eğitimle ilgili bu görevlerini yerine getirebilmesi için de, ileride halkı eğitmekle görevlendireceği ve öğretmen olarak nitelendirdiği bu kimseleri bularak, onları yetiştirmesi gerekir. Bu yardımcı eğiticiler sıradan kimseler olmayıp belli özelliklere sahiptir. Onlar, her ulusun mutluluğunu sağlayacak kuramsal ve pratik bilgileri öğrenme ve öğretme yetisine sahip olarak, bu ulusların kendileriyle eğitilebileceği misalleri vs. bilen ve bunları koruyabilen ikna yetenekleri güçlü kimselerdir¹³⁴ (Fârâbî, 2013a: 87).

¹³⁴ Fârâbî’ye göre erdemli kentin başkanının halkı eğitmek için kullandığı ve öğretmen olarak nitelendirdiği bu kimseler arasında filozoflar da yer alır. Nitekim Fârâbî, gerçek filozofu da hem teorik ve pratik ilimlere hem de bunları başka insanları eğitmek için kullanma gücüne/yetisine sahip kimse

3.3.5. Fârâbî’de Eğitim ve Öğretimin Uygulanışı

Eğitim ve öğretimin istenilen hedefe ulaşabilmesi için amaçların, öğrenme alanlarının, içeriklerin vb. unsurların açıkça belirlenmesi gerekir. Bu ise, bir tür eğitim-öğretim programı oluşturma anlamına gelir. Nitekim Fârâbî de sonsuz mutluluğa ulaştırma işlevini yüklediği eğitim ve öğretim için bir müfredat sunmaktadır. Fârâbî öncelikle, öne sürdüğü seçkincilik ve sıradancılık öğretisi uyarınca iki ana müfredattan bahseder. Bunlardan ilki sıradan insanlara dönük dinsel içerikli müfredatken, diğeri ise felsefi içerikli seçkinlere yönelik bir müfredattır. Fakat Fârâbî’nin din ile felsefenin aynı hakikati ifade ettiği görüşü dikkate alınırca, bu programların simgesel ve yalın olarak ifade etme dışında köklü bir farklılık içermediği anlaşılır. Başka bir deyişle müfredattaki ikilik öğrenenin yeteneğinden kaynaklanmakta ve aynı içerik farklı yöntem ve tekniklerle öğretilmektedir (Aydın H., 2010: 145-146; Erten, 2015: 162). Nitekim Fârâbî de hem dinsel hem de felsefi eğitimin amacını ve içeriğini birleştirerek, erdemli kent halkından herkesin ortak olarak şunları bilmesi gerektiğini öne sürer:

“a) Birincisi İlk Neden’i ve onun sıfatların bilmektir. Bundan sonra onların bilmeleri gereken şeyler ise şunlardır: b) Maddeden bağımsız olan şeyler, onların her birinin kendisine has olan sıfatları ve mertebeleri ve yine onlardan her birinin kendisine has olan fiilleri c) sonra göksel tözler ve onların her birinin özellikleri, d) sonra onların altındaki tabii cisimler, onların nasıl varlığa

olarak tanımlar. Başka bir deyişle hakiki filozof, kuramsal ve pratik erdemlere sahip olup, bu iki şeyi millet ve şehirlerde herkes için mümkün olan en iyi tarz ve miktarda meydana getirme gücü olan kimsedir. Filozofun bu iki şeyi meydana getirme gücüne sahip olması, tasavvur, tahayyül, burhan ve ikna yöntemlerini etkili şekilde kullanmasıyla mümkün olacaktır. Bu bakımdan Fârâbî’nin gerçek filozofla ilgili söylediklerine bakılırsa, hakiki filozofla en yüksek yönetici arasında herhangi bir fark olmadığı hatta onların bir ve aynı oluşu söylenebilir. Nitekim Fârâbî de aynı düşüncede olduğunu şu sözlerle açıklar: *“Hakiki anlamda tam ve mükemmel bir filozof, hem nazarî ilimlere hem de onları bütün başka insanların yararı ile ilgili olarak bu başka insanların imkânları ölçüsünde kullanma gücüne sahip olan kişidir. Hakiki filozof üzerinde düşünülürse, onunla en yüksek yönetici arasında hiçbir fark görülmez. Çünkü nazarî şeylerin içerdiği şeyi başkalarının yararına olarak kullanma gücüne sahip olan, hem bu tür şeyleri akılsal kılma hem de onlar içinde iradeye bağlı olanlarını fiilen var etme gücüne sahiptir. Bu sonuncuyu yapma gücü ne kadar büyükse felsefesi de o kadar mükemmeldir. Bundan dolayı gerçek anlamda mükemmel olan kişi önce kesin bir iç görüşle nazarî erdemlere, sonra amelî erdemlere sahip olan, ayrıca bu iki şeyi şehirler ve milletlerde onların her biri için mümkün olan tarz ve miktarda meydana getirme gücüne sahip kişidir. Onun bu iki şeyi meydana getirme gücüne sahip olması ancak, başkaları ile ilgili olarak ister onların kendi istekleri ile isterse zorla, kesin ispatlar, ikna yöntemleri ve şeyleri misallerle temsil etme yöntemleri kullanmasıyla mümkün olduğuna göre, bundan gerçek anlamda filozofun kendisinin en yüksek yönetici olduğu sonucu çıkar”* (Fârâbî, 2013a: 91-92).

geldikleri ve yokluğa gittikleri, onlarda cereyan eden her şeyin düzen, mükemmellik, inayet, adalet ve bilgeliğe uygun olarak cereyan ettiği; onlarda ne bir ihmal ne eksiklik, ne de haksızlığın herhangi bir biçimde mevcut olmadığı, e) sonra insanın varlığa gelişi, ruhun kuvvetlerinin nasıl meydana geldiği, Faal Akıl'ın onlar üzerine ilk akılsallar, irade ve seçme yetisinin ortaya çıkacağı bir tarzda nasıl ışık gönderdiği, aydınlattığı f) sonra ilk yönetici ve vahyin nasıl meydana geldiği, g) sonra herhangi bir zamanda mevcut olmadığı takdirde onun yerini alması gereken yöneticiler, h) sonra erdemli şehir, onun halkı, bu insanların ruhlarının ulaşacağı mutluluk, erdemli şehre zıt olan şehirler, onların ruhlarının ölümden sonra karşılaşacakları durumlar -bazısını bekleyen şey, azap, bedbahtlık, bazısını ise yokluk, hiçliktir- erdemli milletler ve onlara zıt olan milletler” (Fârâbî, 2015: 116-117).

Fârâbî, istenilen amaçlara ulaşmak için din ile felsefenin neleri nasıl öğrettiğini ele alarak gerek dinin gerekse felsefenin aynı konuları içerdiğini belirtir. Zira ikisi de ilk ilkelere ve varlıkların ilk nedenlerine ilişkin bilgi verir ve insanın kendisi için yaratıldığı en üstün mutluluğu ve varlıkların her birinin amacını içerir. Ancak felsefe bunu akılsal düzeyde, din ise hayal gücü düzeyinde ele alır. Bu bakımdan felsefenin kanıtladığı her şeyde din ikna eder. Örneğin felsefe, ilk ilkelerin, ilahî şeylerin, varlıkların derecelerini ve mutluluğun ne olduğunu akılsal olarak kavrandıkları şekliyle öğretirken, din ise bu şeyleri, nesnelere dünyasından aldığı simgelerle ortaya koyar ve onları herkesin anlayabileceği sosyal ilkelere ve derecelere benzeterek anlatır. Başka bir deyişle din, felsefedeki akılsalları duyusallara benzeterek anlatmaya çalışır. Bu yüzden Fârâbî, dinin aslında halk düzeyine indirgenmiş bir felsefe olduğunu söyler. O halde Fârâbî'nin ileri sürdüğü eğitim-öğretim programının, insanların yetileriyle ilişkisi bakımından iki farklı görünüş arz ettiği fakat gerçekte ikisinin de aynı olduğu sadece kullanılan yöntemler bakımından değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bu bakımdan ilk müfredat sıradan insanlara yönelik dinsel içerikli ve simgesel ağırlıklı bir programken, ikincisi seçkinlere özgü yalın anlatımlı felsefi bir programdır (Fârâbî, 2013a: 92-94; Aydın H., 2010: 146-147).

Fârâbî öne sürdüğü eğitim-öğretim müfredatında hangi disiplinlerin yer alması gerektiğini de belirlemeye çalışır. Çünkü o, çeşitli eserlerinde bilimleri sınıflarken öğrenilmesini istediği bilimleri teker teker sıralar (Fârâbî, 1989: 54). Fârâbî öncelikle

Felsefe Öğreneminden Önce Bilinmesi Gereken Konular adlı eserinde, felsefe (Aristoteles felsefesi) öğrenimine başlanmadan önce öğrenilmesi gereken şeyleri veya ön koşulları belirler. Bunlar, felsefe okullarının adları, Aristoteles'in kitaplarının her birinde neyi amaçladığı, felsefe öğrenmeden önce hangi disiplinden başlanması gerektiği, felsefe öğrenmenin amacının ne olduğu, felsefe yapmak için gereken yöntem, Aristoteles'in her bir kitabında kullandığı üslup, Aristoteles'i zor bir üslup kullanmaya iten nedenler, felsefeyle uğraşan kimsenin tutum ve davranışlarının nasıl olacağı ve Aristoteles'in kitaplarını okumaya yönelenlerin neleri bilmesi gerektiğidir (Fârâbî, 2014f: 109 vd.). Fârâbî, *Mutluluğun Kazanılması* adlı eserinde ise, mutluluğa ulaştırıcı bir eğitim ve öğretimin hangi bilgi ve disiplinleri içerdiğini ayrı ayrı ele alır ve bunların insanları nasıl sonsuz mutluluğa hazırladıklarını ortaya koyar. Ona göre ilk olarak aritmetik, geometri, optik, astronomi, musiki, ağırlıklar ve mekanik gibi disiplinleri içeren matematiksel bilimler öğrenilmelidir. Bunları öğrenmeye ise, aritmetikle başlanmalı sonra adım adım diğer bilimlere geçilmelidir. Fârâbî'ye göre bunun nedeni, sayıların ve hacimlerin incelenecek en kolay şeyler olmasıdır. Böylece Fârâbî bilimleri öğrenirken kolay olandan başlanması gerektiğini öne sürerek, eğitim ve öğretimde kolaydan zora gidilmesi yönünde günümüzde de kullanılan değerli bir ilkedden söz etmiştir. Matematiksel bilimlerin ardından gök ve âlem, oluş ve bozulmuş, madenler, bitkiler ve hayvanlar gibi alt dalları içeren doğa bilimlerine yer verilmeli; sonrasında ise metafiziğe/ilahiyata geçilmeli ve en son olarak da siyaset bilimi incelenmelidir (Fârâbî, 2013a: 60-61; Fârâbî, 2014b: 117-120; Aydın H., 2010: 147-148).

Fârâbî doğrudan bilimleri tasnif etmek için kaleme aldığı *İlimlerin Sayımı* adlı eserinde ise bilimleri sıralamaya, *Mutluluğun Kazanılması*'nda dile getirdiği sıralamadan farklı olarak dil bilimiyle başlar. Ardından sırayla mantık bilimini, matematiksel bilimleri (aritmetik, geometri, astronomi, musiki, ağırlıklar ve mekanik ilmi), doğa bilimlerini, metafiziği/ilahiyatı ve medenî/siyasî bilimleri inceler. Dolayısıyla iki eserde ortaya konan sınıflama ve takip edilen sıralamanın az da olsa değiştiği görülür (Fârâbî, 1989: 54 vd.). Daha açık bir ifadeyle, *İlimlerin Sayımı*'nda sıralamanın başına dil ve mantık bilimleri eklenmiştir. O halde Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretime hangi bilimle başlanacaktır? Bu soruyu yanıtlamak için yine Fârâbî'nin *Felsefe Öğreneminden Önce*

Bilinmesi Gereken Konular adlı eserine bakmak gerekir. Nitekim o, bu eserinde konuyla ilgili şunları dile getirir:

“Felsefe ilmine başlamadan önce, arzu ve isteklerin sadece fazilete yönelmesi için, nefsin şehvî arzularını yenerek ahlâkı iyileştirmek gerekmektedir. Gerçekte fazilet işte budur. Sanıldığı gibi maddî hazlar veya üstün gelmenin verdiği zevk gerçek fazilet olamaz. Fazilet, ahlâkı iyileştirmekle kazanılır; bu ise sadece sözle değil, davranışlarda da kendini göstermelidir. Felsefeye başlamak isteyen, ahlâkını düzelttikten sonra zihin gücünü (en-nefsü'n-nâtuka) geliştirmelidir. Çünkü zihni hata yapmaktan ve yanlış yola sapmaktan koruyan doğru metot bu sayede öğrenilir. Bu da “burhân ilmi”nde eğitim görmekle olur. Burhân, geometrik ve mantıkî olmak üzere ikiye ayrılır. Şu halde [felsefeye başlamak isteyen kimse] önce yeteri kadar geometrik ispat şekilleri üzerinde, sonra da mantık ilmi hakkında eğitim görmelidir” (Fârâbî, 2014f: 113).

Fârâbî'nin bu son açıklamasına bakılarak bireyin önce ahlâkını düzeltmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Fârâbî'nin *Mutluluğun Kazanılması* adlı eserinde geçen “*ancak bundan (nazarî ilimleri öğrenmeden) önce onların ruhlarının, tabiat tarafından insanlıktaki dereceleri bu derece olarak belirlenmiş olan gençlerin ruhlarının kendileriyle terbiye edildikleri şeylerle terbiye edilmiş, düzeltilmiş olması gerekir*” (Fârâbî, 2013a: 82) şeklindeki ahlâk eğitimiyle ilgili sözleri de, bu düşünceyi desteklemektedir. O halde kişinin ahlâk eğitiminden sonra eğitim ve öğretimine, dil ve mantık bilimleri ile devam etmesi ve sonrasında sırasıyla matematiksel bilimleri, fizik ve metafizik bilimlerini ve son olarak da siyaset bilimlerini edinmesi gerekir.

Fârâbî eğitim ve öğretime dair gerekli müfredatı sunduktan sonra, söz konusu bu bilimlerin ilk olarak kimlere ve hangi şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtir. Ona göre bir insanda (İlk Başkan) nazarî, fikrî, ahlâkî ve sanatsal erdemler var olduktan sonra, bu kimsenin millet ve şehirlerde bu erdemlerin özel örneklerini eğitim ve öğretim yoluyla gerçekleştirmesi gerekir (Fârâbî, 2013a: 81). Bu bakımdan İlk Başkan tarafından ilk olarak erdemli şehrin aydın/seçkin/havas sınıfı olarak nitelendirilen *hükümdar adayları, imamlar* ve nazarî ve amelî ilimleri muhafaza etmekle görevli *öğretmenler* eğitilecektir. Çünkü erdemli şehrin en önemli kısımlarını oluşturan bu kimseler, İlk Başkan tarafından eğitildikten sonra, erdemli şehirdeki eğitim ve öğretim

görevini üstlenecek ve halkı İlk Başkanın amacına uygun şekilde eğiteceklerdir. Fârâbî bu kimselerin eğitim ve öğretimin Platon'un zikrettiği plana uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini şu sözlerle dile getirir:

“Onlar nazari ilimlerin tümündeki bütün mantiki yöntemleri kullanmaya alıştırmış olmalı, bir öğretim planı takip etmeye ve çocukluklarından itibaren Platon'un zikrettiği plana uygun olarak olgunluğa ulaşıncaya kadar diğer alışkanlıkları kazanmaya zorlanmalıdırlar. Bundan sonra onlar arasında hükümdar namzetleri alt derecedeki görevlere yerleştirilmeli ve elli yaşına gelinceye kadar yavaş yavaş bu alt derecedeki görevlerde ilerletilmelidir. Bundan sonra en yüksek hükümdarlık görevine getirilmelidir. İşte bu grubun öğretim yöntemi budur” (Fârâbî, 2013a: 82).

İlk Başkan erdemli şehrin seçkinlerini bu plana uygun şekilde eğittikten sonra, eğitim ve öğretim işlerini bu kimseler üstlenecektir. Fârâbî, hükümdarın milletlerin ve şehir insanlarının eğitimi için kullanacağı nazari erdemlere sahip sanat erbabı bu kimselerin, iki ana gruptan meydana geldiğini belirtir. Bunlar, şehir halkı içinde isteyerek eğitime müsait olan kimseleri eğitmek için kullanılacak grupla ancak, zorlamayla eğitilebilecek inatçı insanları eğitmek için kullanılacak gruptur. İlk grup kendi istekleriyle eğilmek isteyen kimselere karşı, sevgi ve şevkat göstererek onları ikna ve tahayyül yöntemiyle eğitecektir. Diğer grupta ise, kendi istekleriyle eğilmek istemeyenlere karşı sert bir tutum takınacak ve onları zorlama yöntemiyle yetiştirecektir. Fârâbî bu kimselerin, İlk Başkanın kendilerini eğittiği şekilde, söz konusu müfredat aracılığıyla Platon'un planına uygun olarak halkı eğiteceklerini belirtir. Dolayısıyla seçkinlerde kullanılan müfredatla avam sınıfında kullanılacak müfredat içerik ve konu bakımından aynı olacak sadece kullanılacak yöntem ve teknikler bakımından farklılık arz edecektir. Öyle ki halkın eğitim-öğretiminde tasavvur ve burhan yöntemi yerine, tahayyül ve ikna yöntemi kullanılacaktır (Fârâbî, 2013a: 84).

3.3.5.1. Ahlâk Eğitimi

Fârâbî'ye göre mutluluk, her insanın arzuladığı bir amaçtır ve insanlar ona, en meşhur amaç ve en son yetkinlik olduğu için yönelir. Nitekim insanın arzuladığı her yetkinlik ve amaç da ancak, iyi olduğu için arzulanır. Bu bakımdan her iyi şüphesiz tercih edilir.

İyi ve tercih edilir olmaları nedeniyle arzu edilen amaçlar çok olduğuna göre, mutluluk da tercih edilen iyi şeyler içinde yer alır. O, iyi şeyler arasında en iyi olan ve tercih edilen şeyler arasında en çok tercih edilen ve insanın yöneldiği bütün amaçlar içinde en yetkinidir (Fârâbî, 2014h: 145-146).

Peki, mutluluk tercih edilen iyi şeyler içinde neden en üstünüdür? Bilindiği üzere iyi şeylerin bazıları vasıta oldukları bazıları da bizzat kendileri için tercih edilir. Bizzat kendileri için tercih edilenler başkalarından dolayı tercih edilenlerden daha makbul ve daha yetkindir. Aynı şekilde bizzat kendilerinden dolayı tercih edilenlerden bazıları da bazen başka şeyler için de tercih edilebilir. Örneğin başkanlık ve ilim böyledir. Çünkü insan bunları bazen, sadece kendilerinden dolayı bazen de zenginlik veya haz vb. gibi şeylere vasıta oldukları için tercih eder. Bu bakımdan elde edilen şey insanı mutlu edecekse değerli olur. Fakat bunlar içinde bazıları da vardır ki, esas itibarıyla asla herhangi bir zamanda başka herhangi bir şeyden dolayı değil, daima bizzat kendilerinden dolayı tercih edilir. Bunlar, bazen başka şeyler için tercih edilenlerden daha makbul, daha yetkin ve daha iyidir (Fârâbî, 2014h: 146). İşte mutluluk da kendisi için istenilenler arasında, daima kendisi için tercih edilen en yüce amaçtır. Nitekim Fârâbî de bunu şöyle dile getirir: “*Mutluluğu elde ettikten sonra onu kendisinden başka bir amaca yöneltmeye asla gerek duymadığımızı neticede anladığımızı göre, mutluluğun hiç bir zaman başkasından dolayı değil, bizzat kendisinden dolayı tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Bundan, mutluluğun iyi şeylerin en çok tercih edileni, en büyüğü ve en yetkini olduğu ortaya çıkar*” (Fârâbî, 2014h: 146).

Fârâbî’ye göre herkes, kendisinin kesin olarak mutluluk olduğunu düşündüğü şeyin en çok tercih edilen, en büyük ve en yetkin iyi olduğuna inanır. Mutluluk iyi şeyler arasında böyle bir derecede bulunduğu ve en son insanî yetkinlik olduğuna göre, onu kendisi için elde etmeyi tercih eden kimsenin ona ulaşmasını sağlayacak yollara ve şeylere de sahip olması gerekir. Peki, insanı mutluluğa ulaştıracak bu şeyler nelerdir? Fârâbî, insanın hayatında meydana gelen durumların bazılarılarının onun övülmesine veya kınanmasına sebep olduğunu, bazılarıнын ise böyle bir duruma yol açmadığını söyler. Bu bakımdan insanın mutluluğa erişmesini sağlayan durumlar, onun övülmesine ve kınanmasına sebep olan durumlardır (Fârâbî, 2014h: 146).

Peki, o halde insan hangi durumlarda övülür veya kınanır? Fârâbî'ye göre “birincisi, mesela ayakta durma, oturma, ata binme, yürüme, bakma, dinlenme ve (meydana getirilmeleri için) insanın, fiziki organlarını kullanmasını gerektiren bütün fiillerdir. İkincisi şehvet, haz, sevinç, öfke, korku, arzu, merhamet, kıskançlık vb. nefse arız olan şeylerdir. Üçüncüsü zihin ile ayırt etme (temyiz)dir. İnsanın hayatında bu üçünden biri daima bulunur” (Fârâbî, 2014h: 146). Buradan da anlaşılacağı üzere insan, nefesine arız olan şeyler gerektiği gibi olduğunda bu üç durumun her birinden dolayı övülür veya kınanır. Nefesine arız olan şeyler gerektiği gibi olduğunda övülür, olmadığında ise kınanır¹³⁵. Demekki söz konusu bu gerek ruhsal ve akılsal gerekse fiziksel organlarımızın gerçekleştirdiği fiiller iyi olduğunda övülür, kötü olduğunda ise kınanır. Nitekim bu durum insanın ayırt etmesinde de geçerlidir. Öyle ki insan, ayırt etmesi kötü olduğunda kınanırken iyi olduğunda ise övülür. Peki, kötü ve iyi ayırt etme nedir? Fârâbî'ye göre kötü ayırt etme ya insanın bilmeyi arzu ettiği şeyde geçersiz bir kanaate varmasından ya da karşılaştığı bir şey karşısında onun doğruluğu veya yanlışlığı konusunda bir kanaate ulaşmasını sağlayamayacak ölçüde ayırt etme gücünün zayıf olmasından kaynaklanır. İyi ayırt etme ise ya insanın doğru bir kanaate varmasıyla ya da karşılaştığı şeyleri ayırt etme gücüne sahip olmasıyla gerçekleşen bir durumdur (Fârâbî, 2014h: 146). O halde insanın, kendisini mutluluğa ulaştıracak iyi fiillerin, nefsin arzularının gerektiği gibi olma durumunun ve iyi ayırt etmenin hangi yolla elde edilebileceğini bilmesi gerekir.

İyi fiiller insanda tesadüfen bulunabildiği gibi, insan onları gönüllü veya zorunlu olarak yerine getiriyor da olabilir. Fârâbî'ye göre, iyi fiiller zorla yerine getirildiğinde veya insanda tesadüfen bulunduğu mutluluk sağlamaz. Zira insan onları ancak gönüllü, bilinçli ve isteyerek yaptığında mutluluk elde edebilir. Ayrıca Fârâbî'ye göre insanların çoğu bu iyi fiilleri ancak, bazı zaman ve durumlarda yerine getirir. Fakat

¹³⁵ Fârâbî, bazı kimselerin nefsin bütün tutkularının başka bir deyişle nefsin şehvî kısmından ileri gelen şeylerin kötü olduğunu, bazılarının ise, sadece şehvî ve gazabî melekelerin kötü olduğunu düşündüklerini söyler. Bununla birlikte bir kısım insanın da kıskançlık, zulüm, cimrilik, makam aşkı vb. gibi kendisinde psikolojik arzu ve heyecan bulunan bütün melekelerin böyle olduklarını düşündüklerini belirtir. Fakat Fârâbî'ye göre bu iki grup insan da yanılmaktadır. Çünkü hem iyilikte hem de kötülükte kullanılmak üzere uygun hâle getirilebilen bir şey, mahiyeti gereği ne iyi ne de kötüdür. Zira bu şeyler birisi için iyiyken başka biri için kötü olabilir. Dolayısıyla bu şeylerin hepsi kullanıldıkları yere göre iyi veya kötü niteliği kazanır. O halde bu şeyler kendileriyle mutsuzluk elde edildiğinde kötü, mutluluk elde edildiğinde ise iyi olur (Fârâbî, 2014b: 101).

mutluluk bu fiillerin bazen değil, her zaman yerine getirilmesiyle elde edilir. Öyle ki mutluluğa ulaşmak isteyen bir insanın bütün yaptıklarında ve baştan sona bütün hayatı boyunca iyiyi tercih etmesi gerekir. Ayrıca insanın mutluluğu başka bir amaç için değil, mutluluğun kendisi için tercih etmelidir. Nitekim insan ancak, iyiyi iyi olduğu için elde ettiğinde mutluluğa ulaşabilir (Fârâbî, 2014h: 146). Fârâbî'nin burada, iyi fiillerde bulduklarında kesin olarak mutluluğa ulaştıran şartları dile getirdiği açıktır. Genel olarak bu şartlar insanın, bir fiili gönüllü olarak ve isteyerek yapması; iyi fiilleri sadece iyi oldukları için tercih etmesi; yaptığı her şeyde ve baştan sona bütün hayatında bu şekilde davranmasını sağlamasıdır. Ayrıca bizzat bu şartların da nefse arız olan iyi şeylerde bulunması gerekir. İyi ayırt etme gücü ise, insanda bazen tesadüfen bulunabilir. Çünkü insan, doğru bir kanaate bazen bir niyeti veya bir fiili bulunmaksızın ulaşabilir. Fakat bu tesadüfî iyi ayırt etme, onu mutluluğa ulaştırmaz. Bunun için insanın ayırt ettiği şeyi neden ve nasıl ayırt ettiğini bilinçli olarak bilmesi gerekir. İnsan ancak, böyle bir iyi ayırt etmeyle mutluluğa ulaşabilir. Ayrıca insan genel olarak sadece bazı zaman ve durumlarda iyi ayırt eder. Fakat sürekliliği olmayan bu ayırt etmeyle insanın mutluluğa ulaşması mümkün değildir. Çünkü insan mutluluğa ancak, baştan sona bütün hayatı boyunca ve ayırt edebileceği her şeyde, ayırt ettiğini nasıl ayırt ettiğinin farkında olacak şekilde, iyi ayrımlar yaptığında ulaşabilir. İnsanın fiilleri, nefse arız durumları ve ayırt etmesi belirtilen bu durumların zıddı olduğunda, Fârâbî'nin deyişiyle bu insan bedbaht (mutsuz) olur (Fârâbî, 2014h: 147-148).

Fârâbî insanın, mutsuzluğa götüren şeylerden kaçınıp mutluluğa götüren şeyleri elde edebilmesi için fiilleri, nefse arız olan şeyleri ve ayırt etmeyi mutluluğa veya mutsuzluğa vasıta bir durum haline getiren şeyleri, bilmesi gerektiğini söyler. Ona göre her insan varlığının başlangıcından itibaren bu şeylerin gerektiği gibi olmasını sağlayan doğuştan bir kuvvet/güç ile donatılmıştır. Nitekim insan, iyi veya kötü fiilleri de bu kuvvet sayesinde yerine getirir. Bu yüzden insanın kötüyü yapma imkânının bulunması, iyiyi yapma imkânının bulunması gibidir. İnsanın iyi ve kötü arasında ayırım yapabilmesi de, yine bu güç sayesinde mümkündür (Fârâbî, 2014h: 148-149). Fârâbî'ye göre insan iyiyi ve kötüyü tercih etme imkânına sahipken, zamanla bir yöne meyleder ve bu yüzden onun fiilleri, ayırt etmesi ve nefse arız olan şeyleri ya olması gerektiği gibi sadece iyi ya da olmaması gerektiği gibi sadece kötü olur (Fârâbî, 2014h: 149). Fârâbî'ye göre, insanın doğuştan sahip olduğu bu kuvveti gerektiği gibi kullanıp

kullanamaması, onun kendi çabasıyla ilgili bir durumdur. Nitekim Fârâbî bu durumu şöyle açıklar: “İnsan, varlığının başlangıcından itibaren kendisinde doğuştan bulunan bu kuvveti, kendi çabasıyla elde edemez. Fakat diğer durum ancak insanın onu kendisinin elde etmesiyle meydana gelir. Bu durum iki kısma ayrılır: Birisi, ayırt etmenin ya sadece iyi ya da sadece kötü olmasına vasıta olandır. Diğeri ise, fiillerin ve nefse arız olan şeylerin ya sadece iyi ya da sadece kötü olmasına vasıta olandır” (Fârâbî, 2014h: 149). Bu durum tıpkı her insanın doğuştan potansiyel akla sahip olmasına rağmen, sadece gerekli çabayı gösteren bazı kimselerin kazanılmış aklı elde etmelerine benzer. Ayırt etmenin iyi veya kötü olmasına vasıta olan şey de ikiye ayrılır. Birincisi, iyi ayırt etmenin gerçekleşmesini sağlayan zihin gücüdür. İkincisi ise, kötü ayırt etmeye neden olan zihin zayıflığı veya aptallıktır. Fârâbî’ye göre fiillerin ve nefse arız olan şeylerin, iyi veya kötü olmasına vasıta olan şeye *ahlâk* adı verilir. Buna göre insanda iyi fiillerin ve nefse arız olan iyi şeylerin meydana gelmesine vasıta olan ahlâk iyi ahlâkken; kötü fiillerin ve nefse arız kötü şeylerin meydana gelmesine sebep olan ahlâk da kötü ahlâktır (Fârâbî, 2014h: 148-149).

Fârâbî’ye göre bir insan, zihin gücünü gerektiği şekilde geliştirip bunu kalıcı hale getirdiğinde, kendisinde iyi ayırt etme meydana gelebilir. Böylece iyi ahlâk ve zihin gücü birlikte, insanî erdemi oluşturur. İnsan bu ikisi sayesinde iyi ve erdemli hale gelir. Peki, iyi ahlâkın ve doğruyu idrak etme gücünün bizde bir meleke haline gelmesini sağlayan şey nedir? Fârâbî’ye göre ister iyi ister kötü olsun bütün ahlâkî nitelikler sonradan kazanılmıştır¹³⁶. Bu bakımdan eğer insanın mevcut bir ahlâkı yoksa kendisi için bir ahlâk meydana getirmesi mümkündür. Aynı şekilde kendisinde iyi veya kötü bir ahlâk bulunan kimsenin, kendi iradesiyle onu zıddına çevirmesi de olanaklıdır. Başka bir deyişle insanın sonradan bir ahlâk kazanması veya mevcut ahlâkını

¹³⁶ Fârâbî bu konuyla ilgili *Fusulu’l-Medeni* adlı eserinde şunları dile getirir: Ona göre bir insanın doğuştan bir dokumacı veya bir kâtip olarak yaratılması mümkün olmadığı gibi, aynı şekilde bir erdeme sahip olarak yaratılması başka bir deyişle doğuştan bir ahlâka sahip olması da mümkün değildir. Fakat bazı sanatlarla ilgili fiilleri yapmak insana diğer şeylerle ilgili fiilleri yapmaktan daha kolay gelmesi ve onun bu fiilleri yapmaya daha meyilli olması mümkün olduğu gibi; erdem veya aşığılıklarla ilgili fiillerin de insana diğer şeylerle ilgili fiillerden daha kolay gelmesi ve onun bu erdem veya aşığılık durumlarına doğal olarak meyilli olması mümkündür. Bu bakımdan her insan sınırlı sayıda belli erdeme ve sanata doğuştan hazır ve meyillidir. Dolayısıyla her insanın başlangıçtan itibaren, kendisine doğal olarak daha kolay gelen bir fiili, erdemi veya sanatı yapmaya sevk edilmesi gerekir. Fakat unutulmamalıdır ki, dokumacılık fiillerine karşı doğuştan var olan bu doğal eğilimden dokumacılık olarak söz edilemeyeceği gibi, bu doğal eğilimden de erdem olarak söz edilemez (Fârâbî, 2014b: 54-55).

değiştirmesi mümkündür. Fakat mevcut ahlâkı değiştirmek mümkün olsa da, bunu gerçekleştirmek zordur. Fârâbî bunu şu sözlerle dile getirir: “*Erdem ve aşağılığa meyilli olan tabii durumlara ve istidâdlara, kendilerine benzeyen ahlâkî nitelikler ilave edilir ve onlar adet hâlinde yerleşirse, insan onların içerisinde olgunlaşır ve ister iyi ister kötü olsun, bir defa insanda yerleşmiş olan böyle durumların ortadan kalkması zor olur*” (Fârâbî, 2014b: 55). Bu zorluk, herhangi bir fiilin alışkanlık haline getirilinceye kadar sürekli tekrar edilmesi sürecindeki yaşanan zorluğa benzer. Nasıl ki bir davranışın sürekli tekrar edildiği halde nefse yerleşmesi uzun zaman alıyorsa, aynı şekilde mevcut bir davranışın da değişmesi uzun zaman ve çok çaba gerektirir. Bunun gerçekleşmesini sağlayan ise, tekrar ve bunun sonucunda gerçekleşen alışkanlıktır. Alışkanlık, bir şeyin sık sık tekrarlanması ve uzun süre yapılması anlamına gelir. Fârâbî’ye göre insan ancak, alışkanlık sayesinde bir ahlâk edinebilir veya mevcut ahlâkını değiştirebilir. Dolayısıyla iyi ve kötü ahlâk da ancak, alışkanlık sonucunda meydana gelir. O halde alışkanlık haline getirildiğinde kendisiyle iyi veya kötü bir ahlâk elde edilen şeylerin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Alışkanlık haline getirildiğinde insana iyi ahlâk kazandıran şeyler, mahiyeti itibariyle iyi ahlâk sahiplerinden; kötü ahlâk kazandıran şeyler ise, mahiyeti itibariyle kötü ahlâk sahiplerinden kaynaklanan fiillerdir. Buna göre iyi ahlâk elde edilmesine ve insanda meleke haline gelmesine vasıta olan şeylerdeki durum, kendileriyle çeşitli sanatlar elde edilen şeylerdeki duruma benzer. Örneğin insan yazı yazmada ustalığı ancak, usta bir yazıcının yaptığı fiilleri yapmayı alışkanlık haline getirdiğinde elde eder. Buna göre iyi yazma fiili insanda ancak, yazmadaki ustalığıyla meydana gelir. Yazmada ustalık ise ancak, insanın iyi yazma fiilini ilerletip alışkanlık haline getirdiğinde elde edilir. (Fârâbî, 2014b: 54, 58; Fârâbî, 2014h: 150-151; Fârâbî, 2014c: 167).

Fârâbî’ye göre iyi yazma fiili, insan için yazmada ustalık elde edilmeden önce doğuştan insanda bulunan kuvvetle; ustalık elde edildikten sonra da, sanatla mümkündür. Tıpkı bunun gibi iyi fiil insan için ya iyi ahlâk elde edilmeden önce doğuştan insanda bulunan kuvvetle ya da o elde edildikten sonra bizzat o iyi ahlâkla mümkündür. O halde ahlâktan kaynaklanan fiiller, ahlâkın elde edilmesinden önce insanın yapmayı alışkanlık haline getirdiği fiillerle aynıysa, o zaman bu fiiller ahlâkı meydana getirir. Fârâbî ahlâkın ancak, alışkanlık neticesinde elde edildiğinin delili olarak şehirlerdeki yöneticilerin şehir halkına iyi fiilleri yapmayı alışkanlık haline

getirtmek suretiyle, onların iyi insan olmalarını sağlamalarını gösterir (Fârâbî, 2014h: 151). Buradan da anlaşılacağı üzere Fârâbî'ye göre, insanların iyi veya kötü ahlâk sahibi olmalarında içinde yaşadıkları toplumun ve kendilerini yöneten yöneticilerin büyük rolü vardır. O halde yöneticiler eğer mahiyetleri itibariyle kötü ahlâk sahibi iseler, doğal olarak yönettikleri kimseler de kötü; eğer iyi ahlâk sahibiyse aynı şekilde yönettikleri kimseler de iyi ahlâk sahibi olacaklardır.

İyi fiiller kendilerini yapmayı alışkanlık haline getirmekle iyi ahlâk elde ettiğimiz fiiller olduğuna göre, bunların içeriklerinin ve ne olduklarının da açıklanması gerekir. Fârâbî insanın fizikî bünyesinin yetkinliğini, ahlâkının yetkinliğine; ahlâkının yetkinliğini sağlayan fiillerinin durumunu da, beden yetkinliğini sağlayan şeylerin durumuna benzetir. Buna göre bedenin yetkinliği sağlıktan ibarettir. Tıpkı sağlığın elde edildiğinde korunması ve ondan yoksun kalındığında kazanılması gerektiği gibi; iyi ahlâkın da elde edildiğinde korunması ve mevcut olmadığında kazanılması gerekir. Aynı şekilde tıpkı kendileriyle sağlık elde edilen şeyler ancak, orta veya mutedil bir durumda bulduklarında onlarla sağlık elde edilebileceği gibi, iyi ahlâkı meydana getiren fiiller de ancak, orta bir durumda bulduklarında iyi ahlâkı meydana getirebilirler¹³⁷. Nitekim iyi olan fiiller biri aşırı diğeri eksik olduğu için her ikisi de kötü olan iki aşırı uç arasındaki orta ve mutedil fiillerdir ki, erdemler de bunlara benzer. Çünkü onlar, nefsin orta veya mutedil durum ve melekeleridir. Örneğin yeme-içme ve yorulma konularında ancak, ölçülü olduğunda bunlarla sağlık elde edilebilir. Bu şeyler orta ve mutedil olma durumundan uzaklaştığında, artık onlarla

¹³⁷ Fârâbî, hangi fiillerin mutedil ve iyi ahlâkı meydana getirdiğini belirleyen kimsenin, Erdemli Şehir'in sultanı/yöneticisi olduğunu şu sözlerle dile getirir: *"Her tür ilaç ve gıdalarda orta ve mutedil olanı ortaya çıkaran ve ortaya koyan kişi doktordur. Doktorun bunu kendisiyle ortaya koyduğu şey ise, tıptır. Ahlâk ve fiillerde orta ve mutedil olanı ortaya çıkaran kişi ise, şehrin yöneticisi ve sultanıdır. Sultanın bunu kendisiyle ortaya koyduğu sanat ise, siyâsî sanat ve sultanlık maharetidir"* (Fârâbî, 2014b: 60). Fakat Fârâbî bu sözlerinin devamında bazı insanların da kendilerini ilgilendirdiği ölçüde fiillerinde orta olanı bulma gücüne sahip olabileceğini belirtir. Bu yüzden ona göre bir insanın yalnız kendi beslenmesini sağlayan yiyecek ve içecek hususunda orta ve mutedil olanı ortaya çıkarma gücüne sahip olması mümkündür. Onun bu eylemi, tıbbî bir fiildir ve bu durum onun, tıp sanatının bir kısmı üzerimle bir güce sahip olduğunu gösterir. Aynı şekilde bizzat kendisini ilgilendirdiği kadarıyla, ahlâk ve fiiller hususunda mutedil olanı ortaya koyan kimse de onu ancak, siyâsî sanatın bir kısmı üzerinde bir güce sahip olduğu için başarabilir. Ancak bu kimsenin kendisi için mutedil olanı belirlerken bütün şehrin ve kısımlarının da yararını göz önünde bulundurması gerekir. Aksi halde bu şeylerin şehre ve şehir insanına zararı dokunacaktır. O halde erdemli şehirde mutedil olan fiiller, siyaset sanatı vasıtasıyla hem sultan hem de siyasette bilgisi olan kimseler tarafından belirlenenirken, tıpkı doktorun ortayı belirlerken bütün vücudun sağlığını göz önünde tuttuğu gibi, onların da bütün şehrin mutluluğunu ve yararını göz önünde bulundurmaları gerekir (Fârâbî, 2014b: 63, 68).

sağlıklı olunmaz. Bunlar orta olma durumundan ya gerekenden fazla ya da eksik olmalarıyla uzaklaşırlar. Bu duruma göre, yenecek şey gereğinden fazla veya eksik olduğunda vücut sağlıklı olamaz. Yorulma ise, orta olduğunda bedene kuvvet verirken, gereğinden az olduğunda kuvveti giderir veya gereğinden fazla olduğunda bedeni zayıflatır. Tıpkı bunun gibi fiiller de orta olma durumundan uzaklaşıp gerekenden fazla veya eksik olduklarında ya kötü ahlâkı meydana getirir ya da kötü ahlâkı koruyup iyi ahlâkı giderir. O halde tıpkı sağlığı meydana getiren şeylerde orta olma durumunun, onların ne kadar çok veya az, ne kadar şiddetli veya zayıf, sürelerinin ne kadar uzun veya kısa, ne kadar fazla veya eksik olmalarıyla ilgili olması gibi; fiillerde mutedil olma durumu da, onların ne kadar çok veya az, ne kadar şiddetli veya zayıf, sürelerinin ne kadar uzun veya kısa olmalarıyla ilgilidir¹³⁸ (Fârâbî, 2014h: 151; Fârâbî, 2014b: 58).

Fârâbî, her şeyde orta olma durumunun o şeyin azlığı, çokluğu, şiddeti ve uzunluğunun belli bir ölçüye göre göre olmasıyla mümkün olduğunu; belli bir ölçüye göre olma durumunun da ancak bir kriter vasıtasıyla gerçekleşebileceğini dile getirir. Ona göre bu kriter, kendisiyle sağlığa yararlı olanı belirlediğimiz ölçüte benzer. Buna göre sağlığa yararlı olanın kriteri, sağlıklı olmaları istenen bedenlerin durumuna bağlıdır. Dolayısıyla sağlığa yararlı olandaki orta olma durumu ancak, o bedenlerle karşılaştırılıp bedenlerin durumlarına göre değerlendirildiğinde bilinebilir. Fiillerin kriteri de, fiillerle birlikte bulunan durumlardır. Bu bakımdan fiillerde orta olma durumu ancak, o fiillerle birlikte bulunan durumlarla karşılaştırılıp değerlendirildiğinde bilinebilir. Nasıl ki bir doktor sağlığa yararlı olan şeydeki orta ölçüyü bilmek istediğinde, önce sağlığı söz konusu olan beden mizacını, onun sanatını, içinde bulunulan zamanı ve tıp sanatının belirlediği diğer şeyleri bilmeye başlayıp, sağlığa yararlı olanın ölçüsünü, beden mizacının tahammül ettiği ve tedavi zamanına uygun ölçüye göre ayarlıyorsa; aynı şekilde bir kimse de fiillerdeki orta ölçüyü bilmek istediğinde, araştırmaya önce fiilin zamanını, içinde bulunduğu yeri, fiili yapan kimseyi, fiilin kime karşı yapıldığını, neyle yapıldığını ve yapılış nedenini bilmeye başlar. Sonra fiili bunlardan her birinin ölçüsüne göre değerlendirip, bunlara

¹³⁸ Fârâbî'nin fiil ve erdemlerde orta olma durumuyla ilgili dile getirdiği şeyler, Aristoteles'in ölçülü fiill ve erdemlerle ilgili söyledikleriyle aynıdır. Krş. için bakınız (Aristoteles, 2014: 1104a, 1107a, 1107b vd.)

uygun eylemde bulunduğunda orta fiili elde etmiş olur. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, söz konusu fiillerin bu unsurların hepsiyle birlikte değerlendirilmesi ve kıyas edilmesidir. Aksi takdirde fiilin ölçüsü ya fazla ya da eksik olacağından orta elde edilemeyecektir. Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer husus ise, fiillerin değerlendirildiği unsurların değişkenlik göstermesidir. Bunun anlamı, bu şeylerin çokluk ve azlık bakımından ölçülerinin her zaman birebir aynı olmaması, zaman ve duruma (geçmişten günümüze ve toplumdan topluma) göre değişmesidir. O halde fiillerin orta olma hallerini belirleyen bu unsurlar nasıl ki değişkenlik gösteriyorsa, orta fiillerin ölçülerinin de daima aynı ölçüler olmaması gerektiği söylenebilir (Fârâbî, 2014h: 152-153).

Fârâbî, düşüncelerini açıklarken, söylediklerinin insanlarda daha iyi yer etmesi ve kalıcı hale gelmesi için sık sık örneklere başvurur. Bunun, anlattığı şeylerin diğer insanlara daha iyi öğretilmesi ve onların bu yönde eğitilebilmesi için çok önem arz ettiğini belirtir. Bu bakımdan fiillerde orta olma durumunu açıklarken de, iyi ahlâk olarak nitelendirdiği bu davranışlara örnek verir. Bunlardan bir kaçına değinecek olursak örneğin dostluk, insanın başkasını, hoşuna giden bir söz ve fiille karşılaşmasında orta olan bir durumla meydana gelen iyi bir ahlâktır. Bunda aşırılık kötü bir ahlâk olan dalkavukluğu; eksiklik ise, tutukluğu meydana getirir. Aynı şekilde cömertlik ise, parayı saklamakla harcamaya arasında orta bir durumda meydana gelen iyi bir ahlâktır. Saklamada aşırılık ve harcamada eksiklik, kötü bir ahlâk olan cimriliğe neden olur. Harcamada aşırılık ve saklamada eksiklik ise, yine kötü bir ahlâk olan israfı ortaya çıkarır¹³⁹. Fârâbî'ye göre insan, bu örnekler vasıtasıyla diğer fiillerdeki orta olma durumunu veya aşırılığı ve eksikliği tespit edebilir (Fârâbî, 2014b: 57-59; Fârâbî, 2014h: 154).

Fârâbî, iyi fiillerin neler olduğunu örnekleriyle açıkladıktan sonra, onların nasıl elde edilebileceğinin yollarını da gösterir. Ona göre bu konuda yapılması gereken ilk şey, ahlâkî niteliklerin ve her bir nitelikten meydana gelen fiillerin birer birer tespit edilmesidir. Sonrasında insanın kendisinde hangi ahlâkın bulunduğunu ve bu ahlâkın iyi mi yoksa kötü mü olduğunu düşünmesi ve tespit etmesi gerekir. Bu ise, hangi fiilin

¹³⁹ Fârâbî'nin dile getirdiği dostluk ve cömertlik örnekleri, aynı şekilde Aristoteles'te de yer almaktadır. Krş. için bakınız. (Aristoteles, 2014: 1126b, 1155a, 1157a, 1119b, 1120b vd.)

yapıldığında haz veya eziyet verdiği bilinmesiyle mümkün olur. İnsan, bu bilgiye de sahip olduğunda, söz konusu bu fiilin iyi mi yoksa kötü ahlâktan mı kaynaklandığını da belirlemesi gerekir. Eğer bu fiil, iyi ahlâktan meydana gelmişse, insanın kendisinde iyi; kötü ahlâktan meydana gelmiş ise kötü bir ahlâkın bulunduğunu gösterir. Fârâbî, bu şekilde insanların ahlâklarının iyi mi kötü mü olduğunun tespit edilip, gerekli tedbirlerin alınabileceğini ve söz konusu kötü ahlâkların düzeltilebileceğini belirtir (Fârâbî, 2014h: 155).

Fârâbî doktorun, bedenin içinde bulunduğu durum sağlıklıysa onu koruduğunu, hasta ise bunu gidermek için gerekeni yaptığını belirterek; tıpkı insanın da kendisinde iyi bir ahlâk bulduğunda onu koruması, kötü ahlâk bulduğunda ise, onu gidermek için gereken yola başvurması gerektiğini söyler. Çünkü ona göre kötü ahlâk ruhsal/nefsanî bir hastalıktır ve bu hastalıkları gidermede, bedenin hastalıklarını giderirken doktorun yaptıkları örnek alınmalıdır. Buna göre insanın kendisinde bulunan kötü ahlâkın aşırılıktan mı yoksa eksiklikten mi kaynaklandığını düşünmesi gerekir. Sonra tıpkı doktorun, bedenin sıcaklığını aşırı veya eksik bulduğunda onu tıpta tanımlanan ortaya göre orta sıcaklığa getirdiği gibi, insan da kendisini ahlâkî bakımdan bir fazlalık veya eksiklik içerisinde bulduğunda, burada belirtilen ortaya göre kendi ahlâkını orta bir hale getirmesi gerekir. Peki, insan bunu nasıl gerçekleştirir? Fârâbî'ye göre ahlâkı ortaya getirme, öncelikle sahip olduğumuz ahlâk üzerine düşünmekten geçer. Bunun sonucunda eğer kötü ahlâk aşırılıktan meydana geliyorsa, insanın kendisini onun zıddından başka bir deyişle eksiklikten meydana gelen fiillere; eksiklikten meydana geliyorsa, onun zıddından başka bir deyişle aşırılıktan meydana gelen fiillere alıştırmaları gerekir. Bir süre bu durumu devam ettiren insan, sonra hangi ahlâkı elde ettiğini anlamak için iyice düşünür (Fârâbî, 2014h: 155-156). Fârâbî'ye göre elde edilen ahlâk şu üç durumun birinden yoksun olamaz ve elde edilen yeni ahlâka göre yapılması gerekenler şeyler de şunlardır:

“Bu ahlâk, ya ortadan ayrılıp diğer zıdda yönelen veya orta olan bir ahlâktır ya da birinci ahlâk, ortaya, ondan daha yakındır veya değildir. Eğer elde edilen ahlâk, biz ortayı aşıp diğer zıdda yönelmeksizin, sadece ortaya yakın olan ise, o zaman, biz ortaya ulaşıncaya kadar, bizzat o filleri yapmaya bir süre devam ederiz, Eğer biz ortayı aşıp diğer zıdda yönelmişsek, o zaman, birinci ahlâkla

ilgili fiilleri yapmaya tekrar başlar ve bir süre devam ederiz; sonra, bu durum üzerinde iyice düşünürüz” (Fârâbî, 2014h: 156).

Fârâbî'nin burada anlatmak istediği şey kısaca şudur: İnsan her ne zaman kendisini bir tarafa (aşırılık veya eksiklik) meyletmış bulursa, kendisini diğer tarafla ilgili fiillere alıştırmaya ve ortaya ulaşıncaya veya yaklaşmıncaya kadar bu fiilleri yerine getirmesi gerekir¹⁴⁰. Peki, insan ahlâkını ortaya getirip getirmediğinden nasıl emin olur? Fârâbî'ye göre insan bunu, örneğin aşırılıktan meydana gelen bir fiilin kolaylığına bakarak anlayabilir. Öncelikle insanın, aşırılıktan meydana gelen bu fiili yerine getirmesi, eksiklikten meydana gelen fiili yapması kadar kolay mı değil mi bunu belirlemesi gerekir. Eğer bunu yapmak aynı veya birbirine yakın derecede kolay ise, insan ortaya ulaştığını anlayacaktır. Fiillerin kolaylığı ise Fârâbî'ye göre şöyle anlaşılır: *“Onların, bizim için kolaylığını bu şekilde, yani her iki fiile de bakarak deneriz. Eğer onlardan biriyle bize hiçbir zarar dokunmuyorsa veya onların her birisinden haz alıyorsak, ya da diğeri ile rahatsız olmaksızın onlardan birinden haz alıyorsak veya zararı çok az ise, o zaman, onların bizim için aynı veya birbirine çok yakın derecede kolay olduklarını anlarız” (Fârâbî, 2014h: 157).*

Bunu daha iyi anlayabilmek için cömertlik erdemine bakabiliriz. Cömert kimse, para harcama ve saklama konusunda orta bir durumda bulunan kimsedir. Fârâbî'nin dediklerini bu cömert kimseye uyguladığımızda bu kimsenin iki zıt fiili, parayı harcaması ve saklaması olur. Eğer bu kimse gerçekten cömert biri ise, saklamada aşırılık ve harcamadaki eksiklik veya harcamada aşırılık ve saklamada eksiklikten rahatsızlık duyarak bundan zevk almayacaktır. Bu bakımdan onun zevk duyacağı iki zıt fiil ancak, orta bir durum olan gerekli ölçüde para saklamak ve harcamaktır. Nitekim o, bu iki fiili de aynı kolaylıkla yerine getirecektir. Eğer durum böyle değil ise, bu kimse kötü bir ahlâk olan cimri veya israfçı olarak nitelendirilecektir.

¹⁴⁰ Fârâbî'ye göre bu durumun gerçekleşmesi başka bir deyişle ziddi vasıtasıyla davranışların değiştirilip istenilen şekle sokulması sanıldığı gibi kolay değildir. Çünkü bir erdeme veya aşağılığa meyleden durumlardan ve doğal yeteneklerden sadece bazıları, nefste onların yerine zıt olan durumlar konulmak suretiyle değiştirilebilir veya tamamen yok edilebilir. Bazılarının ise gücü tamamen yok olmaksızın kırılabilir, zayıflatılabilir veya azaltılabilir. Ancak bazılarının ne yok edilmesi ve değiştirilmesi ne de kuvvetlerinin azaltılması mümkündür. Fakat insan, onların fiillerinin zıtlarını yapmıncaya kadar bunlardan nefsinin alıkoyarak, direnerek ve sürekli çaba göstererek onlara karşı gelebilir. Tıpkı bunun gibi ahlâkî nitelikler de kötü olduğunda ve nefste alışkanlık haline geldiğinde bu yöntem vasıtasıyla mutedil hale getirilmeye çalışılır (Fârâbî, 2014b: 56-57).

Fârâbî'ye göre, orta olma durumunun iki uç arasında olmasından ve bu uçlarda da ortaya benzeyen şeylerin bulunmasından dolayı, insanın bu ortaya benzeyen şeyi kanmaması veya düşmemesi gerekir. Örneğin çoğu kez düşüncesizce hiddetlenme cesarete, israf cömertliğe, soytarılık nüktedanlığa, dalkavukluk dostluğa ve bayağılık/sıradanlık da alçak gönüllülüğe benzetilir. Ayrıca insanın yaradılışı gereği meyilli olduğu korkunç bir şeyin üstüne gitme eksikliği veya cimrilik gibi şeyler de bu uçlarda bulunduğundan, insanın onlara düşmemeye çok dikkat etmesi gerekir. Nitekim insanın kaçınması gereken en önemli şey de, bu her iki uçtan kendisine meyilli olduğumuz ortaya benzeyen şeylerdir (Fârâbî, 2014b: 58; Fârâbî, 2014h: 157).

Fârâbî, insan davranışlarının iki aşırı uca veya ortaya meyil etmesini kolaylaştıran bir vasıta olarak hazzı işaret eder. Ona göre, davranışlar üzerinde bu vasıta bulunmaksızın düşünüp taşınmak bazen tek başına yeterli olmaz. Nitekim insan hazzın, her fiilde bir amaç olduğunu zannettiğinde, yaptığı her şeyde bunu arar. Bu bakımdan insanın kötü fiilleri yerine getirmesindeki amaç ancak, onu yapmakla elde edeceğini ümit ettiği hazzdır. İyiden kaçınmasının nedeni de, ondan göreceğini düşündüğü zarardır. Bu şekilde düşünen bir insan için kötü fiilleri yapmak ve iyi olanlarından kaçmak daha kolay olacaktır (Fârâbî, 2014h: 157-158).

Fârâbî'ye göre duyulan, görülen, tadılan, dokunulan ve koklanandan alınan hazlar duyulur şeylere bağlıken; liderlik, hâkimiyet, zafer ve ilimden alınan hazlar da akılla anlaşılır şeylere bağlıdır. İnsan, varlığının başlangıcından itibaren genellikle duyulur şeylere ait hazları elde etmek istediği için, onları hayatının amacı ve yaşayış yetkinliği zanneder. Bu yüzden daima onların peşinden koşar. Bazı hazlar ise ya insan için zorunlu, ya da dünyada zorunlu olan bir şeyin sebebidir. İnsan için zorunlu olan şey, hayatta kalmasını sağlayan beslenmedir. Dünyada zorunlu olan ise, üremedir. Fârâbî, bundan dolayı insanın onları yaşama amacı ve mutluluk zannettiğini dile getirir. Nitekim bu hazların insanı, çoğu iyi şeyden uzaklaştırdığı ve mutluluğa ulaşmaya engel olduğu açıktır. Çünkü insan iyiyi yapmakla duyusal bir hazzı kaybedeceğini anladığında, iyiden uzaklaşmaya meyleder. Bu yüzden insan ancak, bu hazlardan vazgeçebilecek veya onlarda ortayı elde edebilecek duruma gelince, övgüye değer bir ahlâka yaklaşmış olur (Fârâbî, 2014h: 158).

Fârâbî, ister duyulur ister anlaşılır şeylerden alınan hazlar olsun, fiillere bağlı bütün hazların ya anında ya da daha sonra ortaya çıktıklarını belirtir. Ona göre fiillere bağlı bu hazlardan her biri, şu iki yönden birine tâbidir: Bunlardan ilki, yapılan fiilden sonra daima bir *haz* veya *eziyet/acı* meydana gelmesidir. Bir canlıda vücudunun yanmasıyla meydana gelen acı ve cinsel ilişkiden sonra meydana gelen haz buna örnektir. İkincisi ise, bizzat özelliği itibariyle kendisinden sonra daima bir eziyetin meydana gelmesini gerektiren bir fiil olmadığı halde, hukukun gerektirmesinden dolayı kendisinden sonra bir eziyet meydana gelmesidir. Buna örnek olarak zina yapanın kırbaçlanması ve katilin idam edilmesi gösterilebilir. Fârâbî'ye göre yapıldıkları anda, eziyet veren iyi fiiller daha sonra mutlaka haz verirken; yapıldıkları anda hemen haz veren kötü fiiller, daha sonra mutlaka eziyet verirler. Bir kimsenin meşakkatli bir eğitim-öğretim hayatından sonra emeğinin karşılığını alması, yapıldıkları anda eziyet veren iyi fiillerin sonrasında haz vermesine bir örnektir. Haz duyduğu için alkol veya sigara içen bir kimsenin, daha sonra sağlık problemi yaşayarak eziyet çekmesi ise, yapıldıkları anda haz veren kötü fiillerin daha sonra eziyet vermesine bir örnek gösterilebilir. O halde ister duyulur isterse anlaşılır fiillerden alınan haz ve acılar olsun, bunların ya anında ya da daha sonra ortaya çıktıkları söylenebilir (Fârâbî, 2014h: 157-159).

Fârâbî'ye göre insanın, yapıldığı anda eziyet verip daha sonra haz veren fiilleri, yapıldığı anda haz verip daha sonra acı veya eziyet veren fiillerden ayırt etmesi gerekir. İnsan, yerine getirdiğinde anında meydana geleceğini zannettiği bir haz nedeniyle kötü bir fiile yöneldiğinde, o hazza bu fiilin sonucu olarak daha sonra ortaya çıkacak bir acıyla karşı koyması ve kötüyü yapmaya sevk eden hazzı onunla bastırması gerekir. Bu sayede insanın kötüyü terk etmesi daha kolay hale gelecektir. Aynı şekilde insan, derhal maruz kalacağını düşündüğü bir acı nedeniyle iyi bir fiili terk etmeye yöneldiğinde, o acıya bu fiilin sonucu olarak daha sonra meydana gelecek hazla karşı koyması ve iyiden uzaklaştıran acıyı onunla bastırması gerekir. Artık insanın onunla iyiyi yapması, daha kolay hale gelecektir (Fârâbî, 2014h: 159).

Fârâbî'ye göre fiillere bağlı hazlar daha iyi bilinip idrak edilirken, diğer hazlar ise kapalı veya anlaşılması daha güçtür. Buna göre daha iyi bilinen haz, duyulur şeylerden alınan ve anında hissedilen hazdır. Aynı şekilde eziyet veya acı da böyledir. O, anında ve duyulur şeyden meydana gelen ve aynı zamanda hukukun gerektirdiği bir eziyet

ise, insan için daha açık veya anlaşılırdır. Kapalı veya anlaşılması güç hazlar ise, bu haz ve eziyetlerin dışında kalanlardır. En kapalı olan, fiilin gerçekleştiği anda değil daha sonra meydana gelen ve aynı zamanda doğuştan ve düşünülür bir şeyden kaynaklanan haz veya acıdır. Buna göre doğuştan olup anında meydana gelen, sonradan meydana gelen haz veya acıya göre daha az kapalıdır. Fârâbî'ye göre hür¹⁴¹ insanlar, haz ve acıyı bir vasıta olarak kullanmak suretiyle iyiyi yapmayı ve kötüyü terk etmeyi kendilerine kolaylaştırmak istediklerinde, haz ve eziyetin kapalı veya açık olması onlar için fark etmemektedir. Çünkü onlar iyi düşünmeleri sayesinde kötüye sevk eden kapalı hazları da açık olanın seviyesine getirip idrak edebilmektedirler. Bu şekilde tıpkı anlaşılır hazlar gibi bu kapalı hazları da bastırabilirler. Bu kimselerin dışındaki diğer insanlar, hazlarını mümkün olduğu kadar açık bir eziyetle bastırmadıklarında onunla yetinmezler. Bu kimselerden bazılarının ise, *“kötüye ondan derhal alınacak bir haz sebebiyle yöneldiklerinde orada, onun terk edilmesine veya zıddının yapılmasına bağlı kılınan bir haz ile bastırmakla yetinmeleri ümit edilir”* (Fârâbî, 2014h:161). Daha açık şekilde ifade edecek olursak kötü fiile, bu fiilin yapılmamasından veya yapılacak iyi bir fiilden elde edilecek hazla karşı konulması gerekir. Nitekim Fârâbî'ye göre çocukların da eğitime yöntem veya tarzı budur. Fakat onların bazılarında bu yeterli olmazsa, o zaman bu yönteme kötünün sonucu olan acı da eklenerek, bu acı mümkün olduğu kadar açık hale getirilir (Fârâbî, 2014h: 160-161). Buradan da anlaşılacağı üzere Fârâbî'ye göre eğitim ve öğretim de acı veya ceza ancak, haz veya ödülün yeterli olmadığı ve zorunlu kalındığı durumlarda kullanılmalıdır. Haz ve acıların en bilineni, duyulara yönelik olanlarıdır. Fakat insan için en bariz olan, duyularında olmayan korku, gam, öfke vb. gibi haz ve acılardır. Hayvan tabiatlı insanlardan bazıları için bu eziyet tek başına yeterliyken, bazıları için

¹⁴¹ Fârâbî, bazı insanların düşünmeyi gerektiren şeylerde sağlam bir *irade gücüne* ve *iyi düşünebilme yeteneğine* sahip olduklarını belirtir. İşte ona göre bu kimseler, gerçek hür insanlar diye adlandırılan kimselerdir. Bazı insanlarda bunların her ikisi de eksiktir. Bunlar ise, hayvan tabiatlı ve gerçek köleler diye adlandırılan kimselerdir. Bazıları da iyi düşünebilme gücüne sahip oldukları halde, sağlam bir irade kuvvetinden yoksundurlar. Bunlar ise doğuştan köle diye adlandırılan insanlardır. Fârâbî'ye göre bu durum ilimle ilgili olduğu veya felsefeyle meşgul olduğu söylenen kimselerden bazıları için geçerlidir. O halde, onlar kölelikte birincilerin seviyesinin altında olmayan bir seviyededirler ve elde etmiş oldukları şey geçersiz ve kendilerine faydasız olduğundan, ilgilendikleri şey de kendileri için bir utanç ve bir bela haline gelmiştir. Bazıları da sağlam bir irade gücüne sahip oldukları halde iyi düşünebilme gücünden yoksundur. Böyle olan kimse kendisinin yerine başkasının düşündüğü kimsedir. O, kendisi için düşünen kimseye boyun eğmezse hayvan tabiatlı biri, boyun eğerse fiillerinin çoğunda başarılı olacaktır. Dolayısıyla o, artık kölelikten kurtulup hürlerle katılacaktır (Fârâbî, 2014h: 159-160).

yetersizdir. Bu bakımdan onların, duyuya yönelik bir acıya da maruz bırakılmaları gerekir. Duyu yoluyla insana en çok acı veren şeyler, dokunma duyusuyla ilgili olmalıdır. Bunu koklama, tatma ve diğer duyularla ilgili acılar izler (Fârâbî, 2014h: 161).

Fârâbî'ye göre bu şekilde insan, iyiyi yapıp kötüyü terk etmeyi kendisi ve başkası için kolaylaştırabilir. Nitekim insanlara iyi ahlâk, sevgi ve yumuşaklığa dayanan ikna yöntemi vasıtasıyla, erdemleri tanıtmaya ve bunlara karşı onlarda bir ilgi ve kararlılık meydana getirmeye çalışılır. Kendi istekleriyle eğitilmeyen inatçı ve isyankâr kimseler ise, ahlâkî olarak zorlama veya zor kullanma yöntemiyle eğitilir. Fakat unutulmamalıdır ki Fârâbî, eğitimde temel olarak ikna yöntemini kabul eder ve ancak, zaruri durumlarda zorlama yöntemine başvurulması gerektiğini dile getirir.

3.3.5.2. Bilim/Felsefe Eğitimi ve Öğretimi

3.3.5.2.1. Dil Bilimi

Fârâbî'ye göre hem günlük hayat hem de eğitim-öğretim için yaygın dili edinmek büyük önem arz eder. Nitekim insanlar, o dili konuşan diğer insanlarla iletişime geçerek kendisini anlatabilmekte, istek ve arzularını dile getirebilmektedir. Dolayısıyla bütün bilgilerin temeli olan yaygın dile egemen olmadan, insanın kendisini geliştirmesi mümkün değildir. Bu yüzden insanların küçük yaştan itibaren yaygın dili edinmeleri sağlanmalıdır (Çelikkol, 2010: 121)

Fârâbî dil bilimini, belli bir topluluk tarafından belirli bir anlamı karşılamak için kullanılan kelimeleri ezberlemek, onlardan her birinin karşılık geldiği şeyi öğrenmek ve kelimelerin kanunlarını bilmek şeklinde iki kısma ayırır. Dilde kullanılan ve bir manaya gelen sözler tek veya toplu kelimelerden oluşur. Tek kelimeler sözcüklere, toplu kelimeler ise, bu sözcüklerden meydana gelen cümlelere karşılık gelir. Bu sözcükler isim, sıfat, fiil, edat, teklik, çokluk, tür, vb. gibi özelliklerinin yanında zaman çekimlerini de belirtir. Fârâbî genel olarak iki kısma ayırdığı dil bilimini sonradan yedi bölüme ayırarak yeni tasnifini şu şekilde sıralar: Tek kelimelerin ilmi, toplu kelimelerin ilmi, kelimelerin tek oldukları zamanki kanunları, kelimelerin toplu oldukları zamanki kanunları, doğru yazma kanunları, doğru okuma kanunları ve doğru şiir okuma kanunlarıdır (Fârâbî, 1989: 57, 59 vd.).

3.3.5.2.2. Mantık Bilimi

Fârâbî'ye göre mantık bilimi, akli düzeltmeye ve yanlış yapılması mümkün olan bütün kavramsal şeylerde insanı doğru yola ve gerçeğe yöneltmeye yarayan ve bunun için gerekli yasaları¹⁴² sağlayan bir disiplindir. Başka bir deyişle mantık, *nasıl düşünülürse doğru düşünülmüş olur* sorusuna yanıt arayan, bir problemin çözüm yöntemini belirleyen ve düşünülmüş olanın gerçekte olan bağının nasıl kurulacağına kural, ilke ve yasalarını araştırıp düzenleyen bir disiplindir (Fârâbî, 1989: 67; Topdemir, 2017: 112-113).

Fârâbî'ye göre bizi mutluluğa ulaştıracak şeyler sadece iyi şeyler olduğundan ve iyi şeyler de ancak, felsefe sanatıyla¹⁴³ elde edildiğine göre, o halde felsefenin zorunlu olarak kendisiyle mutluluğa erişilen şey olması gerekir ki bu da, iyi ayırt etmeyle varılan bir sonuçtur. İyi ayırt etme, kendisiyle insanın bilmesi mümkün olan her şey hakkında bilgi edindiği şeydir. İnsan iyi ayırt etmeye ancak, bilinmesi istenilen her şeyde doğru olanı kavrayacak bir zihin gücüyle ulaşılabilir. O halde zihnin, her şeyden önce doğruyu kavrama gücünü kazanmış olması gerekir. Peki, zihnimiz bu gücü nasıl elde eder? Biz onu ancak, doğrunun kesin şekilde doğru olduğunu bilmemizi ve böylece ona inanmamızı; yanlış olanın gerçekten kesin olarak yanlış olduğunu bilmemizi ve böylece ondan kaçınmamızı; doğruya benzeyen yanlış bilmemizi ve onda hata yapmamamızı ve aslında doğru olan fakat yanlış benzeyen şeyi bilmemizi ve o konuda aldanmamamızı sağlayan bir güce sahip olduğumuzda elde ederiz. İşte Fârâbî'ye göre, bize bu gücü kazandıran sanata mantık adı verilir. Bu yüzden insanın

¹⁴² Fârâbî, her sanatta/ilimde yasaların tümel başka bir deyişle genel sözler olduğunu ve bunlardan her birinin söz konusu sanatta yer alan birçok şeyi içine aldığı belirtir. Dolayısıyla bir ilimde yer alan kanunlar ya kendinden olmayanlar içine girmesin veya kendinden olanlar dışarıda kalsın diye, o ilimden olan şeyleri kuşatmak için oluşturulmuştur (Fârâbî, 1989: 57).

¹⁴³ Fârâbî iyyinin, bilgi ve bilgi-fiil şeklinde iki türü olduğunu ve bu yüzden felsefenin de iki kısma ayrıldığını belirtir. Birincisi, insanın üzerinde herhangi bir tasarrufta bulunamadığı varlıklarla ilgili bilgi edinmesini sağlayan nazarî felsefedir. İkincisi ise, özelliği yapılmak olan şeyle ilgili bilginin ve onların iyi olanını yapma gücünün elde edilmesini sağlayan amelî felsefedir. Nazarî felsefe, matematik, fizik ve metafizik olmak üzere üç tür ilimden meydana gelir. Bu üç ilimden her birisi, özelliği sadece bilinmek olan bir varlık türünü kapsar. Bu bakımdan özelliği sadece bilinmek olan varlıklar da üç türe ayrılır. Amelî felsefe ise, iki türdür: Birincisi, iyi fiiller, iyi fiillerin kendisinden meydana geldiği ahlâk ve onları elde etme gücü hakkında bilgi edinmemizi ve iyi şeylerin bizim olmasını sağlayan ahlâk sanatıdır. İkincisi ise, şehir halkı için iyi şeylerin meydana getirilmesini sağlayan şeyler ve o şeyleri meydana getirme ve koruma gücüyle ilgili bilgiyi kapsayan siyâsî felsefe veya siyaset sanatıdır (Fârâbî, 2014h: 165).

zorunlu olarak mantıkla, diğer sanatlardan daha önce ilgilenmesi gerekir¹⁴⁴ (Fârâbî, 2014h: 161,163 vd.).

Fârâbî'ye göre bir kimse mantık haricindeki diğer ilimlerde kendini geliştirse bile, bu durum onu mantık öğrenmekten muhaf kılamaz. Çünkü bu ilimlerin mantık ilminin yerini tutup onun yaptığı işi yapacağını, insana her sözü, delili ve fikri sınavacak kuvveti vereceğini ve diğer ilimlerde yanlış yapmayacak şekilde insanı gerçeğe ve kesin bilgiye götüreceğini iddia edenler, şiir ve nutukları ezberleyip bu işte alışkanlık ve maharet kazanmanın dilin düzeltilmesi ve konuşurken hata yapılmaması bakımından onları dil bilgisinden muhaf kılacağını düşünenlerin durumuna benzer. Nasıl ki gramer olmadan dilsel hataları düzeltmek ve doğru konuşmak mümkün değilse; aynı şekilde mantık olmadan da düşüncesev hataları düzeltip doğruya ve gerçeğe ulaşmak mümkün değildir (Fârâbî, 1989: 73-74). Bu yüzden Fârâbî, mantık bilmenin faydaları ve bilmemenin zararlarını genel hatlarıyla şöyle dile getirir: İnsan, mantık yasalarına sahip olup herhangi bir düşünce üretmek istediğinde zihnî, karışıklıktan korunmuş olur. Dolayısıyla o, gerçeği araştırırken hangi yolları takip etmesi ve hangi yollardan sakınması, araştırmaya nereden ve nasıl başlaması, zihnini nasıl çalıştırması gerektiğini ve sonunda da kesin bilgiye ulaşmış ulaşmadığını mantık sayesinde bilir. Ayrıca insan, araştırmaya başlarken yanlış düşüren veya kendisine muğlak görünen şeyleri de mantık sayesinde bilerek bunlardan sakınır. O halde bir kimse mantık kanunlarına sahip olduğu takdirde, ürettiği düşüncelerin gerçek olduğunu ve bu yüzden de yanlış yapmadığını kesin olarak bilir (Fârâbî, 1989: 67-70).

¹⁴⁴ Fârâbî, bilimleri incelemeye her ne kadar mantık sanatıyla başlanması gerektiğini dile getirirse de, mantığın gramerle/dil bilgisi olan ilişkisini göz önünde tutarak, insanın mantığa başlamadan önce dile ait bir takım şeyleri bilmesi gerektiğini öne sürer. Çünkü ona göre mantıkla gramer sanatı arasında bir benzerlik vardır. Gramer, konuştuğumuz şeyin doğruluğuyla ilgili bilgiyi ve dili konuşan kimseye, alışkanlık vasıtasıyla doğru konuşma gücü verir. Mantık ise, akılla kavranılan şeyin doğruluğuyla ilgili bilgi ve kavranılan şeyde doğruluğu elde etme gücü verir. Tıpkı gramer sanatının dili konuşan kimseyi alışkanlık yoluyla doğru telefuz edecek şekilde düzelttiği gibi, mantık sanatı da her şeyin doğrusunu akılla kavrayacak şekilde zihni düzeltir. Kısacası dil bilgisiyle sözcükler arasındaki ilişki, mantıkla kavram dediğimiz makûller arasındaki ilişkiye benzer. Dolayısıyla dil, dış konuşmaya karşılık gelirken, mantık iç konuşmaya karşılık gelir. Fârâbî'ye göre onlar arasındaki benzerlik sadece budur. Bu bakımdan onlardan birinin diğerinin yerine geçmesi veya birinin diğerine dâhil olması doğru değildir. Gramer, anlam ifade eden sözcük çeşitlerini kapsayan bir sanat olduğundan, bu sanatın kendisiyle ilgili olarak ilk şeyleri bilmede ve onlara dikkat çekmede bir üstünlüğe sahip olduğu açıktır. Bu bakımdan insanın gramer sanatının, bu sanatla ilgili ilk şeylere dikkat çekmede yeterli olacak kadarını elde etmesi gerekir. İşte bu yüzden mantığa başlangıç için yazılmış şeyler arasında gramer ilmine ait bazı bilgilere yeterli ölçüde yer vermiştir. Fârâbî'ye göre bu sıralama dışında bilimleri elde etmeye çalışan bir kimse, sanat düzenine dikkat etmemiş veya onu ihmal etmiş olur (Fârâbî, 2014h: 167-169).

Mantık ilmine sahip olmayan kimse ise, birbirine zıt düşünceleri incelemek veya bunlar hakkında tartışan iki kişi arasında, her birinin kendi fikrini doğru ve karşısındakinin fikrini yanlış çıkarmak için getirilen söz ve deliller hakkında hüküm vermek istediğinde, onlardan gerçeğe ulaşmanın doğruluğunu, gerçeğe nasıl ve hangi yolla vardığını, delillerinin fikrinin doğruluğunu nasıl gerektirdiğini nasıl anlayacağını bilemez ve mutluluğun kaynağı olan gerçek bilgiye ulaşamaz (Fârâbî, 1989: 71-72). O halde Fârâbî'ye göre, inanç ve düşüncelerinde zanlarla yetinmek istemeyen kimseler için mantık bir seçenek değil zorunluluktur.

Mantık ilminin konusu, doğuştan sahip olduğumuz kavram ve ilkeler anlamına gelen makûl ve sözcüklerdir. Fârâbî, filozofların bunları ifade etmek için kelime (kavl) ve söz (nutk) kavramlarını kullandıklarını şöyle ifade eder: *“Mâkullere kavl derler. Ruhta (nefis) bulunan ve makûlleri ifade eden iç konuşma kavl dir. Ses ile dışarı çıkan ve insanın ruhundaki fikri düzelten söz (nutuk), ruhta bulunan ise kavldir; insanın, ister ruhta bulunsun, isterse sesle dışarı çıkmış olsun başkasında bulunan bir fikri düzeltmesine yarayan söze (kavl), eski feylesoflar kıyas derler”* (Fârâbî, 1989: 73-74). Mantık, kelimelerin kanunlarını vermesiyle bir dereceye kadar dil bilgisi (nahiv) ile birleşir. Fakat nahiv sanatı herhangi bir halkın kelimelerine dair yasaları vermesine karşılık, mantık ilmi bütün milletlerin kelimelerini içine alan ortak kanunları verir ve bu bakımdan nahivden ayrılır.

Fârâbî'ye göre mantık sözcüğü, nutuk (konuşma) kelimesinden türemiş ve nutuk kelimesi de genel olarak şu üç anlamda kullanılmıştır:

1. *“Ses ile çıkan sözdür ve insanın içinde bulunan şeyi dil bununla ifade eder.*
2. *Ruhta bulunan sözdür ve bu da kelimelerin delalet ettiği makûllerdir.*
3. *İnsanda yaradılışından (fitri olarak) mevcut olan ruh kuvvetidir. Başka hayvanlarda bulunmayan ve insanlara mahsus olan ayırt etme (temyiz) kuvveti ile varlıkları birbirinden ayırt etmek bunun sâyesindedir. İnsanlar mâkulatı, ilimleri ve sanatları bununla elde eder; eşyanın dikkatle tetkiki bununla olur,*

güzel ve çirkin işler bununla birbirinden ayırt edilir. Bu, bütün insanlarda hatta bebeklerde bile bulunur¹⁴⁵” (Fârâbî, 1989: 78).

Fârâbî’ye göre konuşmada kıyası kullanmaya yarayan sanatların türleri beştir. Bunlar, *burhaî, cedelî, sofistâtî, hatâbî* ve *şiiirî sanatlar*dır. Burhanî sözler, bilinmesi istenilen şeyler hakkında kesin bilgi vermeye yarayan sözlerdir. Bunlar aksi bulunması mümkün olmayan bilgilerdir. Cedelî sözler ise iki durumda kullanılan sözleri ifade eder. İlki, herhangi bir tartışma sırasında kişinin karşı tarafı alt edip üstünlük sağlamak için kullandığı ve bütün insanlar tarafından kabul edilen meşhur sözlerdir. İkincisi ise, bir kimsenin kendisinde veya başkasında düzeltmek istediği bir fikir hakkında, kuvvetli bir zan meydana getirmek için kullandığı sözlerdir. Bunlar kesin bilgi olmadığı halde, insanlar onları kesin bilgi zanneder. Sofistâtî sözler, insanı şaşırtmak, saptırmak ve yanlışla düşürmek için kullanılan sözlerdir. Bunlar gerçek olmayan şey hakkında gerçek veya gerçek olan hakkında gerçek değil zannı oluşturur. Öyle ki, âlim olmayan kimseyi kuvvetli bir âlim, hakîm olan bir kimseyi de sanki öyle değilmiş zannettirir. Bu bakımdan safsata ismi, söz ve şüpheyle insanı yanlışla düşürme, şaşırtma ve aldatmaya muktedir kılan maharetin adıdır (Fârâbî, 1989: 78-81). Nitekim Fârâbî’ye göre de “*sofistâtî sözcüğü, Yunanca felsefe (hikmet) demek olan sofîya ile göz boyayan demek olan istis kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. O halde sofistâtî, göz boyayıcı hikmet anlamına gelmektedir*” (Fârâbî, 1989: 81).

Hatabî sözler, insanı herhangi bir fikir hakkında kandırmak için kullanılan ve zihni kendine söylenen şeyler ile sükûnet bulmaya ve ister daha zayıf ister daha kuvvetli olsun herhangi bir şekilde o fikri kabul ve tasdik etmeye meylettiren sözlerdir. Çünkü kandırıcı tasdikler, kuvvetli zandan daha aşağıdır fakat bunlar da kendi aralarında birbirlerinden daha üstün olabilirler. Çünkü bazı kandırıcı sözler diğerlerinden daha güzel söylendikleri veya güvenilir oldukları için daha çok tesir edebilir. Nitekim şahitlerde de bazen böyle olur. Şahitlerin sayısı oranınca yalan habere inanma ve onu tasdik etme oranı artar. Bu durumda gerçek olmayan bu haber daha tesirli ve inandırıcı

¹⁴⁵ Ayırt etme kuvveti bütün insanlarda bulunmasına rağmen herkeste aynı oranda yetkin değildir. Örneğin çocuklarda ayırt etme gücü zayıftır ve henüz işini yapacak dereceye erişmemiştir. Bu durum tıpkı çocuğun ayağındaki kuvvetin yürümesi için yeterli olmadığı duruma benzer. Bu bakımdan Fârâbî’nin deyişiyle ayırt etme kuvveti, deli ve sarhoşlarda şaşşı, uykuda olanlarda kapalı ve baygın kimselerde ise önünde perde olan göze benzer (Fârâbî, 1989: 78).

olur. Neticede de ruh şahit sayısı fazla bu tür haberle daha çok sükûnet bulur. Fakat unutulmamalıdır ki, hatabî sözlerde kesin bilgiye yakın bir zan meydana getirecek bir şey yoktur. Bu bakımdan hatabî sözler veya hitabet, cedelî sözler veya cedelden ayrılır. Şiirî¹⁴⁶ sözler ise, konuşulan şeyde herhangi bir hal veya şeyi daha üstün veya daha alçak tasavvur ettirmeye yarayan şeylerden oluşan sözlerdir. Bu da güzellik veya çirkinlik, yükseklik veya alçaklık veya bunlara benzeyen başka bir bakımdan olur. Şiirî sözler, herhangi bir iş söz konusu olduğunda onu yapacak kimseyi bu konuda teşvik etmek için kullanılan sözlerdir. Bu kimseler ise ya istenilen işi yapacak kapasitede olmalarına rağmen onun yapıp yapmamaktan emin olmayan kimselerdir ya da istenilen işi yapacak akıl kapasitesine sahip olmadığı halde bu işi yapmaya kalkan başka bir deyişle tasavvur ile yapılması gereken bir işi tahayyül ile yapmaya çalışan insanlardır. Söz konusu işin yapılması için şiirî sözler söylendiğinde bu kimseler işe girer. Sonunda ise bu işi ya iyice kavramadan aceleyle yapmıştır ya ondan tamamen uzaklaşmıştır ya da onu yapmayı başka bir zamana bırakmıştır. İnsana şevk vermesinden dolayı diğer sözler değil sadece şiirî sözler süslenir ve kelimelerine kuvvet verilir. Fârâbî'ye göre kıyasların sınıfları, kıyas sanatları ve bütün işlerde herhangi bir fikri düzeltmek için kullanılan konuşmaların çeşitleri bunlardır (Fârâbî, 1989: 81, 83 vd.).

Fârâbî'ye göre mantık sekiz bölümden oluşur ve her bir bölüm ayrı bir kitapta bulunur. Bunlar sırasıyla, makûller ve onlara delalet eden sözcüklerinin kanunlarının yer aldığı

¹⁴⁶ Fârâbî'ye göre bütün şiir veya şiirî sözlerle ancak, bir şeyin hayal gücüne dayanan mükemmel etkisinin meydana getirilmesi amaçlanır. Bu bakımdan Fârâbî, üçü övülmüş ve üçü de kötülenmiş olmak üzere şiirin altı çeşiti olduğunu belirtir. Övülen bu üç şiirden ilki, kendisiyle düşünme melekesinin islahı, onun fiillerinin ve düşüncesinin mutluluğa doğru yöneltmesi; ilâhî şeylerin ve iyi fiillerin hayal gücüne dayanan bir etkisinin meydana getirilmesi; erdemlerin hayal gücüne dayanan bir etkisini meydana getirmede ve onları onaylamada, kötü işleri ve eksiklikleri kötüleme ve onları küçük düşürmede mükemmellik amaçlanmıştır. İkincisi, kendisiyle nefsin kuvvetle ilgili arazlarının islah edilmesi, düzeltilmesi ve onların mutedil (orta) hale getirilmesi istenendir. Söz konusu bu arazlar öfke, kibir, zulüm, küstahlık, şeref ve tahakküm sevgisi, hırs vb. dir. Bu özelliklere sahip olanlar, bu tür şiirler vasıtasıyla onları kötü işlerde değil, iyiliklerde kullanmaya sevk edilir. Üçüncüsü ise, kendisiyle nefsin zaaf ve gevşeklikle ilgili şehvet, adî lezzetler, merhamet, korku, endişe, keder, mahcubiyet, lüks, yumuşaklık vb. gibi arazlarının, mutedil hâle gelinceye kadar bastırılması ve aşırılıktan vazgeçmesi için iyileştirilmesi ve düzeltilmesi amaçlanmıştır. Bu özelliklere sahip kimseler onları kötü işlerde değil, iyiliklerde kullanmaya sevk edilir. Kötülenen üç tür ise, övülen diğer üç türün zıddıdır. Çünkü bu üç tür diğer üç türün düzelttiği şeylerin hepsini bozar ve nefsi mutedillikten aşırılığa götürür. Fârâbî'ye göre melodi ve şarkıların türleri de şiirin türlerine uyar ve onunla aynı bölümlere sahiptir. O halde şarkılarda tıpkı şiirler gibi nefsi mutedillığe yakınlaştırması veya uzaklaştırmasına göre değerlendirilip, hangisinin övülmüş hangisinin kötülenmiş olduğu tespit edilebilir (Fârâbî, 2014b: 80-81).

Mâkulât (Kategoriler); önermelerin ele alındığı *Önermeler* (Bâri Hermeniyâs); kıyasların incelendiği *Kıyas* (Birinci Analitikler); burhanî sözleri sınamaya yarayan yasalarla felsefeyi mükemmel ve tam hale getiren şeylerin kanunlarının olduğu ve herhangi bir işin daha tam, üstün ve mükemmel hale gelmesine yarayan her şeyin kanunlarının yer aldığı *Burhan* (İkinci Analitikler); cedel veya diyalektik akıl yürütmenin irdelendiği *Cedel* (Topikler); yanılmanın inceliklerinin yer aldığı *Mümevvihe* (Sofistik Deliller); hatabî sözleri sınamaya yarayan kanunların bulunduğu *Hitabet* (Retorika); şiiirî sözleri inceleyen ve onları sınamaya yarayan kanunların yer aldığı *Şiir* (Poetika) bölümü ve kitaplarıdır (Fârâbî, 1989: 86-88). Fârâbî, tıpkı Arsitoteles gibi mantığın bölümleri içinde en şereflişinin, dördüncü bölüm olan *Burhan* başka bir *deyişle İkinci Analitikler* olduğunu belirtmiştir. Çünkü ona göre bu bölümde bilimsel bilginin kapsamı, sınırı ve yöntemi üzerine tartışılmakta ve önemi üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla önceki bölümler bu asıl bölüme giriş mahiyetindeyken, sonraki bölümler ise yanılığdan kaçınmayı sağlayacak uygulamalara karşılık gelir (Fârâbî, 1989: 88-91; Topdemir, 2017: 112-114).

3.3.5.2.3. Matematik/Öğretme/Ta'lim Bilimleri

Fârâbî'ye göre ta'lim¹⁴⁷ bilimleri, sayı (aded), geometri (hendese), optik (menâzır), yıldızlar (astronomi), müzik (musiki), ağırlıklar (eşkâl) ve mekanik (tedbir-hiyel) ilmi olmak üzere yedi ilimden oluşur ve bunları incelemeye aritmetikle başlanır.

¹⁴⁷Hüseyin Gazi Topdemir, Fârâbî'nin *İhsâ'ul-Ulûm* adlı eserinin Türkçe çevirisi olan *İlimlerin Sayımı*'nda (Fârâbî, *İlimlerin Sayımı*, Çev. Ahmet Ateş, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1989, s.92) matematiksel bilimlerin yer aldığı bu bölümün başlığının Ahmet Ateş tarafından öğretme (ta'lim) ilimleri şeklinde çevrildiğini fakat bunun yanlış olduğunu belirtir. Çünkü ona göre başlıkta yer alan ta'lim sözcüğü eğitim veya öğretimle ilgili değil, doğrudan *matematiğe dayanan* anlamına gelmektedir. Nitekim başlığın altında yer alan disiplinler de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Fârâbî bu alanda sayı, geometri, optik, astronomi, müzik, ağırlık ve mekanik olmak üzere yedi ayrı disiplinin bulunduğunu söylemekte ve bunların hepsi de matematiği gerektirmektedir. Dolayısıyla ta'lim ve bu disiplinlerle uğraşanı anlatmak üzere kullanılan ta'limci sözcüğü, o dönemin anlayışı içerisinde matematiğe dayanan bilimleri ve bunlarla uğraşan kimseleri anlatmak için kullanılmıştır. Topdemir, çevirmenin de kitabın sonuna eklediği dipnotla konuyla ilgili burada değinildiği şekilde bir açıklama yaptığını fakat yine de öğretme sözcüğünü tercih ettiğini belirtir. Sonuç olarak Topdemir'e göre bu bölüm için ta'lim ilimleri değil matematik ilimleri veya matematiksel ilimler şeklinde bir başlık kullanılması daha uygundur (Topdemir, 2017: 114-115).

3.3.5.2.3.1. Sayı/Aritmetik (Aded) Bilimi

Fârâbî'nin pratik (amelî) ve teorik (nazarî) olarak iki kısma ayırdığı sayı bilimi, bugünkü anlamıyla aritmetiğin karşılığıdır. O, bu bilimin sayı başta olmak üzere, dört işlemin ele alındığı bir disiplin olduğundan bahseder (Fârâbî, 1989: 92).

Pratik sayı ilmi, sayısızın tespit edilmesi gerekli sayılabilir (para, altın vb.) şeylerin sayılarını tespit eder. Teorik sayı ilmi ise sayıları, cisim ve sayılan her şeyden soyutlanmış halde salt kavramlar olarak inceler. Onlar arasında tek ve çift olma, birbirlerinden az, çok veya birbirlerine eşit olma halleri ve bu yöndeki ilişkiler gibi çeşitli konuları ele alır. Kısacası günlük hayatta da kullandığımız sayılar ve onlar arasındaki dört işlemi inceler (Fârâbî, 1989: 92-93).

3.3.5.2.3.2. Geometri (Hendese) Bilimi

Fârâbî, geometriyi de pratik ve teorik olmak üzere ikiye ayırır. Ona göre bütün ilimlerin bünyesinde yer alan, geometrinin teorik kısmıdır. Buna göre pratik geometri, marangozun ağaç, demircinin demir, mimarın duvar, mühendisin ve ölçücünün (kadaastro memuru) yer ve tarlalarının yüzeylerini ölçmek ve şekillendirmek için kullandığı geometridir. Bu bakımdan pratik geometriyi bilen herkes, aklında o pratik geometrinin konusunu teşkil eden maddî bir cisimde (ağaç, duvar, tarla, bina vb.) çizgi, yüzey, dörtgen, üçgen veya daire gibi çeşitli geometrik şekilleri tasavvur eder (Fârâbî, 1989: 94).

Teorik geometri ise, cisimlerin yüzey ve çizgilerine mutlak ve genel olarak bütün cisimlerin yüzey ve çizgilerini kavrayacak şekilde bakar. Dolayısıyla teorik geometriyle meşgul olan bir kimse ruhunda, hangi cisimde olduğuna önem vermeden genel şekilde çizgi, yüzey ve çeşitli geometrik şekiller tasavvur eder. Bu yüzey ve şekilleri ağaç, duvar veya demir gibi hacimli şekillerde değil, bunların hepsini içine alan bir hacimli şekil düşünerek mutlak olarak kavrar. Bu yüzden ilimlerin bütününe giren geometrinin bu kısmıdır. Burada mutlak olarak, çizgi, yüzey ve hacimlerde bulunan şeylerin şekillerini, miktarlarını, birbirlerine eşit oluşlarını veya birbirlerinden az ve fazla oluşlarını, duruşlarını ve düzen çeşitlerini inceler. Ayrıca orantılı olanlar ile olmayanları, onların nelerden elde edildiğini ve birbiriyle ortak olanlarla

olmayanları araştırır. Bütün bunların sebeplerini gösterir ve hakkında şüphe edilmesi mümkün olmayan ve kesin bilgi veren burhanlarla, bunların neden böyle olduklarını belirtir. Dile getirilen bütün bu konular, geometrinin araştırma konusunu teşkil eder (Fârâbî, 1989: 95).

Fârâbî geometriyi, teorik ve pratiğin yanında a) çizgi ve yüzeyleri b) hacimli şeyleri incelemesi bakımından iki farklı bölüme daha ayırır. Buna göre hacimli şeylere bakan kısım da küp, piramit, küre, silindir, prizma ve koniler gibi şekillerinin türlerine göre alt bölümlere ayrılır ve bütün bu şekiller iki yönden incelenir. İlki, bu şekillerden her birinin yalnız olarak incelenmesidir. İkincisi ise, bu şekillerin toplu halde ve birbirleriyle birleştirildiklerinde ortaya çıkan yeni şekillerle birlikte incelenmesidir (Fârâbî, 1989: 96).

3.3.5.2.3.3. Optik (Menâzır) Bilimi

Fârâbî'ye göre optik ilmi, geometri ilminin tetkik ettiği şekilleri, büyüklükleri, düzenleri, duruşları, eşitlikleri vb. gibi halleri inceler. Fakat bunları mutlak olarak çizgi, yüzey ve hacimlerde bulunması bakımından yapar. Bu bakımdan geometrinin bakış tarzı optiğe göre daha geneldir. Eğer geometri optik ilminin incelediği her şeyi inceliyorsa, o halde neden optik ilmine ihtiyaç duyulmuştur? Fârâbî'ye göre bunun nedeni şudur: Göze gerçekte bulunduğu farklı görünen şeylerle gerçekte olduğu gibi görünen şeyler ancak, optik sayesinde birbirinden ayrılır. Optik, bütün bunların sebeplerini ve bu durumun neyden kaynaklandığını kesin burhanlarla gösterir. Ayrıca optik, görme kusurularını da inceleyerek bu konuda alınacak tedbirleri ortaya koyar (Fârâbî, 1989: 97-98).

Fârâbî, optik sayesinde insanın ulaşamayacağı derecede kendisinden uzakta bulunan büyüklüklerin perspektif kuralları sayesinde uzaklık ve büyüklüklerinin ölçülebileceğini belirtir. Yüksek ağaçların, duvarların ve dağların yüksekliği, vadi ve nehirlerin derinliği, içinde bulunduğumuz yere göre bulut ve diğer şeylerin uzaklıkları ve nerede buldukları kısacası perspektif alınması mümkün olan her şeyin uzaklığı ve büyüklüğü bu ilim sayesinde tespit edilebilir (Fârâbî, 1989: 98).

Topdemir'e göre Fârâbî'nin açıklamaları bütünüyle doğrudur ve o, bugün perspektif denilen bilim dalının doğrudan görmeyle ilgili kısmının anlatımını yapmaktadır. Aracısız görme diye de tanımlayabileceğimiz doğrudan görmenin gerçekleşebilmesi için Fârâbî'nin de açıkladığı üzere göz, ışık, renk, konum, büyüklük vb. gibi nesneye, göze ve bulunulan ortama ait temel unsurların dikkate alınması gerekir. Çünkü doğrudan görmede görmeyi belirleyen etmenler, tamamen perspektife ilişkindir. Şöyle ki nesnenin görünür olmasını belirleyen etmenler nesnenin kendisine (ışıklı veya parlak renkli olması gibi) ve uzamsal durumuna (büyüklüğü, bulunduğu ortamın karanlık veya aydınlık olması gibi) bağlıyken, görünüşündeki değişimler ise, Fârâbî'nin de dikkat çektiği üzere tamamen gözlemcinin bakış açısına bağlıdır. Gözlemcinin bakış açısına bağlı olarak, nesnenin görünümünde ortaya çıkan değişimi göstermenin en kolay yolu da, geometriye başvurmaktır (Fârâbî, 1989: 98-100; Topdemir, 2017: 116-117).

Fârâbî, doğrudan görme konusunu inceledikten sonra optiğin ikinci problem alanı olan ışık konusuna geçer. Görmenin ışığa bağlı ve gözle nesne arasındaki ortamın saydam olduğunu belirterek ışık türlerini sıralar. Işıkları düz, yansıyan, kırılan ve sapan olmak üzere dört gruba ayıran Fârâbî, göz ile bakılan şey arasındaki saydam ortamın hava, su, cam vb.gibi şeyler olduğunu belirtir (Fârâbî, 1989: 99-100). Topdemir'e göre *“Fârâbî'nin bu açıklamalarına bakıldığında onun, görmenin oluşumunu sağlayan ışığın gözden çıktığını kabul ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum onun Eukleides'in düşüncelerinin etkisinde kaldığını göstermektedir. Işığın kaynağının göz olduğunu savunan bu yanlış yaklaşıma, George Sarton'ın (1884-1956) bütün zamanların en büyük optikçisi olarak nitelendirdiği İbn Heysem (H.354-M.965/H.432-M.1040) son vermiştir”* (Topdemir, 2017: 118).

3.3.5.2.3.4. Yıldızlar (Astronomi) Bilimi

Fârâbî'ye göre yıldızlar ilmi adı altında iki bilimden bahsedilir. Bunlardan ilki, yıldızlardan çıkarılan hükümler ilmi başka bir deyişle astrolojidir. Bu ilim yıldızların, ileride meydana gelecek şeylerle hâlâ mevcut veya geçmişte olmuş şeylerin birçoğuna işaret etmesini inceler. Bu bakımdan astroloji tahmine, iyimserliğe ve beklentiye dayalı bir şekilde yıldızlarla olaylar arasındaki bu tarz ilişkileri açıklamaya çalışırken

ancak, zana dayalı yakînî (kesin) olmayan yargılarda bulunur. Fârâbî bununla ilgili şu örneği verir:

“En çok şaşılacak şey herhangi bir bölgede Ay'ın Güneş'le insan gözü arasına girerek Güneş tutulmasına yol açması ve tam o sırada dünyada herhangi bir hükümdarın ölmesi olayıdır. Bu doğru bir yargı ve her zaman olan bir şeyse, bulut, Güneş ışığının insanlara veya herhangi bir cisme ulaşmasına engel olduğu zaman da bir hükümdarın ölmesi veya yeryüzünde önemli bir olayın meydana gelmesi gerekir. Oysa akıllılar bir yana, buna deliler bile inanmaz”
(Fârâbî, 2014g: 184).

Peki, eğer astroloji kesinlikten uzaksa, astrologlar bu sanatla hâlâ neden uğraşmaktadır? Fârâbî'ye göre bunun muhtemel üç nedeni vardır: Ya hoşça vakit geçirmek istemelerinden ve bu sanata tutkun olmalarından ya bundan kazanç sağlamalarından ya da bu sanatı aşırı ciddiye almalarından ve *söylenen her söz merak uyandırır* özdeyişi uyarınca davranmalarından dolaydır (Fârâbî, 2014g: 184). Bu bakımdan Fârâbî'ye göre astroloji ancak, rüya tabiri, falcılık ve benzerleri gibi insana olacak şeyler hakkında haber verme becerisi kazandırdığı varsayılan kuvvet ve maharetlerden sayılabilir (Fârâbî, 1989: 101-102). Dolayısıyla matematiksel ilimler içinde sayılması gereken zana dayalı astroloji değil, kesin bilgiye dayanan astronomidir. Nitekim Fârâbî'ye göre yıldız ilmi içinde yer alan ve gerçek bilim olarak nitelendirilen ilim de astronomidir (Fârâbî, 1989: 99-101; Fârâbî, 2014g: 184 vd.). Astronomi genel olarak şu üç şeyi inceler: a) Gökteki cisimlerin şekillerini, birbirlerine nazaran duruşlarını ve âlem içindeki konumlarını, cisimlerinin miktarlarını, birbirleriyle ilişkilerini, birbirlerinden uzaklıklarını vb. şeyleri inceler. b) Gökteki cisimlerin kaç türlü hareketi olduğunu ve bunların nelerden kaynaklandığını, Güneş ve Ay tutulması gibi olayları araştırır. c) Yeryüzünde yaşanabilecek veya yaşamın olduğu yerlerle yaşam olmayan yerleri, bu yerlerin büyüklüklerini, kısımlarını, iklimlerin kaç türlü olduğunu ve nasıl meydana geldiğini, gündüz ve gece saatlerini ve uzunluklarını inceleyip açıklar (Fârâbî, 1989: 101-103).

Fârâbî'ye göre ilim ve sanatların değeri üç şeyden biriyle ölçülür. Bunlar ya konusunun değerli oluşu ya dayandığı delillerin sağlamlığı ya da sağladığı yararın şimdi veya gelecek zamanda büyük oluşudur. Başkalarıyla kıyaslandığında yararı

büyük olan, her zaman ve her toplumun muhtaç olduğu dinî ilimlerle sanatlardır. Değerini delillerinin sağlamlığından alan geometridir. Başkalarıyla kıyaslandığında konusu itibariyle değerli sayılan ise astronomidir (Fârâbî, 2014g: 184).

3.3.5.2.3.5. Müzik (Musiki) Bilimi

Musikiyi bir bütün olarak melodilerin çeşitlerini, neden, niçin ve nasıl düzenlendiklerini, daha etkili ve dokunaklı/duygulu olmaları için hangi düzenlemelerin gerektiği vb. konuları araştıran, açıklayan ve bunlarla ilgili kuralları belirleyen bir disiplin olarak tanımlayan Fârâbî onu, pratik ve teorik olarak iki kısma ayırır. Pratik musiki, duyulan nağme (güzel ve uyumlu ses)lerin çalgı aletlerinden elde edilmesini sağlayan ilimdir. Doğal musiki aletleri, gırtlak, küçük dil ve burundur. Yapay olanlar ise flüt, ud ve diğer benzeri müzik aletleridir. Pratik musiki ile uğraşan kimse sesleri, melodileri ve bunlarda meydana gelen her şeyi, kullandığı müzik aletlerinde bulunması başka bir deyişle ses ve melodileri bu çalgı aleti vasıtasıyla elde etmesi bakımından tasavvur eder (Fârâbî, 1989: 104).

Teorik musiki ise ses ve melodilerin ilmini verir. Bu, akıl ile kavranılan bir ilimdir. Bunun yanında melodileri meydana getiren her şeyin sebebini de açıklar. Öyle ki, bunları bir aletten çıkarılması bakımından değil, belki mutlak olarak her alet ve maddeden çıkarılması bakımından açıklar. Ses ve melodileri hangi aletle ve cisimle elde edilmiş olursa olsun, genel olarak duyulmuş olmaları bakımından ele alır (Fârâbî, 1989: 105).

Fârâbî, pratik ve teorik olarak iki kısma ayırdığı müzik bilimini aynı zamanda beş büyük bölüme de ayırır. İlk bölüm, bu ilimde bulunan şeyleri ortaya çıkarmak için kullanılan esas ve ilk bilgilerden, bu ilk bilgilerin nasıl kullanıldığından, bu sanatın kaç şeyin birleşimiyle mükemmel hale geldiğinden ve bu ilimle ilgili bilgileri araştıran kimselerin nasıl olması gerektiğinden bahseder. İkinci bölüm, bu sanatın usulünden bahseder. Bu da nağmelerin çıkarılmasını, sayılarının kaç olduğunu, nasıl ve kaç çeşit olduklarını ve birbirlerine nispetlerini açıklar. Ayrıca bunlarla ilgili dile getirilen deliller üzerinde ve seslerin duruşlarındaki çeşitleri ve istenilen melodilerin elde edilebilmesi için gerekli düzenlemeler hakkında araştırmalar yapar. Üçüncüsü, bu sanata mahsus aletlerin çeşitleri hakkında burhanlar ile sözler arasındaki uygunluğu

araştırır. Dördüncüsü, seslerin vezinlerinin sınıfları hakkındaki bölümdür. Beşincisi, genel olarak melodilerin meydana getirilmesi hakkındadır. Bu bölümde bir sıralama ve düzene göre yazılmış ve oluşturulmuş şiir ve melodilerin gayelerine göre nasıl farklı şekillerde düzenlenebildikleriyle ilgili araştırmalar yapılır. Melodilerin oluşturulma amaçlarına daha iyi hizmet edebilmesi için onların nasıl daha etkili ve dokunaklı bir hale getirilebileceğiyle ilgili incelemeler yaparak önerilerde bulunur (Fârâbî, 1989: 105-106).

3.3.5.2.3.6. Ağırlıklar (Eşkâl) Bilimi

Fârâbî'ye göre ağırlıklar ilmi şu iki hususla ilgilidir: Birincisi ağırlıkları tayin etme başka bir deyişle tartma işlemine, ikincisi ise ağır nesnelerin en kolay şekilde nasıl hareket ettirilebileceği ve yüksek bir yere nasıl taşınabileceği vb. gibi durumlar için teknik bilgiyi gerektiren çeşitli düzeneklerin yapılabilmesini sağlayan kural, yöntem ve ilkelerin araştırılmasına ilişkindir. (Fârâbî, 1989: 106-107).

3.3.5.2.3.7. Mekanik (Yöntem/Tedbir/Hiyel) Bilimi

Arapça hile (hüner, tedbir, çare, yöntem) kelimesinin çoğulu olan hiyel, bilim tarihinde genellikle *makine bilgisi* veya *mekanik teknolojisi* anlamında kullanılmıştır. Nitekim Fârâbî'de hiyeli, matematik bilimlerin pratiğe yönelik bir şubesi olarak gösterir ve onu şöyle tanımlar: “*Mekanik bilimi, matematik bilimlerinde varlıklarına kanıt getirilen her şeyle doğal cisimlere dair söz ve kanıtların birbirine uyduklarını göstermek için alınacak önlemlerin nasıl olduğunu gösteren bilimdir*” (Fârâbî, 1989: 107). Onun açısından bu ilim dalı, matematiksel verilerle fiziğin gerçekleri arasındaki uygunluğu gösteren işlemlerle ve bu uygunluk esasına göre çalışan aletlerle ilgili pratik bir sanattır. Dolayısıyla aritmetik, geometri, optik, astronomi, müzik ve ağırlıklar ilmi gibi matematiksel ilim dallarının her birine ait işlem, uygulama ve alet hiyel kapsamına girer. Örneğin cebir işlemleri aritmetiğin, inşaat mühendisliği geometrinin, gökyüzü gözlem ve aletleri astronominin, müziğin uygulanması ve aletleri müziğin, mercek ve aynalar optiğin, hidrolik kaplar ve çeşitli kaldıraçlar ağırlıklar ilminin hiyele ilişkin pratik alanlarında incelenir. Kısaca Fârâbî'ye göre hiyel ilmi, matematiksel ilimlerin her birine ait zihnî ve mekanik tedbirleri inceleyen ve mühendislerin faaliyet alanlarını belirleyen teknik sanatlardır (Fârâbî, 1989: 107-110; İzgi, 1998: 178).

3.3.5.2.4. Tabiat/Doğa/Fizik ve Metafizik/İlahiyat Bilimleri

Fârâbî'ye göre doğa bilimi varlığı, cisimleri ve bunlarda bulunan arazları inceler. Bu cisim ve arazların hangi şeylerden, hangi şeylerle ve hangi şeyler için bulunduğunu belirtir. Söz konusu bu cisimler ya yapay ya da doğaldır. Yapay olanlar cam, kılıç, sedir ve elbise gibi varlığı bir sanat ve insan iradesini gerekli kılan her şeydir. Doğal cisimler ise gök, yeryüzü, bu ikisinin arasındaki varlıklar, bitki ve hayvan gibi ne yapay ne de insan iradesiyle olanlardır (Fârâbî, 2014b: 49). Bu hususlarda doğal cisimlerin hali, yapay cisimlerin hali gibidir. Çünkü *“sunî cisimlerde öyle hususlar vardır ki, onların varlığı suni cisimlerledir; onlar için öyle şeyler bulunur ki, suni cisimlerin varlığı onlardan doğmuştur; öyle şeyler de vardır ki, varlıkları onlardır ve öyle şeyler vardır ki varlıkları onlar içindir”* (Fârâbî, 1989: 111). Bu hususlar yapay cisimlerde doğal cisimlerde olduklarından daha belli ve açıktır. Buna göre varlığı yapay cisimlerde bulunan hususiyet, elbisede düzgünlük, kılıçta parlaklık, camda saydamlık ve sedirde süslemeler gibidir. Yapay cisimlerin kendileri için var oldukları şeyler ise, onların yapılış gayeleridir. Örneğin elbisenin giyilmek, kılıcın savaşmak, sedirin yerin ıslaklığından korunmak ve camın bir şeyi saklamak için yapılması gibi bir takım amaçlardır. Yapay cisimlerde bulunan arazların kendileri için var oldukları amaçlar, elbisenin süslenmeye yarayan düzgünlüğü, kılıcın düşmanı korkutmak için parlaklığı, sedirin güzel görünmesi için süslemeleri ve camın içine bulunan şey görünsün diye saydam olması gibi şeylerdir. Yapay cisimlerin kendileri sayesinde mevcut oldukları şeyler ise, onların yapıcıları başka bir deyişle onları meydana getirenlerdir. Sedir için marangoz ve kılıç için kılıç ustası buna örnektir. Fârâbî'ye göre yapay cisimlerin kendileriyle var oldukları şeyler her yapay cisimde, örneğin kılıçta olduğu gibi iki şeydir: Keskinlik ve demir. Keskinlik kılıcın *kalıbı* ve *biçimi/formu/suret*idir. Nitekim işlevini de bu sayede yerine getirir. Demir ise kılıcın *maddesi* ve kalıbın konulduğu yerdir. Fârâbî diğer bütün yapay cisimlerin de böyle olduğunu dile getirir. Bu ikisinin birleşmesi (form ve madde) ve birbirlerini tamamlayıp mükemmel hale gelmesiyle, yapay cisimlerin her birinin varlığı ve bilfiil mükemmelliği, mahiyetiyle birlikte ortaya çıkar. Bunlardan her biri hangi iş için yapılmışsa ancak, o işi yapar veya onunla o iş yapılır veya o işte kullanılır veya o işte kendisinden yararlanır (Fârâbî, 1989: 111-113).

Fârâbî'ye göre doğal cisimlerin hali de tıpkı yapay cisimlerinki gibidir. Çünkü onların da her biri bir amaç için mevcut kılınmıştır. Dolayısıyla her doğal cismin ve arazın bir yapıcısı veya meydana getiricisi vardır ki o, onun sayesinde meydana gelmiştir. Doğal cisimlerin her birinin varlığı ve mükemmel hale gelmesi de form ve maddeylelidir. Fakat kılıç, sedir, elbise ve diğer yapay cisimlerin çoğunun form ve maddeleri gözle görülürken başka bir deyişle algılanırken, doğal cisimlerin çoğunun form ve maddeleri algılanmaz. Fârâbî'ye göre onlar ancak, kıyas ve kesin bilgi veren burhanlarla doğru olarak bilinir ve kabul edilir. Cisimlerin maddelerine, biçimlerine, faillerine ve kendileri için var oldukları gayelere cisimlerin başlangıçları denirken; bunlar arazlar için söz konusu olduğunda, cisimlerde bulunan arazların başlangıçları olarak nitelendirilir (Fârâbî, 1989: 113-116).

Doğa bilimi, doğal cisimlerde varlığı açık ve belli olanların maddesini, biçimini, yapıcısını ve bu cismin kendisi için var olduğu gayeyi bildirir. Bu durum arazlar içinde geçerlidir. Çünkü arazların varlıkları ne ilyse, onu meydana getirici şeyleri ve bu arazların kendileri için yapıldığı gayeleri de bildirir. O halde bu ilim, doğal cisimlerin başlangıçları ile arazlarının başlangıçlarını verir (Fârâbî, 1989: 117).

Doğal cisimlerin bir kısmı basit bir kısmı da birleşiktir. Basit olanlar varlıkları kendilerinden başka cisimlerin varlığından olmayanlardır. Birleşik olanlar ise, hayvan ve bitki gibi varlığı kendisinden başka cisimlerden olanlardır (Fârâbî, 1989: 117).

Fârâbî'ye göre tabiat bilimi sekiz bölüme ayrılır: Birincisi, basit ve birleşik doğal cisimlerde bulunan ortak başlangıçları ve arazları inceler. İkincisi, basit ve birleşik cisimlerin olup olmadığını, eğer mevcutlarsa ne olduklarını, cevherlerini ve sayılarını tespit eder. Âlemin ve gökyüzünün ne olduğunu ve kısımlarını araştırır. Üçüncüsü, genel olarak doğal cisimlerin oluş ve bozulmalarını inceler. Dördüncüsü, yalnız ustukus (cevher veya madde)lara mahsus olan arazlarla dışarıdan tesir almalarının başlangıçlarını araştırır. Beşincisi, ustukuslardan terkip edilmiş cisimleri, bunların bazısının parçalarının birbirine benzerliklerini ve birleşik cisimlerde ortak olan şeyleri inceler. Altıncısı, birleşik cisim ve madenleri inceler. Yedincisi, bitkilerde ortak ve her bir bitkiye has olan şeyleri araştırır. Sekizincisi, hayvan türlerinde ortak olan şeylerle bunlardan her birine has olan şeyleri inceler. Fârâbî'ye göre doğa ilminde bulunan şeylerin bütünü ve bölümleri bunlardan ibarettir (Fârâbî, 1989: 120).

Fârâbî'ye göre metafizik/ilahiyat ilmi ise, mutlak ve konusu tümel olan şeyleri inceleyen bilimdir. Onun ilkeleri, kesin öncüllerdir; araştırma tarzı, şeyin bütün yönlerden düşünülmesidir; bilgi miktarı, şeyin doğasının insanın bilmesine imkân verdiği ölçüde, insanın şeyi bilmede ulaşabileceği en son sınıra ulaşmasıdır; gayesi ise, bütün mevcutların en uzak sebeplerini bilmektir (Fârâbî, 2014e: 106).

Fârâbî, metafizik ilmini üç bölüme ayırır: Bunların birincisinde, varlıklar ve onların varlık olmaları bakımından kendilerinde meydana gelen şeyler ve durumlar araştırılır. İkincisinde, bölümlere ayrılmış nazarî/kuramsal ilimlerdeki kanıtlamaların başlangıç ilkeleri incelenir. Üçüncüsünde ise, cisim olmayan ve cisimlerin içinde bulunmayan varlıklar araştırılır. Bunların var olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılır ve var oldukları burhan ile ispat edilir. Aynı şekilde çok olup olmadıkları araştırılır ve çok oldukları ortaya koyulur. Sonlu olup olmadıklarına bakılır ve sonlu oldukları burhanlarla ispat edilir. Kemaldeki mertebeleri aynı mı yoksa farklı mı araştırır ve mertebelerinin birbirlerinden farklı olduğu burhanlarla ortaya koyulur. Çok olmalarına rağmen, bunların en güzelinden daha mükemmeline ve ondan daha mükemmeline yükselmek suretiyle, sonunda kendinden daha mükemmel bir şey olması mümkün ve herhangi bir şeyin kendi varlığı mertebesine benzer bir mertebede bulunması asla olanaklı olmayan, benzeri, eşi ve zıddı bulunmayan bir kâmile ulaşarak, kendinden önce bir ilk bulunması mümkün olmayan bu ilkeyi ve varlığını bir şeyden alması asla mümkün olmayan, ezeli ve mutlak olarak önde bulunanın yalnız bu varlık olduğu burhanlar ile ispat edilir. Böylece diğer varlıkların varlığa gelmeleri bakımından ondan sonra geldiği, kendinden başka her varlığa varlığı, birliği ve gerçekliği onun verdiği ve onda çokluğun bulunmasının mümkün olmadığı ortaya çıkarılır. Nihayetinde bu sıfatları taşıyanın aziz, ulu ve adları mukaddes olan Tanrı olduğu inancının taşınması gerektiği belirtilir. Sonra varlıkların Tanrı'dan nasıl hâsıl olduğu bildirilir. Onların dereceleri, neden bu derecede yer aldıkları, bu derecelerde yer alabilmek için hangi özellik ve yetilere sahip olduğu araştırılır. Varlıkların birbirlerine nasıl bağlandığı ve aralarındaki düzenin nasıl olduğu açıklanır. Varlıkların hiçbirinde bozukluk, uyuşmazlık, kötü bir düzen veya birleşme bulunmadığı ve onların hiçbirinde noksanlık ve kötülük bulunmadığı ortaya çıkarılır. Son olarak ise, Tanrı'nın işlerine noksanlık girmesiyle kendisi, yaptığı işler ve yarattığı varlıklar hakkında beslenen bozuk zanların yanlış olduğu gösterilip ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bunların hepsi, insanda tereddüt

ve şüphe uyandırması asla mümkün olmayan kesin bilgi ve ilim veren burhanlarla çürütülüp reddedilir ve böylece ortadan kaldırılır (Fârâbî, 1989: 120, 121 vd.).

3.3.5.2.5. Medenî/Siyasî Bilimler

Fârâbî'ye göre medenî ilimler, inceleme konusu yaptığı iradî iş, hareket, meleke vb. gibi şeylerde, küllî kanunları veren ilimlerdir. Bu ilimler mutluluğu tarif eden, gerçek olanıyla mutluluk zannedilene ayıran, şehir ve milletler arasında iradî iş, hareket, ahlâk ve huyları tespit eden ve onlar arasında erdemli olanlarıyla olmayanları birbirinden ayıran sanatlardır. Bu sanatlar, şehir ve milletler arasında erdemli huy ve hareketlerin nasıl düzenlendiğini, erdemli hareket ve işleri bir düzen altına almaya ve bunların şehir halkı arasında bir düzene sokulmasına yarayan yöneticilik işlerini ve düzene sokulan bu şeyleri korumaya yarayan şeyleri bildirir. Nitekim Fârâbî'ye göre şehir ve halklar arasında erdemlerin, erdemli davranışların, karakter, yeti ve ahlâkın var olması ancak, erdemli bir maharet olan erdemli bir reîslikle mümkündür ve siyaset de bu maharetin yerine getirdiği işlerdir¹⁴⁸. Medenî bilimler bunun yanında erdemli olmayan hükümdarlık maharetlerinin ne olduğunu ve kaç sınıfa ayrıldığını da tespit eder. Her birinin yaptığı işleri ve kendi yönetimleri altındaki şehir ve halklar arasında hangi hareket ve melekeleri yerleştirmek istediklerini belirtir. Erdemli reîslik ve şehirlerin bozulup erdemsiz hale gelmemeleri için, şehri ve şehir halkını düzen altına almaya yarayan işlerin çeşitlerini belirtir. Bu durumun gerçekleşmesi halinde, bu reîslik ve şehirleri eski erdemli hallerine geri döndürmek için alınacak tedbirleri, uygulanacak çözümleri ve yapılacak işleri sayar. Erdemli hükümdarlık maharetinin kaç şeyle tam ve mükemmel hale geldiğini, nazarî ve amelî ilimlerin bunlardan olduğunu ve bunlara, şehir ve halklar arasında uzun zaman uğraşmak ve çalışmakla elde edilen tecrübeden meydana gelen kuvvetin eklenmesi gerektiğini ortaya koyar (Fârâbî, 1989: 125 vd.; Fârâbî, 2002: 264vd.).

¹⁴⁸ Fârâbî'ye göre reîsliğin iki türü vardır. Bunlardan ilki, gerçekte mutluluk olanı elde etmeye yarayan ve iradeyle yapılan işleri, hareketleri ve melekeleri bir düzen altına alıp sağlamlaştıran reîsliktir. Bu erdemli bir reisliktir ve bu yönetime dâhil olan şehir ve halklar da erdemli şehir ve halklardır. İkincisi ise, şehirlerde gerçekten mutluluk olmadıkları halde mutluluk sanılan şeylerin elde edilmesine yarayan iş ve huyları düzen altına alan ve cahil reîslik olarak adlandırılan reisliktir. Fârâbî'ye göre bu reîsliğin birçok çeşiti vardır. Bunlardan her birine kasteddiği ve hedeflediği amaçlara göre bir isim verilir. Örneğin eğer zenginliği istiyorsa zenginlik, cömertliği istiyorsa da cömertlik reisliği olarak adlandırılır (Fârâbî, 1989: 127; Fârâbî, 2002: 266-267).

Fârâbî medenî ilmin, erdemli hükümdarlık yetisinin iki kuvvetle tamamlanıp mükemmelliğe ulaştığını gösterdiğini belirtir. Bu kuvvetlerden ilki, genel/tümel kanunları öğrenerek kazanılan kuvvettir. İkincisi ise, insanın şehirde topluma dair işlerde uzun zaman çalışması, ahlâk ve insanlarla ilgili işlerde tecrübe kazanması ve bu sahalarda olgunluk elde etmesi sayesinde kazanılan kuvvettir. Fârâbî bunları, tıbbın dayandığı kuvvetlere benzetir. Nitekim doktor iki kuvvet sayesinde gerçek bir doktor olur. Biri, tıp kitaplarından elde ettiği genel bilgiler sayesinde kanunlar üzerindeki kuvvetidir. Diğeri ise, hastalarla uzun süre ilgilenmesi ve onların bedenleri üzerinde uzun müddet tecrübe ve gözlemlerde bulunması sonucunda elde ettiği ve olgunlukla kazandığı kuvvettir. Doktorun türlü hallerde türlü vücutlara göre ilaç ve tedavi uygulaması ancak, bu kuvvet sayesinde mümkün olur. Tıpkı bunun gibi hükümdarlık yetisine sahip bir kimsenin, değişik zaman ve durumlara göre en uygun şekilde hareket ederek işleri yerine getirmesi ancak, bu kuvvet ve görgü sayesinde mümkün olur (Fârâbî, 1989: 128).

Fârâbî'ye göre medenî ilimler, erdemli şehrin varlığının devam edebilmesinin ancak, erdemli hükümdarların kesintisiz olarak birbiri arkasından gelmesi ve yönetimi devam ettirmeleriyle mümkün olabileceğini ortaya koyar ve bunun gerçekleşebilmesi için ne yapılması gerektiğini bildirir. Bu bakımdan hükümdarın ve diğer kimselerin çocuklarında aranması gereken doğal şart ve hallerin ne olduğunu belirtir ve bu şartlara sahip kimselerin, hükümdar olmaları için nasıl yetiştirilmesi gerektiğini açıklar (Fârâbî, 1989: 130-131; Fârâbî, 2002: 268).

Fârâbî, medenî ilimler içinde fıkıh ve kelâm sanatlarına da yer verir. Ona göre erdemli şehir hükümdarı, her bakımdan kendisine benzeyen birini yerine bırakmadan ölürse, bu durumda şehirlerdeki yapılacak işler için fikren onun yolundan gidilmesi, ona muhalefet edilmemesi ve onun belirlediği her şeyin olduğu gibi bırakılması gerekir. Fakat bununla birlikte ölen başkanın açıklamamış olduğu şeylerden belirlenmeye ihtiyaç duyulan her hususa göz atılması ve İlk Başkanın açıkça belirlediği şeylerden hüküm çıkarma ihtiyacı doğar ki, bu da fıkıh sanatını gerekli kılar. Fıkıh sanatı, insana yasa koyucunun açıkça belirlediği hususlardan açıkça belirlemediği hususları doğru biçimde çıkarıp hüküm verme ve böyle bir şeyi yasa koyucunun amacına uygun olarak kendisine şariat verilmiş bir topluluk için saptanmış din vasıtasıyla düzenleyebilme

gücünü verir (Fârâbî, 2002: 263). O halde Fârâbî’ye göre fıkıh, “*insana, şeriat koyanın ayrı ayrı değerlendiren açıkça göstermediği şeylerin, sınırlayıp değerlendirerek gösterdiği şeylere bakılarak bulunup ortaya çıkarılmasına ve peygamberlerin halk arasında kurduğu dine ve şeriat kuranın maksat ve gayesine uygun olarak bunları düzeltmeye imkân veren sanattır*” (Fârâbî, 1989: 132).

Fârâbî’ye göre belirleme, görüş ve eylemler olmak üzere iki şeyle ilgili olunca, fıkıh sanatının da iki bölümden oluşması gerekir. Bu bölümlerden ilki, görüşler hakkındaki fıkıh sanatıyken ikincisi de eylemler konusundaki fıkıh sanatıdır. Eylemler konusunda uzman bir fakîhin (fıkıhçı) yasa koyucunun açıkça belirlediği her eylemi bütünüyle bilmesi gerekir. Açıkça belirleme sözle olacağı gibi yasa koyucunun yaptığı eylemle de olabilir. Böylece yasa koyucunun o eylemi, onun aynı konudaki sözü yerine geçer ve dolayısıyla onun yerine getirilmesi gerekir. Aynı zamanda fakîhin önce sadece bir döneme göre belirlenen, daha sonra bir başkasıyla değiştirilen ve bu ilk şekliyle değil de son şekliyle uygulanmaya devam edilen yasaları da bilmesi gerekir. Bunun yanında o, İlk Başkanın kullandığı dili, o dilin kullanımıyla ilgili o zamanın insanların âdetlerini ve kendi zamanının geleneğinde var olan yaygın işleri bilmeli; nesnelere benzerliği, zıtlığı ve onların niteliklerini kavrayabilmelidir. Bunlar ise ancak, yaratılış mükemmelliği ve kazanılmış alışkanlıklarla oluşur. Fakîh yasa koyucunun sözle ifade ettiği bütün yasalarda, onun sözlerine; sözle ifade etmeden oluşturduğu yasalarda da, onun eylemlerine dayanır. Dinde belirlenmiş görüşler üzerinde fakîh olan birinin, eylemler konusunda fakîh olan birinin bildiklerini de bilmesi gerekir. Fârâbî’ye göre dinde yer alan amelî hususlarla ilgili olarak fıkıh, siyasetin içerdiği tümellerin tikelleri olan şeyleri içine alır ve bu da, onun siyaset ilminin bir parçası olduğunu ve bu sebeple de amelî felsefeye dâhil olduğunu gösterir. Dinde bulunan nazarî şeylerde ise fıkıh, ya nazarî felsefenin içerdiği tümellerin tikellerini ya da nazarî felsefeye dâhil olan şeylerin misallerini içerir. Öyleyse fıkıh, nazarî felsefenin bir bölümü olup ona dâhildir ve bu yüzden de asıl olan nazarî ilimdir (Fârâbî, 2002: 263-264; Fârâbî, 1989: 132).

Fârâbî’ye göre kelâm sanatı ise, dini kuran kimsenin açıkça anlattığı düşünce, fikir ve işlerin üstün kılınmasını sağlayan ve onların karşıtı olan her şeyin sözle yanlışlığını gösterme yeteneği kazandıran bir melekedir. Bu sanat da tıpkı fıkıh gibi fikir ve işler diye iki bölüme ayrılrsa da ondan farklıdır. Çünkü fıkıh âlimi, dinin kurucusunun açıkça

anlattığı doğru ve gerçek olarak kabul edilmiş fikir ve işleri esas alarak, bunlardan zorunlu sonuçları çıkarır. Kelâm âlimi ise, fıkıh âliminin kullandığı şeylerden çıkarım yoluyla başka şeyler elde etmez, yalnızca onları destekler ve üstün kılar. Peki, kelâm âlimleri hangi yön ve fikirler bakımından dini destekleyip üstün kılmaya çalışırlar? Fârâbî'ye göre bir kısım kelâm âlimi “gerçekten dinler ve onlarda bulunan haller, insan fikri, akıl ve zekâsıyla tetkik edilecek ve denenecek şeyler değildir; çünkü onlar, derece bakımından, bunlardan daha yüksektir; zira Tanrı'dan gelen vahiyden alınmıştır ve içlerinde insan aklının kavramaktan âciz kalacakları ve kendilerine ulaşamayacakları ilâhî sırlar vardır” sözleriyle dini destekleyip üstün kılma düşüncesindedir (Fârâbî, 1989: 133-134). Bazıları ise şu sözlerle dini desteklemeye çalışır:

“İnsanların akıllarıyla kavrayamayacakları ve anlamaktan aciz kaldıkları şeyleri dinlerin kendilerine vahiyle anlatıp bildirmesi doğaldır. Yok, eğer vahiy insana yalnız bilmekte olduğu şeylerle derin derin düşündüğü takdirde aklıyla kavraması ve idrak etmesi mümkün olan şeyleri bildiriyorsa, onun ne mânası ne de faydası kalır. Eğer böyle olsaydı, herkes aklına güvenir ve ne peygamberlere ihtiyaçları olurdu ne de vahye. Hâlbuki onlara bu iktidar verilmemiştir. Bundan dolayı dinlerin bildirdikleri şeyler, idraki akıllarımızın takati içinde olmayan bilgiler olmalıdır. Sonra, yalnız bunu değil belki akıllarımızın beğenip kabul etmediği şeyleri de vermelidir. Çünkü bizce en çok beğenilip kabul edilmeyen her şeyin, en çok faydalı olması daha ziyade mümkün olmalıdır” (Fârâbî, 1989: 134).

Fârâbî'ye göre bu gibi düşüncelerden dolayı kelâm âlimleri, din hakkındaki düşüncelerin düzeltilmesinde şu tedbiri almışlardır: “Gerçekten, anılması yüce olan Tanrı'dan bize vahiy getiren peygamber doğrudur, sadıktır ve yalan söylemiş olması caiz değildir” (Fârâbî, 1989: 135). Fârâbî, şu iki bakımdan dolayı peygamberlerin böyle olmasının doğru olduğunu belirtir: Bunlardan ilki, peygamberlerin yaptıkları şeyler ve kendilerinde görülen mucizelerdir. İkincisi ise, onlardan önce gelmiş doğru ve sözü kabul edilir kimselerin, bunun doğruluğuna ve peygamberlerin Tanrı'ya nispetle yeri ve mevkiî hakkındaki şahadetleridir. Fârâbî, bu düşüncelerle doğruluğunu ve peygamberin yalan söylemiş olmasının caiz olmayacağını doğru kabul ettiğimiz zaman, bundan sonra onun söylediği şeylerde akıl, düşünce, zekâ ve incelemenin

yapılacağı ve işe yarayacağı bir yerin kalmadığını belirtir. Ona göre bu kimseler, bu ve benzeri düşüncelerle dini destekledikleri ve üstün kıldıkları kanaatindedirler.

KARŞILAŞTIRMA VE SONUÇ

Genel olarak Platon ve Fârâbî'nin eğitime dair görüşleri eğitimin tanımı ve amacı, yöntemi, gerekçelendirilmesi, uygulanması, eğitimle kazandırılan erdemler, eğitimin eşit ve zorunlu olması, içeriği, eğitim-öğretim görevini üstlenen eğiticiler ve eğitime dâhil olan koruyucu ve yönetici adaylarında bulunması gereken özellikler başlıkları altında karşılaştırılıp aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilir.

Platon'a göre eğitimin tanımı ve amacı, insanların ruhlarını iyiye, geçici şeylerden gerçek varlığa ideaya ve Tanrıya yönelterek mutluluğu sağlama ve bunun için en doğru ve en sağlam yolu bulma; gerçeğin veya hakikatin bilgisini hatırlama yoluyla elde etme; çocukları en akıllı kimseler aracılığıyla yasada doğru dile getirilen ilke ve şeylere yöneltme ve onlarda erdem bütünlüğünü oluşturma; çocukluktan itibaren insanlarda mükemmel bir yurttaş olma tutku ve hevesi uyandırma, onların hakça yönetmeyi ve yönetilmeyi bilen kimseler olmalarını sağlama; insanları yetenekleri doğrultusunda eğiterek, onların her birinin kendisine en uygun mesleği edinmesini sağlama ve böylece toplumda adalet ilkesini sağlayarak ideal toplumun varlığı ve devamlılığını mümkün kılmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere Platon eğitim kavramıyla, insanı hem bedensel hem ruhsal hem de zihinsel yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi kasteder. Fârâbî ise eğitim kavramıyla insanın sadece ahlaksal ve sanatsal başka bir deyişle mesleki yönden eğitilmesini kasteder. İnsanın zihnî yönden yetiştirilmesini ise, öğretim kavramıyla ifade eder. Dolayısıyla Fârâbî, eğitimin teorik boyutunu öğretim diye adlandırarak, günümüzde de kullanıldığı şekliyle bir eğitim-öğretim ayrımına gider. Buna göre öğretim ve amacı, insanlarda nazarî erdemleri varlığa getirmek ve onları mutluluğa ulaştırmaktır. Dolayısıyla Fârâbî'nin getirdiği bu ayrımla tekrardan ibaret bir süreç olan eğitime pratik, öğretime ise teorik bir nitelik yüklediği görülür. Fakat eğitim-öğretim bir bütün olarak ele alındığında, Fârâbî'nin de Platon ile aynı düşünceleri paylaştığı görülür. Her iki düşünürde de nihai amaç, bireysel yeti ve farklılıklar göz önünde bulundurularak, insanlara gerekli erdem ve sanatları kazandırmak ve onları gerçek mutluluğa ulaştırmaktır.

Platon, eğitim anlayışının uygulanabilmesi için diyalektik, yaparak ve yaşayarak öğrenme, oyun, ceza, rol model olma, taklit, yetenekler ve farklılıkları temel alma ve erdemler bütününe gözetme gibi bir takım yöntem ve tekniklerden bahseder. Ona göre

bu yöntemler arasında en önemli ve etkilisi diyalektiktir. Diyalektik, hiç bir duyunun yardımını olmadan, yalnız aklın aracılığıyla her şeyin özüne ulaşmaya çalışmak ve iyinin özünü düşünceyle kavramaktır. Platon, gerçek iyinin bilgisine ancak, bu metotla ulaşılabileceğini söyler. Çünkü ona göre, diyalektik haricinde varlıkların özünü metotla kavramayı deneyen ve varsayımları atarak ilkenin kendisine yükselebilen başka bir bilim yoktur. Fârâbî de herkesin yeteneğine göre eğitim ve öğretime tâbi tutulmasını öne sürerek, bu konuda Platon ile aynı görüşü paylaşır ve bu doğrultuda eğitim-öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirtir. Genel olarak bu yöntemler tasavvur, tahayyül, burhan, ikna, rol model alma, taklide dayalı alışkanlık oluşturma, ödül ve cezadır. Platon'un yöneten ve yönetilen sınıfına karşılık gelecek şekilde toplumu, havas ve avam olarak iki kısma ayıran Fârâbî, hangi yöntemlerin kimlere uygulanacağını bu şekilde belirler. Çünkü ona göre herkesin aynı yöntem ve tekniklerle öğrenmesi imkânsızdır. Bu yüzden tasavvur ve burhan havas, tahayyül ve ikna avam sınıfı için en uygun yöntemlerdir. Fârâbî'nin özellikle eğitimin teorik kısmı olan öğretim için önerdiği bu yöntemler Platon'da görülmez. Nitekim Platon, bilim ve felsefe eğitimi için sadece diyalektik yöntemi önerir. Fârâbî de diyalektik yöntemden bahseder fakat onunla ulaşılan bilginin mahiyeti konusunda Platon ile farklılaşır. Zira ona göre bu yöntem, insanları duyusal dünyadan akılsal dünyaya veya ayaltı dünyadan ayüstü âleme ulaştırmamaktadır. Fakat düşüncelerdeki çelişkileri ortaya çıkartmak ve kavratmak açısından yine de önemlidir. Görüldüğü üzere Fârâbî, Platon'un aksine diyalektik yöntemin kesin bilgi vermediğini savunur. Çünkü ona göre diyalektik, kesin bilgi veren burhanî önermelere değil, meşhur adı verilen çoğunluğun kabul ettiği bilgilere ve onlardan meydana gelen önermelere dayanır. Dolayısıyla da bu yöntemle elde edilen bilgi kesin değil, kesine yakın bilgidir. Ahlâkî eğitim konusunda ise Fârâbî'nin Platon ile benzer yöntemleri kullandığı görülür. Rol model alma, taklide dayanan alışkanlık ve ödül-ceza gibi yöntemler her iki düşünürde de ortaktır. Bunların yanında Fârâbî, Platon'dan farklı olarak zorlama, anlama ve ezberleme yöntemlerinin de kullanılmasını ister. Bilindiği gibi Platon, eğitimde zorlama yöntemini tavsiye etmez. Buna karşın Fârâbî, zorlama vasıtasıyla kendi istekleriyle eğitilmeyen kimselerin ve kölelerin eğitilebileceğini savunarak, bu yöntemin gerekliliğini dile getirir.

Platon, eğitim anlayışını metafizik bir gerekçelendirmeyle insan ve toplum doğasıyla ilgili bir takım olgulara dayandırır. Ona göre bireyin kendisi gibi devlet de bir organizmadır. Burada hiyerarşik bir şekilde sıralanan organ veya yapılar, birbirine bağlı olarak çeşitli işlevleri yerine getirir. Platon, toplumu meydana getiren ana nedenin, tıpkı organlar gibi insanların da, yaşamak ve varlığını devam ettirebilmek için başka insanların yardımına ihtiyaç duymaları veya tek başlarına kendilerine yetememeleri olduğunu ileri sürer. İnsanların bu ihtiyaçlarının karşılanması ancak, doğru bir iş bölümüyle mümkündür. Doğru iş bölümü ise, herkesin doğasına en uygun işi yapmasıdır. Platon, insanın bilgi edinme; cesaret, kırgınlık veya öfke; yeme-içme, cinsel ilişki vb. gibi üç farklı davranış alanı olduğunu ileri sürer. Bunlara karşılık gelen üç faaliyet ilkesiyse sırasıyla akıl, irade-arzu ve iştihadır. Platon'un öne sürdüğü ruhun bu üç yetisi, aynı zamanda devletin üç temel gereksinimine ve bunların belirlediği üç temel toplumsal sınıfa karşılık gelir. Buna göre iştihad, üretici sınıfı; cesaret veya öfke yetisi koruyucular sınıfını ve akıl ise, yöneticiler sınıfını temsil eder. Platon'un ideal devleti bu sınıflar arasındaki uyumu ve beraberliği sağlamak başka bir deyişle iyiliğin, mükemmelliğin, adaletin ve erdemın gerçekleşmesi için vardır. İdeal devletin varlığı ve bunların gerçekleşmesi ise ideal bir eğitimi gerektirir. Bu yüzden Platon'a göre ideal bir toplum için ideal bir eğitim seçenek değil bir zorunluluktur. Fârâbî de erdemli toplumun varlığını ve sürekliliğini sağlamak için, ideal bir eğitim-öğretimin gerekliliğine vurgu yapar ve Platon gibi eğitim-öğretimi belirli bir insan ve toplum anlayışı üzerine kurarak, hem ahlâk hem de siyaset bakımından gerekçelendirir. Fârâbî'ye göre eksik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, bu eksikliğini giderip mutluluğa ulaşabilecek potansiyel ve yetkinliğe sahiptir. Fakat bunu gerçekleştirebilmesi için erdemli bir toplumda yaşaması gerekir. Çünkü Fârâbî de Platon gibi insanın ihtiyaçlarını tek başına karşılamasının mümkün olmadığına inanır. Aynı şekilde bireysel farklılıklardan dolayı her insanın kendi başına bu mutluluğu elde etmesi de mümkün değildir. Bu yüzden erdemli şehirde yaşayan insanların büyük çoğunluğu ancak, öğretmen ve rehberler vasıtasıyla bu mutluluğa ulaşabilir. Bu ise bir eğitim ve öğretim programını gerektirir. Görüldüğü üzere Platon gibi Fârâbî'de de insanın eksikliğini giderip mutluluğa ulaşabilmesi, erdemli bir toplumda yaşayıp rehber ve öğretmenler eşliğinde erdemli bir eğitim-öğretim programına dâhil olmasına bağlıdır. Bu bakımdan insanların mutluluğa ulaşması ideal bir toplumda yaşamasına,

ideal bir toplumun varlığı erdemli yönetici ve insanların varlığına, bunların varlığı ise, ideal bir eğitim-öğretim programına bağlıdır. Fârâbî, bu döngüyü İlk Başkan düşüncesiyle aşmaya çalışır. Platon'da ise bu durum muğlaktır. İdeal devleti kimin ve nasıl kuracağı belli değildir.

Platon, temel ve ileri düzey şeklinde adlandırılabilen bir eğitim programıyla ideal eğitimini uygulamak ve yurttaşları yetiştirmek istemiştir. Temel eğitim yaklaşık üç ile yirmi yaşları arasını kapsayan, ruhun ve bedenin müzik ve jimnastik yoluyla eğitilmesini amaçlayan bir karakter eğitimidir. İleri düzey eğitim ise, yaklaşık yirmi ile elli yaşları arasını kapsayan ve ilk on beş yılı teorik bilim-felsefe, son on beş yılı da pratik yöneticilik olan üst düzey bir eğitimidir. Bu eğitimlerin her aşamasını başarıyla tamamlayan kimseler Platon'un deyimiyile artık filozof olmuşlardır. Bu yüzden sıraları geldiğinde devleti, onların yönetmesi gerekir. Fârâbî ise ideal eğitim ve öğretim anlayışının uygulanması için herhangi bir plan veya program oluşturmamış, bunun yerine bizzat Platon'un ismini zikrederek onun öne sürdüğü eğitim planının uygulanmasını istemiştir. Bu bakımdan Platon'un yetiştirme planını Fârâbî'nin ideal eğitim-öğretim programına uyguladığında, Fârâbî'nin müfredatta önerdiği ahlâk eğitimi Platon'un temel eğitimine, bilim veya felsefe eğitimi de ileri düzey eğitimine karşılık gelir. Dolayısıyla ilk olarak Fârâbî'nin havas olarak nitelendirdiği seçkin kimseler, üç ile yirmi yaşları arasında aynı zamanda bir karakter eğitimi de olan ahlâk eğitimi alır. Bu eğitimin sonunda yapılacak bir sınavla, kimin bilim veya felsefe eğitimine devam edeceği belirlenir. Sınamayı başarıyla geçenler, on beş yıl sürecek bilim veya felsefe eğitim-öğretimine dâhil olur. Bu süre zarfında onlara Fârâbî'nin önerdiği bilimlerin eğitim ve öğretimi verilir. Bilim ve felsefe eğitim-öğretiminin sonunda, yaklaşık otuz beş yaşına gelen bu kimseler arasından yönetici adayları, devlet yönetimi konusunda deneyim kazanmaları için alt derecelerden başlayarak devletin çeşitli kademelerinde görevlendirilir. Fârâbî'ye göre yavaş yavaş görevlerinde yükselen bu kimseler, elli yaşlarına geldiklerinde en yüksek hükümdarlık görevine getirilmelidir.

Platon'un eğitimle insana kazandırmak istediği erdemler ölçülülük, cesaret, bilgelik ve bu üçünün uyumuyla ortaya çıkan adalettir. Bu bakımdan müzik eğitimiyle ölçülülük, beden eğitimiyle yiğitlik veya cesaret, bilim ve felsefe eğitimiyle de bilgelik

erdemleri kazandırılarak adalet erdemine ulaşılır. Platon, ideal devlette herkesin kendi yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesini ister. Çünkü o, tek tip yurttaş yetiştirmek yerine, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yurttaş çeşitliliğini sağlamayı ve ölçülülük, cesaret, bilgelik ve adalet erdemlerinin aynı anda ideal devlette var olmasını amaçlar. Bu yüzden erdemler bütünü yerine sadece tek bir erdemi geliştirmeye yönelik bir yetiştirme şeklini kabul etmez. Platon'a göre ölçülülük bütün yurttaşlarda bulunması gereken bir erdemken, cesaret ve bilgelik sadece koruyucu ve yöneticilerde bulunması gerekir. İdeal devletteki her sınıfın kendine ait görev, iş veya sorumlulukları yerine getirmesiyle de adalet erdemi gerçekleşir. Platon'un herkeste bulunmasını istediği ölçülülük erdemi, ahlâkî bir nitelik taşıyan müzik eğitimiyle kazanılır. Dolayısıyla bu erdemın herkeste olabilmesi için bütün yurttaşların müzik eğitimi alması gerekir. Fakat Platon'da yönetilen sınıfın bu eğitimi alıp almadığı belli değildir. Bu yüzden de ideal devlette erdem bütünlüğünün sağlanıp sağlanmadığı konusunun muğlak kaldığı söylenebilir. Fârâbî ise, eğitim ve öğretimle kazandırmak istediği hatta eğitim ve öğretimin genel anlamıyla bunların kazandırılması olduğunu ileri sürdüğü erdemler nazârî, fikrî, ahlâkî ve sanatsal erdemlerdir. Bu erdemlerin içerikleri göz önüne alındığında nazârî ve fikrî erdemın Platon'un bilgelik erdemine, ahlâkî ve sanatsal erdemın de ölçülülük, cesaret ve adalet erdemine karşılık geldiği görülür. Bu bakımdan her iki düşünüründe yurttaşlara aynı tür erdemleri kazandırmak istedikleri söylenebilir. Fakat Fârâbî bu erdemlerin hepsinin erdemli şehirde yaşayan herkese kazandırılması gerektiğini belirterek bu konuda Platon'dan ayrılır. Çünkü erdemli şehrin kurulması ve varlığını devam ettirmesi buna bağlıdır. Dolayısıyla erdemli şehirde yaşayan herkes eğitim-öğretime dâhil olarak bu erdemlerin tamamını elde edecektir.

Platon ideal devlette eğitimin kişinin tercihine bırakılamayacağını ve bu yüzden de zorunlu olduğunu belirtir. Çünkü ideal devlette herkes ebeveynlerinden çok devletin malıdır. Ayrıca kız erkek ayrımı yapılmayacak, herkes aynı şekilde eğitilecektir. Çünkü Platon'a göre devletin yönetiminde kadının kadın, erkeğin erkek olduğu için daha iyi yapacağı bir iş yoktur. Yaradılıştan her iki cinste de aynı güç vardır. Kadın ile erkeğin arasındaki ayrılık, kadının doğurmasından, erkeğin tohum salmasından başka bir şey değildir. Fârâbî ise, eğitimin zorunlu olduğuyla ilgili herhangi bir şey söylemez. Fakat erdemli toplumun kurulup varlığının devam ettirilebilmesi, içinde yaşayan

herkesin erdemli olmasına; insanın erdemli olmasının nazârî, fikrî, ahlâkî ve sanatsal erdemleri elde etmesine ve bunların elde edilmesi de ideal bir eğitim-öğretime bağlı olduğu göz önüne alınırsa, buradan erdemli toplumda yaşayan herkesin zorunlu olarak eğitim ve öğretime dâhil olması gerektiği sonucuna varılır. O halde Fârâbî doğrudan dile getirmemiş olsa da aslında eğitim-öğretimin, erdemli şehirdeki herkes için zorunlu olduğu söylenebilir. Onun eğitimde kadın-erkek eşitliğiyle ilgili ise, herhangi bir şey söylemediği görülür.

Platon'un eğitimin içeriği konusunda temel eğitimde müzik ve beden; ileri düzey eğitimde aritmetik, geometri, katılar geometrisi, astronomi, harmoni ve diyalektik bilimi eğitimi verdiği görülür. Müzik eğitimi, müziğin şan ve melodi kısmının yanında şarkı, şiir, edebiyat, söz ve sahne sanatları, resim ve heykel gibi diğer sanatları da kapsayan bir ruh, zihin, erdem ve sanat eğitimidir. Beden eğitimi ise dans, güreş, askerî tatbikatlar, yarışmalar ve avcılık vasıtasıyla koruyucuların en iyi şekilde yetiştirilmesi ve onlarda olması gereken cesaret vb. gibi erdemlerin var edilmesini amaçlayan savaşa hazırlayıcı bir eğitimidir. Platon, müzik eğitiminde olduğu gibi beden eğitiminde de aynı amacı güderek, insanı bir bütün olarak erdemli hale getirmeye çalışır. Fârâbî de tıpkı Platon'un temel eğitime karşılık gelecek şekilde bir ahlâk eğitiminden ve ileri düzey eğitime karşılık gelecek şekilde bir bilim veya felsefe eğitim-öğretiminden söz eder. Platon ile benzer şekilde insanın bilim ve felsefe eğitimine başlamadan önce ahlâkını düzeltmesi gerektiğini belirtir. Fakat o, Platon gibi ahlâk eğitiminin içeriğine dair herhangi bir bilgi vermez. Sadece insanların alışkanlık yoluyla iffet, cömertlik, cesaret vb. gibi ahlâkî erdemleri ve bunlara kaynaklık eden mutedil davranışları kazanmalarını gerektiğini söyler. Bu bakımdan Platon'un ahlâk eğitiminin içeriğini daha detaylı ele aldığı görülür. Ayrıca Fârâbî'de müzik eğitimi, bilim ve felsefe içinde yer alırken, beden eğitiminden ise bahsedilmez. Fârâbî'nin bu konuda da Platon'dan ayrıldığı görülür. Platon, ileri düzey eğitimde verilecek aritmetik, geometri, katılar geometrisi, astronomi, harmoni (müzik) gibi bilimlerle, yönetici adaylarının ruhlarının gerçeğe ulaşmasını, zihinlerinin kavrayan yönlerinin geliştirilmesini, idealleri tanımlarını ve bunlar arasındaki birlik ve bütünlüğün farkına varmalarını amaçlar. Dolayısıyla Platon'un bilim eğitimiyle varmak istediği nihai nokta, pratik çalışmaların ötesine geçerek çokluğun ardındaki birliğe ulaşmaktır. Bilim eğitiminden sonra verilen diyalektik eğitimiyle ise, yönetici adaylarının duyu

organlarının yardımı olmadan salt akıl gücüyle varlığın kendisine ulaşabilmeleri amaçlanır. Fârâbî ise, bilim veya felsefe eğitimiyle dil bilimi, mantık bilimi, matematiksel bilimleri (aritmetik, geometri, optik, astronomi, müzik, ağırlıklar, mekanik ilmi), fizik ve metafizik bilimleri ve siyasî bilimlerin eğitim ve öğretini kasteder. Bu bilimler onun öğrenilmesini istediği şeyler nazârî, fikrî ve sanatsal erdemlerdir. Görüldüğü üzere Fârâbî'nin bilim veya felsefe eğitimi hem teorik hem de pratik bir nitelik taşıırken, Platon'un bilim ve felsefe eğitimi daha çok teorik bir özellik gösterir. Fârâbî, ahlak ve bilim eğitim-öğretimiyle insanın bu dört tür erdemi de elde etmesini ve böylece nihai yetkinlik olan mutluluğa ulaşmasını amaçlar. Onun bilim ve felsefe eğitimi için öne sürdüğü müfredat Platon'unkini kapsar ve her ikisinde de ortak olarak aritmetik, geometri, astronomi, harmoni ve diyalektik bilimleri bulunur. Ayrıca Platon'un ahlâk eğitimi içinde verdiği müzik biliminin, Fârâbî'de matematiksel bilimlerin içinde yer aldığı ve ahlâkî bir nitelikten çok kuramsal bir nitelik taşıdığı görülür. Çünkü Fârâbî, Platon'dan farklı olarak müzik eğitimiyle, notaların ardında yatan kuramsal yapıyı ortaya çıkartmaya ve zihnî bu yönde geliştirmeye çalışır. Ayrıca Platon bilim eğitimine aritmetikle başlanması gerektiğini söylerken Fârâbî, dil ve mantık bilimiyle başlanması gerektiğini savunur. Çünkü ona göre insanın yaygın dili öğrenmeden kendini geliştirmesi ve mantık eğitimi almadan da doğruyu yanlıştan ayırması pek mümkün değildir. Fakat söz konusu matematiksel bilimler olduğunda, her iki düşünürün de aritmetikle başlanması gerektiğini söyledikleri görülür. Çünkü sayılar ve büyüklükler iki düşünürü göre de insan için kavranılması en kolay şeylerdir.

Platon ideal eğitimi, yaşadığı dönemin gelenekselleşmiş halinden farklı olarak gezgin, şair, sofist veya eğitim görevi verilmiş kölelerin sorumluluğundan çıkarılıp, yasa ve devletin güvencesi altına alınmasını ister. Böylece eğitim görevi, gerçekten erdem sahibi olmuş ve bu hali devlet tarafından onaylanmış onurlu insanlar tarafından gerçekleştirilecektir. Platon'un eğitimcilerle ilgili dile getirdiği şeyler sadece, bunlarla sınırlıdır. Fârâbî ise eğitici konusunu daha detaylı şekilde ele almış ve eğitim-öğretimi herhangi bir kimsenin değil tıpkı Platon gibi belirli bazı kimselerin vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kimseler İlk Başkan/filozof/peygamber, öğretmen ve aile reîsidir. İlk Başkan erdemli şehirde var etmesi gereken bütün erdemlere sahip ilahî bir kimsedir. Bu bakımdan o, erdemli şehrin ve toplumun ilk eğitimcisidir. Öğretmenler nazârî, fikrî, ahlâkî ve pratik sanatlara sahip kimselerdir. Bu bakımdan onlar tabiatları gereği

sağlam bir iradeye ve gelişmiş bir zihnî yapıya sahip ahlâklı kimselerdir. Aile reisi ise, ailesinde bulunan bütün fertler arasında en erdemli kimsedir. Bu bakımdan o, ailesinde yer alan tüm unsurları idare eder, onların uyumunu sağlar, bütün aile için ortak bir amaç belirler ve bunu gerçekleştirmeye çalışır. Hem Platon hem de Fârâbî'nin öğretmen olarak nitelendirdiği kimselerde aradıkları en önemli özelliğin erdemlilik olduğu görülür. Fârâbî, erdemli şehirdeki öğretmenlerin İlk Başkan tarafından eğitileceğini belirtir. Dolayısıyla erdemli eğitim-öğretim uygulanmak istendiğinde, gerekli öğretmenlerin nasıl temin edileceği önceden bellidir. Bu yüzden Fârâbî'de bu konuyla ilgili herhangi bir belirsizlik bulunmaz. Platon'un erdemli kimse olarak nitelendirdiği eğitimcilerin kim veya kimler tarafından eğitilip erdemli hale getirildiği ve ideal eğitim uygulanmak istendiğinde, böyle kimselerin bulunup bulunamayacağı ise belli değildir. Bu yüzden Platon'un ideal eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerin varlığının şans faktörüne bağlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Platon'da öğretmen konusunun Fârâbî gibi açık değil, oldukça muğlak olduğu bir gerçektir.

Platon, eğitim anlayışının başarıya ulaşabilmesi için koruyucu adayları için bir takım kısıtlamalara gitmiştir. Bunlar asker evlerinde kalmaları, mal, mülk ve para edinmemeleri, yeme ve içmede ortak olmaları, sadece en uygun kadın ve erkek koruyucunun bir araya gelerek evleri ve sofralarının ortak olması ve her iki cinsin en iyilerinin en fazla ve en kötülerinin en az cinsel birliktelik yaşaması gibi bir takım kurallardır. Buna karşın Fârâbî'nin erdemli toplum ve eğitiminde bu tarz kısıtlamaların bulunmadığı görülür.

Platon, yönetici adaylarında bulunması gereken bir takım özelliklerden bahseder. Buna göre bir yönetici yiğit, dayanıklı, bilime düşkün, akli başında, iyi huylu, hakikati seven, maddî zevklerden uzak duran, ölçülü, alçakgönüllü, insanlarla iyi geçinebilen, kavrayışı güçlü, kolay öğrenen, varlığın bütünü kavrayabilen, güçlü bir belleğe sahip ve ince ruhlu biri olmalıdır. Aynı şekilde Fârâbî de yönetici adaylarında bulunması gereken bir takım özelliklerin olduğunu belirtir. Bunlar filozof olmak, önceki erdemli yönetime dair kanun ve kuralları bilmek, eski kanunlardan çıkarsama yoluyla yeni hükümler elde edebilmek, doğru hüküm vermek için üstün bir akıl yürütme ve pratik akla sahip olmak, halka rehberlik edebilmek, organlar bakımından tam olmak ve bunlarla istenilen fiili yerine getirebilmek, bilgi edinmeyi, öğrenmeyi,

şerefi ve ululuğu sevmek, öğrenmenin zahmetine katlanabilmek, mal ve mülke değer vermemek, azimli ve kararlı olmak gibi bir takım özelliklerdir. Fârâbî'nin dile getirdiği bu özellikler Platon'un öne sürdüğüyle benzerdir. Düşünüldüğünde bu durumun hiç de tesadüfi olmadığı anlaşılır. Çünkü Fârâbî de Platon'un önerdiği plana uygun şekilde eğitim-öğretim anlayışını gerçekleştirmek istemiştir. Dolayısıyla özellikle yönetici adaylarının bilim veya felsefe eğitimine dâhil olabilmeleri için her iki düşünürün de ortak olarak belirttiği bu özellikler aslında hem zihinsel hem ruhsal hem de fiziksel bakımdan üstün kimselerde bulunması gereken ortak özelliklerdir. Bu bakımdan her ikisini de toplum ve eğitim anlayışlarının ideal olduğu göz önüne alınırsa, yönetici adaylarının neden böyle mükemmel kimselerden meydana geldikleri daha iyi anlaşılacaktır.

KAYNAKÇA

- Adamson, P., & Taylor, R. C. (2008). *İslam Felsefesine Giriş*. (M. C. Kaya, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.
- Adivar, A. A. (1947). *Fârâbî*. İstanbul: İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- Adjukiewicz, K. (1994). *Felsefeye Giriş: Temel Kavramlar ve Kuramlar*. (A. Cevizci, Çev.) Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Adler, M. J. (1939). The Crisis in Contemporary Education. *The Social Frontier*, (ss. 140-145). içinde New York .
- Ağaoğulları, M. A. (1994). *Kent Devletinden İmparatorluğa*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akalın, Ş. H., Toparlı, R., & Öner, M. (2015). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, A. (2003). *Yunanca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2000). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12).
- Allen, D. S. (2010). *Why Plato Wrote*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Alsan, N. (1963). *Eflatun Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- al-Talbî, A. (1993). al-Fârâbî. *The Quarterly Review of Comparative Education* (ss. 353-372). içinde Paris: Unesco: International Bureau of Education.
- Anıl, Y. Ş. (2006). *Sokrates*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Annas, J. (2003). *Plato-A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Aquinas, T. (2007). *Varlık ve Öz*. (O. Özügül, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles. (1975). *Politika*. (M. Tuncay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. (1996a). *Metafizik*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aristoteles. (1996b). *Topikler*. (H. R. Atademir, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aristoteles. (1996c). *Kategoriler*. (S. Babür, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Aristoteles. (1998a). *Birinci Çözümlemeler*. (A. Houshiary, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

- Aristoteles. (1998b). *Nikomakhos'a Etik*. (S. Babür, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Aristoteles. (1999). *Eudemos'a Etik*. (S. Babür, Çev.) Ankara: Dost kitabevi Yayınları,.
- Aristoteles. (2001). *Ruh Üzerine*. (Z. Özcan, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aristoteles. (2005a). *Fizik*. (S. Babür, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles. (2005b). *İkinci Çözümler*. (A. Houshiary, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a Etik*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Arnaldez, R. (1978). Fârâbî'nin Felsefî Sisteminde Nefs ve Âlem". H. Atay (Ed.) *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, AÜİF Dergisi, c. XXIII.
- Arslan, A. (1999). *İslam Felsefesi Üzerine*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, A. (2006). *İlkçağ Felsefe Tarihi II -Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A. (2007a). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, A. (2007b). *İlkçağ Felsefe Tarihi III*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A. (2013). Çevirenin Önsözü. Fârâbî içinde, *Mutluluğun Kazanılması (Tahsilu's-Sa'âda)*. İstanbul: Divan Kitap.
- Aster, E. v. (2005). *İlkçağ ve Ortaçağ Felsefe Tarihi*. (V. Okur, Çev.) İstanbul: İm Yayın Tasarım.
- Ateş, A. (1950). Fârâbî'nin Eserlerinin Bibliyografyası. *Fârâbî Tetkikleri I* (ss. 111-126). içinde İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ateş, A. (1951). Fârâbî'nin Eserlerinin Bibliyografyası. *Belleten (1951'den ayrı basımdır.)*, 15, (ss. 175-192).
- Ateş, A. (1989). Fârâbî, Hayatı, Eserleri ve Felsefesi. *İhsa'ül-Ulûm'a Giriş Yazısı* (s. 1-45). içinde İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Avrupa Konseyi Komitesi, (2007). *Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza Uygulamasının Ortadan Kaldırılması-Sorular ve Yanıtlar*. Strazburg: Avrupa Konseyi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2004). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Aydın, H. (2010). Dinî-Felsefî Temelleri Işığında Fârâbî'nin Eğitim Ütopyası. *Kelam Araştırmaları* (8:1), 123-150.

- Aydın, M. S. (2012). Fârâbî'nin Siyasî Düşüncesinde Saadet Kavramı. E. N. El-Fârâbî içinde, *Es-Siyasâsetu'l Medeniyye veya Mebâdi'ül-Mevcûdât* (ss. 13-38). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Aydın, M., & Cevherli, K. (2014). Platon'un İdeal Devletinde Öğretmenler Sınıfı Olarak Filozofların Eğitimi. *International Teacher Education Conference*.
- Aydınlı, Y. (2017). *Fârâbî'de Tanrı-İnsan İlişkisi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Baalbakı, R. (1995). *Al-Mawrid A Modern Arabic-English Dictionary*. Beirut: Dar El-İlm Lilmalayın.
- Bacon, F. (1999). *Denemeler*. (A. Göktürk, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bakır, K. (2001). *Demokratik Eğitim John Dewey' in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, K. (2016). *Natüralist Eğitim: Jean-Jacques Rousseau'da Eğitimin Toplumsal ve Ahlâkî Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balaban, M. R. (1947). *Filozoflarla Birer Saat Felsefe Tarihi*. Ankara: Gayret Kitabevi .
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yöntemi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım ve Yayım.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayraktar, M. (2008). *İslâm Felsefesine Giriş*. Ankara: Beyaz Kule Yayınları.
- Bayraklı, B. (2002). *Mukayeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*. İstanbul: Sidre Yayıncılık ve Dağıtım.
- Bayraklı, B. (2015). *Fârâbî'de DEvlet Felsefesi*. İstanbul: Düşün Yayınları.
- Beatty, J. (1976). Plato's Happy Philosopher and Politics. *The Review of Politics* (Cilt 38, ss. 545-575). içinde Cambridge: University of Notre Dame du lac on behalf of Review of Politics, Cambridge University Press.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi* (Cilt 1). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Billah, R., & Özaydın, A. (2007). Reâyâ Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 34). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak Ahlâk Düşüncesine Giriş*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bircan, H. H. (2001). *İslam Felsefesinde Mutluluk*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bircan, H. H. (2013). *İslâm Felsefesi Tarihine Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Bircan, H. H. (2016). Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medeniliğin Zorunlu bir Şartı Olarak Eğitim ve Öğretim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (ss. 107-127).
- Blössner, N. (2007). The City-Soul Analogy. G. Ferrari (Ed.), *The Cambridge Companion to Plato's Republic*. London: Cambridge University Press.
- Boer, T. J. (1903). *History of Philosophy in Islam*. (E. R. Jones, Çev.) London: Printed By E. J. Brill.
- Bolay, S. H. (1990). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama A.ş.
- Borelli, L. (1993). *İtalyanca Türkçe Sözlük*. İstanbul: Abc Kitabevi.
- Boyacı Gülenç, N. (2013). Platon'da Bilgi-İktidar İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Brandwood, L. (2009). *The Chronology of Plato's Dialogues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnet, J. (2008). *Aristoteles Eğitim Üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları, .
- Burnyeat, M., & Frede, M. (2015). *The Seventh Platonic Letter-A Seminar*. New York: Oxford University Press.
- C.M.Charles. (1996). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman.
- Cevizci, A. (1992). Platon'un Bilgi Kuramı ve Bu Kuramda Duyusal Varlıkların Yeri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2001a). *İlkçağ Felsefesi Tarihi*. Bursa: Asa Yayınları.
- Cevizci, A. (2001b). *Ortaçağ Felsefe Tarihi*. İstanbul: Asa Yayınları.
- Cevizci, A. (Dü.). (2007). *Felsefe Ansiklopedisi* (Cilt 5). Ankara: Ebabil Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010a). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2010b). *Felsefe Tarihi*. Ankara: Say Yayınları.

- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Cihan, A. K. (2007). Fârâbî'nin Eserlerinde Aile Reislîği. *Biliname*(1), 39-49.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: The Clarendon Press.
- Coleman, J. S. (1965). *Education and Political Culture*. New Jersey: Princeton University Press.
- Collins Paperback English Dictionary*. (1999). Great Britain: Collins Publishers.
- Collinson, D., & Wilkinson, R. (2000). *Otuz Beş Doğu Filozofu*. (M. Berke, H. Bravo, S. Özburun, & B. F. Ünler, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Comte, A. (2001). *Pozitif Felsefe Kursları*. (E. Ataçay, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Conford, F. M. (2003). *Sokrates'ten Önce ve Sonra*. (Ufuk Can Akın, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cooper, D. E. (2001). Plato. J. A. Palmer (Ed.) *Fifty Major Thinkers on Education From Confucios to Dewey*. London: Routledge Tatlor-Francis Group.
- Copleston, F. (2013). *Felsefe Tarihi Yunanistan ve Roma: Platon* (Cilt 1). (A. Yardımlı, Çev.) İstanbul: İdea Yayınevi.
- Corbin, H. (2010). *İslam Felsefesi Tarihi: Başlangıçtan İbni Rüşd'ün Ölümüne* (Cilt 1). (H. Hatemi, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cornford, F. M. (1989). *Platon'un Bilgi Kuramı*. (A. Cevizci, Çev.) Ankara: Gündoğan Basım Yayım ve Dağıtım.
- Cowie, A. P. (Dü.). (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.
- Cunbur, M., Binark, İ., & Sefercioğlu, N. (1973). *Fârâbî Bibliyografyası*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı.
- Çağrııcı, M. (1989). *İslam Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakakültesi Vakfı Yayınları.
- Çelik, M. (2005). *David Hume'un Bilgi Kuramı*. Ankara: Avrasya Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş-Eğitimcilik ve Öğretmenlik*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Çelikkol, S. (2010). Fârâbî'de Ahlak ve Ahlak Eğitimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi soyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslam Felsefesi bilim Dalı.
- Çilingir, L. (2009). *Fârâbî ve İbn Haldun'da Siyaset*. Ankara: Araştırma Yayınları.

- Çotuksöken, B., & Babür, S. (1993). *Metinlerle Ortaçağda Felsefe*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çubukçu, İ. A. (1986). *Türk Düşünce Tarihinde Felsefe Hareketleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Çüçen, A. K. (2011). *Felsefeye Giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Danışman, N. (1950a). Fârâbî'nin Şiirlerinde Göze Çarpan Özellikleri. *Fârâbî Tetkikleri I* (ss. 108-110). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitim ve Felsefe İlişkisi: Eğitim Felsefesi. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim Bilime Giriş* (s. Ankara). Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Demir, N. (1999). M. Ali Aynî'nin Muallim-i Sani Fârâbî İsimli Eseri. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*(3), (ss. 439-469).
- Demirci, F. (2007a). İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates ve Platon'un Eğitim ve İnsan Anlayışları (Sokratik ve Platonik Eğitim. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi* (ss. 105-127). Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Demirci, N. (2007b). Platon'un Eğitim Anlayışı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Felsefesi Bilim Dalı.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2011). Gelişim Dönemleri ve Özellikleri Açısından Zorunlu Eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 26-30.
- Develioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski Ve Yeni Harflerle)*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: E. L. Kellogg Co.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge: The Riverside Press.
- Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve Kültür*. (Vedat Günyol, Çev.) İstanbul: Çan Yayınları.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim-Eğitim Felsefesine Giriş*. (T. Yılmaz, Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Dewey, J. (2004). Gerçekliğin Pratik Karakteri. *Felsefî Metinler: Pragmatizm* (C. Türer, Çev.), İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.) Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. (H. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Yayınları.

- Diderot, D. (1993). *Felsefe Konuşmaları*. (A. Cemgil, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Dodurgalı, A. (1995). *İbn Sînâ Felsefesinde Eğitim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Doğan, D. (1994). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ülke Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2002). *Yeraltından Notlar*. (S. Girgin, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2005a). *Budala*. (M. Beyhan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2005b). *Bir Yazarın Günlüğü I*. (K. Yükseler, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2006a). *Cinler*. (E. Altay, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2006b). *Suç ve Ceza*. (M. Beyha, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2007a). *Kumarbaz*. (E. Altay, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dostoyevski, F. M. (2007b). *Karamazov Kardeşler*. (Ç. R. Güngör, Çev.) İstanbul: Antik Batı Klasikleri Yayınları.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Durak, N. (2009). *Platon ve Fârâbî Felsefesinde Erdem Kavramı*. Isparta: Fakülte Kitapevi.
- Duruhan, K. (2006). İlerlemeci ve Pragmatik Ekolde Amaç Süreç ve Değerlendirme Bütünlüğü. Adem Solak (Ed.), *Felsefe Ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Dyson, J. (2002). *Chambers Students Dictionary*. İstanbul: Best Kitabevi.
- Eflatun. (1975). *Devlet*. (S. Eyüboğlu, & M. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2013b). *Eğitim Reformu Girişimi- Eğitim İzleme Raporu 2012*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- El-Câbirî, M. Â. (2003). *Felsefî Mirasımız ve Biz*. (A. S. Aykut, Çev.) İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Elders, L. (1997). *The Philosophy of Nature of St. Thomas Aquinas-Nature-The Universe-Man*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- El-Fârâbî, E. N. (2012). *Es-Siyâsetu'l Medeniyye veya Mebâdi'ul-Mevcûdât*. (M. Aydın, A. Şener, & M. Ayas, Çev.) İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Encyclopaedia Britannica*. Education: <https://global.britannica.com/topic/education> (Erişim tarihi: 03.05.2017)
- Eralp, H. V. (1953). *Platon I*. İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.

- Erasmus, D. (1936). *The Education of a Christian Prince*. (L. K. Born, Çev.) Columbia: Columbia University Press.
- Erasmus, D. (2010). *Deliliğe Övgü*. (Ç. Dürüşken, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Erdem, H. H. (2007). *Karl Jaspers Felsefesinde Hakikat İletişim ve Siyaset*. İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkal, S. N. (Ed.). (2004). *Alternatif Düşünceler Sözlüğü*. (Komisyon, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Erten, M. (2015). Fârâbî’de Din-Felsefe Birliği/Özdeşliği I Eğitim ve Farklı öğrenme Teknikleri. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ss.155-172.
- Eyuboğlu, İ. Z. (2004). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Eyupoglu, S., & Erhat, A. (1977). *Hesiodos, Eseri ve Kaynakları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Fârâbî. (1989). *İlimlerin Sayımı (İhsâ’ul-Ulûm)*. (A. Ateş, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fârâbî. (1990). *Fârâbî’nin Şerâ’it ul-Yakîn’i (Kesin Bilginin Şartları)*. (M. T. Küyel, Çev.) Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları .
- Fârâbî. (2002). Kitâbü'l-Mille (Din Kitabı). F. Toktaş (Ed.), *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 7(12), (ss. 247-273).
- Fârâbî. (2013a). *Mutluluğun Kazanılması (Tahsilu’s-Sa’âda)*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Divan Kitap.
- Fârâbî. (2013b). *Harfler Kitabı (Kitâbu’l-Hurûf)*. (Ö. Türker, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2014a). Felsefenin Temel Meseleleri (Uyûnu’l-mesâil). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, (M. Kaya, Çev., ss. 117-127). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2014b). Siyaset Felsefesine Dair Görüşler (Fusûlü’l-Medenî). *Fârâbî’nin İki Eseri: Siyaset Felsefesine Dair Görüşler (Fusûlü’l-Medenî) ve Mutluluk Yönüne Yönelme (Tenbîh Alâ Sebîli’s-Saâde)* (H. Özcan, Çev., ss. 1-143). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Fârâbî. (2014c). Eflâtun ile Aristoteles’in Görüşlerinin Uzlaştırılması (Kitâbu’l-Cem’ beyne re’yeyi’l-hakîmeyn Eflâtun el-İlahi ve Aristûtâlis). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* (M. Kaya, Çev., ss. 151-183). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2014d). Aklın Anlamları (Risâle fi me’ânî’l-akl). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* (M. Kaya, Çev., ss. 127-139). İstanbul: Klasik Yayınları.

- Fârâbî. (2014e). *Burhân Kitabı (Kitâbu'l-Burhân)*. (Ö. Türker, & Ö. Alper, Çev.) İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2014f). Felsefe Öğreneminden Önce Bilinmesi Gereken Konular (Risâle fima yenbağî en yukaddeme kable te'allumi'l-felsefe). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* (M. Kaya, Çev., ss. 109-117). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2014g). Astroloji Hakkında Doğru ve Yanlış Bilgiler (Makale fi mâ yasihhu ve mâ lâ yasihhu min ahkâmı 'n-nücûm). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* (M. Kaya, Çev., ss. 183-192). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2014h). Mutluluk Yönüne Yönelme (Tenbîh Alâ Sebîli's-Saâde). *Fârâbî'nin İki Eseri: Siyaset Felsefesine Dair Görüşler (Fusûlü'l-Medenî) ve Mutluluk Yönüne Yönelme (Tenbîh Alâ Sebîli's-Saâde)* (H. Özcan, Çev., ss. 143-187). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Fârâbî. (2015). *İdeal Devlet (El-Medinetu'l Fâzıla)*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Divan Kitap.
- Fârâbî, E. (1985). *Eflâtun Kanunlarının Özeti (Telhisu Nevamîs-i Eflâtun)*. (F. Olguner, Çev.) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N., & Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Filiz, Ş. (2005). *Fârâbî*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Foulquie, P. (1998). *Varoluşunun Varoluşu*. (Y. Şahan, Çev.) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Gentzler, J. (2005). How to Know Good: The Moral Epistemology of Plato's Republic. *The Philosophical Review*, 114(4), Duke University Press.
- Gilson, E. (2007). *Ortaçağda Felsefe*. (A. Meral, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Gove, P. B. (Dü.). (2008). *Webster's Third New International Dictionary of The English Language Unabridged*. U.S.A.: Merriam- Webster Inc.
- Gökberk, M. (1993). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Görgün, T. (2004). Mettâ bin Yunus Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 29, s. 417-418). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefî ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- Guthrie, W. K. (1975). Plato The Man and His Dialogues: Earlier Period. *A History of Greek Philosophy IV*. içinde Cambridge: Cambridge University Press.

- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., & Hüsrev, Ü. (2002). *Sarp Erk Ulaş Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (2011a). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (2011b). *Ahlâktan Siyasete*. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Güneş, E., & G., T. H. (1999). *Hollandaca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Güneş, G. (2016). Türkiye'nin Maarif Davası Üzerine. (A. F. Arıcı, Dü.) *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1).
- Gürsoy, K. (2007). *J. P. Sartre Ateizminin Doğurduğu Problemler*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı: Reform mu? *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 556-577.
- Hacib, Y. H. (1979). *Kutadgu Bilig*. (R. R. Arat, Çev.) İstanbul: Türk kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte* (Cilt 6). (2014). (İbrahim Canan, Çev.) Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Hammond, R. (2001). *Fârâbî Felsefesi ve Ortaçağ Düşüncesine Etkisi*. (Gülnehal, G. Küken, & U. Nutku, Çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayıncılık Dağıtım Ltd. Şti.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe Ansiklopedisi - Kavramlar ve Akımlar* (Cilt 1). İstanbul: Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O. (1992). *Türk Dili Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hansoy, F. N. (Ed.). (1984). *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Hare, R. M. (2002). *Platon*. (B. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Heidegger, M. (2003). *Metafizik Nedir?* (S. K. Yetkin, & M. İpşiroğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Heidegger, M. (2008). *Varlık ve Zaman*. (K. H. Ökten, Çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Heidegger, M., Sartre, J. P., Eliot, T., & Babbitt, I. (2002). *Hümanizmin Özü*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Heimsoeth, H. (1986). *Felsefenin Temel Disiplinleri*. (T. Mengüşoğlu, Çev.) İstanbul: Evrim Matbaacılık Ltd. Şti.
- Hesiodos. (1948). *İşler ve Günler*. (S. Y. Baydur, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Hesiodos. (1977). *İşler ve Günler*. (E. Sabahattin, & A. Erhat, Çev.) Ankara: Türk Dil kurumu Basımevi.
- Hobbes, T. (2008). *Leviathan*. (S. Lim, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Homeros. (2008a). *İlyada*. (A. Erhat, & A. Can, Çev.) İstanbul: Sanat Yayınları.
- Homeros. (2008b). *Odysseia*. (A. Erhat, & A. Can, Çev.) İstanbul: Sanat Yayınları.
- Honer, S., Hunt, T., & Okholm, D. (2003). *Felsefeye Çağrı-Sorunlar ve Seçenekler*. (H. Ünder, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Hourani, G. F., The Education of Third Class in Plato's Republic. *The Classical Quarterly*, 43(1-2), 1949.
- Hume, D. (1986). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*. (S. Evrim, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz Toplum*. (C. Öner, Çev.) İstanbul: Roman Oda Yayınları.
- İbn Sînâ. (1995). *El-Kânûn Fi't-Tıbb I*. (E. Kâhya, Çev.) Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- İbn Sînâ. (2013a). *İşaretler ve Tembihler*. (M. Macit, A. Durusoy, & E. Demirli, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ. (2013b). *Kitabu's-Şifâ Metafizik I*. (E. Demirli, & Ö. Türker, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ. (2013c). *Kitâbu's-Şifâ Metafizik II*. (E. Demirli, & Ö. Türker, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İnci, M. (2005). Platon'un Yasalar Adlı Eserlerinde Eğitim. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Irwin, T. (1977). *Plato's Moral Theory The Early and Middle Dialogues*. Oxford: Clarendon Press.
- İzgi, C. (1998). Hiyel Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 18, ss. 178-180). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- James, W. (2000). *Pragmatizm and Other Writings*. Middlesex: Penguin Books.
- James, W. (2003). *Faydacılık*. (T. Göbekçin, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- James, W. (2004). Pragmatizmin Doğruluk Anlayışı. İ. Doğu (Ed.), *Felsefi Metinler: Pragmatizm* (B. Genç, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Jasper, K. (1981). *Felsefeye Giriş*. (M. Akalın, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Jaspers, K. (1995). *Felsefi Düşünüşün Küçük Okulu*. (S. Umran, Çev.) İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

- Jebrini, A. (1995). Fârâbî Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 12). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kabaağaç, S., & Alovera, E. (1995). *Latince Türkçe Sözlük*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Kale, N. (1997). *Felsefiyat (Felsefeye Dair)*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji Tarihi* (Cilt 1). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kant, I. (2002). *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Kaya, B. (2003). *Felsefi Düşüncenin Kısa Tarihi*. İstanbul: Sorun Yayınları.
- Kaya, M. (1995). Fârâbî. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 12). içinde İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kaya, M. (2014). *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kazıcı, Z., & Ayhan, H. (2010). Ta'lim ve Terbiye Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 39). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keklik, N. (1969). *İslâm Mantık Tarihi-İslâm Mantığının Kaynakları-Süryânilerde Mantık ve İslâm Mantıkçıları* (Cilt 2). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Kierkegaard, S. (1996). *Baştan Çıkarıcının Günlüğü*. (S. Sertabiboğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (1997). *Yaşadığımız Çağ*. (N. Çatlı, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2001). *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*. (M. M. Yakupoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2002). *Korku ve Titreme*. (İ. Kapaklıkaya, Çev.) İstanbul: Anka Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2003). *Kaygı Kavramı*. (T. Armaner, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2005). *Felsefe Parçaları ya da Bir Parça Felsefe*. (D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kindi. (1991). *Felsefi Risâleler*. (M. Kaya, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olan Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), (ss.324-340).
- Korkut, Ş. (2015). *Fârâbî'nin Siyaset Felsefesi*. Ankara: Atlas Kitap.

- Korkut, Ş. (2015). *Fârâbî'nin Siyaset Felsefesi Kökenleri ve Özgünlüğü*. Ankara: Atlaskitap.
- Kranz, W. (1994). *Antik Felsefe Metinler ve Açıklamalar*. (S. Y. Baydur, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Kraut, R. (1992). Introduction to the Study of Plato. R. Kraut (Ed.), *Plato*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krohn, D. (2006). Sokratik Konuşma'nın Teoriği ve Pratiği. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik Konuşma* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Çağın Olayları Arasında*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Küken, A. G. (1996a). *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Küken, A. G. (2003). *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Küken, G. (1996b). *Doğu-Batı Felsefi Etkileşiminde İbn Rüşd ve St. Thomas Aquinas Felsefelerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağ'da Eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Küyel, M. T. (1992). *Felsefenin Tarifinde ve Tarihinde Bir Kaynak Olarak Fârâbî*. Ankara: Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Laertios, D. (2010). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri*. (C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Locke, J. (1824). Some Thoughts Concerning Education. *The Works of John Locke*. London: C. Baldwin Printer.
- Locke, J. (1999). *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*. (İ. Çetin, Çev.) İstanbul: Paragidma Yayınları.
- Locke, J. (2000). *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine bir Deneme I-II*. (M. D. Topçu, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine*. (A. Uğur, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Lodge, R. C. (2000). *Plato's Theory of Education*. London: Routledge.
- Longman, A. W. (1992). *Longman Dictionary of English Language and Culture*. England: Longman Press.
- Lorenz, H. (2006). Allegory and Myth in Plato's Republic. *The Blackwell Guide to Plato's Republic*. London: Blackwell Publishing.

- Lutoslowski, W. (1897). *The Origin and The Growth of Plato's Logic with an Account of Plato's Style and of The Chronology of His Writtings*. New York: Longmans, Green and Co.
- Madkour, İ. (1990). Fârâbî. M. M. Sharif, & M. Armağan (Ed.), *İslam Düşüncesi Tarihi* (M. Armağan, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Magee, B. (2000). *Büyük Filozoflar, Platon'dan Wittgenstain'a Batı Felsefesi*. (A. Cevizci, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasığı*. (V. Mutal, Çev.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Mahmut, K. (1986). *Divânu Lügati't-Türk*. (B. Atalay, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Matthews, G. B. (1998). Saint Thomas and the Principle of Double Effect. S. MacDonald, & E. Stupm (Ed.), *Aquinas's Moral Theory; Essays in Honor of Norman Kretzmann* (ss. 63-79). London: Cornell Universty Press.
- Meine, F. J. (Ed.). (1957). *The Consolidated-Webster Comprehensive Encyclopedic Dictionary*. Chicago: Division of Book Production Industries.
- Meinwald, C. (2016). *Plato*. New York: Routledge.
- Mill, J. S. (2015). *Özgürlük Üzerine*. (T. Türk, Çev.) İstanbul: Oda Yayınları Turizm San. ve Tic. LTD. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*. (2018b, 07 16). [mevzuat.meb.gov.tr: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html)
- Milli Eğitim Temel Kanunu*. (2018a, 07 16). [mevzuat.meb.gov.tr:1.5.179.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/1.5.179.pdf).
- Mutçalı, S. (1995). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Mükemmel Osmanlı Lügati*. (2002). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nails, D. (2006). The Life of Plato of Athens. H. H. Benson (Ed.), *A Companion to Plato*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Najjar, F. M. (1963). The Political Regime (AlFârâbî). R. Lerner, & M. Mahdi (Ed.), *Medieval Political Philosophy: A Source Book*. New York: Free Press og Glencoe.
- Namık, M. (1933). *Küçük Felsefe Tarihi*. İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi.
- Nasr, S. H. (1993). Fârâbî'ye Niçin 'İkinci Öğretmen' Adı verilmiştir? Ç. Tülücü (Ed.), *Diyanet İlmî Dergisi*, 29(1), 51-56.
- Nelson, L. (2006). Sokratik Yöntem. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik Konuşma*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Netton, I. R. (2005). *Fârâbî ve Okulu*. (M. Vural, Çev.) Ankara: Elis Yayınları.
- Nietzsche, F. (1990). *Bilim ve Bilgeliliğin Savaşı*. (Ü. Özdağ, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Nietzsche, F. (1991). *Gelecekteki Felsefe*. (Ü. Özdağ, Çev.) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Nietzsche, F. (2004). *İyinin ve Kötünün Ötesinde*. (A. İnam, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2011). *Ahlâkın Soykütüğü*. (Z. Alangoya, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Nietzsche, F. (2016). *Ecco Homo İşte Bakın İnsan*. (A. Büyükatlı, Çev.) İstanbul: Felsefe Kulübü Kitapları.
- Nightingale, A. W. (2001). Liberal Education in Plato's Republic and Aristotle's Politics. Y. L. Too (Ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: Brill Publications.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim Felsefesi*. (R. Çelik, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Notopoulos, J. A. (1944). The Symbolism of the Sun and Light in the Republic of Plato II. *Classical Philology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Okul Sözlüğü*. (1994). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Olguner, F. (1999). *Fârâbî*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Olguner, F. (2013). *Fârâbî*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Orhun Yazıtları-Türkçedeki İlk Çalışmalar*. (2011). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Önen, Y. , & Şanbey, C. Z. (1993). *Almanca-Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öner, N. (1999). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. (2002). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Örs, D., Kırılancı, H., & Eryüksel, A. (2003). *Osmanlıca Türkçe Sözlük*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Öymen, H. R., & Dağ, M. (1974). *İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Özbalkan, N. (1999). *Büyük İngilizce–Türkçe Sözlük*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Özgen, M. (2007). *Mutluluk Problemi*. İstanbul: Artus Yayınları.
- Özgen, M. K. (1997). *Fârâbî’de Mutluluk ve Ahlak İlişkisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Özlem, D. (2004). *Etik-Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Anka Basım.
- Özön, M. N. (1999). *Çağdaş Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özön, M. N. (2003). *Osmanlıca Türkçe Sözlük*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Öztabağ, L. (1968). *Felsefe Dersleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özturan, M. (2013). Fârâbî’ye Göre Bilginin Kesinliği Açısından Yargısal Bilgi Türleri. *İnsan ve Toplum*, (ss. 35-138).
- Öztürk, F. (2004). Ütopya ve Eğitim Sorunsalı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*(3), (ss. 89-114).
- Öztürk, F. (2006). *Ütopya ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pierce, C. S. (1998). *The Essential Pierce Selected Philosophical Writings*. T. P. Project (Ed.) Bloomington: Indiana University Press.
- Pierce, C. S. (2004). Fikirlerimizi Nasıl Berraklaştırabiliriz. İ. Doğu (Ed.), *Felsefi Metinler: Pragmatizm* (B. Genç, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Platon. (1989). *Birinci Alkibiades*. (İ. Şahinbaş, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Platon. (1997). *VII. Mektup*. (A. Yardımlı, & D. Canefe, Çev.) İstanbul: İdea Yayınevi.
- Platon. (1999). *Epinomis*. (A. Cemgil, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Platon. (2001a). *Meneksenos*. (İ. Şahinbaş, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Platon. (2001b). *Timaios*. (E. Güney, & L. Ay, Çev.) İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Platon. (2010). *İon*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Platon. (2012). *Yasalar*. (C. Şentuna, & S. Babür, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Platon. (2013a). *Philebos*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.
- Platon. (2013b). *Şölen*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.
- Platon. (2013c). *Devlet*. (C. Saraçoğlu, & V. Atayman, Çev.) İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Platon. (2014). *Phaidros ya da Güzellik Üzerine*. (B. Akar, Çev.) Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Platon. (2015a). *Gorgias*. (M. C. Anday, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Platon. (2015b). *Kharmides*. (T. Gökçöl, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015c). *Kratylos*. (T. Aktürel, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015d). *Kriton*. (T. Gökçöl, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015e). *Lakhes*. (Tanju Gökçöl, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015f). *Menon*. (A. Cemgil, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.,
- Platon. (2015g). *Protagoras*. (T. Gökçöl, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015h). *Sofist*. (Ö. N. Soykan, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015i). *Sokrates'in Savunması*. (T. Aktürel, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015k). *Theaitetos*. (M. Gökberk, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2015m). *Phaidon*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.
- Platon. (2015n). *Timaios*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.
- Platon. (2016). *Euthydemos-Parmenides*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Pöggeler, O., & Allemann, B. (1994). *Heidegger Üzerine İki Yazı*. (D. Özlem, Çev.) Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (1975). *Öz Türkçe Sözlük*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (1999). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (I. Gürbüz, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Redhouse, S. J. (1993). *Redhouse English-Turkish Dictionary*. U. B. Alkım (Ed.), İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Reeve, C. (2006). *Philosopher-Kings: The Argument of Plato's Republic*. Indianapolis: Hackett.
- Reisman, D. C. (2007). Fârâbî ve Felsefe Müfredatı. P. Adamson, & R. Taylor (Ed.), *İslâm Felsefesine Giriş* (M. C. Kaya, Çev., ss. 58-73). İstanbul: Küre Yayınları.
- Resimli Okul Sözlüğü*. (2008). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rich, N. (1970). *The Age of Nationalism and Reform 1850-1890*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Ritchie, D. G. (1902). *The World's Epoch-Makers Plato*. O. Smeaton (Ed.), New York: T. & T. Clark.

- Rousseau, J. J. (1987). *Toplum Sözleşmesi*. (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Adam Yayınları.
- Rousseau, J. J. (1989). *İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk*. (S. Eyuboğlu, Çev.) İstanbul : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Rousseau, J. J. (1999). *Yalnız Gezerin Düşlemleri*. (R. N. Darago, Çev.) İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2003). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kökeni*. (E. Ergün, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Rousseau, J. J. (2008). *Anayasa Projeleri*. (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile*. (Y. Avunç, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Russell, B. (1970). *Dünya Görüşüm*. (S. Tiryakioğlu, Çev.) Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Russell, B. (1972a). *Mistisizm ve Mantık*. (A. Usluata, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Russell, B. (1972b). *Batı Felsefesi Tarihi-Antikçağ*. (M. Sencer, Çev.) Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Russell, B. (2013). *Eğitim Üzerine*. (A. Uğur, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sami, Ş. (2015). *Kamus-ı Türki*. P. Yavuzarslan (Ed.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sami, Ş. (H.1317). *Kamus-ı Türki*. İstanbul: İkdam Matbaası.
- Saraç, T. (1992). *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Sarıkavak, K. (2016). Harranlı Bilgin ve Düşünürlerin Tercüme ve Teliflerinin İslâm Medeniyeti'ne Katkıları. F. Atasoy (Ed.), *Yükselen İpek Yolu: İpek Yolu'nda Kültür ve Sanat* (Cilt 3, ss. 388-389). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Sartre, J. P. (1961). *Çağımızın Gerçekleri*. (S. Eyuboğlu, & V. Günyol, Çev.) İstanbul: Çan Yayınları,.
- Sartre, J. P. (1967). *Varoluşçuluk*. (E. T. Eliçin, Çev.) İstanbul: Ataç Kitabevi.
- Sartre, J. P. (1999). *Bulantı*. (E. Aklan, Çev.) İstanbul: Oda Yayınları.
- Sartre, J. P. (2000). *Özgürlüğün Yolları I-Akıl Çağı*. (G. Devrim, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Sartre, J. P. (2002). *Özgürlüğün Yolları III-Yıkılış*. (G. Devrim, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Sartre, J. P. (2011). *Varlık ve Hiçlik*. (T. Ilgaz, & G. Çankaya Eksen, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sayılı, A. (1951). Fârâbî ve Tefekkür Tarihindeki Yeri. *Belleten*, 15(57).

- Sayılı, A. (1990). IX., X. ve XI. Asırlar ve İslâm Dünyası Uygarlığında Önemli Katkısı Olan Kalburüstü Bazı Düşünürler ve Bilim Adamları. *Uluslararası İbn Türk, Hârezmi, Fârâbî, Beyrûnî ve İbn Sînâ Sempozyumu Bildirileri (Ankara-1995)* (ss. 11-25), Ankara.
- Schofield, M. (2006). *Plato- Political Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Sena, C. (1974). *Filozoflar Ansiklopedisi* (Cilt 1). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Sena, C. (1975). *Filozoflar Ansiklopedisi* (Cilt 2). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Seve, L. (1998). *Felsefe ve Siyaset*. (M. Öçmen, Çev.) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Shook, J. R. (2004). *William James- John Dewey -Charles Sanders Pierce- Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*,. (C. Türer, Çev.) İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Sönmez, V. (2006a). Eğitim Durumları. A. Solak (Ed.), *Felsefe ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2006b). Pragmatizm. Adem Solak (Ed.), *Felsefe ve Eğitim*. Ankara.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Störig, H. J. (2013). *Dünya Felsefe Tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Strauss, L. (2000). *Politika Felsefesi Nedir?*. (S. Z. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayınları.
- T.C. Resmi Gazete Yasama Bölümü. (1997). Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Takala, T. (1998). Plato on Leadership. *Journal of Business Ethics*, 17(7), (ss.785-798).
- Tannenbaum, D., & Schultz, D. (2016). *Siyasî Düşünce Tarihi Filozoflar ve Fikirleri*. (F. Demirci, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Tarakçı, M. (2006). *St. Thomas Aquinas*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Taşdelen, V. (2004). *Kierkegaard'ta Benlik ve Varoluş*. Ankara: Hece Yayınları.
- Taşdelen, V., Yayla, A., & Karaca, A. (Ed), (2011). *Eğitimden Felsefeye: Necmettin Tozlu Armağanı*,. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Taylor, A. E. (1955). *Plato; The Man and His Work*. London: Methuen Co. Ltd.
- The New Webster's International Encyclopedia*. (1996). Florida: Trident Press International.
- The Oxford American Dictionary and Language Guide*. (1999). New York: Oxford University Press .

- The World Book Encyclopedia*. (1993). United States of America: World Book Inc. .
- Thilly, F. (2000). *Felsefenin Öyküsü Yunan ve Ortaçağ Felsefesi*. (İ. Şener, Çev.) İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Timuçin, A. (2011). *Düşünce Tarihi II*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Toku, N. (2005). *Siyaset Felsefesi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2010). *Varoluş Felsefesi-Hareket Felsefesi*. E. Erverdi, & İ. Kara (Ed.), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topdemir, H. G. (2010). *Fârâbî*. İstanbul: Say Yayınları.
- Topdemir, H. G. (2017). *Fârâbî*. İstanbul: Say Yayınları.
- Topses, G. (1999). *Felsefeye Giriş-Felsefe Düşüncenin Gelişimi*. Ankara: Turhan Kitabevi, .
- Tosun, S. (2007). Platon ve Fârâbî'nin Siyaset Felsefelerinin Karşılaştırılması ve Siyaset Felsefelerinde Erdem. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Toven, M. B. (2004). *Yeni Türkçe Lügat*. A. Hayber) (Ed.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tozlu, N. (2003a). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tozlu, N. (2003b). *İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tozlu, N. (2006a). Felsefe ve Eğitim. Â. Solak (Ed.), *Felsefe Ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Tozlu, N. (2006b). Varlık Felsefesi. Â. Solak (Ed.), *Felsefe Ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Tulum, M. (Ed.). (1985). *Temel Türkçe Sözlük-Sadeleştirilmiş ve Genişletilmiş Kamus-ı Türki*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tunalı, İ. (2011). *Grek Estetiği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tülücü, S. (2003). Fârâbî Bibliyografyasına Bazı İlaveler III. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(20).
- Tülücü, S. (2009). Fârâbî Bibliyografyasına Bazı İlaveler IV. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(31).
- Türer, C. (2003). *Charles Sanders Pierce'in Pragmatik Felsefesi*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.

- Türk Ansiklopedisi* (Cilt 14). (1966). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkçe Sözlük*. (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzer, A. (2010). Varoluşçu Düşünür Buber'in Eğitim Anlayışı: Günümüz Eğitim Problemleri Açısından Anlam ve Önemi. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi-Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1950). Fârâbî Meselesi. *Fârâbî Tetkikleri I* (ss. 3-16). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1983). *İslam Felsefesi-Eski Yunan'dan Çağdaş Düşünceye Doğru*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ünder, H. (2006). Akademik Bir Disiplin Olarak Eğitim Felsefesinde Yaklaşımlar ve Türkiye'de Eğitim Felsefesi. S. Büyükdüvenci, & V. Taşdelen (Ed.), *Felsefe Eğitim Sanat-Saffet Bilhan Armağanı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Varış, F., Gözütok, D., Gürbüzürk, O., Gürkan, T., Pektaş, S., & Babadoğan, C. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Verseny, L. (2007). *Sokratik Hümanizm*,. (A. Cevizci, Çev.) İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Vlastos, G. (1973). Justice and Happiness in Plato's Republic. *Platonic Studies*. Princeton: Princeton University Press.
- Voltaire. (2003). *Candide ya da İyimserlik*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Walzer, R. (1965). Al-Fârâbî. *Encyclopedia of İslam* (Cilt 2, ss. 778-781). Leiden: Leiden University Press.
- Weber, A. (1897). *History of Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- Weber, A. (1964). *Felsefe Tarihi*. (H. Vehbi Eralp, Çev.) İstanbul: Remzi kitabevi.
- Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi*. (H. Vehbi Eralp, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Wehr, H. (1976). *A Dictionary of Modern Written Arabic*. New York: Spoken Language Services Inc.
- Yaldız, C. (2014). Düşünce Tarihinde Siyaset ve Ahlâk Etkileşimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Yalın, Ö. (2006). *Türkçede Yakın ve Karşıt Anlamlılar Sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1995,). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi,.

- Yazıcı, H. (2000). İbnü's-Serâc Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 21, s. 205-206). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yazıcı, S. (1998). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Yeğin, A., Badilli, A., Hekimoğlu, İ., & Çalım, İ. (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Büyük Lügat*. İstanbul: Türdav A.ş.
- Yelten, M., & Özkan, M. (2002). *Türkçenin Sözlüğü*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Yeni Türk Ansiklopedisi. (1985). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). Eğitimin Hermeneutik Boyutu: Eğitim Kavramının Doğasına İlişkin Kimi Sorular. S. Büyükdüvenci, & V. Taşdelen (Ed.), *Felsefe Eğitim Sanat-Saffet Bilhan Armağanı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in Eğitim Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(10).
- Zeller, E. (1888). *Plato and The Older Acedemy*. (S. Alleyne, & A. Gooddwin, Çev.) New York: Longmans Green and Co.
- Zeller, E. (2001). *Grek Felsefesi Tarihi*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Enes Çakır

Doğum Yeri: Samsun

Doğum Tarihi: 10.02.1989

Medeni Hali: Bekâr

EĞİTİM BİLGİLERİ

2012’de Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünden mezun oldu.

2019’da Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans bölümünden mezun oldu.

MESLEKİ BİLGİLER