

T. C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**CUMHURİYET DÖNEMİ (1920-1950) TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN
FELSEFİ TEMELLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gamze Gülbahar

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Lokman Çilingir

Kırıkkale-2006

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gamze Gülbahar tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Başkan
Doç. Dr. Lokman Çilingir
(Danışman)

Üye
Yrd. Doç. Dr. M. Metin Arslan

Üye
Yrd. Doç. Dr. Vural Hoşgörür

ÖZET

Türkiye, 18. yüzyıldan günümüze değin süregelen evrensel kültüre uyum sürecinde; dünya görüşünü, tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim sistemini düzenlemeye çalışırken birtakım kültürel çatışmalar yaşamıştır ve yaşamaktadır. Modern Türk Devleti'nin doğuşunu simgeleyen Cumhuriyet Dönemi, 1920-1950 yılları arası süreçte –makro sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim felsefesini temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle– bu kültürel çatışmalara sistemli çözümler araması yönünden kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmasının yanı sıra, günümüze kadar gelen eğitim sorunlarının çelişkilerini de içinde barındırması bakımından Türk eğitim tarihinde özgün ve bir o kadar da tartışmalı bir dönemdir. *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* konulu bu araştırma ile, her ne kadar 1920-1950 yılları arası süreçte Türk Eğitim Sisteminin temeline aldığı felsefi anlayışlar ortaya konulmaya çalışıldıysa da, elde edilen bulgular günümüze kadar gelen bazı eğitim sorunlarının kaynağına işaret etmesi bakımından, günümüz sorunlarının çözümü için de dayanak teşkil edecek genel önermeleri içermektedir. Ayrıca araştırmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin uzun bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkması nedeniyle, Türk eğitim tarihi; Tanzimat (1839)'a kadar, Tanzimat'tan Cumhuriyet (1920)'e kadar ve Cumhuriyet (1920-1950)'ten sonra olmak üzere üç dönemde incelendi. Bu dönemlere ait belirli eğitim anlayışlarının ve politikalarının irdelenmesi, eğitim sisteminin bugünkü kaynakları ile mevcut eğitim ve öğretim sorunları arasındaki ilişkinin de daha yakından görülmesini ve bu durumun bütünlük içinde değerlendirilmesini olanaklı kılacaktır. Betimsel bir araştırma yöntemiyle ele alınan bu çalışmada, bulgulara, literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek ulaşıldı.

ABSTRACT

Turkey, in the process of adapting to universal culture continuing from 18. century till the present day has been surviving some cultural conflicts while organizing its world-view, its institutions and therefore its education system. The Republic Period, which symbolizes the birth of the modern Turkish State, the time between 1920 and 1950, –as it has organized all the institutions of the macro system and therefore its education philosophy throughout ideological and scientific views forming its basis– is a specific and disputatious period in the Turkish Education History because it includes the conflicts of educational matters besides presenting important coherence samples by looking for systematic solutions to these cultural conflicts. Although in this *The Philosophical Basis of Turkish Education System in The Republic Period* titled thesis, it is tried to work out the philosophical comprehensions taken place in the basis of Turkish Education System between 1920 and 1950, the findings achieved contains general proposals which can be helpful to solve the current matters by indicating the sources of some educational problems coming to present time. Moreover, in this thesis, because the Republic Period Turkish Education System came into being as a result of a long process, the history of Turkish Education is examined in three separate periods: Until Tanzimat (1839), From Tanzimat to Turkish Republic (1920) and the Republic Period (1920-1950). Examining of specific education comprehensions and policies of these three periods will enable to see the relation between the current education and instruction problems and sources of current education system nearly and to assess this problematic completely. In this thesis which is prepared by means of descriptive research method, the findings were achieved by examining the works and books obtainable in the literature.

KİŞİSEL KABUL AÇIKLAMA

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri” adlı çalışmamı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı; faydalandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şerefimle doğrularım.

06.11.2006

Gamze Gülbahar

ÖNSÖZ

Sürekli değişen ve gelişen toplumsal yaşamda eğitim; bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri yönünden tartışma götürmez bir biçimde dinamik bir güce sahiptir. Eğitimin işlevlerinden, sahip olunan bilgi kadar pay alınmaktadır. Bu, bir toplumsal sistemin varlığını sürdürebilmesinin de ön koşuludur. Bugün gelinen noktada sürekli değişen bilginin, kesin ve mutlak bir tanımının yapılamayacağı görüşü hâkimdir. Bilginin sürekli değişimi, toplumların eğitimine yön veren değer yargılarının da değişimine neden olmaktadır. Toplumsal sistemin bir alt sistemi olan eğitim sistemi, insanlara kazandırmak istediği istedik davranışların ölçütünü, ait olduğu toplumun inanış, kültür, anlayış veya ideolojik istemlerine göre belirlemektedir. Bunun yanında bilim, teknoloji, sanat ve edebiyatta ileri bir uygarlığa erişebilmek için yeni oluşum ve değişimlere açık bir toplum yaratmak, öncelikle bunları oluşturabilecek dünya görüşüne sahip insanlar yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Tarihsel süreç içinde toplumsal gereksinimlerin çeşitlenmesi ve nitelik açısından farklılaşması, toplumların eğitim sistemlerini bu yeni değişim ve koşullara göre düzenleme ihtiyacını doğurmuş, bu durum toplumda hangi insan tipinin yetiştirilmesi gerektiği sorununu da beraberinde getirmiştir. Her toplumun eğitim sistemi, o toplumun içinde bulunduğu toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik koşullarının özelliklerini taşır. Yine bir toplumun sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik koşullarına yön veren olgu ve olayların altında yatan başlıca sebep, o toplumun dünya görüşü, yani felsefesidir.

Felsefe hayat alanıyla ve eğitimle, inançla, ideolojiyle, bilimle ilgili anlayışların eleştirisini, kontrolünü, düzeltmesini yapmakla diğer bütün alanlara farklı bakış açıları sağlamaktadır. Böylece felsefe, eğitimi engelleyen sorunları belirleme; eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklama; eğitim etkinliğinin yapısı, ilkeleri ve amacı ile eğitim yöntemlerini konu alma; neyin, niçin, nasıl öğretilmesi gerektiğiyle uğraşma ve toplumda, eğitim pratiği veya uygulamalarını değerlendirme yönü ile kendini yeni bir alan olan eğitim felsefesi alanına taşımaktadır.

Türk Eğitim Sistemi, 18. yüzyıldan günümüze kadar, çağdaş anlayış ve uygulamalar yönünde bir gelişme seyri göstermektedir. Türk Eğitim Sisteminin evrensel kültürden pay alması normal bir süreçtir; ancak bu kültürü kendi öz kültürü üzerine inşa ederken birtakım sorunlar yaşamıştır ve yaşamaktadır. Bu bağlamda *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* konulu bu araştırma ile, Türk Eğitim Sisteminin amaç, işleyiş ve uygulamalarına yön veren felsefi anlayışların, diğer bir deyişle Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemini belirleyen politikalara temel teşkil eden inanç, ideoloji ve değer yargılarının neler olduğu belirlenmeye çalışıldı. Geçmişte eğitim uygulamalarına yön veren felsefi anlayışların tahlili ve eleştirisi, mevcut eğitim uygulamalarına ve eğitim sorunlarının çözümüne rehberlik edecektir. Modern Türk Devleti'nin doğuşunu simgeleyen Cumhuriyet Dönemi, 1920-1950 yılları arası süreçte, tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim sistemini temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemeye çalışmıştır. Bu süreç, kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmasının yanı sıra, günümüze kadar gelen eğitim sorunlarının çelişkilerini de içinde barındırması yönüyle eğitim tarihimizde özgün bir dönemdir. Bu araştırma ile her ne kadar 1920-1950 yılları arası Türk Eğitim Sisteminin temeline aldığı felsefi anlayışlar ortaya konulmaya çalışıldıysa da elde edilen bulgular, günümüze kadar gelen bazı eğitim sorunlarının kaynağına da işaret etmesi bakımından, günümüz sorunlarının çözümü için de dayanak teşkil edecek genel önermeleri içermektedir.

Yüksek lisans tezi çalışmam süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım danışman hocam Doç. Dr. Lokman Çilingir'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Kırıkkale–2006

Gamze Gülbahar

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
KİŞİSEL KABUL AÇIKLAMA.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Önemi.....	5
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Sayıtlılar.....	6
Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	8
---------------------------------------	---

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	15
------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	16
I. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	16
A. Felsefe.....	16
1. Felsefenin Tanımı ve Konusu.....	16
2. Felsefe ve Bilim.....	23
3. Felsefe ve Din.....	27

4. Felsefe ve Sanat.....	29
5. Felsefe ve Eğitim.....	29
a) Eğitimin Tanımı.....	29
b) Felsefe ile Eğitim Arasındaki İlişki.....	34
c) İdeolojik Bağlamda Felsefe ve Eğitim.....	35
d) Eğitim Felsefesi.....	44
e) Felsefenin Eğitime Katkıları.....	47
B. Kültür ve Eğitim.....	50
C. Çağdaş Kültürün Felsefi Temelleri.....	53
1. Antik Yunan Felsefesi.....	54
2. Helenizm ve Roma Felsefesi.....	61
3. Orta Çağ Felsefesi.....	64
4. Rönesans Felsefesi.....	66
5. On Yedinci Yüzyıl Felsefesi.....	72
6. On Sekizinci Yüzyıl Aydınlanma Felsefesi.....	74
7. On Dokuzuncu Yüzyıl Felsefesi ve Pozitivizm.....	79
D. Çağdaş Kültürün Eğitimsel Temelleri.....	84
1. Felsefe Ekolleri ve Eğitim.....	84
a) İdealizm (Ülkücülük) ve Eğitim.....	84
b) Realizm (Gerçekçilik) ve Eğitim.....	86
c) Natüralizm (Doğacılık) ve Eğitim.....	88
d) Pragmatizm (Faydacılık) ve Eğitim.....	91
e) Varoluşçuluk ve Eğitim.....	96
f) Diyalektik Materyalizm ve Eğitim.....	99
2. Eğitim Akımları.....	100
a) Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik).....	100
b) İlericilik (İlerlemecilik).....	102
c) Esasicilik (Özcülük-Temelcilik).....	105
d) Toplumsal Yeniden Yapılanmacılık.....	108
e) Politeknik Eğitim.....	110
f) Varoluşçuluk.....	112

II. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
A. İslamiyet Öncesi Türk Toplumunda	
Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller.....	115
B. İslamiyet Sonrası Türk Toplumunda	
Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller.....	117
1. İslam İnancının Eğitim Politikalarına Etkisi.....	117
2. Karahanlılar Döneminde Eğitim.....	122
3. Selçuklular Döneminde Eğitim.....	127
4. Osmanlılar Döneminde Eğitim.....	131
a) Tanzimat Sonrası Osmanlı Devleti’ndeki	
İdeolojik Ortam ve Eğitim.....	137
III. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	155
A. Millî Mücadele Yılları (1920-1923)nda Eğitim.....	155
B. Cumhuriyet’in İlanı Sonrası (1923-1950)nda	
Eğitim Anlayış ve Politikaları	165
1. Atatürkçü Düşünce/Kemalizm ve	
Onun Eğitim Anlayışı.....	168
2. Ebedî Şef Atatürk Dönemi (1923-1938).....	174
a) Tevhidi Tedrisat Kanunu.....	183
b) Millet Mektepleri.....	185
c) Halkevleri.....	187
d) 1933 Üniversite Reformu.....	190
3. Millî Şef İsmet İnönü Dönemi (1938-1950).....	195
a) Hasan Ali Yücel’in Eğitim Bakanlığı.....	196
b) Köy Enstitüleri.....	198
BÖLÜM V	
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	205
KAYNAKÇA.....	234

ÖZET

Türkiye, 18. yüzyıldan günümüze değin süregelen evrensel kültüre uyum sürecinde; dünya görüşünü, tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim sistemini düzenlemeye çalışırken birtakım kültürel çatışmalar yaşamıştır ve yaşamaktadır. Modern Türk Devleti'nin doğuşunu simgeleyen Cumhuriyet Dönemi, 1920-1950 yılları arası süreçte –makro sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim felsefesini temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle– bu kültürel çatışmalara sistemli çözümler araması yönünden kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmasının yanı sıra, günümüze kadar gelen eğitim sorunlarının çelişkilerini de içinde barındırması bakımından Türk eğitim tarihinde özgün ve bir o kadar da tartışmalı bir dönemdir. *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* konulu bu araştırma ile, her ne kadar 1920-1950 yılları arası süreçte Türk Eğitim Sisteminin temeline aldığı felsefi anlayışlar ortaya konulmaya çalışıldıysa da, elde edilen bulgular günümüze kadar gelen bazı eğitim sorunlarının kaynağına işaret etmesi bakımından, günümüz sorunlarının çözümü için de dayanak teşkil edecek genel önermeleri içermektedir. Ayrıca araştırmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin uzun bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkması nedeniyle, Türk eğitim tarihi; Tanzimat (1839)'a kadar, Tanzimat'tan Cumhuriyet (1920)'e kadar ve Cumhuriyet (1920-1950)'ten sonra olmak üzere üç dönemde incelendi. Bu dönemlere ait belirli eğitim anlayışlarının ve politikalarının irdelenmesi, eğitim sisteminin bugünkü kaynakları ile mevcut eğitim ve öğretim sorunları arasındaki ilişkinin de daha yakından görülmesini ve bu durumun bütünlük içinde değerlendirilmesini olanaklı kılacaktır. Betimsel bir araştırma yöntemiyle ele alınan bu çalışmada, bulgulara, literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek ulaşıldı.

ABSTRACT

Turkey, in the process of adapting to universal culture continuing from 18. century till the present day has been surviving some cultural conflicts while organizing its world-view, its

institutions and therefore its education system. The Republic Period, which symbolizes the birth of the modern Turkish State, the time between 1920 and 1950, –as it has organized all the institutions of the macro system and therefore its education philosophy throughout ideological and scientific views forming its basis– is a specific and disputatious period in the Turkish Education History because it includes the conflicts of educational matters besides presenting important coherence samples by looking for systematic solutions to these cultural conflicts. Although in this *The Philosophical Basis of Turkish Education System in The Republic Period* titled thesis, it is tried to work out the philosophical comprehensions taken place in the basis of Turkish Education System between 1920 and 1950, the findings achieved contains general proposals which can be helpful to solve the current matters by indicating the sources of some educational problems coming to present time. Moreover, in this thesis, because the Republic Period Turkish Education System came into being as a result of a long process, the history of Turkish Education is examined in three separate periods: Until Tanzimat (1839), From Tanzimat to Turkish Republic (1920) and the Republic Period (1920-1950). Examining of specific education comprehensions and policies of these three periods will enable to see the relation between the current education and instruction problems and sources of current education system nearly and to assess this problematic completely. In this thesis which is prepared by means of descriptive research method, the findings were achieved by examining the works and books obtainable in the literature.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim sisteminin temeline aldığı felsefi anlayış, eğitimin amaçlarını ve böylece yetiştirilmesi gereken insan tipini belirlemede etkili olmanın yanı sıra ait olduğu toplumun siyasal görüşünü de yansıtmaktadır. Böylece bir toplumun eğitim sistemi ile siyasal sistemi arasındaki etkileşme, temel alınan felsefi anlayışa göre yön bulmaktadır. Her toplumun, kendi hayat felsefelerine göre eğitime her çağda farklı görevler yüklediği bilinmektedir. Toplumların gereksinimlerinin artması ve değişmesi, bilim ve teknikte meydana gelen gelişmeler, kültürler arası etkileşime ve toplumların eğitim sistemlerinde yeni arayışlara neden olmaktadır. Ekonomik, bilimsel vb. alanlardaki sürekli değişimler, sosyal yaşantıyı ve buna paralel olarak kültürü de değişime zorlamakta; bu değişimlere en hızlı bir şekilde uyum sağlayan, değişmeye ve gelişmeye açık kültürler, eğitimin çıktularından da daha fazla pay almaktadırlar. Bu bilince sahip kültürler, eğitim anlayışlarını da sürekli olarak yeni oluşum ve durumlara uygun bir şekilde düzenlemekte ve son gelinen noktada bilgi depolayan değil, sürekli değişmeye ve gelişmeye açık, yaşam boyu öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Eğitimin çıktularından maksimum düzeyde faydalanma, eğitime yön veren değer, anlayış ve uygulamaların eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece yapılacak yeni düzenlemelerle eğitim sisteminin daha tutarlı ve işlevsel olması sağlanmaktadır.

Eğitim, siyasi sisteme ekonomik, ideolojik ve siyasal girdiler sağlayarak devletin varlığının sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Toplumsal istek ve gereksinimleri karşılamak amacıyla üretilen ideoloji, doğal olarak bir toplumda yer alan sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel gerçekliğin düşünsel boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle tüm toplumlarda eğitimin içeriği ve amaçları devletin ideolojisi tarafından belirlenmektedir. İdeolojinin eğitim kurumlarındaki

etkinliğinin genel olarak Rönesans Döneminde başladığı söylenebilir. Uluslaşma ve modern devletin kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için ortak bir kültüre sahip bireylere olan ihtiyacı, okulların devlet tarafından desteklenmesine neden olmuştur. Böylece siyasi yapıda din yerine yeni ideolojiler hâkim olmaya başlamıştır. Her ideolojinin bir felsefi sisteme dayandığı söylenebilir. Ancak felsefe sorulara evrensel yanıt ararken ideolojiler belli bir kesitteki siyasal, sosyal ve ekonomik eylemlere yön verme çabasındaki sınıfsal ya da grupsal inançları yansıtmaktadır. Yani ideoloji felsefenin duygusal boyutta algılandığı bir alan olarak analitik düşünme yerine eylemi temele almakta ve onun rasyonelleştirilmesi yönünde hareket etmektedir. İdeoloji, eğitimsel amaçların girdi ve sonuçlarını belirleyip etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirmekte, böylece birey ve toplumu, bilgi ve yetenek yönünden kendi bütünlüğü içinde oluşmasını sağlamaktadır (Gökçe, 2000: 61-86).

Eğitimin tanımı, eski dönemlerde genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış, buna karşın toplumsal mücadelelerle sarsılan modern dönemlerde ise toplumsal ve siyasal koşullar, eğitim kavramının tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Eğitimi bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar, daha sonra yerini toplumsallaşma, kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı, tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır (İnal, 2004: 35).

Eğitimin tanımı felsefi görüşlere göre de değişmektedir. İdealizme göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce Tanrı'ya ulaştırmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır. Realizme göre eğitim, yeni kuşaklara kültürel mirası aktararak onları sosyalleştirme sürecidir. Pragmatizme göre eğitim, kişiyi, yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Marksizme göre eğitim, insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natürallizme göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Sönmez, 2002:31-32). Her eğitim sistemi temeline aldığı bu felsefi anlayışlara göre kendisini hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları yönünden düzenlemektedir. Felsefi anlayışlara göre

yetiştirilmek istenen insan tipi, eğitim yoluyla biçimlenmektedir. Bu yönüyle eğitim, bazı anlayışlara hizmet eden bir araç olmaktadır.

Edinilmiş bilgi veya dünya görüşü, bir şeye erişmenin arkasındaki yöntem ve prensipler olarak da tanımlanan felsefe, genel anlamda hayat alanıyla, eğitimle, inançla, ideolojiyle, bilimle ilgili anlayışların değerlendirilmesi, kontrolü ve düzeltilmesidir. Felsefe bunu mevcut bilgi ve uygulamalar üzerinde sorgulayıcı, araştırmacı, eleştirel bir refleksiyonla yapmaktadır. Fakat felsefenin asıl amacı; dünya, insan ve değerler hakkında genel-geçer, temellendirilmiş bir bilgiye erişmektir. Bu bağlamda felsefe; sosyal adalet ve eşitlik, özgürlük ve bireysellik, demokratik bir eğitim, iyi ve başarılı bir yaşam gibi konularda temel taslaklar ortaya koymaya çalışmaktadır (Çilingir, 2003: 20-23).

Felsefe; varlık, bilgi ve değerleri konu alarak bunların temel yapısını, içeriğini belirlemeye çalışırken eğitimle ilişki içinde olmaktadır. İnsanları bilinçli bir şekilde eğitilebilmenin yolu neyin, niçin öğretileceğini bilmeyi gerektirmektedir (Büyükdüvenci, 1991: 9).

*Eğitim ve eğitimin amacı nedir?

*Kimler eğitilmelidir?

*İnsanlara ne veya neler; niçin, nasıl öğretilmelidir?

*Eğitimde önemli olan mesleki eğitim, insanların para kazanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması mıdır? Yoksa kültürel, liberal eğitim, yani insanların kişiliklerinin, bireyselliklerinin, zevklerinin geliştirilmesi midir?

*Eğitim insanları geleneksel değerlere uydurucu, toplumun varlığını uyum içinde devam ettirici mi olmalıdır; yoksa yaratıcı, yenileyici, icatçı mı olmalıdır? (Arslan, 2001: 247) Bu sorular, aynı zamanda eğitim felsefesinin temel problemleridir.

Ülkemizdeki eğitim uygulamaları, 18. yüzyıldan günümüze kadar, çağdaş anlayış ve uygulamalar yönünde bir gelişme seyri göstermektedir. Türk eğitiminin evrensel kültürden pay alması normal bir süreçtir; ancak bu kültürü kendi öz kültürü üzerine inşa ederken birtakım sorunlar yaşamıştır ve yaşamaktadır. Türkiye, evrensel kültüre uyum sürecinde dünya görüşünü, tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim sistemini düzenlemeye çalışırken yaşadığı kültürel çatışmaların çözümünü, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte tek kültür yaratma çabasıyla bütünleştirmiştir.

Modern Türk Devleti'nin doğuşunu simgeleyen Cumhuriyet Dönemi, 1920-1950 yılları arası süreçte –makro sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim felsefesini temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle– kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmasının yanı sıra, günümüze kadar gelen eğitim sorunlarının çelişkilerini de içinde barındırması yönüyle Türk eğitim tarihinde özgün ve bir o kadar da tartışmalı bir dönemdir. *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* konulu bu araştırma ile, her ne kadar 1920-1950 yılları arası süreçte Türk Eğitim Sisteminin temeline aldığı felsefi anlayışlar ortaya konulmaya çalışıldıysa da, elde edilen bulgular günümüze kadar gelen bazı eğitim sorunlarının kaynağına işaret etmesi bakımından, günümüz sorunlarının çözümü için de dayanak teşkil edecek genel önermeleri içermektedir. Ayrıca araştırmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin uzun bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkması nedeniyle, Türk eğitim tarihi; Tanzimat (1839)'a kadar, Tanzimat'tan Cumhuriyet (1920)'e kadar ve Cumhuriyet (1920-1950)'ten sonra olmak üzere üç dönemde incelendi. Bu dönemlere ait belirli eğitim anlayışlarının ve politikalarının irdelenmesi, eğitim sisteminin bugünkü kaynakları ile mevcut eğitim ve öğretim sorunları arasındaki ilişkinin de daha yakından görülmesini ve bu durumun bütünlük içinde değerlendirilmesini olanaklı kıldı. Betimsel bir araştırma yöntemiyle ele alınan bu çalışmada, bulgulara, literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek ulaşıldı.

Bu bilgilerin doğrultusunda, ülkemizde yapılacak eğitim düzenlemelerine ışık tutmak bakımından yararlı olacağı düşünülen bu araştırma ile Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin eğitim politikalarına temel teşkil eden inanç, ideoloji ve değer yargılarının neler olduğu belirlenmeye çalışıldı. Geçmişte eğitim uygulamalarına yön veren felsefi anlayışların tahlili ve eleştirisi, bugün ve bundan sonraki eğitim uygulamalarına ve eğitim sorunlarının çözümüne de rehberlik edecektir.

Araştırmanın Önemi

Koşullar toplumsal kurumları değiştirmeye zorlamaktadır. Böyle bir durumda eğitim de değişime zorlanmaktadır. Eğitim sisteminin gerçek bir değerlendirmesinin yapılması, eğitime yön veren felsefi anlayışların ve uygulamalarının geçerliliğinin ne düzeyde olduğuyla da ilgilidir.

Türkiye’de eğitim sisteminin felsefi temellerinin araştırılması, büyük ölçüde bugüne kadar eğitim uygulamalarına kaynaklık eden anlayışların ne gibi sonuçlara yol açtığına tespitini de kolaylaştıracaktır. Olumlu ya da olumsuz sonuçların tespiti eğitim sisteminin kendisini yeniden gözden geçirip, düzenlemesinde faydalı olacaktır. Eğitim sisteminin kendisini sürekli geliştirmesi ve yenileştirmesi, yapılacak olan bilimsel araştırmalara önderlik edecektir. Böylece eğitimin siyasal ve ekonomik yapıya da önemli girdiler sağlayacağı kesindir.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda, *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* konusunda yapılan bu çalışma, eğitim sistemimizin yeniden şekillendirilmesine ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

Problem Cümlesi

Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin felsefi temelleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Çağdaş kültürün ve eğitimin felsefi temelleri nelerdir?
2. Cumhuriyet öncesi dönemde, ülkemizdeki eğitim uygulamalarına kaynaklık eden felsefi anlayışlar nelerdir?
3. Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Millî Eğitim Sisteminde izlenen politikalar ve bu politikalara temel teşkil eden felsefi düşünceler neler olmuştur?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Millî Eğitim Bakanlığı dökümanları, Türkiye Büyük Millet Meclisi tutanakları, şura kararları, anayasal metinler, makro boyutta eğitim sisteminin

yapısında meydana gelen değişmeleri konu edinen eserlerin genel olarak felsefi boyutta değerlendirilmesiyle,

2. Ulaşılabilen ilgili, mevcut basılı kaynaklarla ve bu kaynakların incelenip yorumlanmasıyla sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Eęitim sisteminin dayandıęı felsefi dūřünceler, eęitim dūzenlemelerinin yönünü ve nitelięini belirlemektedir.

2. Eğitim sisteminin gelişmesi, eğitime temel teşkil eden anlayış ve uygulamaların tarihsel sürecinin irdelenmesiyle büyük ölçüde yön bulacaktır.

3. Araştırma konusunun yakın tarihi kapsaması, birinci dereceden kaynaklara ulaşmayı sağlayacak ve söz konusu kaynaklardan eğitim sistemi dūzenlemeleri ile elde edilecek bilgilerin somut olması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini arttıracaktır.

Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972: 12).

Felsefe:

1. İlkece üzerinde dūřünülmesi olanaklı bütün her řeyi dūřünen, varolan her řeyi bütün yönleriyle sorgulayan alabildięine çok yönlü bir arařtırmalar bütünü olarak, hem bilginin hem de “yařam bilgelięi”nin peřinde kořma etkinlięi (Güçlü vd. 2003: 533).

2. Hayat alanıyla ve eğitimle, inançla, ideolojiyle, bilimle ilgili anlayışların eleştirisi, kontrolü ve düzeltilmesi (Çilingir, 2003: 20).

Eğitim Felsefesi: Bir bütün olarak eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştıran; gerek öğretici gerek öğrenici açıısından ideal bir eğitim ortamı için gereken eğitim içi ya da eğitim dışı koşulların neler olduğunu ortaya koyan; “Sokratesçi eğitimden varoluşçu eğitime değin eğitim sürecinde kullanılan belli başlı yöntemleri irdelleyen; eğitimbilimde soruları ve yanıtları sorgulayan; öğrenme ile öğretme eylemlerini çözümlenerek eğitimin hangi

amaçlara ulaşmakla yükümlü olduğunu belirginleştiren; eğitimin, ilkece, hangi koşullar altında olanaklı olduğunu açıklığa kavuşturan; eğitimin getirileri ile götürülerini soruşturan; eğitimin belli bir ideolojinin sesi olmaktan nasıl kurtarılabilceği üstüne düşünen; eğitim sürecinde öğreticinin öğrencilere salt bilgi dışında hangi yeti ve becerileri kazandırmakla yükümlü olduğunu soruşturan; eğitim sürecini bütün yönleriyle dizgeli bir biçimde anlamaya, bu sürecin olabildiğince iyileştirilmesine yönelik katkıda bulunmaya çalışan felsefe dalı (Güçlü, 2003: 455).

İdeoloji: Siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü (Tükçe Sözlük, 2005: 936).

İdeoloji-Felsefe-Eğitim ilişkisi: Her ideolojinin bir felsefi sisteme dayandığı söylenebilir. Ancak felsefe sorulara evrensel yanıt ararken, ideolojiler belli bir kesitteki siyasal, sosyal ve ekonomik eylemlere yön verme çabasındaki sınıfsal ya da grupsal inançları yansıtır. Yani ideoloji felsefenin duygusal boyutta algılandığı bir alan olarak analitik düşünme yerine eylemi temele alır ve onun rasyonelleştirme yönünde hareket eder. İdeoloji, bireysel ve toplumsal eylemlere ortak amaçlar yaratmak için felsefeden kurama tüm düşünce sistemlerini duygu boyutunda kullanarak insanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratıp, onları belirlediği harita içinde hareket etmeye yönlendirip koşullandırır. Eğitim kurumları, belirtilen ideolojik sosyal haritaların yaratılmasında en etkili kurum olarak işgörür. Dolayısıyla eğitimsel amaçların girdi ve sonuçlarını belirleyip etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirir, bireylerin ve toplumun bilgi ve yeteneklerini kendi bütünlüğü içinde oluşturur (Gökçe, 2000: 85).

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMALAR

Öztürk, *Eğitim Sosyolojisi* adlı eserinde kültür ve eğitimle ilgili olarak şunları belirtmiştir:

Bir toplumda kültür, bir kuşaktan diğerine eğitim yoluyla aktarılır. Kültür, eğitim yoluyla bir kuşaktan diğerine değiştirilerek, zenginleştirilerek aktarılır. Çünkü toplumlar sürekli olarak ilerlemekte ve değişmektedir. Kültür, aynı zamanda bütün insanların ve ulusların ortak ürünüdür. Doğal olarak, her ulusun kendine özgü bir kültürü vardır; fakat bu ulusal kültür hem öteki ulusal kültürlerin, hem de bütün insanlığın ürünü olan evrensel kültürün etkisi altındadır. Kendisi de bu kültürleri etkilemektedir. Çağımızda bu etkileşim giderek yoğunlaşmaktadır. Günümüzde kültür; teknik, bilimsel ve sosyal gelişmelerin doğal bir sonucu olarak gittikçe evrensel bir nitelik kazanmaktadır. Fakat bu gelişmeye, bu evrenselleşmeye rağmen yine de her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve var olmaya da devam edecektir. Tam ve eksiksiz kültür denilince din, sanat, bilim ve ekonominin dördünün bir araya gelerek bir bütün meydana getirmeleri anlaşılır. Ama tarihin çeşitli çalışma dönemlerinde insan hayatının örülüşü gözden geçirilecek olursa, ulusların ya da bireylerin hayatında bunlardan birinin ya da birkaçının ön planda yer aldığı görülür. Örneğin Doğu kültürüne daha çok dinin, Eski Yunan kültürüne sanatın, Roma ve Batı Avrupa kültürlerine ekonomi, teknik ve bilimin, Amerikan kültürüne de ekonomi ve tekniğin egemen oluşu bunu açıkça gösterir (1993: 69-133).

Akyüz ise *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma* adlı eserinde kültürle ilgili şu görüşlere yer vermiştir:

Çoğunlukla bilimsel, teknolojik, ekonomik değişmeler karşısında manevi kültür unsurları (ideolojiler, zihniyetler, gelenekler), engelleyici bir mahiyet gösterirler. Kültürel boşluk veya gecikme dediğimiz olayın esası da burada bulunmaktadır. Eğer eğitim, manevi kültür unsurlarını, maddi kültür alanındaki değişmeler doğrultusundaki bir farklılaşmaya zorlarsa bu boşluk kısa zamanda kapatılabilir. Fakat burada kullanılan ölçüler ve gösterilen tavırlar çok önemlidir.

Çünkü manevi kültür hayatında planlanan radikal değişmeler, çeşitli buhran ve bunalımların doğmasına sebep olabilir. Osmanlı döneminde yapılan bazı ıslahat hareketlerinin doğurduğu tepkileri hatırlamak gerekir (2001: 280).

Bilhan, *Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi* adlı eserinde, sezgilerden gerçeğe, kuramlardan bilimsel verilere ve bunlardan teknik uygarlığa geçişin, çağların çok uzun süreçlerdeki zihinsel birikimlerinin sonucu olduğunu belirtmiştir (1991: 16).

Gökberk, *Felsefe Tarihi* adlı eserinde Batı kültürünün Orta Çağın skolastik anlayışını yıkıp, yeni bir kültürü nasıl inşa ettiğini ve zenginleştirdiğini şu sözlerle belirtmiştir:

Rönesans, önce Antik Çağın değerlerini, gerçek biçimleriyle ortaya koymak için Orta Çağın eklentilerinden temizlemeye çalışmıştır. Ancak özgürlüğünü arayan Rönesans Antik Çağ düşüncesine hep kölece bağlanıp kalmamış, bu düşüncüyü yeni bir dünya anlayışına varmak için bir dayanak olarak değerlendirmiştir. Nitekim Antik Çağın büyük okulunda yetişen Rönesans düşüncesi yavaş yavaş olgunlaşarak, sonunda kendine özgü, bağımsız bir dünya görüşünün çizgilerini belirtmeye başlamıştır (1980: 249).

Abay, *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Sosyal Bütünleşmeye Etkileri* adlı doktora tezi araştırmasında, sosyal bütünleşmenin malzemesinin kültür, vasıtasının da eğitim olduğunu; eğitimin bir yandan kültürün parçalarını işleyerek zenginleştirirken bir yandan da bunların ilişkisini sağlayan vasıtaları güçlendirdiğini ve uyumlu bir sistem hâline gelmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir (1993: 57).

Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim* adlı eserinde, devletin siyasi, ideolojik ve ekonomik güçleri arasında etkin bir karşılıklı bağımlılık olduğunu; bir oluşum durumu olması nedeniyle eğitimin toplumsal değişmenin, gelişmenin ve ilerlemenin itici gücünü oluşturduğunu belirtmiştir (2000:2).

İnal, *Eğitim ve İktidar* adlı eserinde, toplumsal çevrenin gerek okul içinde gerekse okul dışında ortaya çıkan ideolojik etmenleri yansıttığını; egemen ya da resmî ideolojinin başarı ölçütüyle belirlenen güç/iktidar, saygınlık ve statü, sadece eğitsel amaçları değil, öğretmen ve öğrenci davranışlarını da biçimlendirdiğini belirtmiştir (2004: 50).

Sönmez, *Eğitim Felsefesi* adlı eserinde eğitim sistemi kurulurken önceliğin hedeflere verildiğini, hedefler konusunda bir karara varabilmek içinse, felsefeye başvurmanın zorunlu olduğunu belirterek şu görüşlere yer vermiştir:

Felsefe, eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde ölçüt görevini yerine getirmektedir. Eğitim; ekonomik, toplumsal ve politik sistemlerin bir alt sistemi olduğundan eğitimle bu sistemlerin dayandığı felsefenin aynı olması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik, toplumsal ve politik hedefleri her vatandaşa kazandırma, toplumu ve bireyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere oluşturulmuştur ve varlığını ancak böyle koruyabilir. Bütün alanlardaki gelişmeleri ve bilgi birikimini, eğitim için eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmede, iç tutarlılık açısından denetleyip yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmada felsefeden yararlanılmalıdır. Böylece yeni ve tutarlı bilgilerin ışığında eski teori ve uygulamalar gözden geçirilebilir. Bu sürecin sonunda, yanlışlar düzeltilebilir, eksikler tamamlanabilir. Bunun yanında yeni teoriler ortaya konabilir. Bu tür bir yaklaşım, eğitim sistemini yöneten yetkili ve sorumlu kişi ve kuruluşlara, sistemi eleştirip değerlendirmek, yeniden kurmak, onarmak vb. açılardan bütüncül bir yaklaşım sağlayabilir; çünkü felsefe, gerçeği bütünüyle temellendirmeye dayalı bir bağ kurma sürecidir (2002: 44-50).

Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesi* adlı eserinde, eğitimin değerlerle ilgili olduğunu; ne öğretileceği, kime öğretileceği ve nasıl öğretileceği konusundaki değer yargılarının eğitimin özünü ve eğitimcinin temel konusunu oluşturduğunu belirtmiştir (1991: IX).

Öztürk, *Eğitim Felsefesi* adlı eserinde, eğitim ve öğretimin çocuğun dinamik gelişmesini sağlayan insanla doğa arasında aktif bir çabaya dayandığını, bunun da kaynağını sosyal verasetin deneysel olarak sürekli gelişmesinde olduğunu belirtmiştir (1992: 7).

Çilingir, *Niçin Felsefe?* adlı eserinde felsefecinin, günlük magazin yorumculuğuna yeltenmeksizin, içinde yaşadığı devir ve topluma, kamuoyunu yakından ilgilendiren olaylara karşı duyarlı olmak zorunda olduğunu; onun ancak bu çerçevede sosyal adalet ve eşitlik, özgürlük ve bireysellik, iyi ve başarılı bir yaşam vb. konularda temel taslaklar ortaya koyabileceğini belirtmiştir (2003: 22-23).

Binbaşıoğlu, *Eğitime Giriş* adlı eserinde Şu görüşlere yer vermiştir:

Eğitim felsefesi, eğitim sorunlarını inceleyerek bunları belli amaç, ilke ve yöntemleri bakımından uyumlu birer bütün hline getirmeye çalışan ve mevcut uygulamaları da bu açılardan eleştiren çalışmaların tümüdür. Burada belli amaç, ilke ve yöntemler sözleri ile kastedilen, eğitimin uygulandığı kültüre egemen ve uygun olan amaç, ilke ve yöntemlerdir ki, kaynağını toplumdan, toplumun yasa düzenleyicileri, düşünür ve yöneticilerinden alır. Bunların ortaya koydukları amaç, ilke ve yöntemler, uygulayıcıların anlayış ve uygulamada tuttıkları yöntemlerle gelişir. Eğitim felsefesi ülkeye egemen olan genel felsefe doğrultusunda gelişir. Eğitim felsefesi, mevcut kültür değerlerinden, eğitimcilere egemen olan pedagoji kültüründen, yasalardan, programlardan, eğitimin amaçlarından, eğitim düşünürlerinin fikirlerinden, siyasi önderlerin görüşlerinden çıkarılabilir (1988: 48-49).

Binbaşıoğlu, yine aynı eserinde, Türk Eğitim Sisteminin uzun bir gelişmenin ürünü olarak ortaya çıktığını; eğitim tarihimizi Tanzimat'a kadar, Tanzimat'tan Cumhuriyete kadar ve Cumhuriyetten sonra olmak üzere üç dönemde incelenebileceğini; bu dönemlere ait belirli özellikleri irdelemenin bugünkü eğitim sisteminin kaynakları ile mevcut eğitim ve ğretim sorunları arasındaki ilişkiyi de daha yakından görmeyi ve bir bütün içinde değerlendirmeyi olanaklı kılacağını belirtmiştir (1988: 150).

Arat da, *İdeolojik Bağlamda Din-Bilim-Felsefe* adlı makalesinde, Türkiye'nin içinde yaşadığı kimlik bunalımını ve çözümünü genel olarak Şu sözlerle belirtmektedir:

İçinde yaşadığımız yüzyıl, artık geçmişin köhnemiş kalıplarından ve değer yargılarından kendisini kurtarıp Doğu'nun ve Batı'nın ortak bilgeliklerini özgürce özümseyen yeni bir insanın doğuşunu bekleyen bir dönem olduğu için, alışılmış düşünce kategorilerini aşmaktan, belli kalıpların dışına çıkmaktan çekinmeden tüm değerleri yeniden ele almak, bunlarla hesaplaşmak ve yerlerine yenilerini önererek yüz elli yılı aşkın süredir sancılarını çektiğimiz kimlik bunalımını çözmek gerekiyor (2001: 156).

Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İştiyoruz?* adlı eserinde Türk Eğitim Sisteminde, Tanzimat'la birlikte başlayan Batı tarzı yenilikler sonucu, medreseler yanında

modern okulların açıldığını; böylece medreseden ve modern okullardan çıkan, yaşam anlayışları ve eğitimleri birbirine uymayan iki kuşağın, imparatorluğun yenilik yılları boyunca yan yana ama birbirine düşman olarak yaşadığını; eğitimdeki bu ikililiğin Cumhuriyet'in medreseleri kapatmasıyla son bulduğunu belirtmiştir (1996: 33).

Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* adlı eserinde, Türk eğitiminin gerileyişinin nedenini şöyle açıklamıştır:

Osmanlı diyebileceğimiz 13-19. yüzyıllar arasındaki Türk kültürü –mimarlık, şiir, vb. alanlardaki gelişmeye rağmen– 16. yüzyıldan itibaren Batı kültürünün bilim ve felsefede kazandığı büyük ilerlemeleri izleyememesi yüzünden geri kalmıştır; böylece İslam medeniyeti 8-11. yüzyıllardaki müspet bilim seviyesini muhafaza edememiş, Batı'nın bu alanda İlk Çağ ve Orta Çağ bilim seviyesiyle ölçülemeyecek yeni keşiflerinden uzak kalmış, eski İslam eserlerinin bile ancak haşiyelerini, şerhlerini yazmak, bazılarını da yarım olarak Türkçeye çevirmekle yetinmiştir; bilim alanındaki kapalılık felsefede de kapalılığı doğurmuştur (2001: 43).

Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk* adlı eserinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim anlayışı için şunları belirtmiştir:

Daha önceki devirlerde eğitimin ve eğitimcilerin karşılaştığı güçlükler aynen Türkiye Cumhuriyeti'ne de geçmişti. Bunlar yalnız okul ve öğretmen eksikliği, eğitime harcanacak paranın kıtlığı değildi. Memlekette kurulan eğitim sistemi, bunun temelinde yatan eğitim felsefesi ve anlayışı II. Meşrutiyet aydınları ve idarecileri tarafından Türkiye Cumhuriyeti'ne taşınmıştı (2005: 89).

Topses, *Örgüt ve Yönetim Süreçleri Açısından Osmanlı-Türk ve Cumhuriyet Dönemleri Eğitim Sistemlerinin Felsefi Temelleri* adlı uzmanlık tezi araştırmasında şu görüşlere yer vermiştir:

Osmanlı Türk Eğitim Sistemi de Cumhuriyet Dönemi ve sonrasında önemli yapısal ve amaç değişikliklerine sahne oldu. Osmanlı döneminde merkezi bir yapıya dönüştürülmek istenen eğitim sistemi, kendi iç ve yapısal bütünlüğünü hiçbir zaman koruyamadı. Skolastik, pozitivist, eklektik, elitist vb. eğitim felsefelerinin belki her birini kendinde barındırırken idealist eğitim anlayışının tipik özelliklerini hep taşıdı. Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin de bu niteliklerden ayrı olduğunu söylemek oldukça güçtür. Cumhuriyet ideolojisinin laik, cumhuriyetçi, halkçı, devletçi

ilkelerinden çıkış alan sistemlerin –özellikle varlık ve bilgi yönünden kuramsal çözümlenmeleri yapıldığında– tutarsızlık ve geçersizliklerini gözler önüne sermek olanaklıdır (1982: 8).

Güven, *Türkiye’de 1950-1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler* adlı doktora tezi araştırmasında, bütün eğitim kurumlarını ekonomik, idari ve eğitimsel olarak bir çatı altında toplanmasının ancak Cumhuriyet Döneminde gerçekleştiğini; bu dönemde öğretim kurumları ile yeni oluşturulan devrim ve kurumların ideolojisinin değişik yollarla yerleştirilmeye çalışıldığını; eğitim kurumlarının tam bir cumhuriyetçi yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir (1988: 76).

Sakaoğlu, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi* adlı eserinde, 1950-1960 yılları arasını şöyle değerlendirmiştir:

Demokratik bir devrimle başlayıp askerî bir ihtilalle kapanan bu döneme, eğitime bağlanan umutların söndüğü, demokratik eğitimin yaygınlaşması beklenirken yeni yeni kökleşen eğitim felsefesinin terk edilip *bir müdür bir mühür* ciddiyetsizliğinin başlatıldığı, oy kaygılarıyla plansız ve hesapsız okulların açıldığı, buna karşılık iyileştirilmesi yoluna gidilmeyerek Köy Enstitülerinin kapatıldığı yıllar olarak bakmamak güçtür. Otuz yıldan beri oluşturulan sağlam temel ve eğitim gelenekleri yozlaşmayı önlediği gibi sağduyulu kimi bakanlar ve yöneticiler de her şeye rağmen birçok ilkeyi yaşatabilmişlerdir (1992: 111).

Yılmaz, *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezi araştırmasında şu sorulara yer vermiştir:

Eğitim sistemimizin sorunlarının kökleri, bu zamana dek süregelen şûra toplantıları ya da reform kararları dışında bir yerde mi aranmalıdır? Örneğin en genelde eğitim politikalarının oturtulduğu, aslında millî eğitim kavramının içlemine oluşturması gereken temel bir Türk eğitim kuramı ya da felsefesinin henüz kuramlaştırılmamış olmasının, eğitim sisteminin mevcut sorunlu yapısında bir payı var mıdır? (1997: 157).

Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* adlı eserinde, eğitim tarihimizde ezberciliğin yüzyıllarca bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak benimsendiğini, II. Meşrutiyet Döneminde bu yöntemin olumsuz yönlerinin fark edilip kısmen sarsıldığını,

Cumhuriyet Döneminde kaldırılmaya çalışılsa da uygulamada tümüyle ortadan kaldırılamadığını ve bu durumun eğitim tarihimiz boyunca bir sorun olduğunu, gelişmeyi önlediğini belirtmiştir (2004: 385-386).

Oktay, *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim* adlı makalesinde şu görüşlere yer vermiştir:

20. yüzyıl kendisinden önceki dönemlerde başlamış olan sosyal ve siyasal olayların bir bakıma sonuçlarının alındığı ya da tamamlandığı bir dönemdir. Daha önceki dönemlerde başlayan bilimsel gelişmeler 20. yüzyılda artarak devam etmiştir. Bilimsel buluşların sonucu olarak ortaya çıkan teknoloji ürünleri insan hayatını büyük ölçüde etkilemiştir. Teknoloji aracılığı ile bilgiye ulaşmak kolaylaşırken, bilgiye ilk sahip olan ve onu kullanabilir hale getiren, diğerlerine göre avantajlı duruma gelmiştir. Eski dönemlerin en değerli insan tipini oluşturan çok bilen insan, yerini bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insana bırakmıştır. Yine çağlar boyu bilginin değişmez ve kalıcı olduğuna inanan insan tipi, yerini bilginin kısa zamanda değişip eskidiğini bu nedenle sürekli yeni bilgiler peşinde kendini durmadan geliştirmeye çalışan insan tipine bırakmıştır (2001: 15-17).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Yöntem bir amaca ulaşmak ya da bir problemi çözmek için tutulan yol demektir. Yöntem iyi seçildiği ve uygulandığı taktirde daha kısa zamanda amaçlanan hedefe ulaşmak mümkün olur. Araştırma yöntemleri amaca, kullanılan veri toplama ve çözümleme tekniklerine; değişkenleri kontrol edebilme derecesine, veri kaynaklarına, çevresine, düzeye ve zamana göre adlandırılmaktadır. Bir araştırmada hangi yöntemlerin kullanılacağı araştırılacak konuya, probleme ve olanaklara bağlıdır (Kaptan, 1998: 45-46).

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak bu koşullar arasındaki etkileşimi hedef alır (Kaptan, 1998: 59).

Bu araştırmada literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda alt problemler yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırma raporunun yazımında alt problemler tek tek ele alınmış, konuyla ilgili bulgulara alt başlıklar hâlinde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular yorumu ile birlikte ele alınmıştır. Araştırma, yeni bilgiler üretmek amacıyla geçmişin tenkidî bir bakış açısıyla incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini kapsamaktadır. Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin felsefi temellerinin değerlendirilmesi için literatür taraması yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemler ele alınmakta ve yanıtlanmaktadır. Konuyla ilgili bulgulara alt başlıklar hâlinde yer verilmekte ve yorumlanmaktadır.

I. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem, “*Çağdaş kültürün ve eğitimin felsefi temelleri nelerdir?*” biçiminde ifade edilmişti. Türk Eğitim Sisteminin çağdaşlaşma sürecinde yaşadığı kültür ve eğitim sorunlarının analizi boyutunda bu alt problem, araştırmanın daha iyi anlaşılması bakımından ve araştırmaya bütünsel bir bakış açısıyla bakmak yönünden, kavramsal ve kuramsal çerçeve niteliği taşımaktadır.

A. Felsefe

1. Felsefenin Tanımı ve Konusu

Felsefe kavramının anlam, özellik ve kapsamının açıklanması, bu araştırmada, hem çağdaş kültürün dinamiklerinin, hem de Türk Eğitim Sisteminin felsefi temellerinin değerlendirilmesinde hangi bakış açısıyla hareket edileceğini ortaya koyacaktır.

Felsefe nedir? Aristoteles’in ünlü yapıtı ‘Metafizik’, ‘Bütün insanlar doğal olarak bilmek isterler.’ cümlesi ile başlar. Yine Aristoteles’e göre insanların duyularını kullanmaktan, örneğin görmekten, işitmekten vb. duydukları zevk bunun en açık kanıtıdır. Gerçekten de insanı insan yapan en önemli özelliklerden biri herhalde onun kendisini çevreleyen dünyayı, içinde yaşadığı toplumu, geçmişini ve bütün yanları ile bizzat kendisini tanımak ve bilmek istemesidir (Arslan, 2001: 13).

İnsanın, evrenin işleyişi sırasında açıklayamadığı, anlayamadığı ve engel olamadığı durumlarda duyduğu hayret ve şaşkınlık onu; düşünmeye, akli izahlar yapmaya, araştırmaya ve bilmeye zorlamıştır. Tecrübeyle edinilen bilgilerden şüpheyeye düşülmesi, insanın hiçbir şeyi doğrudan kabul etmemesine, eleştirici düşünceye tâbi tutmasına neden olmuştur. Şüphe, insanı düşünmeye ve araştırmaya

sevk etmiştir. Böylece felsefe, insanın akli vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlama ve aydınlatma çabasıyla doğmuş ve gelişmiştir (Ergün, 1999: 10).

Sistemli olarak felsefenin ortaya çıkışı, Eski Yunan'da, yaklaşık olarak 2500 yıl öncesine dayanmaktadır. Yunanca *philosophia* (felsefe) sözcüğü, *philia* ve *sophia* sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. *Philia* sevgi, *sophia* ise bilgi, bilgelik anlamına gelmektedir. Felsefe, *philosophia*'nın Arapçada aldığı biçimdir. *Philosophia* bilgiyi, bilgeliği sevmeye demektir (Güçlü vd. 2003: 532). Kelimenin kök anlamında işaret ettiği gibi felsefe, bilginin (Yunancası *episteme*) veya bilgeliğin kendisi, ona sahip olma iddiası değil, bilginin, ancak bundan çok daha özel olarak bilgeliğin (Arapçası hikmet) sevgisidir. Bilgelik, en basit anlatımıyla insan hayatının anlamı ve değerine ilişkin derin bilgidir. Bilgelik, kendisine sahip olana mutluluk ve kurtuluş sağlayacağı, hayatına anlam ve değer katacağı varsayılan anlamlı ve değerli bilgidir (Arslan, 2001: 18).

Gökberk, felsefenin Antik Yunan'da nasıl ve niçin doğduğunu şu sözlerle açıklar:

Yunan kültürüyle onun izinde yürüyenlerin dışında kalan kültürlerde, hiç olmazsa felsefeye benzer bir şeyler yok muydu? Elbette vardı. Çünkü hangi kültür basamağında bulunursa bulunsun her toplumun, bir yandan birtakım dinî tasarımları –mitosları, efsaneleri– öbür yandan da birtakım bilgileri vardır. Bu mitoslar, bilinçsiz olarak çalışan ve yaratan kolektif hayal gücünden doğmadırlar; gelenekle kuşaktan kuşağa geçerler ve bunların kökenlerinin Tanrı'da olduğuna inanılır. Bu nedenle bunlara oldukları gibi inanılır. Sözü geçen bilgiler ise tek tek kişilerin veya kuşakların görgülerinden, pratik amaçlar bakımından doğa üzerinde durup düşüncelerinden meydana gelmiştir. Bu pratik bilgiler insana varlığını ilgilendiren birtakım doğa olaylarına az ya da çok egemen olmak olanağını sağlarlar.

Sözü geçen mitoslarda: 'Bu evren nereden gelip nereye gidiyor?', 'Bu dünyada insanın yeri ve yazgısı nedir?' sorularına, bu en son sorulara bir cevap vardır. Bu cevaplar da oldukları gibi benimsenirler, bunlara bir kuşku duymadan inanılır, bunlar yalnız inanç konusudurlar.

Ancak bir yerde ve bir zamanda öyle bir an gelir ki, bu yanıtlar insanı artık kandıramaz olurlar. İnsan son sorular üzerinde artık kendisi de düşünmeye başlar; din ile geleneğin verdiği yanıtlarla yetinmeyip bilmek, anlamak istediğine kendi akli ile, kendi görgüleriyle ulaşmaya çalışır. İşte o zaman insanın kendi buldukları ile dinin, geleneğin sunduğu tasarım arasında bir çatışma başlar; o zaman insan dinin açıklamaları karşısında eleştireci bir duruş alır; bunlara gözü kapalı inanmaz olur. Bunların doğrusunu, eğrisini ayırmaya, eleştirmeye koyulur.

Pratik bilgiler bakımından da durum böyledir: Burada da öyle bir an gelir ki insan, aklını ve görgülerini yalnız varlığını ayakta tutmak için gerekli pratik-teknik bilgiler edinmek yolunda kullanmakla yetinmez olur; yalnız bilmek için de bilmek ister. Böylece pratiğin üstünde teori yükselir, dolayısıyla bilime varır. İşte felsefe, böyle bir anda, böyle bir durumda doğmuştur.

İsa'dan önce 6. yüzyılda Yunan kültürü, gerçekten de böyle bir durum yaşamıştır. Bu yüzyılda Yunanlılar için kutsal gelenek çağı kapanmaya yüz tutmuştu. Din ve geleneğin çizdiği dünya görüşü sarsılmış, bunun yerini tek kişinin kendi akli ve kendi görgüleriyle kurmaya çalıştığı bilime dayanmak isteyen bir tasarım almaya başlamıştı. İşte felsefenin adını da, kendisini de 6. yüzyılın Yunan kültüründeki bu gelişmeye borçluyuz (1980: 11-12).

Gökberk (1980: 13-14), İlk Çağ sonlarında Yunan felsefesini Doğu'dan gelen etkilerden türetmek denemelerinin yapıldığını, Yunan felsefesinin kökünün Doğu'da olduğu savının yayıldığını, fakat bunların temelsiz birtakım bilgilere dayandığını ve varlıkların yapısı üzerine özgür bir düşünce olan Yunan felsefesinin Doğu dinlerinden alınma çeşitli tasarımlarla açıklanamayacağını belirtmiştir: İlk Çağ Yunan düşünürlerinin birtakım bilgileri Doğu'dan, örneğin geometri bilgilerini Mısırlılardan, astronomi bilgilerini Babillilerden almışlardır. Fakat Mısır geometrisi pratik-teknik gereksinimlerden, Babil astronomisi ise dinî-pratik ihtiyaçlardan doğmuştur. Yunanlıların büyük başarısı, Mısırlıların parça parça bilgilerinden bir sistem geliştirmek, yalnız teknik nitelikte olan bilgilerinden teorik bir bilim yaratmak; Babillilerin pratiğin emrindeki dağınık gözlem gereçlerinden gökyüzünün bilimsel bir görünüşünü çizen bir teori kurmaları olmuştur.

Yunanlılar doğruya ve bilgiye, doğrunun ve bilginin kendisi için yönelmiş olan bir bilimin, bir felsefenin ilk yaratıcılarıdır. Böyle bir şeyi de –bilgiye, bilginin kendisi için ulaşmak istemeyi– Eski Doğu'nun hiçbir yerinde bulamıyoruz. Eski Doğu kültürü, bilgi ile ya dinî bakımdan ya da teknik bakımdan ilgilenir.

(...)

İlk Çağda Filozof tipini de yalnız Yunanistan'da bulabiliyoruz. Bir yandan hayatın en yüksek ereğini bilgide bulan, bilmek için yaşayan, diğer yandan edindiği bilgileri yaşamasına temel yapmak isteyen filozof tipi yalnız Yunanistan'da var. Bir Thales, bir Protagoras, bir Empedokles böyle bir insan için tipik örneklerdir. Eski Doğu kültürlerinin hepsinde bulunan bir kurum, Tanrı ile kul arasında aracılık eden, dolayısıyla da gizli, esrarlı birtakım güçlere sahip olduğuna inanılan kapalı rahipler kastı, Yunanistan'da hiçbir zaman olmamıştır. Burada din adamı yerine araştırmacıyı, düşünürü buluyoruz. Bu düşünür tipi de büyük bir saygının konusudur. Pythagoras ve başkalarında gördüğümüz gibi, bu düşünürlerin adı, zaman zaman -başka ulusların peygamberleri- ermişleri gibi bir efsaneye bürünür. Bu düşünürler, hiç olmazsa başlangıçta okul ile akademi arasında bir şey olan bir çevrenin ağırlık merkezidirler. Burada öğretmek ve öğrenmek, birlikte bilimsel çalışmalar yapmak için birleşmiştir; bu çevreler birer bilim derneği, birer bilim tarikatı gibi bir şeydirler. Bu dönemin düşünürleri, siyaset alanında da önder rolünü oynarlar. Başlangıçta bulduğumuz bu filozof tipinden sonra yavaş yavaş bir yandan hayattan çok kendi düşünce dünyasına çevrilmiş olan bir bilgin, bir araştırmacı, bir derleyici tipi-Anaxagoras, Demokritos, en sonra da Aristoteles'te gördüğümüz gibi-; diğer yandan da daha çok hayata yönelmiş bir paratik filozof, bir yaşama sanatçısı, bir eğitici tipi gelişmiştir. Sokrates, bu tipin bütün İlk Çağ için en büyük örneği olacaktır. Yunan felsefesinin ancak son döneminde Batı'nın bilimi ile Doğu'nun dinî kültürlerinin karşılaştıkları bu dönemde daha çok din coşkusu ile dolu, kurtuluşu öğütleyen tipi görüyoruz.

(...)

Bugünkü anlamında bilim ve felsefenin beşiğinin Eski Yunanistan olduğunu düşünürsek, Yunan felsefesinin büyük önemi kendiliğinden belli olur. Yunan düşüncesi, bilim ve felsefeyi yaratan özelliği ile sıradan bir tarihi araştırmanın konusu değildir. Avrupa kültürünün, bütün Batı kültür çevresinin kurucu düşüncelerinin, bugüne kadar süregelen başlıca ilkelerinin kaynağı burası olduğu için üzerinde önemle durulmaya değer.

Yalnız pratiğe yarayan bilgileri toplamakla, yalnız din gereksinmesini besleyen hayal gücüyle yüklü tasarımlarla yetinmeyen Yunanlılar, temellendirilmiş, bir birlik içinde derlenip toparlanmış bilgilere varmaya çalışmışlardır. Bu nedenle Yunan felsefesinin tarihi, ilk planda Batı biliminin doğuşunu görmek, öğrenmek demektir. Ama Yunan felsefesinden bir de tek tek bilimlerin meydana gelişlerinin tarihini öğrenebiliyoruz. Çünkü düşüncenin mitolojiden ve günlük yaşayıştan çözülmesiyle başlayan bilimin kendi içinde de yavaş yavaş ayrılmalar başlamıştır. Bilgi gereçlerinin birikmesi ve organik olarak bölünmesi yüzünden, başlangıçta yalın ve kapalı bir birlik olan bilimden giderek tek tek bilimler ayrılıp, az ya da çok kendi başlarına gelişmeye koyulmuşlardır (Gökberk, 1980: 14-16).

Esas olarak bilgi, bilgelik sevgisi, gerçeği araştırma ve anlama girişimi olarak tanımlanan felsefe (Bal, 2004: 1) mitos, din ve şiirden doğmuş, zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arınmış, bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişmiş ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalışmıştır (Sönmez 2002: 1). Böylece felsefe, eski anlamını yitirmeksizin düzenli ve sistemli araştırma olarak tanımlanmaya başlanmıştır.

Çilingir (2003: 20), genel anlamıyla felsefeyi hayat alanıyla, inançla, ideolojiyle, bilimle ilgili anlayışların eleştirisi, kontrolü, düzeltilmesi olarak tanımlamış ve felsefenin amaç, çaba, yöntem ve kapsamını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Felsefe, dünya bilgeliğine erişme yolundaki mevcut bilgileri aklın süzgecinden geçirerek genel, sistematik ve gerekçelendirilmiş bir bilgiyi, yani bilimlerin bilimini oluşturma çabasından vazgeçmemelidir.

Felsefe, her biri kendi açısından topyekûn varlığı kavrama, anlamlandırma iddiasında olan mitoloji, din, sanat vb. sahalara sırtını dönemeyeceği gibi, bunlardan herhangi birini kendi yerine ikame ederek, logosu arka plana itecek bir naivliğe de düşemez. Bu bağlamda felsefenin görevi inanç, anlayış ve zihniyetleri açık, ön yargılardan arınmış bir şekilde değerlendirmek, gerçek aydınlanma ve irade özgürlüğünü engelleyen kabulleri ayıklamak olmalıdır.

Keza felsefe ne bilime rağmen yoluna devam edebilir, ne de kendini bilimin hizmetçisi konumuna indirgeyebilir. Çeşitli bilim dallarıyla ortak, koordineli çalışma yollarının aranması hem felsefe hem de bilimlere önemli yararlar sağlayacaktır.

Felsefe, mevcut bilgi üzerine sorgulayıcı, araştırmacı, eleştirel bir refleksiyonla yapılır. Ancak bunlar tek başına asla felsefenin amacı değildirler, olsa olsa felsefenin asıl amacına, yani klasikleşmiş bir tanımlamayla dünya, insan ve değerler hakkında genel geçer, temellendirilmiş bir bilgiye erişmede yardımcı olabilecek yöntemlerdir.

Felsefeci, günlük magazin yorumculuğuna yeltenmeksizin, içinde yaşadığı devir ve topluma, kamuoyunu yakından ilgilendiren olaylara karşı duyarlı olmak zorundadır. Bu

çerçevede o, sosyal adalet ve eşitlik, özgürlük ve bireysellik, iyi ve başarılı bir yaşam vb. konularda temel taslaklar ortaya koyabilir, koymalıdır da (2003: 22-23).

Bu bağlamda felsefe, filozofların veya bilginlerin görüşleriyle sınırlı olmaktan çok, yaşamda önemli bir işgörüye ve pratik bir değere sahiptir. Teorilerini pratikle sürekli ve döngüsel olarak geliştiren, dinamik bir yapıda yoluna devam eden felsefe, yaşamın her alanında işlevsel bir nitelik taşır. Çünkü felsefe, olgu ve olaylara çok yönlü bakmayı sağlar. Felsefi düşünceyi eleştirisel bir düşünce olarak ele aldığımızda, onun kendisine veri olarak ele aldığı her türlü malzemeyi aklın süzgecinden geçirdiğini söyleyebiliriz. Bu özelliği ile felsefe veya felsefi bakış açısı oluşturma, her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki sorunların tahlilinde ve bu sorunların çözümünde daha gerçekçi tasarımlarda bulunma olanağını sağlar.

Felsefeci doğrudan doğruya doğa, tarih, toplum üzerinde eleştireci bir bakış açısıyla düşünebileceği gibi, kendi deneyleri, çeşitli bilimlerden tarafından bu varlık alanlarıyla ilgili olarak kendisine sağlanan veri malzeme üzerine de düşünebilir, bunların geçerlilik derecelerini ve sınırlarını soruşturabilir. Bu son özelliği ile felsefenin bilginin bilgisi veya refleksif bir düşünce faaliyeti olduğu söylenir. Refleksiyon, kendi üzerine dönme anlamına gelir. Burada zihin, kendi üzerine dönerek sahip olduğu bilgiler üzerinde düşünür. Gerek empirik hayatın kendisi, gerek herhangi bir sanatın icrası veya bilimlere bize bir dizi bilgiler verirler. Felsefe esas itibarıyla işte bu bilgiler üzerinde düşünmek, onların temelini ve değerini yoklamak, soruşturmak faaliyetidir (Arslan, 2001: 17).

Felsefe yapmak varlığı ve bilgiyi bir bütün, insan yaşamıyla ilgili olay ve problemleri çok boyutlu olarak görmek ve her yönüyle kavramaya çalışmak anlamına gelmektedir. Her şeyi olduğu gibi kabul eden, merak etmeyen ve kendisine sunulanla yetinen bir insan veya toplum için felsefenin söz konusu olamayacağı açıktır.

Kant, felsefeyi 'kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında bir zihinsel etkinlik biçimi' olarak tanımlamıştır. Burada akla dayanan nedenlerden, insanın her türlü deneyini, gözlemine, bunlara dayanan her türlü akıl yürütmesini ve sezgisini içine alan geniş bir nedenler grubunu anlamak gerekir (Arslan, 2001: 14-15).

Tozlu (2003: 7-9), felsefenin tanımını aşağıdaki cümlelerle sıralamıştır:

* Felsefe, hayat ve evrene karşı kişisel bir tavidir. Mükemmel bir felsefi tavır, olayları kritik etmeyi, araştırmayı, meseleleri bütün yönleriyle ele almayı, açık fikirliliği ve toleransı ifade eder. Ayrıca hayatı ve dünyayı objektif olarak ve bütün ilişkileriyle görüp kavramayı gerektirir.

* Felsefe, akli incelemeye ve yaratıcı düşünceye dayalı bir metottur.

* Felsefe, evren ve bütün hakkında belirli bir görüş elde etmeye çalışan bir girişimdir. Felsefe, insanlığın şimdiye kadar kazandırdığı deneyimleri ve bilimlerin elde ettikleri sonuçları, bir çeşit dünya görüşü hâlinde birleştirmeye çalışır. Filozof hayatı, bilim ve iş adamının, sanatkârın kendi uzmanlık alanı açısından görmek istediği gibi değil, gerçeği bunların üzerinde bir bütün olarak kavramak ister. Filozof burada düşünce felsefesini kritik felsefeden ayırır. Felsefe değişik bilimlerin sonuçlarını ele alır, onlara insanlığın dinî veya ahlaki deneyimlerini ilave ederek, bütünleştirici bir düşüncenin ışığında onları anlamlandırır. Böylece evrenin yapısı, insanın evrendeki yeri, anlamı ve beklentileri vb. çeşitli konularda birtakım genel sonuçlara ulaşabilir.

* Felsefe, dilin mantıki analizi, kavramların ve kelimelerin anlamlarının aydınlatılmasıdır.

* Felsefe hem bir grup problem, hem de bu problemlerin çözümü hakkındaki teorilerdir. Felsefe, insani varlığın temel problemlerine, gözün göremeyeceği ve kulağın duyamayacağı sahalara ulaşarak araştırmalarını sürdürüp cevaplar vermeye çalışır.

Her insanın tüm uzmanlık alanlarındaki derinlemesine bilgileri bilmesi olanaklı değildir. Bu nedenle felsefe, olay ve olgulara kritik bir bakış açısıyla bakmayı ve gerçeği bir bütün olarak anlamlandırmayı temel alarak insanın evren ve kendisi hakkında belirli, toptan bir dünya görüşüne ulaşmasını sağlar. Felsefi tutuma sahip olmak olayları alışkanlıklardan, geleneklerden, ön yargılardan uzak olarak kritik etmeyi gerektirir. Diğer bir yönüyle de felsefe bir şeyin arkasındaki zihniyet, yöntem, prensip, amaç vb. olarak da kullanılmaktadır.

İnsan düşüncesi tecrübelerin ve olayların karmaşıklığında bir düzen ve biçim arar. Dünya ve evrendeki her türlü olay ve davranış hakkında genel bir görüş geliştirmek ancak felsefeyle mümkün olur. Felsefe, insanın bütün düşünce ve faaliyetlerini organize etme ve onlara anlam verme ihtiyacıyla ilgilidir. Bütüncül yaklaşım felsefe yapmanın en karakteristik özelliklerinden biridir (Fidan ve Erden, 1998: 93).

Felsefe, bir düşünme biçimi, yaşam biçimi, geleceğe bakış açısı olduğu içindir ki pek çok tanımı yapılmıştır. Farklı kültürlerde ve farklı zamanlarda yetişen filozoflar farklı felsefi akımlar oluşturmuşlar, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmışlardır. Turgut (1991: 1) Platon'dan günümüze kadar felsefenin

konularının hemen hemen aynı kaldığını, değişen şeyin bu konulara yaklaşım biçiminin yani yönteminin olduğunu belirtmiştir.

Akyüz (2001: 95), felsefeyi varlığı veya gerçeği, bilgiyi ve bu bilginin elde edilme yollarını, insanın idrak ve değerlerini inceleyerek yorumlayan, sistemleştiren bir bilgi alanı ve daha kısa bir ifade ile varlık, bilgi ve hareketi içine alan düşünce sistemleri kombinezonu olarak tanımlamaktadır. Böylece varlık, bilgi ve değerler sorunu felsefenin temel konularını oluşturmaktadır.

Ontoloji (varlık felsefesi), felsefenin varlık alanını çözümlenmeye çalışan temel problem alanlarından biridir. Felsefe, ontoloji kavramı altında var olanın bütününe yönelir. Var olanın unsurlarını, tabakalaşma süreçlerini, nedensel ilkelerini, temellerini araştırır. Bilimlerin spesifik yaklaşımlarından ayrı olarak varolanı bütünsel bir yaklaşımla temellendirmeye çalışır (Mengüşoğlu, 1963: 33). Metafizik, gerçekliğin esas doğasını araştırır, varlığın doğasına ilişkin spekülasyon yapar, *“Yaşamın değişen yanları bir kenara bırakıldığında, değişmeden kalan gerçeklik nedir?”* sorusunu sorar (Gutek, 2001: 2). Bu araştırma alanı geleneksel olarak varlık olmak bakımından varlığın bilimi, yani her araştırma alanında kendini gösteren genel karakterlerin incelenmesi ve madde, form, olumsuzluk, yasa, süreç, oluş, neden, eser, yapı vb. gibi bunları ifade eden kavramların analizi olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2001: 17). Bilgi, bilen varlıkla (felsefe dilinde özne veya süje ile), bilinmesi istenen veya bilinen varlık (felsefe dilinde nesne veya obje) arasındaki bir ilişkidir. Bu ilişkide bilen mi, yoksa bilinenin mi ağır bastığı, bilginin imkânı veya imkânsızlığı, bilginin kaynağı, alanı, kapsamı, sınırları vb. türünden sorular felsefenin bilgi teorisi veya epistemoloji diye adlandırılan dalının özel konusunu oluşturur. Felsefenin, bilimin ele almadığı iyi veya kötü, güzel veya çirkin gibi değerleri ele alan ve genel olarak değerler felsefesi veya aksiyoloji adıyla adlandırılan disiplinin kaynağı ve varlık gerekçesi de ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi bu iki kavram çiftinden birincisi ahlak felsefesinin (veya etiğin), diğeri ise sanat felsefesinin (veya estetiğin) özel ilgi alanıdır (Arslan, 2001: 13-19).

Felsefi akımları veya dünya görüşlerini birbirinden ayıran özellikler, bu akım veya dünya görüşlerinin; varlığı, diğer bir deyişle gerçeği, bu gerçeğe ait bilgiyi ve bu çerçevede değerleri farklı tanımlamalarından kaynaklanmaktadır.

2. Felsefe ve Bilim

Özel bilimlerin henüz felsefeden bağımsızlıklarını kazanmadığı İlk Çağda bilimlerin bilimi olarak tanımlanan felsefe, tüm bilimleri altında toplayan tek bilim olarak görülmekteydi. Aristoteles (384-322), felsefeyi ilk nedenlerin bilimi olarak tanımlar, tüm bilimlere temel teşkil eden varlık olarak varlığı inceleyen bir bilim olarak görür (Çilingir, 2003: 10). Daha sonra da görüleceği gibi özellikle Rönesans'la birlikte bilim alanındaki hızlı gelişmeler, bilimlerin alt dallara ayrılmasına neden olur ve belli bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olmak ön plana çıkar. Bu uzmanlaşmanın sonucu olarak da her bilim dalının bir felsefesi gelişir. Bilgi, bilim, varlık, ahlak, siyaset, sanat, din ve eğitim felsefesi bunlardan bazılarıdır. Bu bağlamda felsefe tanımı da zaman içinde bilim tanımından uzaklaşır.

Felsefe, mitos, din ve şiiirden doğdu. Zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arındı; bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişti ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalıştı. İlk dönemlerde tüm bilimleri kapsayan felsefeden zamanla matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji, psikoloji vb. ayrıldı. Çağımızda ise bazı düşünürler, felsefenin konusunun yalnız dil, mantık olduğunu savunurlar. Böyle olmakla birlikte felsefe ve bilim birbirinden tümüyle kopuk değildir. Tersine çok sıkı bir ilişki içindedirler. Bilimsiz felsefe, sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür. Her bilimsel gelişme, buluş, icat, geçerli ve güvenilir bilgi felsefeyi de etkiler ve değiştirir. Onun ufuklarını açar. Yani felsefenin doğmasına neden olur. Nitekim Galileo, Newton fiziği; Descartes, Kant, Hegel, vb. nin düşüncelerini etkilemiştir. Aynı şekilde Einstein ve Heisenberg'in bilimsel bulguları yeni felsefelerin doğmasına neden olmuştur. Şimdi genetik mühendisliği, biyoloji ve uzay çalışmalarındaki gelişmeler felsefeyi etkilemeye başlamıştır. Diğer açıdan bakıldığında ise felsefe, bilimsel bulgudan yararlanarak yeni görüşler ortaya koyup bilime ufuklar açar (Sönmez, 2002: 1).

Bilim, kanıtlanmış, örgütlenmiş bilimsel bilgilerdir. Bilimsel bilgiler, insanlığın bir alanda denediği ve biriktirdiği kuramsal, teknik ve sanatsal bilgilerdir. Bir alanda ya da konuda bilimsel bilgi birikimi düzenli bir biçimde örgütlendiğinde bir bilim ortaya çıkar. Bilim, yeni bilimsel bilgilerle bütünleşmesini ve gelişmesini sürdürerek güncelleşir. Bilim, olgulara dayanır. Olgu, gözlenebilen veya algılanabilen doğal ya da deney sonucunda ortaya çıkan gerçekler, nesnel verilerdir. Verilerin istatistiksel işlemlerle ölçülüp değerlendirilmesi ile elde edilen bilimsel bilgi, kavram, kural, ilke, yasa, denence ve kuramlar bilimin içeriğini oluşturur. Bilimsel bilgileri oluşturan olgular değiştiğçe bilimin içeriği de değişir. Bilimsel bilgilerin göreceli ve değişime açık olması, bunların mutlak bilgiler olmadığını gösterir. Bilimsel bilgiler, bir alanda yeni olgulara, gerçeklere dayalı yeni bilgiler ortaya çıkıncaya dek güvenilir

bilgilerdir (Başaran, 1999: 143). Bilgi, değişik açılardan değişik şekillerde tarif edilmekle beraber, genel olarak insanın iradeli veya iradesiz, planlı veya plansız olarak çevresinden edindiği her türlü veridir, denilebilir. Bir konu hakkındaki sistemli bilgi ve düşünceler ise bilimi oluşturur (Çelikkaya, 1997: 13-14).

Deneysel hayatın kendisi, veya bilimler bize bir dizi bilgiler verirler. Felsefe esas itibariyle işte bu bilgiler üzerinde düşünerek, onların temelini ve değerini yoklamakla, soruşturmakla bilimin gelişmesine de yeni düşünceler üreterek yardımcı olur. Böylece her bilimin bir felsefesi oluşmuştur. Bu nedenle felsefe ve bilim sürekli bir ilişki içindedir. Turgut, felsefe ve bilim arasındaki ayrımı ve aralarındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır:

Felsefenin ilerleyişi bilime yöntem ve kuramlar kazandırmış, ufku genişletmiştir. Çünkü felsefe, yöntem olarak sorgulama yöntemini kullanır ve insanda imgeleme ve spekülasyon gücünü geliştirir. Felsefi çalışmalar, bir yerde bilim çalışmalarına benzer. Felsefe bilme ters düşen bir yorumda bulunamaz. Felsefe gerçeğe kavramsal düzeyde uğraşır. Her felsefeci daha önceki kavramlar çerçevesini yıkarak, kendi kavramsal çerçevesini kurar. Bu nedenle felsefe durmadan kavram çözümlemesi yapar, anlam ve değerlerle uğraşır, mantıksal ve insani çalışmalar yapar. Bunları belki bilim de yapar. Ama bilim açıklar, felsefe yorumlar (1991: 11).

Bu nedenle felsefenin tarih içinde kendisiyle en fazla iş birliği içinde bulunduğu, kendisinden en fazla etkilenip kendisini en fazla etkilediği önemli kültürel-insani faaliyet, bilimdir. Felsefe her şeyden önce insanın kendisini çevreleyen evreni, toplumu, insanın bizzat kendisini tanımak ve bilmek amacına yönelik olduğundan çeşitli bilimlerin bütün bu konulardaki çalışmalarının sonuçlarından haberdar olmama lüksüne sahip değildir. Öte yandan bilimin amacı da doğru bilgi olduğuna göre o, doğru bilginin imkânı, koşulları, kaynakları, sınırları konusunda kendisine yol gösterebilecek, kendisini eleştirecek ve bilinçli kılacak felsefi araştırmaların sonuçlarına kayıtsız kalamaz. Bununla birlikte felsefe bilim değildir ve felsefede bilimde olduğundan daha büyük ölçüde yaratıcı zekâyâ, bilgi birikimine, sezîş ve duyuşlara ihtiyaç olduğundan söz edilebilir (Arslan, 2001: 21).

Bilime yön veren veya bilimsel gelişmelerin arkasında yatan nedenler, bu gelişmeleri sağlayan dünya görüşü ve anlayışları olmuştur. Arat, bu durumu şu görüşlerle ifade etmiştir:

Felsefe, gizli inançlarımızı, dünyamız, kendimiz ve değerlerimize ilişkin ne gibi varsayımlarımız olduğunu, düşün, ülkü ve eylemlerimizin temellerini ve önemlerini aydınlatmak ister. Felsefe yanıtlar istemez. Sorgulayıp eleştirerek tutarlı ve ussal açıdan doyurucu açıklamalar bulmaya çalışır. Böylece insanın asıl işlevi olan düşünme ve anlamayı sağlar. Felsefenin en önemli özelliklerinden biri, baskı yapmaması, düşünceleri zorla kabul ettirmeye çalışmaması, kesin tanımlardan ve tek boyutlu çözümlerden kaçınmasıdır. Felsefe, insana duyduğu saygı gereği, bireyleri özerk ve özgür kişiler sayar. Onlara olumlu veya olumsuz yargılarla yaşamayı yalnızca aydınlatma işlevini üstlenir. Seçme ve karar aşamasını bireyin kendisine bırakır. Bu yüzden felsefenin ilerlemesi, yanılsamalardan kurtulması için koşulsuz bir tartışma özgürlüğüne gerek vardır. Bununla birlikte felsefe, kendisine karşı dürüstse, bir yaşam felsefesi olmak zorundadır. Bilimin de felsefenin de ancak, düşünce özgürlüğünün en yoğun yaşandığı dönemlerde geliştiklerini, modern dönemlerde ise, bilim ve felsefenin en çok geliştiği ülkelerin araştırmalardan ve araştırma kurumlarından her türlü kısıtlamaların kaldırıldığı ülkeler olduklarını görüyoruz (2001: 153).

Sorgulayıcı bir özelliğe sahip olan felsefenin sonuç vermesi bakımından özgürlükçü bir ortamın bulunması, düşüncenin her türlü baskıdan kurtarılması gerekmektedir. Bu durum bilimde, eğitimde ve her alanda gelişmenin de ön koşulu olmaktadır. İlerleyen konularda görüleceği gibi, Batı uygarlığının Rönesans'la birlikte bilimde, eğitimde, hukukta, sanatta vb. büyük atılımlar gerçekleştirmesinin temelinde, düşüncenin geleneksel ve her türlü baskıdan kurtarılarak özgürleşmesi yatmaktadır.

Arslan (2001: 15), felsefede önemli olanın felsefi sonuçlardan çok bu sonuçlara varma biçimi olduğunu belirtir ve felsefede, örneğin bilimlerde olduğu gibi herkes tarafından kabul edilen veya kabul edilmesi gereken doğru, kesin bilgiler veya sonuçların söz konusu olmadığını söyler. Ayrıca felsefi düşüncenin özelliklerini belirterek, bilimle etkileşimine açıklık getirir:

Felsefi düşünce, bilimsel düşünce ile ortak olarak paylaştığı kavram ve soyutlamaları kullanır ve bunların yardımıyla ilkeler ve yasalar ortaya atar. Bunu da felsefenin genelleyici veya ortak sonuçlara varmak isteyen özelliği olarak adlandırabiliriz.

Felsefi düşüncenin bir diğer özelliği, onun çözümleyici (analitik) ve kurucu (sentetik) işlevidir. Felsefi düşüncenin analitik işlevi derken kastedilen, filozofunda içinde bulunduğu ve bir parçasını teşkil ettiği dünyayı anlamak ve kavramak için kendisine sunulan her türlü bilgi, deney, algı ve sezgi sonuçlarından oluşan malzemeyi kendi bilgi, deney, algı ve sezgi yeteneklerine göre yeniden düşünmesi, analiz etmesi, aydınlığa kavuşturması işlevidir. Ancak filozof yalnızca bununla yetinmez, dünyayı parçalanmış veya parçalarına ayrılmış bir halde bırakmaz; buna paralel olan diğer bir düşünme fiili ile bu üzerinde düşünülmüş, çözümlenmiş, aydınlığa kavuşturulmuş malzemenin veya verilerden hareketle dünyayı yeniden inşa eder, kurar, bir birlik ve bütünlüğe kavuşturur. Buna felsefenin sentetik veya sistemleştirici işlevi adı verilir. Felsefi düşüncenin bilimden farklı olan en önemli bir diğer özelliği, bilimin yalnızca olgularla ilgilenmesine karşılık, felsefenin olgular yanında aynı zamanda değerler, anlamlar, idealler veya erekler diye adlandırılan bir varlık türünü veya bunları içine alan bir varlık alanını kendisine konu etmesidir (2001: 17-18).

Felsefe ve bilimin ortak ve farklı özellikleri ise şunlardır:

- a) Her ikisi de genel olarak akıl adına konuşurlar ve kendilerini akla dayanan gerçeklerle haklı kılmaya çalışırlar.
- b) Her ikisi de bilinçli, yöntemli ve sistemli birer araştırma faaliyetidirler.
- c) Her ikisi de kavram ve soyutlamalar kullanarak ilke ve yasalara varmak isterler, genellemeler yaparlar.

Öte yandan onlar arasındaki farklılıkları da şu ana başlıklar altında toplamak mümkündür:

- a) Bilimin kavram ve soyutlamaları felsefeninkilere göre daha az geneldir ve daha özel alanları konu alır.
- b) Felsefe, hem olguları hem de değerleri ele almasına karşılık bilim ancak olgularla veya ancak bir olgu olarak değerlerle ilgilenir (örneğin insan bilimleri veya sosyal bilimler); değerler, anlamlar, idealler, erekler böyle olmaları bakımından bilimin konusu olamazlar. Daha basit bir deyişle bilim ele aldığı olgular üzerinde iyi, kötü, doğru, yanlış, haklı, haksız vb. türünden değer hükümleri veremez, onlara erekler, idealler, anlamlar yükleyemez.
- c) Bilimin önermelerinin doğrulanabilmelerine karşılık felsefenin önermeleri dar anlamda doğrulanamazlar. Bilime dayanarak hesaplamalar yapıp ön deyilerde bulunma imkânına sahip olmamıza karşılık felsefede böyle bir şey söz konusu değildir.
- d) Bilimsel araştırma ve buluşlar yapma yöntem ve usullerinin belli ve öğretilebilir olmalarına karşılık felsefenin filozoflar tarafından bile üzerinde uzlaşılan belli ve standart bir araştırma, düşünme yöntemi mevcut değildir. Deyim yerindeyse her filozofun kendisine özgü bir felsefe yapma biçimi vardır.
- e) Bilime dayanarak bilimin uygulaması olan teknolojiler yaratılabilmesine karşılık felsefede yine böyle bir imkân mevcut değildir. felsefe bir düşünme ve eylemdir, bir yapma, meydana getirme değildir. Dolayısıyla ondan, bilimden olduğu gibi bir tekniğin, teknolojinin, sanatın, sanayinin çıkması mümkün değildir (Arslan, 2001: 20-21).

Bütün bilimlerin ilk bilim veya bilimlerin bilimi olarak bilinen felsefeden kendi konularını ve metotlarını sınırlayarak ayrılmaları felsefeye, bilimlerin en son verilerini alıp köklerinden amaçlarına kadar eleştirmekten başka bir şey bırakmamıştır (Ergün, 1999:10). Tek tek bilimler felsefeye yeni sorunlar kazandırmakta, felsefe ise bilimlere yöntem ve kuramlar geliştirerek onların ortaya koyduklarını yorumlamaktadır. Kavram çözümlemesi yaparak anlam ve değerlerle uğraşan, mantıksal ve insani çalışmalar yapan felsefe, bunları yaparken sorgulama yöntemini kullanır. Ama felsefe deney ve gözlemi temele alan bilimlerde olduğu gibi *nasıl?* sorusuna değil *niçin* ve *nedir?* sorularına cevap arar (Turgut, 1991: 5-11). Yine felsefe hiçbir bilim veya disiplinin konu edinmediği bilgide yöntem, bilimsel ilerleme ve disiplinler arası ilişkileri araştırır.

Buna karşın felsefe ve bilimlerin ortak özelliklerini, insanı ele alma, merakı giderme ve gerçeği anlama ihtiyacından doğmuş olma, mantıklı, sistemli ve eleştiriye açık olma şeklinde özetleyebiliriz.

Felsefe kümülatif (yığılmalı), bilim ise birikimsel olarak ilerler. Böylece felsefe, var olan şeyler akla dayalı olarak, bilimlerin ayrı ayrı ele aldığı olguların tümünü bir bütün olarak kucaklayıp en genel ilkelere ulaşmaya çalışır. Elde ettiği sonuçları tekrar bilimlerin hizmetine sunarak bilimsel araştırmalara yeni ufuklar kazandırır. Özel bilimlerden kazanılan tüm bilgilerin eleştirisini ve sistematizasyonunu gerçekleştiren en genel bilim, bilimlerin bilimidir. Felsefe, insanın yaşamını, değerlerini ve amaçlarını sorgulayan, bu alanda insan yaşamının ve eylemlerinin kendilerine dayanacağı genel ilkelerin bilgisi olma niteliğini taşımaktadır. Bilimlerden ayrıldığı temel noktalardan birisi de bu özelliğidir.

3. Felsefe ve Din

Dinin kaynağı kutsaldır, ama felsefeninki insanidir. Felsefede gerçeklere neden ve sonuç ilişkileri içinde akıl, akıl yürütme, duyu organları ve başka yollarla varılır. Fakat dinde ortaya konan doğruların özellikle tek Tanrılı dinlerde vahiy yoluyla, Tanrı elçileri aracılığıyla iletildiğine inanılır. Birisinde insani bir çaba, akıl yürütme ve sorgulama temel olarak alınırken, dinde inanç (iman) temel olarak alınmaktadır. Sorun yöntem farklılığından kaynaklanmaktadır. İki ayrı yaklaşım biçimi, filozofun ve din adamının farklı tavırları iki ayrı bilgi türünü meydana getirmektedir (Turgut, 1991: 13).

Dinsel denilebilecek bilgi ile bilimsel veya felsefi bilgi arasında gerek kaynakları, gerek ereklere, gerekse yapıları bakımından büyük farklılıklar vardır. Aslına bakılırsa dinde, bilim ve felsefede anlaşıldığı anlamda bir bilgiden söz edilemeyeceği bile söylenebilir. Din, insan hayatını, insanın içinde bulunduğu evrenle belli ölçüde doyurucu ve anlamlı bir ilişkiye sokma çabası ve insani işlerin yürütülmesinde bilgelik sağlama girişimidir. Ama din, bunu entelektüel plandan çok pratik ve duygusal bir planda gerçekleştirmeye çalışır. Daha basit bir deyişle din, insanın dünyayı bilme ihtiyacından çok, dünyaya ve onu idare eden ilkeye, Tanrı'ya, insan hayatının bir anlamı olduğuna inanma ihtiyacına karşılık verir.

İnanma ve bilme arasında ise apaçık bir farklılık vardır: Bilinen bir şeye inanılmaz, o şey yalnızca bilinir. İnanılan bir şey ise bilinmez, daha doğrusu bilinme ihtiyacı içinde değildir veya herhangi bir bilgi ile doğrulanmaya veya yanlışlanmaya ihtiyaç göstermez. Daha da doğrusu inancın konusu olan şey, herhangi bir bilgi ile ortadan kaldırılması yapısal olarak mümkün olmayan şeydir. Örneğin ben, diyelim ki Tanrı'nın var olduğuna inanıyorum. Şimdi ne tür bir bilgi benim bu inancımı sarsabilir veya ortadan kaldıracaktır.

Öte yandan dinler zaten kendilerine yönelen insanlardan bilgi istemezler, çünkü o bilgiyi zaten kendileri onlara verme iddiasındadırlar. Onların insanlardan istedikleri, verdikleri bu bilgiye, getirdikleri mesaja inanılması, iman edilmesidir (Arslan, 2001: 21-22).

Din, bilimsel bir çalışmanın sonucu değildir. O, sadece dogmatik bir düşüncenin ürünüdür. Onu, geleneksel anlamda metafizik bir bilgi diye adlandırmak daha doğru olacaktır. Bunun başlıca nedeni dinin Tanrı, evrenin kaynağı, insanın özü, Tanrı ile insan arasındaki ilişkiler gibi bilimsel olmayan, metafizik yollarla gerçeği açıklamaya çalışmasıdır. Buna karşılık din, felsefeden –felsefenin özü itibarıyla kendisini akla dayanan nedenlerle haklı çıkarma iddiasına sahip bir etkinlik olması nedeniyle– kendi dogmalarını, kendi mantıksal yollarıyla ispatlamak ve kendi gerçeğini kabul ettirmek açısından faydalanabilmektedir. Fakat bu, baştan tümel olarak inanılan, deneysel olmayan bir bilgiyi kabul ettirmek amacını taşır, bunlar eleştirilmesi yasak ve kesin olarak kabul edilmiş doğrulardır. Felsefede ise kesin doğrular yoktur, veya bir süre geçerliliği kabul edilen doğrular bilimin verileriyle ve şartlara göre değişebilmektedir. Çelikkaya, felsefe ve dinin temel karakteristiklerini belirterek felsefe ile din ilişkisini konu, amaç ve kaynak yönünden olmak üzere üç başlık altında toplamış ve bunlarla bağlantılı olarak İslam düşüncesine de genel olarak değinmiştir:

Dinin kaynağı ‘vahiy’ veya ‘nas’ tabirini kullanabildiğimiz, Allah tarafından veya Tanrı tarafından konulduğuna inanılan ilahî kurallardır. Bu değişmeyen veya değiştirilemeyen sabit kurallara genel anlamıyla ‘dogma’lar denilmektedir.

Felsefenin kaynağı ise akıldır. Yani felsefe aklın mahsûlüdür. Akıl insanlarda farklıdır.

(...)

Netice olarak akıl ve bilginin ürünü olan düşünce (felsefe) de devamlı farklılıklar arz etmektedir. Bu sebeple değişiklik, felsefenin temel karakteridir.

(...)

Felsefenin konusu sınırsızdır denilebilir. Din ve dünyaya ait her konunun, akıl yönünden incelenmesini kapsar. Mesela felsefe dini de konu edinir, eleştirisini yapar.

(...)

Dinin konusu ise öncelikli olarak; Allah, peygamber, ölmek, dirilmek, ruh ve yaratılış konularıdır.

(...)

Dinin amacı insanları dünya ve ahirette mutluluğa ulaştırmaktır. Bunu da ancak ilahî emirlere uymak, onlara itaat ile gerçekliğini açıklar. Bundan dolayı dinin temel amacı, insanları ilahî kurallara itaat etmeye çağırmasıdır, veya inancın hayata geçirilmesinin teminidir denilebilir.

Felsefenin amacı ise akıl yönünden en doğruyu, en güzeli bulmaktır.

(...)

Felsefe ve dinin menşei bahsinde açıklandığı üzere felsefenin kaynağı akıl, dinin kaynağı ise vahiydir (Allah’ın veya Tanrı’nın emirleridir). Birincisinde değişkenlik, ikincisinde ise değişmezlik hâkimdir.

Bu nedenle dinde felsefe olmaz. Yani dinin emir ve kuralları eleştirilemez. Ancak din, felsefeden yararlanır. Objektif akıl ve mantık, yaratıcının varlığının ve birliğinin kabulünü kolaylaştırır. Akla bu kabiliyetin verilmiş olması nedeniyle İslam dininde ancak normal akıl sahipleri, yaratıcıyı bulmak ve ona tâbi olmakla sorumlu tutulmuşlardır.

(...)

Allah'ın varlığını ve birliğini, dinin emir ve yasaklarındaki hikmetleri (fayda ve zararları) akıl ve mantık yani düşünce yoluyla izah etmeye çalışan ilme, İslami ilimler literatüründe 'kelâm ilmi' denir. Kelâm ilmine bir bakıma felsefenin iman etmiş veya Müslüman olmuşu denilebilir. Burada dinin inanç esasları, emir ve yasakları tenkide tâbi tutulmaz, bilakis aynen kabul edilir; ancak emrediliş ve yasaklanış sebepleri akıl ve bilgi ölçüsünde açıklanmaya, karşı tarafın bu hususta ikna edilmesine çalışılır.

Diyebiliriz ki, İslam düşüncesinin temel ilkeleri ve ana dayanakları ilahî, ortaya koyduğu sonuçlar ve değerlendirmeler ise beşeridir (1997: 102-103).

4. Felsefe ve Sanat

Bilimden ve hatta felsefeden farklı olarak sanat yapıtı, normal algılanan dünya ile, nesnel dünyası ile ilgili olarak bize bir şey bildirmez. Onda yine felsefe ve bilimden farklı olarak hiçbir olay veya yasa ileri sürülemez ve yine bilim ve felsefeden farklı olarak hiçbir şey doğru veya yanlış değildir (Arslan, 2001: 23).

Sanat, sanatçının dünyasını, onun gerçeğini bize anlatır. Bu gerçek şüphesiz bilim ve felsefede alışlagelen anlamda nesnel veya evrensel bir gerçek değildir, öznel ve kişisel bir gerçektir. Öte yandan sanatçının ana amacı da zaten bize bir şey söylemek değil, bir şey telkin etmek veya bizde bir şey, özellikle bir duygu, bir heyecan uyandırmaktır. Bundan dolayı onun dili bilim veya felsefenin diline en fazla yaklaştığı durumda bile alışlagelen anlamda normal bir dil değildir, özel bir dildir. Onun anlamı da mantıksal anlam değil, şiirsel anlamdır. Bununla birlikte, iyi kurulmuş bir felsefi sistemin bizde, iyi düzenlenmiş bir roman veya iyi yazılmış bir şiir kadar estetik bir duygu veya heyecan uyandırdığı da bir gerçektir (Arslan, 2001: 24).

5. Felsefe ve Eğitim

a) Eğitimin Tanımı

Latince *education* sözcüğünün karşılığı olarak Türkçeye aktarılan eğitim terimi, iki sözcükten türemiştir. *Educare*, beslemek; *educere* ise dışarıdan çekmek, bir şeye doğru yönelmek, beslemek ve yetiştirmek anlamlarına gelmektedir. *Educare* sözcüğünü esas alan yaklaşım eğitimi, çocuğu bilgi ile beslemek olarak tanımlamakta ve eğitimin işlevinin de, çocuğu bilgi ile beslemek olduğunu kabul etmektedir. *Educere* sözcüğünü esas alan yaklaşım ise eğitimi, çocuğu toplumun isteklerine göre yetiştirmek olarak tanımlamakta, eğitimin işlevini ise çocukta var

olan yetenekleri ortaya çıkarmak olarak algılamaktadır (Izgar ve Gürsel, 2001: 5). Böylece eğitim kavramının, iki farklı boyutta ele alındığını, sosyolojik açıdan onun, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması ve geliştirmesi; psikolojik açıdan ise bireyin yetenek, arzu ve ilgilerinin ulaştırılabilecek en üst düzeye çıkarılması olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz.

Ertürk (1972: 12) eğitimi, “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlarken; Sönmez (2002: 33) de eğitimi, benzer bir tanımlama ile, “*çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme süreci*” olarak tanımlamıştır. Eğitim kelimesi üç farklı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir eğitim sistemini dile getirmektedir; ikinci olarak eylemin sonucuna vurgu yapmaktadır ve son olarak bir süreci belirtmektedir (Tanilli, 1996: 11).

Ergün (1994: 26)’e göre insana psikolojik ve sosyolojik yönden yaklaşmak isteyenler, aynı olayı iki farklı temelden hareket ederek çözmek istemektedirler. Psikoloji, doğuştan ve tüm insanlarda var olan özelliklere; sosyoloji ise sonradan kazanılan, topluma ve çağlara göre değişen toplumsal özelliklere dayanmaktadır. İnsan bilincinin bireysel yanına psikologların önem vermesine karşın toplumsal yanına sosyologlar önem verirler. Toplum bilimciler göre insanın psikolojik hayatı bile toplumsal temel üzerinde anlam kazanmaktadır. Öztürk (1993: 22) ise eğitimi, çocuğun kendisi (onun fizyolojik ve psikolojik varlığı) ve sosyal çevresi (onun sosyal ve psikolojik varlığı) olmak üzere iki yönüyle ele almaktadır. İnsanlar, karşılıklı etki-tepki sürecinde hem çevrelerine etki yapmakta hem de çevreleri tarafından etkilenmektedirler. Eğitim süreci, insanı sosyalleştirmekte ve onun kişiliğini biçimlendirmektedir. Öyleyse; insanı, hem bireysel hem de toplumsal bir varlık olarak düşündüğümüzde onun eğitimi sürecinde psikolojik ve sosyolojik yönlerinin, birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağı bir gerçektir.

Eğitime olan farklı bakış açıları, eğitim tanımlamalarına yansımıştır. Kant eğitimi, insanın mükemmelleştirilmesi; J. S. Mill, bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı; H. Spencer, iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümü olarak tanımlarken Herbart da bu konuda, H. Spencer’la benzer bir düşünceye sahiptir. Sözkonusu düşünürlere göre eğitimin amacı, bireyde var olan yetenekleri en yüksek olgunluk derecesine çıkarmaktır. Eğitimde birey temele alınmıştır ve

eğitime psikolojik yönden yaklaşılmıştır. Durkheim ise eğitimi, genç kuşakların toplumsallaştırılması olarak tanımlamıştır (Tezcan, 1997: 5-13). Ona göre eğitim, çocuğa, yaşadığı sosyal çevrenin ve mensubu olduğu siyasi toplumun kendisinden beklediği ahlaki, zihinsel ve fiziksel davranışları kazandırmalıdır (Izgar ve Grsel, 2001:97). Toplumun istediği insan tipinin yetiştirilmesi yönüyle eğitim, sosyal bir kavram ve kültürün aktarımına bir araç olmaktadır. J. Dewey de eğitimi, hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olduğunu belirterek eğitimi, yaşantıların sürekli olarak yeniden oluşumu, gelişimi yönüyle sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır (Varış, 1985: 35).

Eğitimcinin görevi, E. Spranger (1882-1967)'in deyimiyle, yaratılmışı yeniden yaratmak değil, sonsuz bir hayat için insanın şekillenmesine yardım etmektir (Akyüz, 2001: 14). Eğitim, insanda var olan potansiyellerin geliştirilip açığa çıkarılması için bir araç olmaktadır. Çağdaş eğitimcilerden F. Y. Eggersdorfer (1879-1958)'e göre eğitim, insanın bütün i güçlerinin açılıp gelişmesini temin eden devamlı bir olaydır (Akyüz, 2001: 14). Burada eğitimin sürekliliğine de değinilmiştir.

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma bağlı olarak değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi, bireyi Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler; realistler, insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci; Marksistler, çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci; pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişi de istedik davranış değişikliği oluşturma süreci; varoluşcular, insanı sınır durumuna getirme süreci; natüralistler ise kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 1994:2; 2002: 32).

Fidan ve Erden (1988: 2), eğitimi, en genel anlamıyla *insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci* olarak tanımlamışlardır. Gökçe'nin bu konudaki betimlemesi ise şöyledir:

Eğitim, bireysel ve toplumsal hayatı biçimlendirmek, düzenlemek ve denetlemek amacıyla bireysel ya da toplumsal deneyimlerin bilinçli aktarılmasıdır. Başka bir deyişe eğitim, bireysel gelişim ve sosyal yeterliklerin kazanılmasına yönelik amaçlı bir eylem olarak insana, kendi içsel doğasını gerçekleştirmeye çalıştığı süreçte zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal birtakım yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yönündeki etkinliklerin tümüdür. Dolayısıyla eğitim, bireyleri doğayı denetleyecek,

değiştirecek ve üretim yapabilecek biçimde yetiştirme, bireylerin doğal olgunlaşmalarını artırma ve bu özelliğini göstermelerini sağlamak amacıyla bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.

Sosyolojik bakış açısına göre bireyin, içinde yer aldığı toplumda aktif yer edinmesi için hazırlanması ve toplumsallaştırılması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim, toplumsal yaşama uyum için kültürel norm ve değerleri genç kuşaklara aktarmanın, onların fiziksel, düşünsel ve ahlaki gelişimlerini oluşturmanın ve toplumsal hareketliliği gerçekleştirmenin aracı olarak görülmektedir. Çünkü bir toplumda gelenekler, beceriler, davranışlar toplumun eğitim sisteminin çatısını oluştururlar. Başka bir deyişle eğitimin amaçları, toplumsal değer yargılarından kaynaklanır. Dolayısıyla değer yargılarını oluşturan ideolojik, ekonomik, siyasi davranışlar ve kurumlar, siyasi sistem aracılığı ile eğitim amaçlarına yön, şekil verirler ve aynı zamanda eğitimsel çabalarla şekillenirler (2000: 125-126).

Bu bağlamda eğitim, çok çeşitli açılardan tanımlanan bir kavram olmuştur. Yapılan tanımlamalar, eski dönemlerde, genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış toplumsal mücadelelerle sarsılan modern dönemlerde ise, toplumsal ve siyasal koşullar, eğitim kavramının tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Eğitimi bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar, daha sonra yerini toplumsallaşma, kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı, tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır (İnal, 2004: 35).

Eğitimin, felsefi, psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlara bağlı olarak değişik şekillerde tanımlanmasının temel nedeni, eğitim yoluyla gerçekleştirilmek istenen amaçlardaki farklılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanımlardaki farklılık ne olursa olsun eğitimin, kişi veya toplum boyutunda bireylerin davranışlarının kendi yaşantıları yoluyla istenen yönde değiştirilme süreci olduğu fikri kabul edilmektedir. Bu sürece temel teşkil eden düşünceler farklılaştıkça eğitimin sonuçlarının da farklılaşacağı aşikârdır.

Son yıllarda diğer bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de büyük gelişmeler olmuştur. İlk olarak 1485'te ortaya çıktığı sanılan pedagoji sözcüğü, 19. yüzyılda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. 1961'li yıllara kadar eğitim, eylemin kuralı, pedagoji ise düşüncenin kuralı olarak kabul edilirken günümüzde pedagoji ifadesinin yerine eğitim bilimleri ifadesinin yayılmaya başladığı görülmektedir (Izgar ve Gürsel, 2001: 1-3). Eğitim bilimleri, eğitim alanında kurallar ve kuramlar düzenlemeyi amaçlayan bir bilim dalı olarak eğitimi konu

almakta, onu bilimsel yöntemlerle incelemekte, eğitim sorunlarını bilimsel bir yaklaşımla çözmeye çalışmaktadır (Tezcan, 1997:4).

Bununla birlikte eğitim kavramının içeriği, 20. yüzyılın son çeyreğinde önemli ölçüde farklılıklar göstermiştir. Birincisi, eğitime talep edenlerin yaşları üzerinde olmuştur. Eğitime başlama yaşının giderek aşağı, bitirme yaşının ise yukarı çekildiği görülmektedir. Böylece okullarda verilen zorunlu eğitim süresi giderek artmaktadır. Eğitim yaşam boyu bir süreç olarak görülmektedir. Diğer gelişme, okul dışında basın, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarının eğitime katkısıdır. Üçüncü olarak 20. yüzyılda eğitimin, insanın bütün yönleriyle gelişiminin hedeflenmesidir. Bu bağlamda bireyin, duyuşsal, zihinsel ve psikomotor yönlerinin gelişimi aynı derecede ağırlık kazanmıştır (Izgar ve Gürsel, 2001: 10-11). Toplumsal ve teknolojik gelişmeler ile birlikte eğitimin kapsamı da genişlemektedir ve bu durum, eğitimin giderek daha fazla toplumsal nitelik kazanmasına neden olmaktadır. Toplumsal yaşamın gereklerinin değişmesi ve gelişmesi eğitime daha fazla sorumluluk yüklemektedir.

Eğitim, çağdaş ölçütlere, ilk olarak Fransız Devrimi'yle erişmiştir. Fransız Devrimi, kamusal eğitime, özgürlük ve eşitlik ülküsünün hem amacı hem de aracı olarak bakmıştır. İlk Çağ'da eğitimin amacı seçkinler sınıfı yetiştirmek iken Fransız Devrimi, eğitimi çoğunluğun hizmetine sunma yani demokratik eğitim anlayışını getirmiştir. Eğitimin, bireyin yeteneklerini geliştirmesinin yollarını açarak onu bağımsızlığa kavuşturduğu ve başka değerlerle donattığı; insanlığın karşısına dikilen her türlü engele karşı kişiye, etkili mücadele etmek olanağını sağladığı fikirleri daha çok Fransız Devrimi'nin getirmiş olduğu anlayışlardır. Bununla beraber o sıralarda gözetilen hedef, çocukların eğitim hakkından çok sosyal-iktisadi eşitliği sağlamak olmuştur. Fransız Devrimi'nin ve onunla çağdaş Amerikan Devrimi'nin yerleştirdikleri önemli bir düşünce de, eğitimin devletin bir görevi olduğudur. Daha sonraları eğitim bir hak olarak bildirilere de geçer. 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, her insanın eğitime hakkı olduğunu ilan eder ve bu haktan yararlanacakların başta çocuklar olduğunu belirtir. Böylece eğitim, insan kişiliğinin tam anlamıyla açılıp serpilmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini hedef alır. Görülüyor ki söz konusu olan

sadece bilgi aktarmak değil, yeteneklerinden en iyi yararlanmalarında yardımcı olarak insanları oluşturmak, yani eğitmektir daha çok (Tanilli, 1996: 19-22).

b) Felsefe ile Eğitim Arasındaki İlişki

Toplumların eğitim anlayışları ya da eğitilmesini amaçladıkları insan tipi, büyük ölçüde, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısından bağımsız değildir kuşkusuz. Her eğitim etkinliği, içinde bulunduğu kültüre göre kimlik bulmaktadır. Eğitim, bir toplumun maddi, manevi değerlerinin olduğu kültürün bir parçasıdır. Kültüre yön veren dünya görüşleri, bir toplumun eğitim anlayışını ve felsefesini de belirlemektedir. Eğitimin tanımlamaları da, aslında bir dünya görüşünü ya da belirli bir felsefi özü dile getirmektedir.

Eğitime, genel anlamda bireylerin davranışlarına ve davranışlarını belirleyen süreçlere yönelen etkinliklerin tümünü kapsayan bir olgu olarak bakılmaktadır. Felsefe ise, bir yönüyle, kavram üretme etkinliğidir. İnsanların eylemlerinin belirleyicilerinin onların düşünceleri olduğu kabul edilmektedir. Düşünceleri belirleyen temel değişkenler ise kavramlardır. Kavramlar nesnel gerçekliğe ilişkin zihinsel soyutlamalar olmaktadır. Birey ne tür kavramlara sahipse düşünce ve eylemlerini o doğrultuda gerçekleştirmektedir. Felsefi düşünce sistemleri sistematik kavramlar bütünlüğüdür. Eğitimin, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi alanlarında birey belirli kavramlarla düşünmekte ve kararlar vermektedir. Kısaca eğitimle ilgili insanların, eğitime ilişkin karar ve eylemlerini onların sahip oldukları kavramlar belirlemektedir. Felsefe ise bu kavramların üretim alanı olmaktadır (Üstün vd. 2002: 98). Bu bağlamda eğitim felsefesini eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlayabiliriz.

Felsefe; varlık, bilgi ve değerleri konu alarak bunların temel yapısını, içeriğini belirlemeye çalışırken eğitimle ilişki içinde olmaktadır. İnsanları bilinçli bir şekilde eğitilebilmenin yolu, neyin niçin öğretileceğini bilmekten geçmektedir (Büyükdüvenci, 1991: 9).

Sönmez (2002: 34-44), eğitimle felsefe arasındaki ilişkiyi hedef, davranış, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu olarak ele almıştır:

Hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram istendik'tir. İstendik'in ölçütleri nelerdir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik olarak kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mıdır? İstendik'in ölçütleri evrensel midir? Mutlak mı yoksa görelidir? soruları ile; istendik davranışları kimler belirleyecek? Bu işi yaparken neleri göze alacaklar? sorularının cevapları hem eğitim biliminin, hem de felsefenin kapsamı içindedir. Ana sorun istendik davranışın ölçüt olarak ele alınmasında yatmaktadır. Ölçüt, karar vermede temele alınan nesnenin gözlenip ölçülebilir her bir özelliği olarak tanımlanabilir. İstendik davranışın ölçütleri, insanın gözlenip ölçülebilir özelliklerinden çıkarılmalıdır.

İçerik, hedef ve davranışların, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu; tutarlı, dirik bir bütün olarak betimlenebilir. Hedef davranışların hangi içerikle verileceği, aynı zamanda eğitimde dersleri de belirler.

Eğitim durumu, istendik davranışları, her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bir bakıma öğretme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi, yani eğitim çevresinin ayarlanmasıdır. Eğitim durumunda her bir öğrenciye, önceden belirlenen istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılır.

Sınama durumu değerlendirmeye ilgilidir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde ölçülecek olanlar hedef davranışlardır. İnsan eğitimde, hem nesne, hem de öznedir. Her felsefi sistem insanı farklı biçimde tanımlamıştır. Eğitimin temele aldığı felsefi anlayış ne ise, bir eğitim sistemi de ona göre; hedef, davranış, içerik, eğitim durumu ve sınama durumunu o felsefi anlayışa göre düzenlemektedir.

c) İdeolojik Bağlamda Felsefe ve Eğitim

18. yüzyıl Aydınlanma Döneminden itibaren ideolojiler sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda ve ifadesinde çok etkili güçler hâline gelmişlerdir. Din ve metafiziğin geleneksel düşünsel otoritelerine karşı çıkan filozoflar, bir düşünceler bilimi yaratmaya çalışmışlardır.

1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi büyük devrimler, geniş anlamda ideolojileri ortaya çıkaran olgular olmuşlar, ideolojiler de hem resmî hem de resmî olmayan eğitim üzerinde çok büyük bir etki yaratmışlardır. Sözgelimi birer ideoloji olan Liberalizm, Konservatizm (tutucu-muhafazakâr), Sosyalizm veya Faşizm bir vatandaşlık modeli çizerler. Bir ideolog, ideoloji fırçasıyla bu portreyi boyarken tarihsel, sosyolojik ve ekonomik olguları kullanır. İdeal insan tipini yaratırken ideoloji, ağırlıklı olarak eğitime dayanır. Resmî olmayan eğitim kurumları, özellikle basın, radyo, televizyon ve video gibi medya araçları resmî eğitim kurumu olan okullar kadar; müfredatın, resmî programların, okul çevresinin prototipi yaratılırken kullanılan unsurlardır. Modern ulusal devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanışında etkili olmuştur (Guttek, 2001: 163).

Milliyetçiliğin ve modern devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte okullara ulusal sistemi oluşturma işlevi verilmiştir. Endüstrileşmenin yol açtığı sosyal sınıf bilincinin ortaya çıkması ulusal devletler ve onların yönetsel ve eğitimsel sistemlerini kontrol eden sosyal, ekonomik ve siyasal gruplar arasında bir rekabete neden olmuştur. Sonuç olarak da, kurumlaşmış eğitim ve öğretimin büyük bir kısmı ideolojik görüşler ve programlar tarafından biçimlendirilmiştir (Guttek, 2001: 165).

Meşrulaştırma, siyasal iktidarların; ideoloji de meşrulaştırmanın gerekli bir aracıdır. Meşrulaştırma ve ideoloji iç içedir. Meşrulaştırılan ideolojidir ve belli bir değer, bilgi, inanç, tutum ya da davranış tarzının meşrulaştırılması için de ideolojiler gerekli bir öğedir (İnal, 2004: 55).

Eğitim kurumları, siyasal sistemin haklılaştırılmasında ideolojilerin üretildiği en önemli kurumlardır. İdeoloji, insanın doğası ve yaşamında yer alan bilişsel inanç ve değerlerin kapsamlı bir alanıdır. Toplumsal istek ve gereksinimleri karşılamak amacıyla üretilen ideoloji, doğal olarak bir toplumda yer alan sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel gerçekliğin düşünsel boyutunu oluşturur. Bu nedenle tüm toplumlarda eğitimin içeriği ve amaçları egemen ideoloji tarafından belirlenmektedir. İdeolojinin eğitim kurumlarındaki etkinliğinin, genel olarak Rönesans Döneminde başladığı söylenebilir. Uluslaşma ve modern devletin kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için ortak bir kültüre sahip bireylere olan ihtiyacı, okulların devlet tarafından desteklenmesine neden olmuştur. Böylece siyasi yapıda din yerine yeni ideolojiler hâkim olmaya başlamıştır (Gökçe, 2000: 85-86).

İdeoloji kavramı gerçekte kitle toplumunun belirmesiyle birlikte önem kazanan inançları dile getirmektedir. İdeoloji, genelde insan eyleminin amacını, bu amaca nasıl varılacağını tanımlayan, toplumsal ve fiziksel gerçekliğin niteliğini

belirleyen bir değerlendirici ilkeler dizgesi olarak görülürken, her ideoloji kültürel dizge olarak ele alınabilmektedir. Bireyler yaşadıkları toplum içerisinde öteki bireylerle ortak bir toplum haritasını paylaşmaktadırlar. Toplumsal gereklerin yerine getirilebilmesi ve insanların anlaşabilmeleri, paylaşılan bu ortak haritadan kaynaklanmaktadır. Bu toplum haritası, sürekli değişime açık olan bir haritadır ve ideolojiler daha çok, geleneksel toplum haritalarının yararlarını yitirdikleri zamanlarda, yeni toplum haritaları türetme çabaları olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bir zamanlar toplumun ilişkilerini gerçekten yansıtırken daha sonraki bir dönemde toplum yapısıyla artık uyum hâlinde olmaktan çıkan düşünce dizgelerine de ideoloji denmektedir. Onun toplumsal kaynağından çıkan bir başka özelliği, toplumu anlamaya yarayan tüm kavramlarımızın yanlışlığını vurgulamasıdır (Arat, 2001: 151). Gökçe, siyasal açıdan eğitimin işlevini genel olarak aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

Bireysel açıdan bilgiyi kullanma sanatı olarak eğitim, insanın kendisi olmasında, kendisiyle tutarlı, diğerleriyle birlikte ve diğerleri için olmaya yönelmesinde etkin bir araç olma özelliğine sahiptir. Bu bağlamda eğitim, dengeli bir kişilik oluşumunun gerçekleştirilmesinde, doğuştan gelen yeteneklerin geliştirilmesi ve yenilerin kazanılmasında yeni kurallar uyum ve değişmeyi sağlamaya yönelik bir etkinlik, hak ve bunu gerçekleştirecek siyasi sistem olan demokrasiyi yerleştirmenin ve bilimsel düşüncenin gelişmesinin en önemli en önemli aracı olarak değerlendirilebilir.

Siyasal bir araç olarak eğitim, toplumsal yapıdaki değişimleri, farklılaşmaları kontrol altında tutma ve deneyimlerin sürdürülmesine ve yaratılmasına yönelik bilinçli çabalar. Bu bakış açısına göre eğitim, bireyin özgürlüğünü sınırlamak pahasına, onu kontrol etmek, otoriteyi kabul ettirerek belli bir sistemin sürekliliğini sağlamak amacıyla çoğu kez okullar aracılığı ile gerçekleştirilen bir etkinliktir. Dolayısıyla siyasal sistem açısından eğitim, bireyleri uyumlu hâle getiren, kamu yararına olan eylemleri kolaylaştıran, toplumu bir merkezden yönlendirmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanabilir (2000: 126).

Belli bir siyasal otorite, toplumsal kontrol ile uyumlu bir toplum yaratarak kendi sisteminin sürekliliğini sağlamaktadır. Fidan ve Erden (1998: 78), toplumsal kontrol kavramını, bireylerin toplumsal kurumlar ve diğer toplumsal birimler tarafından ortak eylem ve inanç ölçülerine uygun davranışlarda bulunmaya zorlanması olarak tanımlamışlar ve toplumsal kontrol araçlarının toplumdaki ortak değerler, normlar, kurallar ve yasalar olduğunu; eğitim kurumları üzerinde en çok politika, din, ekonomi ve aile kurumlarının kontrolü olduğunu belirtmişlerdir. Ergün, ideolojik anlamda bu kontrol mekanizmasını şu görüşleriyle eleştirmiştir:

Karl Marks, burjuva toplumundaki ekonomik ilişkiler tarafından belirlenen yaşayış şeklini, mülkiyet ilişkilerini iktidar yapısını doğru göstermeye çalışan, sürdürmeye ve savunmaya yönelik fikir ve idealleri 'ideoloji' olarak adlandırmıştı. Daha sonra Karl Mannheim, Marks'ın bu ideoloji eleştirisini bir düşünce eleştirisi hâline getirdi ve her düşünceyi toplumsal durumu içinde ele almaya çaba gösterdi. Bugün ideoloji, genellikle toplumsal ilişkileri değiştirmeye ve bu arada eski toplumsal düzeni eleştirmeye çalışan düşünce sistemlerine denilmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini incelediğimizde totaliter devletlerin kitle iletişim araçlarını kullanarak propaganda ve 'beyin yıkama' metoduyla vatandaşların bilinçlerini kendi çıkarları doğrultusunda esaslı bir şekilde etkiledikleri gerçeği ortaya çıkıyor. Buralarda eğitim, hem insanların bilgisini hem de bilinçlerini etkileyerek, kişileri ideoloji doğrultusunda gerçekten ayırmaktadır (1999: 54).

19. yüzyılın ortalarından itibaren Batı ülkelerinde sayıları giderek artan ideolojilerin açıklama, temellendirme, rasyonelleştirme ve yandaşlarını belirleme gibi işlemler üstlendikleri görülmüştür. Bilimsel Sosyalizm kavramını ortaya atan Karl Marks, tüm bu ideolojilere karşı çıkmış ve onları işçi sınıfının sömürülmesine zemin hazırlayan belirsiz kuramsal yapılarından dolayı eleştirmiştir. Ona göre çeşitli ideolojiler yalnızca sömüren sınıfların gücünü korumaya hizmet ederler ve bunlar, insanların zihinlerinde özellikle işçi sınıfının bakış açısında yol gösterici bir bilinç yaratmaktan ziyade yanlış düşüncelere yol açarlar. Marks'a göre tüm sosyal ve siyasal olgular ile kurumlar üretim araçları ve yöntemlerinin temelindeki ekonomiden ortaya çıkmıştır ve orta sınıf kapitalistleri, işçilerini sömürdükleri halde, ideolojiyi eylemlerini rasyonelleştirmek ve taraftarlarını şaşırtmak için kullanmışlardır ve ideolojileriyle tarihi, bilerek çarpıtmışlardır. O, insanlık tarihini düşüncelerin çatışması olarak değil de, diyalektik açıdan ele alarak çatışan ekonomik sınıfların bitmeyen mücadelesi olarak tanımlamıştır (Guttek, 2001: 169-170).

Tanilli, toplumun düzeni derken, başta onun sınıfsal yapısının düşünülmesi gerektiğini ve bunun bir toplumu da diğerinden ayıran en önemli ölçüt olduğunu; bu nedenle her eğitimin sınıfsal bir nitelik taşıdığını belirterek şu görüşlere yer vermiştir: Eğitim, toplumun üyesi olan bireyi toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine uygun bir şekilde biçimlendirmeyi hedeflediğine göre, toplumda ağırlıklı olan düşünce yani toplumda egemen olan sınıf hangisiyse, eğitim de o doğrultuda biçimlenir ve gelişir. Eğitim derken onun sınıfsal özünü gözden uzak tutmamak gerekir. Örneğin kapitalist toplumda eğitim, egemen sınıf olan burjuvazinin gereksinme ve isteklerine uygun olarak düzenlenmiştir. Burjuvazi için amaç,

sermaye düzeninin yaşaması için bilimin teknik alana uygulanması ve böylece kârlılığın artırılmasıdır; eğitim de aslında bu amaca yöneliktir (1996: 23-24).

Guttek'in eğitime ideolojik yönden bakış açısı da bu görüşleri desteklemektedir:

İdeoloji, genellikle bir grubun inanç sistemi olup geleceğin politikalarını belirlemede geçmişe dayanır. Grubun inançları temelde, kültürel nitelikleri aşan bir metafizik sistemden ziyade tarihsel, sosyal, siyasal ve ekonomik olgulara dayanır. Geçmişin ideolojik yorumu, bu geçmişin bireyin ve grubun şimdiki durumunu nasıl oluşturup, biçimlendirdiğini de içerir; bir sosyal değişim kuramından kaynaklanan bu yorumda geleceğin sosyal gelişimine ilişkin öngörüler vardır. İdeolojiler hedefledikleri doğrultuda toplumu yönlendirecek programlar ortaya koyarlar bir grubu oluşturan ideolojinin kültürel mirası, genellikle ideolojiye yeniden biçim verir. Kuramsal (teorik) olmaktan çok uygulama (eylem) merkezli olan ideoloji; siyasal, sosyal, ekonomik ve eğitimsel politikaları yönlendirmede kullanılır (2001: 164).

Gökçe (2000: 139-140), geleneksel toplumlarda eğitim amaçlarının ve bu amaçların hiyerarşisinin, ahlaki ve dinî değerlere dayalı özellikler gösterdiğini belirtmiş ve ancak açık-çoğulcu toplumlarda, eğitim amaçlarının daha karmaşık ve katılımcı olduğunu; eğitim amaçlarının, çeşitli çıkar gruplarının amaçlarını ve bu amaçların hiyerarşisini yansıttığını, fikirleri eleştirmenin hemen hemen sınırsız olduğunu; önceden kararlaştırılmış eğitim amaçlarının, özel ya da kamusal çalışma programlarının ve mesleki eğitim ve fikir aşılama gibi etkinlikleri gerektirmediğini; eğitimin, sadece, sayılamayacak kadar çok olan insanlık deneyimi içinde var olan ölçütleri araştırma kuralları ve kanıtlanmış ilkeleri gerektirdiğini; bireylerin farklı yeteneklere, eğilimlere, yeterliliklere, fırsatlara ve meşru eğitimsel seçeneklere sahip olabileceklerinden, eğitim amaçlarının bu farklılıklara göre düzenlenmesinin esas olduğunu; eğitimsel önceliklerin, rasyonel ve mantıklı olduğunu, dolayısıyla eğitim amaçlarının otoriteye ve egemen kültüre ait olmanın gereği olarak ırk, din, sınıf ve cinsiyet temeline dayalı ideolojilerle sağlanmadığını, çünkü inanç, sınıfsal öncelikler, ideolojik aşılama ve toplumsallaştırmanın eğitim amaçlarının temel öncelikleri olmadığını belirtmiştir.

Gökçe, eğitimin amaçlarını, geleneksel toplum ile açık-çoğulcu toplum temelinde değerlendirirken; Ergün ise Doğu ve Batı kültürü temelinde irdelemiştir:

Bugün dünya genel olarak Doğu ve Batı diye iki kutba, iki ayrı ekonomik sisteme ve iki ayrı zihniyete girişmiştir. Batı'da çok yönlü (çoğulcu) fikirler ve örnekler demokratik kurallar çerçevesinde bir rekabete girişmiştir. Doğu'da ise, Batı'daki çok yönlülük yoktur; eğitim, devletin ve toplumun ulaşmayı amaçladığı noktalara göre insan yetiştirmektedir. Batı eğitimi, kültürlü ve fikir hürriyetine sahip insanlar yetiştirmeyi

amaçlıyor; Doğu eğitimi ise somut konular ve doğrudan talimatlar veriyor. Doğu'da amaçlar net olarak ortaya konuluyor ve buna belirli safhalarda ulaşılmaya çalışılıyor; Batı'da ise amaçların önceden belirlenmesinden kaçınılıyor, çocuklara çok yönlü bilgiler veriliyor, çocukların bunları mukayese ederek kendi yolunu özgürce bulmaları isteniyor.

Her iki toplum tipi de bazı erdemler ve karakter özellikleri noktasında ortak düşünüyorlar. Sanayileşme her iki tarafta da insanlardan bazı ortak özellikler istiyor. Ama bu toplumların geleceğe yönelik eğitsel vaziyet alışları farklıdır (1999: 59-60).

Her eğitim sistemi mutlaka belirlenen amaçlara göre işlemektedir. Ergün, Doğu ve Batı kültüründe eğitim amaçlarının farklılığının yanı sıra, bu amaçların oluşturulma şekil veya yöntemini de, Doğu ve Batı kültürü temelinde, karşılaştırmalı olarak açıklamıştır.

Ortaya konan amaç, varolan koşullardan doğmuş olmalıdır. Ancak amaçlar, durumun somut bir üreticisi olmaktan çok dış kaynaklı olduklarından kendileri için eyleme girişmek zorunluluğu vardır. Bu amaçlar her durumda zekâyı sınırlandırılır. Hazır olarak verildikleri için, bir otoritenin yargı ve etkisiyle zorla ortaya konurlar. Dolayısıyla araçların mekanik seçiminden başka bir iş kalmaz. Sürecin dışındaki amaç her zaman katıdır. Dıştan zorla empoze edilmiş olduğu için durumun somut koşulları ile uyumlu bir ilişki içinde değildirler. Katı, bükülmez, değişmez amaç, somut koşulların dikkatle incelenmesini gereksiz görme eğilimindedir. Bu tür amaçlar süreçte ortaya çıkan durumları, amaçları ne onaylar, ne reddeder, ne de değiştirir; bu tür amaçlar ancak zorlanabilirler. Zorlanan amaçlar ise, koşullara uyma yeteneğinden yoksun olduklarından başarısızlıklar da genellikle koşulların tersliğine yorumlanır (Gökçe, 2000: 128).

Farklı ideolojiler, kendi yanlılıklarıyla, eğitimi farklı tanımlayıp, eğitime farklı amaçlar yükleyebilmektedirler. İdeoloji, düşünce akımlarından söz ederken çok sık kullanılan bir kavramdır. Tanımları birbirleriyle farklılık göstermesine rağmen ideoloji kuramlarından yola çıkan Gökçe, ideolojiyi şu üç yaklaşımla tanımlamıştır:

- a) Toplumsal gerçekliğin çarpık ve bozulmuş bir bilgisi.
- b) Toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlayan etmen ve siyasal gücü haklılaştıran düşünce.
- c) Bütün toplumsal ilişkilerin ancak dil yoluyla gerçekleşen pratiklere anlam kazandıran söylem (2000: 71).

Genel olarak ideoloji, bir dünya görüşü ya da sınıfsal görüş olarak anlamlar, değerler ve inançların, görece formal ve eklemlenmiş bir sistemidir (İnal, 2004: 49). Bu bağlamda ideoloji, belli bir grubun dünya görüşü olarak adlandırılabilir.

Her insan kendisine yol gösterecek bir yaşam kuralına gereksinme duyduğundan, felsefenin amacı, yaşama yön vermek, bir yaşam biçimi önerip esinlemek olduğunda, böyle bir işlevi üstlenen her felsefe akımı, bir ideolojidir (Arat, 2001: 153).

Her ideolojinin bir felsefi sisteme dayandığı söylenebilir. Ancak felsefe sorulara evrensel yanıt ararken, ideolojiler belli bir kesitteki siyasal, sosyal ve ekonomik eylemlere yön verme çabasındaki sınıfsal ya da grupsal inançları yansıtırlar. Yani ideoloji felsefenin duygusal boyutta algılandığı bir alan olarak analitik düşünme yerine eylemi temele alır ve onun rasyonelleştirme yönünde hareket eder. İdeoloji, bireysel ve toplumsal eylemlere ortak amaçlar yaratmak için felsefeden kurama tüm düşünce sistemlerini duygu boyutunda kullanarak insanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratıp, onları belirlediği harita içinde hareket etmeye yönlendirip koşullandırır. Eğitim kurumları, belirtilen ideolojik sosyal haritaların yaratılmasında en etkili kurum olarak işgörür. Dolayısıyla eğitimsel amaçların girdi ve sonuçlarını belirleyip etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirir, bireylerin ve toplumun bilgi ve yeteneklerini kendi bütünlüğü içinde oluşturur (Gökçe, 2000: 85).

Toplumsal sistem, etkileşimde bulunan ve bir toplumsal varlık oluşturan, birbiri ile bağımlı öğeler ve etkinlikler bütünüdür. Sistem onu oluşturan öğelerin ve ilişkilerin ötesinde bir varlığa ve amaca sahiptir. Çeşitli sistemlerin çevremizde yer aldığını, bizimde çeşitli sistemlerin içinde, onların bir parçası olarak yaşadığımızı görürüz (Aydın, 2000: 199).

Eğitimin devletçe örgütlenmesinin, devletin yönetime gereken insanları yetiştirmek istemesiyle başladığı bilinmektedir. Ardından eğitimin gücünü gören devlet, eğitim yoluyla halkı kendine uyumlu ve bağımlı kılmak için eğitim sistemini kurmuş, böylece ülke kalkınmasına gereken insan gücünü yetiştirme gereksinmesi doğmuştur (Başaran, 1998: 99). Devlet, bazı amaçlara ulaşmada eğitimi bir araç olarak kullanılabilen, eğitim buna göre bir yön ve içerik kazanmaktadır.

Hobbes ve Locke gibi filozofların da vurguladığı gibi, politika ve eğitim iç içedir. Eğitim, devletin otoritesinin bir ifadesi olmaktadır. Machiavelli, eğitimi yöneticilerin devletin çıkarlarını daha da ileriye götürmek için kullandıkları bir araç olarak görmektedir (İnal, 2004: 40). Böylece eğitim; bilgi, mutluluk, iyilik gibi amaçlarının ötesinde bilgi aktarma etkinliği olarak birtakım yapıların etkisi altında biçimlenen bir kurum olmaktadır. Bu yapıların en önemlisi de devlettir.

Eğitimin, siyasi sisteme ekonomik, ideolojik ve siyasal girdiler sağlayarak devletin sürdürülmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri, siyasi

sistemin özelliğine göre otokratik ya da demokratik biçimde örgütlenebilirler. Bu bakımdan siyasi gücün biçimi eğitimin en önemli sınırlayıcısı olarak değerlendirilebilir. Eğitimin, monarşik siyasi bir sistemde otorite merkezli, oligarşik bir sistemde ise belli bir grubun (seçkinler, aydınlar, bürokratlar, askerler, toprak ağaları, sanayiciler, siyasi partiler vb.) değerlerini ve ekonomik çıkarlarını koruyacak biçimde düzenlendiği söylenebilir (Gökçe, 2000: 61).

Eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında ideolojiler belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Bu bağlamda her felsefi akım, birer ideoloji örneğidir. Örneğin; idealizm ve realizme dayalı olarak geçmişe geleneğe, inançlara, otoriteye bağlılığı ve toplumsal hiyerarşiyi öne çıkaran, sosyal değişmeye karşı dirençli bir ideoloji, daimicilik ve esasicilik eğitim akımlarına göre kendi eğitim sistemini düzenlemelidir (Gökçe, 2000: 85).

Liberalizm; pragmatizm, naturalizm ve varoluşçuluk felsefeleri formunda eğitimi, okulu yaşamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği temelinde ele alan ve demokrasi içinde düşünen ilerlemecilik ile toplumu yeniden düzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma düşüncesini amaçlayan yeniden kurmacılık ve deneyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan deneyselcilik kuramlarını temeline alır. Milliyetçilik formunda ise ulusal sembol ve değerler ile eğitimsel amaçların oluşturulup uygulanması planlanır. Marksist felsefe içinde ele alınan sosyalizme göre de eğitimsel amaçlar, toplumsal olanakların birlikte ve eşit olarak paylaşımı temelindeki üretim ilişkilerinin yarattığı değerlerin üretilmesine hizmet eder (Gökçe, 2000: 86).

Eğitim felsefesine birinci yaklaşım; insan doğası, insani bilginin özelliği, insani iyilik ve mutluluğun yapısı hakkında farklı anlayışlardan hareketle ve empirik alanda gerçekleştirilen eğitim pratikleri ve uygulamalarını göz önüne alarak eğitimle ilgili programlar, modeller, hedefler önermenin, yargı ve değerlendirmelerde bulunmanın eğitim felsefecisinin ilgi ve yetki alanı içine girdiğini veya girmesi gerektiğini düşünen kişilerin yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım ise yine ahlak ve siyaset konusunda olduğu gibi eğitim felsefecisinin asıl işlevinin eğitimle ilgili kavramların analizini yapmaktan ve onların anlamlarını açıklığa kavuşturmaktan ve eleştirmekten daha ileriye gitmemesi gerektiğini düşünen analitik filozofların yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı savunanlar, örneğin; Platon'un

Devlet, Farabi'nin *İdeal Devlet*, J. Locke'un *Eğitim Hakkında*, J. J. Rousseau'nun *Emile* adlı eserlerinde iyi bir siyasal rejimde (veya iyi bir toplumda) yöneticilerin (veya insanların, çocukların) hangi ilkelere göre ve nasıl eğitilmeleri gerektiği konusundaki düşüncelerinin eski tarz, geleneksel eğitim felsefesi anlayışının örnekleri olarak kabul edilmesini istemektedirler ve modern eğitim felsefesinin bu tür önerilerde öğütlerde bulunma, idealler, hedefler önerme görevine sahip olmadığını, tersine onun biricik görevinin eğitim, öğretim, öğrenme, disiplin, ebeveyn ve çocuk hakkı, eğitimde ceza, ödül, eğitimde fırsat eşitliği, otorite vb. gibi eğitimle ilgili kavramların anlamlarının analizi, aydınlığa kavuşturulması ve eleştirisinden ibaret olması gerektiğini savunmaktadırlar (Arslan, 2001: 246). Hangi felsefi yaklaşım esas alınır alınmaz, o yaklaşımın insana bakış açısına uygun eğitim sisteminin geliştirilmesiyle eğitim sisteminin de bu doğrultuda işlerlik kazanacağı bilinmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, amaç, işleyiş ve uygulamalarını belirlerken bazı eğitim felsefesi akımlarını temele aldıkları ve eğitim durumlarını bu akımlara göre düzenledikleri ve değerlendirdikleri görülmektedir. Temele aldıkları akımların seçimini ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin ideolojik yaklaşımları belirlemektedir ve eğitim, yeni felsefi oluşumlara önyak olarak eğitim sistemindeki değişimlerin ve yaklaşımların ortaya çıkmasına olanak sağlayabilmektedir.

Eğitim, toplumsal yapı içinde yer alan temel kurumlardan biridir ve toplumsal yapı içindeki diğer kurumlarla ilişki içindedir. Eğitim kurumu, ekonomik değişimlerle belirlenebileceği gibi bu kurumları da etkileyebilmekte; siyasal yapılardaki (hükümet, siyasal partiler, parlamento vb.) oluşumların yönlendirmesi altında kalabildiği gibi yetiştirdiği insan gücüyle bu yapıları değişime de zorlayabilmektedir. Öte yandan eğitim kurumu, toplumun sınıfsal yapısı ve bu yapı içinde yer alan çıkar grupları ile onların düşünsel ve ideolojik etki alanına girer. Eğitim kurumlarında ne tür insan yetiştirileceği, meşru görülen hangi değer ve bilgilerin öğretileceği, hangi ideallerin aktarılacağı, diğer kurumların etkilenmesi ve çoğu zaman da belirlenmesi altında gerçekleşir. O halde, eğitim kurumunu oluşturan öğelerin (okul, müfredat, ders kitapları vb.) tanımlamasını yaparken, eğitimin içsel yapı ve işleyiş sürecini belirlerken ve eğitsel uygulamaları (öğretim, sosyalleştirme

vb.) belli bir bağlama oturturken bütünsel (makro) bir bakış açısı kullanmak gerekmektedir (İnal, 2004: 39).

Daha sonra da görüleceği gibi, eğitim felsefesi genel anlamda eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç ve ölçütleri incelemekte, tutarlılık ve anlama yönünden kontrol ederek eğitim sistemlerinin temelinde yer alan insan anlayışını değerlendirmektedir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışırken insanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitimsel yaklaşımları bir araya getirip bunlardan bir bütün yani bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışmaktadır. Son yıllarda eğitim felsefesinden daha ideolojik bir yaklaşım içeren eğitim politikalarına doğru hızlı bir kayış olduğu söylenebilir. Bu eğitim politikaları temelde devletlerin kuruluş felsefelerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, eğitim süreci ve sistemi, içinde bulunduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullardan ve bu koşullara temel teşkil eden anlayışlardan yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Bir milletin ekonomik, politik ve toplumsal sistemleri belli bir felsefeye dayanmaktadır. Eğitim de ekonomik, toplumsal ve politik sistemlerin bir alt sistemi olduğundan eğitimle bu sistemlerin dayandığı felsefenin aynı olması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik, toplumsal ve politik hedefleri her vatandaşa kazandırma, toplumu ve bireyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere oluşturulmuştur.

d) Eğitim Felsefesi

Her felsefi akım ideolojik bir dünya görüşünü yansıtır ve buna bağlı olarak da değişik felsefi akımlar eğitimin tanımını farklı şekillerde yaparlar. Temelde bu ayrımın neden olan makro sistemin sosyal, ekonomik, kültürel vb. alanlardan yola çıkarak yetiştirilmesini amaçladığı insan tipinin farklı olmasıdır. Bu nedenle her felsefi sistem, insanı da farklı şekillerde tanımlamıştır. Böylece her eğitim sisteminin arkasında ona yön veren ve onun makro sistemle bütünleşmesini sağlayan felsefi anlayışlar bulunduğu söylenebilir. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığının izlediği eğitim politikasının temelinde, sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak incelenecek olan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim felsefesi yatmaktadır.

Bilhan, bir sistemdeki eğitim anlayışının bağımlı olduğu etkenleri açıklayarak, bu etkenlerin ait olduğu sistemdeki eğitim felsefesini yönlendirdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

İnsanın olmak istediği bir şey, ulaşmak istediği bir hedef vardır. Aynı tarzda bunu başka insanlar içinde ister. Bu başka insanlar çocuğu, öğrencisi, vatandaşı vb. olabilir. Ayrıca insanın olması gereken durumlar hakkında istekleri olan sadece bireyler değil, toplum grupları, toplumun yarattığı gruplar da bu istekleri taşırlar. Bunlar aile, devlet, iş yerleri gibi kurumlar olabileceği gibi değerlere dayalı din, ahlak gibi kurumlar da olabilirler. Bu istekler, hangi cinsten olursa olsun, bunları gerçekleştirecek kurum veya sistem eğitimidir. Eğitim bu işlevi yerine getirirken, felsefi kuramlar içerisinde serbest gözükebile, birçok şeye bağımlıdır ki bunun başında kültür gelir. Böylece insan ile eğitim arasındaki ilişkiler ağı konunun en karmaşık yönleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim felsefesi, bu ilişkiler zincirinin her halkasını yakalamaya, bütün içerisindeki işlevini saptayarak, anlamlandırmaya ve bütünsel bir sonucu yakalamaya çalışır. Elde edilen her sonuçtan hareketle, insan hem eğitim alanında hem eğitimin sonuçları alanında yaratıcılığa yönelme olanağı bulur (1991: 34).

Eğitim, “çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci” olarak tanımlandığında bu istendik davranışların ölçütlerinin neler olduğu, eğitimde temele alınan farklı felsefi düşünce sistemlerine göre düzenlenmektedir (Sönmez, 2002:34). Binbaşıoğlu, eğitime temel teşkil eden felsefi anlayışların, toplumun bütünsel yapısıyla uyum içinde geliştiğini belirtmiştir:

Eğitim felsefesi, eğitim sorunlarını inceleyerek bunları, belli amaç, ilke ve yöntemleri bakımından uyumlu birer bütün hâlinde geliştirmeye çalışan ve mevcut uygulamaları da bu açılardan eleştiren çalışmaların tümüdür. Burada ‘belli amaç, ilke ve yöntemler’ sözleriyle kastedilen, eğitimin uygulandığı kültüre egemen ve uygun olan amaç, ilke ve yöntemlerdir ki, kaynağını toplumdan, toplumun yasa düzenleyicileri, düşünür ve yöneticilerinden alır. Bunların ortaya koydukları amaç, ilke ve yöntemler, uygulayıcıların anlayış ve uygulanmada tuttıkları yöntemlerle gelişir. Eğitim felsefesi, mevcut kültür değerlerinden, eğitimcilere egemen olan pedagoji kültüründen, yasalardan, programlardan, eğitimin amaçlarından, eğitim düşünürlerinin fikirlerinden, siyasi önderlerin görüşlerinden çıkarılabilir (1998: 48-49).

Böylece eğitim felsefesini etkileyen ve yönlendiren bir çok kişi ve düşünce bulunmaktadır. Herhangi bir eğitim sisteminin uygulamalarından, o eğitim sisteminin hangi felsefi anlayışı temeline aldığı çıkarılabilmektedir. Temele alınan felsefi anlayışla, eğitim sistemi uygulamaları arasında farklılıklar varsa o eğitim sistemi tutarlı işlemiyor denilebilir. Zaten eğitim felsefesinin bir işlevi de bu çalışmayan yönleri bulmak ve düzeltmektir.

Eğitim ve amacı nedir? Kimler eğitilmelidir? İnsanlara ne veya neler; niçin, nasıl öğretilmelidir? Eğitimde önemli olan mesleki eğitim, insanların para

kazanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması mıdır? yoksa kültürel, liberal eğitim, yani insanların kişiliklerinin, bireyselliklerinin, zevklerinin geliştirilmesi midir? Eğitim insanları geleneksel değerlere uydurucu mu ya da toplumun varlığını uyum içinde devam ettirici mi olmalıdır; yoksa yaratıcı, yenileyici, icatçı mı olmalıdır? (Arslan, 2001: 247). Bu sorular, aynı zamanda eğitim felsefesinin temel problemleri olarak görülmektedir.

Başaran (1998: 154), eğitim felsefesinin konularını şöyle sıralamıştır:

* Eğitimin genel sorunlarını incelemek, yorumlamak ve değerlendirmek.

* Felsefenin gerçek, doğru, iyi ve güzele ilişkin görüşlerinden yararlanarak, eğitimdeki gerçek, doğru, iyi ve güzeli aramaya çalışmak.

* Eğitimde karşılaşılan sorunların çözülmesi için ileri sürülen görüşlerin gerçeğe uygunluğu, işlerliği, doğruluğu üzerinde çalışırken eğitimin bütünlüğünü ve öteki alanlarla ilişkisini dikkate almak.

* Eğitim bilimlerinin bulgularının nasıl uygulanacağını açıklığa kavuşturmak için yorumlar yapmak.

* Eğitime yeni amaçlar göstermek.

* Eğitime ilişkin ilkeler, görüşler ve kuramlar önermek.

Böylece eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sisteminin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. İnsanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir bütün oluşturmaya çalışır (Ergün, 1999: 15).

Eğitim felsefesinin, sadece eğitimin gerekliliğinin analizi ile sınırlı olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda eğitimle ilgili problemleri aydınlatmak, eğitim durumlarında bulunan çelişkileri ortaya çıkarmak; eğitimin onlar olmadan olmayacağı ve analizin onlara dayanmadan ilerlemeyeceği bir dizi prensibi belirlemek ve eğitim imkânlarını araştırmak gibi görevleri de vardır. Felsefi temellerin analizi bir eğitim durumunun karakterini doğru belirlemeyi ve ona gözlenebilir gerçek anlamlar vermeyi sağlamaktadır (Izgar ve Gürsel, 2001: 70).

Eğitim felsefesinin işlevlerini ise Çelikkaya (1997: 98)'dan hareketle özetleyebiliriz: Eğitimle ilgili diğer bilimlerin bulgularını bütünleştirerek eğitim

uygulamalarına çok yönlü bir açıdan bakmayı sağlar. Eğitim hedeflerinin, topluma ve bireye uygunluk derecesini saptar ve hedefler arası tutarlılığı kontrol eder. Eğitimde geçmişle bugün, bugünle gelecek arasında anlamlı bir bağ kurulmasını sağlar. Eğitim faaliyetlerinin dayandığı kuramsal temelleri inceler ve eleştirir. Bilimsel bilgiler ile uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin toplumsal-ekonomik yapısı ve değerleri ile tutarlı teoriler geliştirir. Eğitimcilerin, eğitimi bütün yönleriyle görmelerine yardımcı olur.

Felsefeden farklı olarak eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarına yön veren bir disiplindir. Çünkü eğitimde uygulama değeri olamayan bir fikir ve düşünce sistemi fazla anlam taşımaz. Bu yönü ile eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarını sürekli eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymak durumundadır. Bunlar eğitim felsefesinin en önemli işlevleridir (Fidan ve Erden, 1998: 96-97).

Eğitim felsefesi, bir anlamda, eğitim politikalarının ve uygulamalarının denetleyicisidir. Bu yönüyle eğitim politika ve uygulamalarının, belirlenen eğitim hedeflerine uygun olarak yapılıp yapılmadığını kontrol ederek istenen hedeflere varmak için eleştirel bir yöntemle varlığını sürdürür. Bu bağlamda felsefenin eğitime katkılarını da incelemek gerekmektedir.

e) Felsefenin Eğitime Katkıları

Felsefe, ontolojik veya bütünsel bir yaklaşımla eğitimin amacını, yapısını ve ilkelerini geniş bir açıdan değerlendirebilme, düzenleyebilme imkânını vermektedir. Bunu, eğitim sisteminin diğer sistemlerle bir bütünlük, uyum ve tutarlılık açısından karşılaştırmasını da yaparak gerçekleştirmektedir. Bu nedenlerle felsefe ve eğitim sürekli etkileşim hâlinde olmak zorundadır. Bu bağlamda felsefenin eğitime katkılarını aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

* Bilindiği gibi eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilir. Hedefler konusunda bir karara varabilmek için, felsefeye baş vurmak gereklidir. Yani felsefe, eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde ölçüt görevini yerine getirmektedir. Hangi felsefi yaklaşım temele alınmış ise, hedef, davranış, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları onların ileri sürdüğü ölçütlere uygun olmalıdır. Böyle bir etkileşim olmazsa sistem kendi içinde çelişkilere düşebilir.

* Felsefeden elde edilen ölçütler takımı, eğitim sisteminin iç tutarlılık açısından değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu aşamada, eğitim hedeflerinin, muhtevanın ve eğitim uygulamalarının dikkate alınan felsefi ölçütlere uygunluk düzeyi araştırılır. Böylece eğitim hedefleriyle hedef davranışlar arasında ve muhteva ile eğitim uygulamaları arasındaki tutarlılık düzeyi ortaya konulmaktadır. Bu çalışma sonucunda, eğitim sisteminin tutarlı işlemesi, çelişkilerin en aza indirilmesi, etkili verimli çalışması gerçekleştirilebilir.

* Eğitimin konusu olan insan, aynı zamanda felsefenin de konusudur. Felsefenin insana bakış açısı eğitimin; hedeflerini, içeriğini, eğitim durumlarını ve değerlendirmelerini etkiler. Eğitim sisteminin dayandığı felsefe ya da felsefelerin insan anlayışının belirlenmesi, hedef, davranış, içerik, eğitim ve sınav durumlarının tutarlılığı konusunda sağlıklı bir karara varmayı sağlar.

* Mevcut eğitim hedeflerine yeni hedefleri katmada felsefeden yararlanılabilir. Temele alınan felsefelere ters düşmeyecek yeni hedefler elde etmede, bu felsefi yaklaşım ya da yaklaşımların dayandığı mantık kullanılmalıdır. Böyle bir mantıkla yeni elde edilen hedeflerin de tutarlı olması sağlanabilir.

* Eğitim sisteminde temele alınan felsefeye göre öğretmen, yönetici ve hizmetli yetiştirmek sistemin, etkili ve verimli çalışması, kendini geliştirip yenilemesi açılarından kaçınılmazdır. Eğitim sisteminin temele aldığı felsefe ile bu sistemde çalışan öğretmen, yönetici ve hizmetlilerin felsefeleri çelişirse, eğitim sisteminin kendini yenilemesi bu kişilerce engellenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminde temele alınan felsefeye göre eğitim çalışanları yetiştirilmelidir. Bu bakımdan, felsefe eğitim çalışanlarının yetiştirilmesinde de ölçütler takımı olarak kullanılabilir.

* Bir milletin ekonomik, politik ve toplumsal sistemleri de felsefeye dayanır. Eğitim ekonomik, toplumsal ve politik sistemlerin bir alt sistemi olduğundan eğitimle bu sistemlerin dayandığı felsefenin aynı olması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik, toplumsal ve politik hedefleri her vatandaşa kazandırma, toplumu ve bireyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere oluşturulmuştur ve varlığını ancak böyle koruyabilir.

* Felsefe, bir bakıma insanın yaşama bakışını belirler. Her insanın farklı konularda geliştirdiği kendine has bir felsefesi vardır. İnsanın geliştirdiği bu felsefe,

felsefenin ölçütlerine uyma derecesine göre, tutarlılık ve tutarsızlık boyutlarında yer alabilir. Bu felsefeler arasındaki etkileşim, yani felsefelerin hangisinin tutarlı olduğu konusunda ve uygulamaya geçirilmesinde bir karara varırken, yine bir felsefede bulunması gereken ölçütlere başvurulmalıdır. Bu ölçütler de felsefi niteliklerdir. Bütün bunlardan dolayı, insan hem yaşama bakışta, hem felsefenin tutarlılığı konusundaki değerlendirmede, hem de bu yaklaşımları hayata geçirirken felsefeden kaçınmaz.

* Eğitim hedeflerinin belirlenmesinde temele alınan felsefi yaklaşımlar, eğitim durumlarını düzenlenmesinde aynen kullanılmalıdır. Örneğin; eğer daimici, esasici bir eğitim felsefesi temele alınmış ise, eğitim ortamında genellikle tündengelim; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık temele alınmış ise, bilimsel yöntem; varoluşculuk temele alınmış ise Sokratik tartışma; politeknik eğitim temele alınmış ise diyalektik süreç kullanılmalıdır. Aynı şekilde temele daimicilik alınmış ise, genellikle deneme-yanılma durumlarında öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığı; esasicilik alınmış ise, öğretmenin söylediklerini, kitabın yazdıklarını aynen söyleyip söylemediği; yeniden kurmacılık alınmış ise problemi çözüp çözmediği önemlidir.

* Eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre, eğitim sisteminin işleyip işlemediğini, sınama durumlarının düzenlenip düzenlenmediğini denetlemede felsefeye başvurulmalıdır. Yani sistemin bağlı olduğu felsefe ve eğitim akımlarına uygun olup olmadığını, eğitim uygulamalarının belirlenen felsefeye göre düzenlenip düzenlenmediğini değerlendirmede felsefe ölçütler takımı olarak kullanılmaktadır.

* Her bilim dalının ve problem alanının ve özellikle de eğitimle doğrudan ilişkili olan (psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, biyoloji vb.) disiplinlerin bilgi ve yöntemleri arasındaki bütünlüğün sağlanması gereklidir. Bunu ancak felsefe yapabilir. Bütün bu alanlardaki gelişmeleri ve bilgi birikimini, eğitim için eleştireci bir yaklaşımla değerlendirmede, iç tutarlılık açısından denetleyip yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmada felsefeden yararlanılmalıdır. Böylece yeni ve tutarlı bilgilerin ışığında eski teori ve uygulamalar gözden geçirilebilir. Bu sürecin sonunda, yanlışlar düzeltilebilir, eksikler tamamlanabilir. Bunun yanında yeni teoriler ortaya konabilir. Bu tür bir yaklaşım, eğitim sistemini yöneten yetkili ve sorumlu kişi ve kuruluşlara, sistemi eleştirip değerlendirmek, yeniden kurmak,

onarmak vb. açılardan bütüncül bir yaklaşım sağlayabilir; çünkü felsefe, gerçeği bütünüyle temellendirmeye dayalı bir bağ kurma sürecidir.

* Eğitim yoluyla da insanlara bilimsel, estetik, felsefi vb. alanlarda istenilen yönde tutarlı davranışlar kazandırılabilir. Bunlar, hem insanların kendi felsefelerini, hem de toplumsal felsefelerini geliştirmede katkı sağlayabilir.

* Bütün bunlardan başka eğitim aynı zamanda felsefenin uygulama alanıdır. Uygulamadan elde edilenlerle felsefi sistemler kendilerini düzeltip geliştirebilirler. Üstelik eğitim, yeni ve bilimsel bilgiyi sunarak felsefenin gelişmesine, onda yeni alanların oluşmasına imkân ve fırsat verir. Böylece eğitim ile felsefe alanında tutarlı bir etkileşimin varlığı kabul edilebilir. Bu özellik sürekli göz önünde bulundurulmalı, gereği gibi yerinde ve zamanında kullanılmalıdır. Böyle bir tutum, hem felsefenin hem de eğitimin daha tutarlı olmasını; etkili ve verimli olarak gelişmesini sağlayabilir (Sönmez, 2002: 44-50).

B. Kültür ve Eğitim

Türk Eğitim Sistemine yön veren felsefi anlayışların gerçekçi bir temelde değerlendirilebilmesi; Türkiye'nin 18. yüzyıldan beri, çağdaş değer ve anlayışlar doğrultusunda eğitim sistemini düzenleme çalışmalarını hangi anlayış ve temelde yaptığının, bu durumun ne gibi olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olduğunun ortaya konmasını ve bu sonuçların objektif olarak betimlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda kültür, önemli bir faktördür.

Abay (1993: 57), sosyal bütünleşmenin malzemesinin kültür, vasıtasının da eğitim olduğunu; eğitimin bir yandan kültürün parçalarını işleyerek zenginleştirirken bir yandan da bunların ilişkisini sağlayan vasıtaları güçlendirdiğini ve uyumlu bir sistem hâline gelmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öztürk ve Binbaşıoğlu ise, kültürün maddi ve manevi bileşenlerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

Kültür bir toplumun genel yaşama biçimidir. Kültür, insanoğlunun fiziki çevreyi ve kendisini denetleyebilmek için edinmiş olduğu maddi ve manevi varlıkların, güçlerin toplamıdır. Kültürün bir yüzü, insanoğlunun maddi uygarlığını meydana getirmektedir: Köyler, şehirler, köprüler, limanlar, yollar, çeşitli araç-gereçler ve makineler, giyim, tarım, sanayi, vb. Kültürün bir yüzü de insanoğlunun manevi uygarlığını meydana getirir: Dil, edebiyat, sanat, ahlak, eğitim, din, hukuk, gelenek ve görenekler, siyaset, devlet vb.

asında kültürün bu iki yönü birbirinin tamamlayıcısıdır ve organik bir bütün oluştururlar (Öztürk, 1993: 66).

Kültürün maddi yönü genellikle 'uygarlık', manevi yönü de genellikle 'eğitim' ve 'ahlaki değerler' olarak adlandırılır. Kuşkusuz kültür içine din gibi manevi nitelikte başka değerler de girer. Bu kültüre özgü özelliklerin kişilerce ya da başka toplumlarca benimsenmesine 'kültürleşme' denir (Binbaşoğlu, 1988: 4).

Böylece kültür maddi ve manevi unsurlarıyla çift yönlü bir özelliğe sahiptir. Bu unsurlardan biri olmadan diğerinin olamayacağı ortadadır. Uygarlıkların değişip gelişebilmesi büyük ölçüde ait olduğu kültürün zenginleşmesine bağlıdır. Bu nedenle kültür aynı zamanda dinamik bir işleve de sahiptir.

İnsanoğlunun, içinde yaşadığı doğal çevreyle olan karşılıklı ilişkileri de dahil, yaptığı ve yarattığı her şey kültür kapsamına girmektedir. Bu anlamıyla kültür, insanoğlunun (yani bütün insanlığın) ya da herhangi bir toplumun uygarlığını temsil etmektedir. Genellikle durmadan ilerleyen, büyüyen, gelişen, değişen ve kendisiyle birlikte toplumu da değiştirip geliştiren bir uygarlık (Öztürk, 1993: 67).

Her toplum farklı temel kurum ve değişkenlere sahip olduğuna göre, toplumların yapıları ve giderek yaşantıları da farklı olacaktır kuşkusuz. Örneğin, Türk toplumunun temel kurum ve değişkenleri, öteki toplumlarınkinden farklıdır. Tarihimiz ve törelerimiz farklıdır. Yerleşme durumlarımız, konutlarımız farklıdır. Dilimiz farklıdır. Doğal çevremiz farklıdır, vb. bu farklılıklar, doğal olarak, bizim toplumsal yapımıza belli bir biçim verecek ve toplumsal yaşantımıza yansıtacaktır (Öztürk, 1993: 68).

Farklı kültür yapıları, toplumsal yapıların da büyük ölçüde farklı olmasını sağlamaktadır. Örneğin, değişime açık bir kültür yapısının, toplumsal yapıdaki birçok alanda gelişme ve ilerleme sağlayacağı açıktır. Bunun yanında değişime ve yeniliklere kapalı bir kültür yapısı, statik bir toplum yapısının oluşmasına ve yeniliklere karşı dirençli hale gelmesine neden olabilir. Bu noktada eğitime büyük bir rol düşmektedir.

Bir toplumda kültür, bir kuşaktan diğerine eğitim yoluyla aktarılır. Bu aktarma işi hem örgün eğitim, hem de yaygın eğitim yoluyla olmaktadır. Bu da kültür ile eğitim arasında organik bir bağ olduğunu gösterir bize. Kültür, eğitim yoluyla bir kuşaktan diğerine değiştirilerek, zenginleştirilerek aktarılır. Çünkü toplumlar sürekli olarak ilerlemekte ve değişmektedir.

Kültür, zamanla çoğalan bir birikimdir. Bu birikme işi günümüzde de devam etmektedir. Bu bakımdan kültüre 'sosyal katılım' da diyebiliriz. Kültür, aynı zamanda bütün insanların ve ulusların ortak ürünüdür. Her ulusun kendine özgü bir kültürü vardır elbet; fakat bu ulusal kültür hem öteki ulusal kültürlerin, hem de bütün insanlığın ürünü olan evrensel kültürün etkisi altındadır. Kendisi de bu kültürleri etkilemektedir. Çağımızda bu etkileşim giderek yoğunlaşmaktadır (Öztürk, 1993: 69-70).

Eğitim herhangi bir ülkede o ülkeye egemen olan kültürün bir parçasıdır. Kültür eğitimi etkilediği gibi, eğitim de kültürü etkiler. Eğitimin zaman içinde kültürü etkilemesi, kültürün de değişmesine yol açar. Bu suretle kültürde 'değişme' ve 'ilerlemeler' olur (Binbaşoğlu, 1988: 4).

Kültürün eğitimle yeni kuşaklara neyi ve nasıl aktaracağı ise, ait olduğu toplumun değişkenlerine göre düzenlenmesinin yanında artık günümüzde evrensel kültürün de etkisi altındadır. Çünkü artık dünyadaki sosyal, bilimsel, ekonomik ve teknik alandaki değişimler tüm dünya ülkelerini etkilemektedir. Bu nedenle ülkeler, eğitim anlayışlarını bu sürekli ve yeni oluşumlara göre düzenleme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu aynı zamanda bir ülkenin yaşayabilmesinin de ön koşulu olmaktadır. Öztürk, bu durumu şu görüşleriyle belirtmiştir:

Çağımıza ve çağdaş bir toplumun gereklerine uygun bir eğitim, toplumun kültürel değerlerini, verimli ve adil bir biçimde genç kuşaklara aktarmakla yükümlüdür. Bu yükümü yerine getirilmedikçe, kalkınmış ve refaha ermiş bir toplum olma hedefine ulaşmak mümkün olmayacaktır (Öztürk, 1993: 70).

Kültür, bir toplumun genel yaşama biçimidir. Kültür, insanoğlunun fiziksel çevreyi ve kendini denetleyebilmek için edinmiş olduğu maddi ve manevi güçlerin toplamıdır. Bu tanımlamalardan da anlaşıldığı üzere, kültür toplumsal bir üründür. En ilkelinden en gelişmişine kadar bütün toplumlar belli bir kültürel yapıya sahiptirler. Toplumlar gelişip değiştikçe, toplumsal değişmelere paralel olarak toplumların kültürleri de değişir. Günümüzde kültür; teknik, bilimsel ve sosyal gelişmelerin doğal bir sonucu olarak gittikçe evrensel bir nitelik kazanmaktadır. Fakat bu gelişmeye, bu evrenselleşmeye rağmen yine de her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve var olmaya da devam edecektir (Öztürk, 1993: 132).

Yine, Öztürk, tarihin büyük akımı içinde kültürün başlıca şu dört dalından söz etmiştir:

a) Ahlakla birlikte din, b) sanat c) bilim d) ekonomi, teknik ve toplumsal çalışmalarla yaratılan eserler. Tam ve eksiksiz kültür denilince bunların dördünün bir araya gelerek bir bütün meydana getirmeleri anlaşılır. Ama tarihin çeşitli çalışma dönemlerinde insan hayatının örülüşü gözden geçirilecek olursa, ulusların ya da bireylerin hayatında bunlardan birinin ya da birkaçının ön planda yer aldığı görülür. Örneğin Doğu kültürüne daha çok dinin, Eski Yunan kültürüne sanatın, Roma ve Batı Avrupa kültürlerine ekonomi, teknik ve bilimin, Amerikan kültürüne de ekonomi ve tekniğin egemen oluşu bunu açıkça gösterir (1993: 133).

Evrensel kültüre uyum çabaları, bazen de istenilen sonuçları vermemektedir. Akyüz, dünyadaki gelişmeler karşısında oluşan evrensel kültür değişimlerine ayak uydurmaya çalışan toplumlarda birtakım bunalımların olduğunu ve bunun nedenini şöyle açıklamaktadır:

Çoğunlukla bilimsel, teknolojik, ekonomik değişmeler karşısında manevi kültür unsurları (ideolojiler, zihniyetler, gelenekler), engelleyici bir mahiyet gösterirler. Kültürel boşluk veya gecikme dediğimiz olayın esası da burada bulunmaktadır. Eğer eğitim, manevi kültür unsurlarını, maddi kültür alanındaki değişmeler doğrultusundaki bir farklılaşmaya zorlarsa bu boşluk kısa zamanda kapatılabilir. Fakat burada kullanılan ölçüler ve gösterilen tavırlar çok önemlidir. Çünkü manevi kültür hayatında planlanan radikal

değişmeler, çeşitli buhran ve bunalımların doğmasına sebep olabilir. Osmanlı döneminde yapılan bazı ıslahat hareketlerinin doğurduğu tepkileri hatırlamak gerekir (2001: 280).

Daha önce de değindiğimiz gibi evrensel kültürün ürünlerinden faydalanma ve ona ayak uydurma doğal bir süreçtir. Günümüzde de zaman zaman gündeme gelen “*Niçin Batı kültürünü alıyoruz?, Kendi kültürümüze yabancılaşıyoruz?*” söylemlerinin bir anlamda çıkış noktası bu düğümdedir. Bu durumun nedeni, Akyüz’ün de belirttiği gibi, temelde Türk Eğitim Sisteminin, manevi kültür unsurlarını maddi kültür alanındaki değişmeler doğrultusunda düzenleyememesinin bir sonucudur. Tanzimat (1839)’la başlayan yenileşme hareketlerinin –ileride de görüleceği üzere– her defasında sekteye uğramasının, toplumun büyük tepkisine neden olmasının nedeni, büyük ölçüde, toplum zihniyetinin evrensel kültür değerlerini almaya hazır olmaması, değişimlerin tepeden inme bir seyir izlemesi ve sadece maddi kültür alanında yapılmak istenmesidir. Akyüz, bu kültürel değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda ise şunları söylemektedir:

Bu meseleye bir başka açıdan da bakılabilir. Eğitimin amacı, insanın gelişmesine yardımcı olmaktır. İnsan geliştikçe onun kurduğu çeşitli organ ve paylaştığı değerlerde de bir farklılaşma olacaktır. Eğitim doğrudan doğruya insanın zihnine hitap etmek durumundadır. İşlenen insan zihnî, ister istemez her şeyde ayıklayıcı bir muhtevaya sahip olacaktır. Onun için kültürel değişmeyi doğrudan doğruya bir inkılap şeklinde takdim etmekten ziyade, bir içten içe oluş şeklinde düşünmek gerekir. İçten içe mayalanarak gelen bu değişme giderek bütün toplumların katmanlarına yayılarak dengeli bir olgunlaşmanın da sebebi olabilir (2001: 280).

Arat da, Türkiye’nin içinde yaşadığı kimlik bunalımını ve çözümünü genel olarak şu sözlerle belirtmektedir:

İçinde yaşadığımız yüzyıl, artık geçmişin köhnemiş kalıplarından ve değer yargılarından kendisini kurtarıp Doğu’nun ve Batı’nın ortak bilgeliklerini özgürce özümseyen yeni bir insanın doğuşunu bekleyen bir dönem olduğu için, alışılmış düşünce kategorilerini aşmaktan, belli kalıpların dışına çıkmaktan çekinmeden tüm değerleri yeniden ele almak, bunlarla hesaplaşmak ve yerlerine yenilerini önererek yüz elli yılı aşkın süredir sancılarını çektiğimiz kimlik bunalımını çözmek gerekiyor (2001: 156).

C. Çağdaş Kültürün Felsefi Temelleri

Çağdaş kültürün, felsefi yönden, geçirdiği aşamaların ortaya konulması; çağdaş kültürü oluşturan felsefi dinamizmin incelenmesine ve bu bağlamda Türk eğitim anlayışının değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

İnsanların veya toplumların eylemlerini belirleyen en büyük etkenin, bu eylemlere yön veren dünya görüşleri oldukları kabul edilmektedir ve bir toplumun dünya görüşü, ait olduğu toplumun kültürünün de belirleyicisi olmaktadır. Bu bağlamda, kültürü geliştiren veya durağanlaştıran etkenler olarak felsefi anlayışlar büyük rol oynamaktadır. Çağdaş kültürün kökleri, Antik Çağa veya Antik Yunan'a kadar uzanan ve günümüze kadar gelişerek devam eden dinamik bir sürecin sonucudur.

1. Antik Yunan Felsefesi

Yunan felsefesi, elindeki öyle pek geniş olmayan bilgi gereçlerini bilimsel olarak işlemek için gerekli kavram kalıplarını araştırıp bulmuş, pratik-dinî kaygılardan bağımsız kalarak dünya üzerine olabilecek hemen hemen bütün görüşleri ortaya koyabilmiştir. Batı kültür çevresinin bugünkü dünya anlayışı da, dilleri de Antik felsefenin varmış olduğu sonuçlarla yüklüdür, bu sonuçlardan yoğrulmuştur. Dışarıdan bakıldığında Yunan felsefesinin ele alıp işlediği konular bakımından gelişmesini görmek istersek şunu buluruz (Gökberk, 1980: 16):

1. İlk döneminde Yunan felsefesi hemen hemen bütünüyle dış doğaya, cisimlerin dünyasına yönelmiş olan bir doğa felsefesidir. Bilimsel düşüncenin görelî olarak en arınmış biçimiyle ilkin 625-545 yılları arasında yaşadığı sanılan Miletli Thales'le ortaya çıktığını görüyoruz. Thales, dar anlamıyla felsefe tarihinin başında bulunan düşünürdür. Onun için Yunan felsefesi –dolayısıyla da bu felsefeye dayanan Batı kültür çevresinin felsefesi– Thales ile başlatılır. Thales'ten Demokritos (460-370)'a kadarki felsefe, başlıca iki sorun üzerinde durmuştu. Ana madde (töz) sorunu: Varlığın özü, ilk maddesi nedir? Oluş sorunu: Tek bir tözden değişen şeylerin çokluğu nasıl meydana geliyor? Demokritos, bu temel üzerinde mekanist bir doğa açıklaması geliştirir, Anaxagoras ise tersine teolojik bir görüşün ilk başlangıçlarını belirtir. Böylece sözü geçen sorunlarda baştaki bulanık bir tasarımdan, sonunda kesin bir doğa bilimi planına kadar ilerlenir. Bu dönemde elde edilen ikinci bir ilerleme de tek tek bilimlerde, bu arada özellikle astronomi, meteoroloji, biyoloji (dolayısıyla hekimlik) konularında olur (Gökberk, 1980: 41).

2. Bundan sonra insana karşı uyanan ilgi klasik dönemin geniş sistemlerine yol açar. Bu sistemlerde Tanrı, insan ve doğa, bir düşünce bağlantısı içinde

kavranmak istenir. Perslerle olan savaşlarda üstün bir rol oynayan Atina, siyasi-iktisadi kalkınmanın ağırlık merkezi olur. M.Ö. 5. yüzyılın ortalarında Atina'daki demokratik bir gelişme, belli bir yetişme gerekmesine de yol açar. Bundan dolayı, bilgi de pratik-sosyal bir değer, bir güç olur. Demokratlaşan Atina'ya o güne kadarki eğitim sistemi artık yetmez, herkes yeni duruma ayak uydurabilmek, bunda bir rol oynayabilmek için daha çok bilmek ister ve “*Başarılı yurttaş nasıl yetişir?*” eğitim sorunu ortaya çıkar. Bu gereksinim de şehir şehir dolaşır, para karşılığında çeşitli konularda dersler veren ve *sofist* adını taşıyan kimselerle karşılaşılır. Bunlar, bu yeni gelişmede Yunan ulusunun öğretmeni, aydınlatıcısı olurlar. Sofistler gibi gelenek ve törelerin oluşturduğu ölçüler üzerinde düşünmeyi kendisine ilke yapan Sokrates (469-399) de, bu yönüyle bir aydınlanmacıdır. Sofistlerin bilgi anlayışı, her bakımdan tek kişiyi kanılarında bir relativizm (görelilik)e götürür. Sokrates'in ise amacı, göz önünde bulundurduğu sağlam, herkes için geçerliliği olan bir bilgiye varmaktır. O, sanının karşısına bilgiyi koyar. Yalnız bilgi hazır, hemen öğrenilebilecek bir şey değildir; tersine birlikte çalışılarak, uğraşarak varılacak bir amaçtır. Bu nedenle Sokrates, sofistlerin yaptığı gibi öğretimle bilgileri edindirmeye kalkışmaz, çevresindekilerle doğruyu birlikte aramaya çalışır. Din-gelenek otoritesine gözü kapalı bağlanmama da sofistlerle bir düşünür; ancak Sokrates'in akla, düşüncenin objektif değerine, bireylerin üstünde bir normun bulunduğu sarsılmaz bir inancı vardır. Onun kendine özgü öğretme ve araştırma yöntemi olan diyalog (konuşma) da bu inanca dayanır. Konuşmada düşünceler ortaya konur, bunlar karşılıklı olarak eleştirilir, böylece de herkesin kabul edeceği şeye varılmak istenir. Sokrates, böylece tümel bir doğruya ulaşmaya çalışır. Sokrates, tümevarım yöntemini, tıpkı sofistler gibi sadece insan hayatının sorunlarına uygular. Onu “*Doğru bir yaşayış nedir?*” sorusundan başkası ilgilendirmez. O sırada çok sarsıntılı bir dönem geçirmekte olan Yunan toplumu, öteden beri bilinen, alışılmış yaşama kurallarına ayak uydurmakta zorlanmıştır. Bu değer anarşisi içinde bir sürü yaşama kuralı öğütlenmektedir ve diğer yandan demokratik gelişme bir savaşıma, yarışmaya yol açmıştır. Böyle bir durumda bilgili olanın yeterli, üstün olabileceği anlaşılmıştır. İşte Sokrates'le felsefe, herkes için geçerliliği olan iyinin yasası üzerinde bir düşünmedir. Sokrates yetmiş yaşında iken, gençliği baştan çıkarmak ve Atina'ya yeni Tanrı'lar getirmeye kalkışmakla

suçlanıp mahkemeye verilir (Gökberk, 1980: 42-47). Doğal olarak Sokrates'in bu tutumu bazı otoriteleri sarsmış, birtakım kutuplaşmalara yol açmıştır. Bu kutuplaşmanın bir ucunda özgür düşünce, diğer ucunda da din ve gelenekler yer almaktadır. Toplumsal geleneğe karşı gelerek yeni anlayışların oluşturulması, zaman zaman, Batı toplumu için de birdenbire değil aşılması güç süreçlerden geçmiştir. Ama Batı toplumundaki bu zorlu sürecin dinamik bir nitelikte olduğu söylenebilir. Kabul edilen bilgilerden de şüphe edilebileceği tavrı insanları daha fazla düşünmeye yönlendirmiştir. Sokrates, böyle bir tavır içinde bulunan önemli kişiliklerden biridir.

Bilginin mümkün olmadığını düşünenlere genel olarak felsefe tarihinde 'şüpheciler' veya 'septikler' denir. Şüpheci bir filozof, dogmatik bir filozofun bilgi iddialarını, bu iddialarının temelinde bulunan dayanak ve ölçütlerini çürütmek suretiyle reddetmeye çalışır (Arslan, 2001: 28-29).

Bir tavır olarak şüphencilik:

Felsefenin kendisinde her zaman bizzat yapısından ileri gelen ve bir tavır olarak şüphencilik diye adlandırabileceğimiz şüphencilığın yanında, yöntem olarak şüphencilik, deney dışı bilgiye ilişkin şüphencilik ve nihayet aşırı şüphencilik diye şüphencilik türleri ayırt edilebilir. Her filozofun felsefi bir tavır olarak şüpheci olduğunu söylemek mümkündür. Kant, bu tavrı 'gerekçeleri, temelleri olmadığı sürece herhangi bir görüşü, iddiayı kabul etmeme' tavrı olarak tanımlamaktadır ki birçok felsefeci ile birlikte bize göre de bu tavrın en iyi örneği kendi zamanının Atina'sının dinsel, bilimsel, ahlaksal, siyasal görüşlerini, inançlarını, adet ve geleneklerini acımasız bir şekilde eleştiren ve bütün bu eleştiri öncesi görüşlerin doğruluk iddialarına karşı alaycı bir tavrıyla 'Eğer ben tek bir şey biliyorsam, o da hiçbir şey bilmediğimdir.' diyen Sokrates'tir. Sokrates'in bu sözü ile söylemek istediği en önemli şey, bütün bu inanç, adet, gelenek, görüş ve sanıların hiçbir bilgi değerine sahip olmadıklarıdır (Arslan, 2001: 37).

3. Yunan felsefesinin üçüncü dönemi diye tanımlanan sistematik dönemde ise; ilk iki dönemde elde edilen doğa ve insan konularındaki bilgilerin bir sentez içinde birleştirilmesi, kaynaştırılması denenmiştir. İkinci dönemde bilgi, tek yanlı olarak yalnız pratik hayat için değerlendirilmek istenmiştir. Yunan felsefesinin üçüncü döneminde ise bu metafizik problemlere yeni bir güçle yeniden dönülmüştür. Bu yeni gelişmenin taşıyıcıları da Sokrates'in öğrencisi olan Platon ve Platon'un akademisinde yetişen, Platon öldükten sonra bu okuldan ayrılarak kendi okulunu kuran, kendisine kadarki Yunan felsefesini büyük bir sistem içinde toplayarak bu gelişmeyi en son olgunluğuna ulaştıran Aristoteles'tir. Platon ve Aristoteles, bilim sorunlarının tüm kadrosunu ele almışlar, bu yüzden de şimdiye kadar ayrı bulunanları bir araya getirerek bunları birlikli bir temel üzerinde verimli bir biçimde birbirine bağlamışlardır (Gökberk, 1980: 57-74).

Platon (427-347)

İyiye dayanan bilgi yolu ile iyiyi gerçekleştirmiş olan doğru bir yaşayışa kesin olarak bağlanması Platon'u yeni bir sorun karşısında bırakmıştır, bu sorun da onun idea öğretisine yol açmıştır:

Ölümsüz olan ruh, duyularla algılanan, cisimsel olmayan ve nesnelerin ilk örnekleri olan idealar dünyasından birçok defa yeryüzüne gelip gitmiştir. Bu arada yeryüzünde ve öbür dünyada bulunan her şeyi görmüştür. Ruhta önce bilinçsiz bir halde bulunan doğru tasavvurlar, uygun sorular ve araştırmalarla aydınlık bir bilgi hâline gelirler. Buna göre öğrenmek, eskiden bilinmiş bir şeyi yeniden hatırlamaktan başka bir şey değildir. Evrensel akıl ya da Tanrı, ilk örnekler (idealar)e bakarak yeryüzündeki nesnelere yaratmıştır. Yeryüzündeki oluş içindeki nesnelere, duysal varlıklarda bunların yansısı, kopyaları, resimleridir. Platon felsefesinin bilgi anlayışından doğan ana metafizik düşüncesi, iki dünyanın ayırt edilmesine dayanmaktadır. Buna göre duyularla algılanan cisimlerin karşısında, cisimsel olmayan idealar vardır. Bunlar uzayın ya da cisimler dünyasının hiçbir yerinde bulunmaz, kendi başlarındırlar, duyularla değil düşünme ile kavranırlar, düşünülen ve akılla kavranılan bir dünya meydana getirirler. İşte felsefi erdem için koşulu olan gerçek bilginin temeli, kökü ancak bu idealar dünyasında bulunabilir. Platon'a göre matematiğin objeleri de, idealar ile duysal cisimler arasında yer alan bir halka gibidir. Bunlar da idealar gibi öncesiz-sonrasızdırlar, meydana gelmemişlerdir, yok olmazlar, bunun için de akıl bilgisinin konusudurlar. Platon matematiği, ideal devletin eğitim sisteminde felsefenin en yüksek ön basamağı olarak ele alıp değerlendirir; edebiyat ve musiki öğretiminin matematikle bütünleşmesini, ama ileri yaşlarda iyi ideasına ulaştıracak bilgi kolu olan felsefe ile uğraşılmasını ister. Ona göre, ödevi insanları, doğal amaçları olan mutluluğa ulaştırmak olan devlet yönetimi de sanatı da felsefesiz olamaz; çünkü yalnız felsefe, neyin insanları gerçekten mutlu yapacağını gösterebilir. Platon, tek kişinin değil, toplumun mutluluğunu göz önünde bulundurup araştırır. En son eseri olan *Yasalar*'da Platon devlet problemini ele alır. Teorik bakımdan Platon yine *Politika* eserindeki ideal devletini en iyi devlet şekli olarak ortaya koymaktadır. Ama o devleti için düşündüğü birçok şeylerin gerçekleşemeyeceğini bu arada anladığı için, bunlardan vazgeçer. Şimdi mutlak olan değil de ancak relatif olarak en iyi olan

devleti tasarlar. Bu devlette artık en iyi, en bilgili kişiler değil, yasa egemendir. Bu devletin yöneticileri yasanın üstünde değil, yasa onların üstündedir. Yeni devletin şekli de *Politika*'dakinden başkadır. Orada aristokratik bir monarşi düşünülmüştür, *Yasalar*'da ise monarşi ile demokrasinin karışığı bir devlet şekli tasarlanır. Oradaki bilgelerin egemenliği yerine burada memurların bir sıra düzeni, felsefe yerine de töreler ve yasalar konur. Bu devletin sosyal yapısı da *Politika* eserindeki ideal devletinkinden başka türdür. Yeni devlette kadın ve mal ortaklığı kalkmıştır, evlenme ile özel mülkiyet yeniden kabul edilmiştir. Yalnız toprak devletin malı olacak, yurttaşlar ihtiyaçlarına göre bundan yararlanacaklardır. Platon, relatif olarak mutluluğa erişmiş, düzenli bir çiftçi devleti kurulabileceğine inanır. *Yasalar*'da, devletin her alanın da olduğu gibi, devleti yöneteceklerin yetiştirilmesinde de din büyük bir yer alır. Bunun için yöneticiler, her şeyden önce matematik bilimler, bunların arasında da özellikle astronomi öğreneceklerdir. Bundan başka başkiler, koymuş oldukları birçok yasayı hep bir ereğe, devletin iyiliğine yöneltmeyi bileceklerdir. Bunun için de çokluk içinde birliği kavramayı öğreneceklerdir, bu da diyalektikle olur (Gökberk, 1980: 62-74).

Platon gerçekliği, dualist bir karakterde betimlemiştir. Bu ikili anlayış, onun akılsal bir nitelik taşıdığını öne sürdüğü matematik anlayışına da yansımıştır. Devlet yönetiminde de matematiği bir ön şart olarak görmesi, matematiği aklı çalıştırarak, onun deyişiyle, gerçek dünyaya yani idealar dünyasına götürecek bir araç olarak kabul etmesinden kaynaklanır.

Aristoteles (384-322)

Kavrayış ve bilgisinin genişliği bakımından Aristoteles, Platon'dan daha ileridir; çünkü Platon felsefesinde deneysel araştırmanın, doğa biliminin yeri azdır. Aristoteles'te ise bütün Yunan bilimi âdeta canlı bir bütün olmuştur. bundan dolayı iki bin yıl süreyle filozof denince Doğu'da ve Batı'da olsun hep Aristoteles anlaşılmıştır.

Gökberk (1980: 17-90)'ten yola çıkarak Aristoteles'in öğretisini aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

Aristoteles'ten önceki felsefede ilkin doğa, sonra insanla ilgili pratik sorunlar araştırılmış, Platon bunlara bir de diyalektiği (idea öğretisi, metafizik) katmıştır. Böylece beliren üç sorun alanının başına Aristoteles şimdi kurucusu olduğu mantık

bilimini koyar. Ona göre bu üç alanda incelemelere girişmeden önce, bilimin ne olduğu ve yapısı üzerinde bir araştırma, bilimsel düşüncenin formları ve kanunları üzerinde bir öğreti gerekir. Platon gibi Aristoteles için de gerçek varlık tümeldir ve tümelin bilgisi de kavramdır. Buraya kadar tam bir Platoncu olan Aristoteles, bundan sonra hocasından ayrılır. Ona göre Platon, idealarla fenomenler, tümel ile tekil arasında inandırıcı bir bağlantı kuramamıştır; idea öğretisi öz ile görünüşü, varlık ile oluşu birbirinden koparıp ayırmıştır; oysa idealar tek tek nesnelere özüdür ve var oluşlarının nedenidir. Bunun böyle olduğunu göstermek de felsefenin ana ödevidir. Aristoteles için idealar dünyası duyu dünyasının içindedir. Aristoteles tümeli, tekili anlamak için bir araç olarak görür. Tümele dayanarak tekili kavrayınca bilgi de tamamlanmış olur. Mantık, düşünmeyi incelerken, bu arada var olanı da incelemiş olur, çünkü düşünme varlığı da yansıtır. Ama varlığın asıl yapısını ve iç bağlantısını ancak var olanların özüne ve nedenlerine yönelmiş olan metafizikte kavranır. Her oluş bir maddenin form kazanmasıdır, olabilerin olmuş olmasıdır.

İlk hareket ettirici ya da salt form Aristoteles'in metafiziğinde tıpkı Platon'un metafiziğindeki iyi ideası gibi öncesizdir, bitimsizdir, değişmez, hareketsizdir, kendi başıdır, geri kalan bütün şeylerden ayrıdır, cisimsizdir; ama yine de bütün oluşun nedenidir. Salt form yetkin varlıktır, çünkü onda her olanak aynı zamanda gerçek olmuştur; bütün var olanların ve özlerin en yükseği, en iyisidir. Kısaca salt form Tanrılıktır. Hiçbir olanakla ilişkisi olmayan, kendi kendisine dayanan bir *salt edim* olan bu en yüksek varlık bir düşünmedir. Yalnız bu tek tek nesnelere, bunların görünüşlerine yönelmiş bir düşünme olmayıp kendi özü ile uğraşan, kendi kendisine konu yapan, kendi kendisini düşünen salt düşünmedir, düşünmenin düşünmesi, bilincin bilincidir. Tanrı hiçbir şey istemez, hiçbir şey yapmaz; evren üzerinde hareket ve edimleriyle etkide bulunmaz; evrende bütün olup bitenler, hep maddenin Tanrı'yı özleyişi yüzünden olur. Doğadaki formlar, Tanrı'nın duruluk ve tinsellik (menevilik) niteliklerine ne kadar yaklaşırlarsa o kadar değer kazanırlar.

Aristoteles'e göre beden madde, ruh formdur. Bitki ve hayvan ruhlarının üzerinde yükselen insan ruhunun özelliği ise akıldır. Edilgin akıl, aklın tek insandaki, onun kendi görgüleriyle belirlenmiş olan görünüş biçimidir. Buna karşılık etkin akıl, aklın bütün tek tek insanlar için ortak olan, her insanda bir ve

aynı olan şeklidir. Etkin akıl meydana gelmemiştir, yok da olmayacaktır; edilgin akıl ise bağlı olduğu bireylerle ortaya çıkar, onlarla da yok olur. Bu anlayışıyla Aristoteles, insanın bireysel ölümsüzlüğünü kabul etmemiş oluyor. Aristoteles'e göre insanın özü de akıl olduğuna göre insan, ancak akli ile, aklını işletmesi, aklının etkinliği ile mutlu olabilir.

Aristoteles'in devlet veya toplum felsefesi, ahlak anlayışına sıkı sıkıya bağlıdır. Platon gibi onun için de insan, her şeyden önce sosyal bir varlıktır. Sosyal bir yaratık olduğu için de ahlak olgunluğuna insan ancak devlette, toplumda erişebilir; yine bu yüzden devletin asıl ereği, yurttaşları ahlak bakımından biçimlendirmek, olgunlaştırmaktır. Bir kişinin egemen olduğu şekillerde, krallık doğrudur, zorbalık yanlıştır; birkaç kişinin egemen olduğu şekillerde, bilgi ve düşünüşçe en iyilerin başta bulunduğu aristokrasi doğru, doğuştanlık ve zenginliğe dayanan oligarşi ise yanlıştır; herkesin egemen olduğu şekillerde yasal bir düzen olan politika doğru, yığın bir anarşisi olan demokrasi yanlıştır.

Aklın pratik etkinliği arasında Aristoteles, eylemin yanında yaratmayı da sayar. Aristoteles'e göre sanat bir taklit işidir, sanat çeşitleri de neyi taklit ettikleri bakımından birbirinden ayrılırlar. Sanatın taklit edici tasvirinin ereği de ahlakidir. Sanatla insanın duygulanımları, özellikle korku ve acıma duyguları öylesine uyarılacaktır ki, bu uyarılma ile ruhun bunlardan temizlenmesine, arınmasına varılacaktır. Bu ereğe de, sanat yapıtında insanın genel özü bakımından canlandırılmasıyla erişilebilir. Bilim gibi sanatın da konusu, özel hâlinde gerçekleşmiş olan geneli göstermektir. Sanat da bir çeşit bilgidir, her bilgi gibi ondan da haz duyulur. Doğruya bakma ile insan, Tanrılığın özü olan salt düşünmeden pay alır, bununla Tanrılığın öncesiz-sonrasız mutluluğuna da katılmış olur. Çünkü, Aristoteles için pratik hayatın bütün amaçlarından sıyrılarak yalnız kendi kendisi için olan bu teoriğe yönelme, bütün isteklerden kendini kurtarmış olan bu sonsuz doğruya dalma, insanı en çok mutlu kılan şeydir.

Aristoteles'in kendi felsefesiyle okulunda gelişen ve biriken çok zengin bilgi kadrosu, tek tek bilimlerin bağımsızlığına, her bilgi kolu üzerinde ayrıca çalışmalara yol açmıştır. Bundan sonra her şeyi, bütün konuları içine almak isteyen bir sistem yerine aralarında gittikçe ayrılaşan bilimlerin bir karmaşası geçmiştir. Felsefe kendini bu bağlantıdan ayırmış, onun payına dünya ve hayat görüşleriyle

ilgili genel sorunlarla uğraşmak düşmüştür. Aristoteles'ten sonraki felsefe, her şeyden önce doğru yaşayışı gösterecek, gönülleri doyuran bir dünya görüşüne ulaştıracak bir öğretilerdir. Bu özelliği ile de az veya çok pratik bir felsefe, aydınlar için de dinin yerine geçen bir felsefe olmuştur. Bu gelişme, Antik felsefenin son dönemine bir geçiştir.

4. Bu son dönemde Antik felsefeye gittikçe daha çok dinî öğeler karışmıştır. Bunların arasında Doğu'dan gelenleri de vardır. Bu arada Hint ve Mısır dinlerinin birtakım görüşleri, bazı Antik düşünörlere özenilen örnekler gibi görünmüştür. En sonunda yığınların din gereksinmesini daha iyi karşılayan Hıristiyanlığın ortaya çıkmasıyla bu dönem de kapanmış, böylece Antik felsefe de sona ermiştir (Gökberk, 1980: 16).

2. Helenizm ve Roma Felsefesi

Helenistik felsefe, Helenistik dönem diye bilinen, Büyük İskender'in imparatorluğunun onun M.Ö. 323'teki ölümünü izleyen çöküşüyle başlayıp M.Ö. 31'de Helenistik krallıkların sonuncusu Mısır'ı da teslim alan Roma İmparatorluğunun resmî varlığını ilan etmesiyle sona eren, iki imparatorluk arasındaki dönemin Eski Yunan felsefe okulları ekseninde gelişen felsefesine verilen addır (Güçlü vd. 2003: 662). Bu dönemdeki felsefe okullarının en belirgin özellikleri, İlk Çağ felsefesinin Eski Yunan aşamasında doğal bilimlere duyulan temel ilginin yerini, bütünüyle etik, din ve siyaset konuları bağlamında pratik yaşamı ilgilendiren konulara bırakmış olmasıdır. Örneğin düşünür Epikuros, doğa bilimlerinin pratik kararlar alınmasına yarar sağladığı sürece önemli olduğunu savunmuştur (Güçlü vd. 2003: 745).

Helenistik Çağda Yunan kültürü, kendi içine kapalı olmaktan çıkmış, Akdeniz çevresinde –başlangıçta özellikle Doğu Akdeniz ve Mısır'da– oturan ulusları birleştiren büyük bir kültür akımının içinde yer almıştır. Bu süreç, Doğu Akdeniz çevresinde kurulan Helenistik devletlerde Yunan ve Doğu düşüncelerinin birbirleriyle kaynaşmasıyla başlamıştır. Böylece İlk Çağ kültürünün Aristoteles'ten sonraki başlıca evreleri Helenizm, Roma ve Hıristiyanlıktır. Aristoteles'ten hemen sonra metafizik ilgi zayıflamıştır. Teorik ilgi bundan sonra metafizik sorulara, sistemlere değil de, tek tek bilimsel konulara yönelmiştir. Tek tek bilimlerde,

matematikte, doğa bilimlerinde, filoloji ve tarih alanındaki çalışmalar çok başarılı olmuştur. Pratik ilgiyi ön plana aldığı için Helenizm ve Roma felsefesi, zamanındaki kültürün genel gidişine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Bunu en iyi felsefenin din karşısındaki duruşunda görebiliriz. Yunan felsefesi, gelişmesinde gittikçe din ile bir karşıtlık durumuna düşmüştü. Aristoteles'ten sonraki felsefe de, başlıca ödevi saydığı yaşayış bilgeliği öğretisini dinî inancın yerine koymak istemiş, din ve devlet bakımından dayanakları kalmamış olan aydınlar da bu dayanağı felsefede aramışlardır. Bundan dolayı Helenizm-Roma felsefesi ilkin tek kişinin mutluluğunu kendisine başlıca problem yapmıştır. Bu ana görüşü ile bu felsefe, tamamıyla bir ahlak felsefesidir ve böyle bir görüşün din ile çatışacağı da bellidir. Birçok çığırda Tanrı öğretileri hep ahlaki niteliktedir, özel dinî bir ilgiden doğmuş değildirler (Gökberk, 1980: 91-93).

Septisizm (Şüphencilik)

Septik felsefeye göre insanı mutluluğa ancak şüpheli bir tavır götürebilir; çünkü şüphencilik veya kuşkuculuk, insana gerçek varlığın bilgisinin olamayacağını göstermekle bu çeşit bilgiyi anlamsız bir şey hâline getirir; bununla da insanı, bir yandan boş kuruntulardan ve buna bağlı olan ölüm ve ölümden sonraki hayat ile ilgili temelsiz tedirginliklerden kurtarır, diğer yandan da onu ön yargılardan da kurtardığı için hep nesnelere görünüşlerine yönelmeyi öğretir. M.Ö. 1. yüzyıl, Antik felsefenin Doğu'daki gelişmesinde yeni bir dönem açmıştır. Şüpheli öğretinin yeniden, esaslı olarak temellendirmesi akılcı dogmatizmi adam akıllı sarsmıştır. Gerçek varlık üzerinde bir akıl bilgisi artık tutunamaz olmuştur. Rasyonel bir metafizik olanaksız olunca, Antik felsefe bundan böyle bir yandan pozitivizm, diğer yandan da dinî bir felsefe olarak gelişecektir (Gökberk, 1980: 96-126).

Dinî Dönem

Bu döneme değin bilgi ideali hep ne olduğunu bilen, aydınlık düşünen, kendini denetleyen, ölçülü ve uyumlu insanın en başarılı örneği Sokrates'tir. Şimdi bu ideal yerini nesnelere de, doğa üstünün de derinliklerine inen, sıradan insana kapalı olan dünyaları kendisine açan insan örneği idealine yerini bırakmıştır. Antik Çağ sonunda din büyük bir güç kazanmış, felsefe de bu gelişmenin etkisinden uzak kalamayıp dinî bir renk almıştır. Bu yeni tutuma da temel olarak Platon felsefesi

seçilmiştir. Platon felsefesinin kavram sistemi, Doğu'nun (Mısır, İran, Anadolu dinlerinin) dinî tasavvurlarını da benimseyebilirdi; yeni bir din olarak ortaya çıkmış olan Hıristiyanlığa da birliği olan bir öğreti olarak kendini geliştirmesi için gerekli felsefe araçlarını sağlayabilirdi (Gökberk, 1980: 129-130).

Yeni Platonculuk

Yeni Platonculuk, M.S. 3. yüzyılda, bir Hıristiyan olarak yetiştirilmiş olmakla birlikte dininden, Platon üzerinde çalışmak için vazgeçerek kendi felsefesini geliştiren Ammonios Sakkas tarafından geliştirilmiş bir felsefedir. Sakkas, hiçbir şey yazmadığından, onun felsefesi, öğrencisi Plotinos (203-270) yoluyla tanındı. Bu felsefe, Platon felsefesinin, zamanının dinî ve mistik eğilimleriyle örtüşerek oluşturulduğu yeni bir felsefedir. Plotinos, en yüksek varlık düzeyi, kendi kendisiyle bir ve aynı kalan, insanın diliyle ne betimlenebilen ne de tanımlanabilen Bir'in ya da İyi'nin varlık düzeyi olacak şekilde, varlığın farklı düzeylerinin varoluşunu öne sürmekteydi. Onun metafiziğinde, Tanrı olarak tanımlanan Bir veya İyi'den sonra gelen varlık düzeyi nous veya saf zihin ya da aklın varlığıdır; öyle ki onu da ruh ya da ruhların varlık düzeyi takip eder. Varlığın bu üç düzeyinden sonra, önce duyularla algılanan dünya ve de bütün kötülüklerin kaynağı olan madde gelir. İnsan için en büyük mutluluk Tanrı'yla birleşmedir (Cevizci, 2002: 44-45). Cisimler dünyası, o görünmeyen tinsel dünyadan üzerine bir parıltı vurursa ancak değer kazanır, güzel olur. Ruh, maddeyi örgütleyen güçtür. Tek tek ruhlar yanında bir de evren ruhu vardır. Ruhlar bir bütünde, evren ruhundadırlar, burada birbirlerine bağlıdırlar; kendisinden türemiş oldukları evren ruhu çerçevesinde özdeşirler. Bu olmasaydı ruhlar arasında doğrudan doğruya bir anlaşma, sevgi ve acıma gibi fenomenler olamazdı. Plotinos'un var oluş çeşitleri aşağıdan yukarıya doğru cisim, ruh, nous, ve bütün bunların kendisinden türediği bir ilk neden olan Tanrı'dır. Tanrı'nın yarattıkları, onun yansımaları, görünümleridir. Bütün var olanlar da gerçek varlık olan Tanrı'nın ışımından türemişlerdir. Bu anlayışa Tanrı'dan çıkış anlamına gelen *türüm* veya *südur* denir. Plotinos'a göre türüm, bilinçli, istemli bir yaratma değil, ancak bir ışığın yayılıp saçılması, ışımastır. Ölümsüz olan insan ruhu, göçleri boyunca çeşitli bedenlere bürünür. Bu çığır, Batı ve Doğu mistisizmlerinin başlıca kaynaklarından biridir ve Rönesans ötelere

kadar Platon felsefesi daha çok Yeni Platonculuk kılığında ele alınacaktır (Gökberk, 1980: 131-136).

İslam felsefesi 9. ve 12. yüzyıllar arasında başlıca eserlerini vermiştir; felsefe tarihinde Yunan felsefesi ile Avrupa felsefesi arasında köprü vazifesi görmüş, Yunan (kısmen Hint-İran) tesirleri ile doğarak Orta Çağ Batı felsefesi üzerine tesir etmiştir. İslam felsefesi uzun bir süre Helenistik felsefe eserlerini çevirme ve eleştirmeye yoğunlaşmıştır; bu ilk şekilde orijinalliğe ulaşamamış, sadece Yunan filozoflarıyla İslam doktrinini uzlaştırmaya çalışmıştır. İslam'da felsefe Platon, Aristoteles ve Plotinos'un etkisiyle gelişmiştir ve felsefe çığırını Abbasiler zamanındaki Süryancadan Arapçaya yapılan çevirilerle doğmuştur. Yüzyıldan uzun süren bu devir yalnız sonraki orijinal felsefe cereyanlarının doğmasına değil, İslam'da kelâm (din felsefesi), fıkıh (hukuk felsefesi), tasavvuf (mistik felsefe) hareketlerinin gelişmesine de zemin hazırlamıştır (Ülken, 1967: 1-17).

3. Orta Çağ Felsefesi

Orta Çağ felsefesi, Batı Avrupa'da Orta Çağ boyunca, yani Roma İmparatorluğunun 4. ve 5. yüzyıllardaki yıkılışıyla 15. yüzyıl Rönesans'ı arasında kalan dönemdeki felsefeyi ifade eder. Yunan felsefesi, M.Ö. 3. yüzyılda Plotinos'tan sonra yaratıcılığını büyük ölçüde kaybetmiştir. Bundan bir yüzyıl sonra Hıristiyan inancının rasyonel bir yorumunu ortaya koymak amacıyla Yeni Platonculuk öğretisi, Hıristiyan öğretilerine eklenmiştir. İşte Orta Çağ felsefesi Antik felsefenin ve Roma felsefesinin Hıristiyanlığa eklenmesiyle oluşmuştur. Plotinos'un felsefesi, özellikle Yakın Doğu dinlerinin etkisi altına girdikten sonra zaten önemli ölçüde dini bir felsefe hâline gelmiştir. Orta Çağ felsefesi, Hıristiyan inancıyla olan yakın ve içten ilişkisini hep koruduğu için, Plotinos felsefesinin sözü konusu dinî yönelimini devam ettirmiştir. Bu felsefenin yöntemleri başlangıçta Plotinos'un, sonradan da Aristoteles'in yöntemleri olacak şekilde hep rasyonel yöntemler olmasına karşın, yine de imanın hakikatlerine ve gizemlerine ışık saçmanın bir yolu olarak her zaman inanç sınırları içinde gelişmiştir. Orta Çağda bilim ile felsefe verimli bir şekilde iş birliği içine girmiş ve felsefe, teolojiye hizmet etmiştir. İmanla akıl arasındaki bu sağlam ilişki ve iş birliği, Orta Çağın sonlarına doğru yavaş yavaş zayıflamaya yüz tutar ve felsefe Hıristiyan dininden bağımsız

olarak hatta onunla çelişki içinde, bizzat kendisi için ve kendi başına gelişme ihtiyacı duyar. Aklın inançtan bu şekilde ayrılmaya başlaması, Fransız Bacon ve Rene Descartes'ta, modern felsefenin doğuşunu tanımlayacak şekilde mutlak ve kesin bir hâl alacaktır (Cevizci, 2002: 47-48).

Bundan böyle Batı'da uzun zaman gerçek bilim ve felsefe değil de, Tanrı bilgeliği hüküm sürecektir. İnsan aklının kendi gücüne güvenerek doğruyu araştırmaya girişmesi devri artık uzun zaman için kapanmıştır. Bundan sonra bin yıl sürecek bir dönemde, Orta Çağda, dinî inanca bağlanılacak; Tanrı'nın kendisini açması diye anlaşılan vahyin sözü dinlenecektir. İnsanoğlunun doğruyu kendisinin araması davranışı, ancak Rönesans'ta yeniden ortada görünecektir.

M.S. 2. ve 5. yüzyıllar arasında boy gösteren, Eski Yunan ve Roma felsefelerinden, özellikle de Yeni Platonculuktan yararlanarak Hıristiyan öğretisini temellendirmeye, biçimlendirip korumaya çalışan kilise babalarının ortaya koydukları dinsel içerikli yapıtlarla anılan, İlk Çağ felsefesi ile Orta Çağ felsefesi arasında bir köprü oluşturan felsefe dönemine *patristik felsefe* adı verilmektedir. Bu felsefe, skolastik felsefenin kaynağıdır. *Skolastik felsefe* ise inanç ile bilgiyi, kilisenin ana öğretileriyle felsefeyi, özellikle de Aristoteles'in mantığını uyumlu bir biçimde bütünleştirmeye çalışan M.S. 8. ile 13. yüzyıllar arasındaki Orta Çağ felsefesinin egemen dönemine karşılık gelir. Patristik felsefe ile skolastik felsefe dönemleri arası olan 6. İle 7. yüzyıllar ise skolastik felsefe için bir ön hazırlık aşaması veya bir geçiş evresidir. Skolastik felsefe, patristikte artık biçimi belirmiş olan Hıristiyanlık dinini temellendirmek ve sistematik olarak derleyip toplamak yönündeki uğraşılardan gelişmiştir. Skolastik felsefe kavram olarak *okul felsefesi* demektir; öğretmek ve öğrenmek için işlenmiş, sistemleştirilmiş olan bir teolojidir. Skolastiğin yöntem bakımından yapmak istediği, akli (felsefeyi) vahyin doğrularına uygulayarak iman konularını olabildiği kadar kavranılır yapmaktır; bununla da vahye karşı akıl yönünden ileri sürülmüş olan itirazları karşılayabilmektir. Buna göre skolastik felsefenin istediği temellendirmek ve çürütmektir; yeni bir şey bulmak değildir. İşte bu yüzden skolastik felsefe daha baştan Aristoteles mantığına dört elle sarılmıştır; temellendirme (kanıtlama, kanıtlara dayanma) bu mantığın göz önünde bulundurduğu başlıca iştir (Güçlü vd. 2003: 1131-1313).

Skolastik felsefe, inan ile bilgiyi uzlaştırmak amacıyla işe başlamıştı. Ancak en sonunda gelinen noktada Rönesans'la bilgi ve inan alanlarının büsbütün ayrılığı ile Yeni Çağa girilmiştir. Bundan sonra da gittikçe bağımsızlaşarak kendini bulan aklın ışığıyla aydınlanmış yeni bir Avrupa kültürü oluşacaktır.

Modern felsefe, yani 1600-1900 döneminin felsefi düşüncesidir. Buna karşılık günümüzün felsefesi, bir başka deyişle gerçekten güncel olan felsefe, temelde modern felsefeyle girişilen bir karşıtlıktan (uyuşmazlık ve çatışmadan) ama aynı zamanda da modern felsefeye bağlanma ve onu aşma çabasından doğduğu için, çağdaş felsefeyi anlamak için geçmişi bilmek gerekir. Modern felsefe skolastik düşüncenin çöküşünden doğmuştur.

Skolastik düşünce, çoğulculuğuyla (bir varlıklar çoğulluğuyla değişik varlık kerteleri olduğu görüşünün benimsenmesiyle), kişiselciliğiyle (kişinin inansal değerlerindeki önceliğin benimsenmesi), yaratıcı bir Tanrı kavramına bağlı oluşundan dolayı Tanrı merkeziliğiyle ve bir o kadar da organik gerçeklik kavrayışıyla belirginleşir. Skolastiğin yöntemine gelince, bu yöntem, tikel sorunların ayrıntılı mantıksal çözümlerine uygulanmıştır. Modern felsefeye bütün bu savlara karşı çıkmıştır; bu felsefenin temel ilkeleri, organik ve aşamalandırılmış bir varlık anlayışını yıkan mekanikçilik ile insanın kendini bundan böyle bağımsız kıldığı ve ilgisinin odağını özneye doğru çevirdiği bir öznelciliktir. Modern felsefe, yönteminde, biçimsel mantığı bir yana bırakır. Çözümler yapmaya yanaşmayan –kuşkusuz bunun önemli ayrıcaları vardır– geniş dizgelerin kurulmasıyla kendini ortaya koyar. Bu devrime en son biçimini vermiş olan Rene Descartes (1596-1650)'tir (Bochenski, 1997: 23-24).

4. Rönesans Felsefesi

Rönesans deyimi, dar anlamında “*Antik Çağ üzerindeki incelemelerin yenilenmesi, yeniden doğması*” demektir. Rönesans, Orta Çağ düzeninin çözülüp Yeni Çağı oluşturacak ilkeler ile düşüncelerin artık belirmeye başladıkları dönemdir. Bin yıla yakın bir zaman içinde Hıristiyan Avrupa'nın önemli bir kısmını büyük bir birlik içinde toplamış olan evrensel Orta Çağ devleti artık ayrı ayrı ulusal devletlere bölünmeye başlamıştır ve felsefe, yavaş yavaş da olsa, Latince ile değil, artık ulusal dillerle yazılmaya başlamıştır. Orta sınıfın uyanan girişim ruhu ekonomide yeni yeni gelişmelere yol açmıştır; bunlar da kilisenin maddi gücünü sarsmış, sosyal yapıdaki kaymalar da derebeyliğin (feodalizmin) dayanaklarını ortadan kaldırmıştır; şehirli orta sınıfın yeni hayat görüşü, yaşamının yeni biçimi, artık kiliseden yavaş yavaş kopmaya başlayan yeni bir eğitime yol açmıştır. Katolik kilisesinin sömürücü ve baskıcı düzenine tepki duyulmaya başlanmıştır. Bunların

gerçekleşmesinin en önemli nedeni de barut, matbaa ve pusulanın Batı'da kullanımının yaygınlaşmasıdır (Cevizci, 2002: 74).

Rönesans'ta felsefe, her türlü bağımlılıktan kurtulmak için kendini bütün tarihi otoritelerden bağımsız kılmaya, dünya ve hayat üzerindeki görüşlerine yalnız deneyin ve aklın sağladığı doğrularla biçim vermeye çalışır. Bu doğrular hazır olarak verilmiş değildirler; aranmaları, uğurlarında savaşılmaları gerekir; bu iş, insan için sonsuz bir ödevdir. Felsefenin dinden kopmasına, yalnız teolojiye hizmet eden bir düşünme olmaktan çıkıp kendine göre yöntem ve amaçları olan bir bilgi kolu olmasına yol açan etkenlerin başında tek tek nesnelere asıl gerçek oldukları anlayışının yerleşmesidir. Buna göre bilginin kaynağı da ancak iç ve dış deney olabilir; deney bilginin temeli olarak alınca da ne Tanrı, ne ruh, ne de evren salt akla dayanılarak açıklanamaz; Tanrı'nın var oluşu, ruhun ölümsüzlüğü, evrenin yedi günde yaratılmış olduğu dogmaları yani Hıristiyanlığın bu ana inançları ancak inan ile ilgili olan önermelerdir; bunlara oldukları gibi inanılmalıdır, bunları akıl ve deneyle kanıtlamaya kalkışmak boşunadır (Gökberk, 1980: 184-186).

Rönesans bilimi ve felsefesi kendisini, empirizm ilkesi, mekanistik bilimin savunuculuğu ve matematiksel açıklamaya beslenen inanç olmak üzere üç formül üzerine inşa etmiştir. Cevizci, Rönesans'ın kendi özgün tanımını ve onu, Orta Çağdan ayıran en belirgin özellikleri şöyle açıklamıştır:

Rönesans tanım konusunda mutlak bir öz bilince sahip olsaydı eğer (ki olmadı), felsefeyi, elbette 'insan, sivil toplum ve doğal dünyaya ilişkin rasyonel, yöntemli ve sistematik inceleme/araştırma' diye tanımlayabilirdi. Ama 'rasyonel, yöntemli ve sistematik araştırma/incelemenin tam olarak neden meydana geldiği en yüksek derecede tartışmalı olurdu. Çünkü bilgi yeni felsefi yöntemlerin keşfedilmesi ve benimsenip savunulması yoluyla ilerler; ve benimsenen ve savunulan çok çeşitli yöntemler geçerlilikleri için farklı doğruluk, anlam ve önem felsefi ölçütlerinin kabulüne bağlı olduğundan, on altıncı ve on yedinci yüzyılların büyük felsefi itilafları esas itibarıyla benimsenen yöntemlerle ilgili kavgalardı. Francis Bacon, Rene Descartes ve Thomas Hobbes gibi Rönesans filozoflarını birbirinden ayıran şey, konu ya da ilgi alanlarıyla ilgili herhangi bir uyumsuzluktan ziyade, işte bu husus oldu. Rönesans'ın karşı karşıya geldiği en büyük yeni olgu doğal dünyanın dolaylılığı, olağanüstü büyük genişliği ve eş biçimliliği idi. Bununla birlikte, çok bariz ve temel bir öneme haiz olan şey, bu olgunun yorumlanmasındaki temel perspektifti. Orta Çağ için evren hiyerarşik, organik olup, Tanrı tarafından düzene sokulmuş bir varlık alanını temsil etmekteydi. Rönesans içinse o plüralistik, makine benzeri ve matematiksel olarak düzenlenmiş bir varlık alanıydı. Bütün bunlar on beşinci yüzyıl itibarıyla apaçık hâle gelmiştir (2002: 81-82).

İslam dünyasında felsefe ve müspet bilimler alanlarındaki orijinal araştırmalar, 8.-14. yüzyıllar arasında bütün eserlerini vermiş; 15.-17. yüzyıllarda

bu alandaki çalışmalar seyrekleşmiş, eskilere yeni bir şeyler katılmamış, tecrübi araştırmalar durmuş, bilim de felsefe gibi kısa açıklamalar ve dipnotlardan öteye gidememiştir. Batı'da Rönesans'la başlayan parlak devir gittikçe daha kuvvetli eserlerini vererek, 19. ve 20. yüzyıllar için Avrupa medeniyetinin dünyada üstünlüğünü hazırlarken, İslam âlemi karanlık bir devre girmiştir. Batı'nın uyanışı olan Rönesans ile Doğu'nun çöküşü aynı yüzyıllara rastlamış; Batı'da bilim ve felsefenin hızla gelişmesine karşılık İslam âleminde artık bilginler yetişmemiş; Batı'da kilise taassubuna karşı savaşın uyandırdığı devirde Doğu'da İslam toleransı unutulmuş ve taassup başlamış; Doğu, 15. yüzyıldan sonra skolastiğe dalmıştır. Oysa İslam medeniyeti, Antik Yunandan aldığı bilgi birikimine bir şeyler katarak Batı'ya nakletmiş; Avrupa, 13. ve 14. yüzyıllarda Fârâbi, İbn Sinâ, İbn Rüşd vb. Doğulu filozofların eserlerini, Arapça bilim ve felsefe eserlerini, Latinceye çevirerek üniversitelerinde okutmuştur (Ülken, 1967: 303-338).

Rönesans Felsefesinin Çıgırları

Hümanizm (İnsancılık)

19. yüzyılda Rönesans çağının Batı kültürünü ve eğitimini Eski Yunan ile uzantısı olarak görülen Latin kültürüne dayandırma ülküsünün adının konması yoluyla söz dağarcığına giren hümanizm kavramı, en genel anlamıyla, insanın yazgısının insanın kendisi dışında hiçbir güce emanet edilemeyeceğini, insanlığın insana yaraşır bir yaşama ancak insanın kendi çabasıyla, kendi aklıyla ulaşabileceğini savunan görüşe karşılık gelir. Bu yeni hayat duygusu, dinden bağımsız bir kültür kurmak, insan ve dünya ile ilgili bir felsefe yaratmak ve kültür bilimlerinin doğal bir sistemini temellendirmek ister. Rönesans, insanı evrensel bir organizmanın renksiz bir üyesi olmaktan kurtarıp onu kişiliğini arayan, benliğinin özel renklerini bütün canlılıklarıyla ortaya koymak isteyen birey olarak ele almıştır. Tanrı merkezli değil de, insan merkezli olmasından ötürü Eski Yunan kültürünün klasik yapıtlarını yücelten, bunları en yüksek kültürün ürünü sayıp kendine örnek alan hümanizm, Orta Çağın skolastik düşünce dizgesine, dinsel çileciliğine ve dogmacı düşünme biçimine tepki olarak doğmuştur (Güçlü vd. 2003: 754).

Platonizm ve Aristotelizm

Rönesans'ta Yeni Platoncu bir kılık içinde yeniden uyanan Platon felsefesi, devrin tutumuna birçok bakımdan uygundu. Rönesans düşüncesinin estetik bir

niteliği vardır; bu düşünce evreni uyumlu bir bütün olarak anlamak ister. Güzeli baş idealar arasında sayan Platon felsefesi, bu bakımdan Rönesans ruhuna yakındır. Ayrıca Yeni Platonculuğun mistik yapısı, Rönesans'ın din duygusuna, bütün dinleri Tanrı'nın açılması diye anlamak istemesine de uygundur (Gökberk, 1980: 195). Bunun yanında 16. yüzyılda Kepler ile Galileo Galilei gibi bazı bilginler, Platoncu felsefenin, evrenin matematik diliyle yazılmış olduğu öğretisini benimsemişlerdir. Fiziksel veya duyuşsal nitelikler üstüne dayalı Aristoteles bilim anlayışının tersine matematiğe verilen bu denli önemin kökleri büyük ölçüde Rönesans Platonculuğuna uzanmaktadır. 17. yüzyılda Yeni Platoncu felsefe ile Tanrıbilimin bir potada eritilmesiyle yeni bir Platonculuk anlayışı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği dogmacı olmayan, usa dayanılarak kurulmuş yeni bir dinsel bakış altında modern bilimin metafizik temellerine ilişkin kapsamlı bir açıklama getirme olarak özetlenebilir. Bu yaklaşımın önderleri, maddecilik ve Tanrıtanımazlığa meydan okumuşlardır. Öte yandan bu yaklaşımın dinsel bir uzantısı 20. yüzyıla dek çeşitli biçimlerde dile getirilmiştir. Çağdaş felsefe dönemi olarak da bilinen 20. yüzyılda Platonculuk terimi, gerçekçilik anlayışına karşıt bir anlam yüklenmiştir. Bu yeni anlamıyla Platonculuk; sayılar, özellikler, kavramlar gibi soyut nesnelere varlığını tanıyan bütün öğretilerin ortak adı olarak kullanılmaktadır (Güçlü vd. 2003: 1143-1144).

Rönesans Aristoteles felsefesini ele alırken, bu düşünce sistemine kendi ölçüleriyle uzanmıştır, yani hümanist bir anlayışla bu felsefeyi yenilemiştir. Hümanist tutum da, Antik metinleri orijinal şekilleriyle yeniden ortaya koymak ister; bunun için Orta Çağın bu metinlere kendi bakımından ekledikleri temizlenir; bunlarda yapmış olduğu değişiklik ve bozmalar düzeltilir; kısacası, hümanist araştırmacıların amacı, Antik metinleri asli şekilleriyle yeniden kurmaktır (Gökberk, 1980: 197).

Rönesans'ın Din, Hukuk ve Devlet Anlayışı

Yeni din anlayışı da, en başta, reform denilen büyük din akımında kendini gerçekleştirmiştir. Reform, eski kiliseyi aşır yeni bir kilise getirmek ister; onda ilk Hıristiyanlığa dönmek isteğini buluruz, bunun içinde Orta Çağ kilisesinin bozup değiştirdiği Hıristiyan inançlarını orijinal biçimleriyle yeniden kurmağa çalışır. Hıristiyanlık dünyasında Katoliklik ile Ortodoksluk yanında üçüncü büyük ayrılık

olan Protestanlığı yaratacak süreci Alman rahibi Martin Luther (1483-1576) başlatır. Luther, Katolik kilisesinin yozlaşmasına, para karşılığında günah belgelerini satmasına şiddetle karşı çıkar. Daha çok dünya ve politika işleri ile uğraşan olan Katolik kilisesine karşı genel bir hoşnutsuzluk oluşur ve kilise, artık gerçek dinî bir inancın temsilcisi olarak görülmemeye başlanır. Böylece, kiliseden umudunu kesip kendi içine dönen bir din anlayışı yani mistisizme dayanan bir din anlayışı doğmuştur. Reformla kurulan yeni kilise, Orta Çağ kilisesinde olduğu gibi, tek kişinin varlığını hiçbir zaman kendinde eritmemiştir; insanın doğal yönüne hep değer vermiş; ona dünyadan elini eteğini çekmeyi öğütlememiş, aile ile devletin bağımsızlığını savunmuştur. Rönesans, Orta Çağın dinî kültürü yerine her bakımdan bu dünyanın olan, artık öbür dünyaya değil de bu dünyaya bağlı olmak isteyen bir kültürün kurulmaya başladığı çağdır. Bu süreçte bilim, sanat, devlet vb. kendi özerkliğini kazanmaya, kendi hakkını elde etmeye doğru ilerler. Hümanizm, insanın kendi doğasını, kendi öz yasasını, kendi hakkını bulmasına yol açmıştı; reform da bunun dindeki paraleli idi. Rönesans'ın bu özgürlüğe doğru ilerlemesi, yalnız tek kişide durup kalmamış, birey üstü olan kurumlara da, devlet ve topluma da yayılmıştır. Nitekim Rönesans, getirdiği öteki yeniliklerin yanı sıra ulusal kişiliklerin de belirdiği, ulusların, kendilerine göre bilinçleri olan bağımsız kültür ve politika örgütleri olarak tarih sahnesinde görünmeye başladıkları bir dönemdir. Rönesans'ta uluslar kişiliklerinin bilincini duymaya başlayınca, doğal olarak kiliseye karşı ayaklanmışlardır. Sonunda Orta Çağ devletinin birlikli yapısını yıkıp yerine ulusal devletlerin çokluğunu koyacak olan bu gelişme Rönesans'ın devlet ve hukuk felsefesinde teorik anlatışını bulmuştur. Rönesans'ın devlet felsefesi, Yeni Çağ devlet felsefesinin temelini kurmuştur; günümüze değin gelmiş olan devlet anlayışlarının hemen hepsini Rönesans Döneminde bulabiliriz (Gökberk, 1980: 200-208).

Rönesans'ta Doğa Felsefesi

Doğa felsefesi, en genel anlamda, bir bütün olarak doğanın özünü, kaynağını, doğuşunu, varoluşunu, kapsamını ve içeriğini araştıran; doğanın bölümlerini, yasalarını, ilkelerini açıklığa kavuşturan; çeşitli doğa tasarımlarına yoğunlaşarak doğanın yapısını felsefeye uygun yöntemlerle temellendiren; doğayı doğa olarak olduğu gibi bütün yönleriyle sistemli bir biçimde inceleyen geleneksel felsefe

dalıdır. Bu felsefe, doğanın açıklanması sürecinde ortaya çıkan verilerin felsefi bakımdan değerlerini ve geçerliliklerini sorgular; insanın doğayla girdiği çeşitli ilişkilerin nasıl düzenleneceğine, bu ilişkilerde baş gösteren sorunların nasıl giderilebileceğine yönelik öneriler getirerek, doğa yaşamı ile toplum yaşamı arasındaki ilişkiyi temellendirmeye çalışır. Bu bağlamda doğa felsefesi, sadece kuramsal bir bilgi alanı olmayıp, aynı zamanda insanlığın dünya görüşü, ahlaki ilkeler, toplumsal yaşam gibi pratik değerler de taşıyan bir işleve sahiptir. Eski Yunan felsefesinin başlangıcından Yeni Çağ biliminin doğuşuna dek yaklaşık iki bin yıl boyunca doğa felsefesi, doğa bilimleri ile aynı anlamda kullanılmıştır. Helen döneminde doğaya doğa olarak yaklaşan bir araştırma alanı olan doğa felsefesi terimi, Orta Çağda yalnızca doğaya yönelik açıklamaların yapıldığı metafiziğin bir alt kolunu karşılar olmuştur ve doğanın varlığı Tanrıbilimsel bir şekilde açıklanmıştır. Modern doğa felsefesi ile Orta Çağ doğa felsefesini birbirinden ayıran en önemli etkenler ise, tek tek bilimlerin gelişmesi, bu bilimlerin birbirinden bağımsız değerleri tanıtmaları ve böylece ortaklaşa bilgi ile bilimsel bilgi arasındaki mesafenin oldukça açılmasıdır. Orta Çağ doğa felsefesinde gökbilim ile astroloji, kimya ile simya, fizik ile Tanrıbilim yakın bir ilişki içindeyken, modern doğa felsefesinde doğa bilimleri doğa üstü, düşlemsel ve us dışı öğelerden bütün bağlarını koparmıştır. Eldeki gözlem araçları veya tümevarım yöntemleri yeterli olmadığında pratikte doğaya yönelik bulguların ilkece olanaksız olduğu görüşünü benimseyen modern doğa felsefesine 19. yüzyılda büyük eleştiriler yapılmıştır. Modern doğa biliminin insan yaşamının göz ardı ettiği bölümlerine ayrı bir dikkatle eğilen romantik düşünürler, doğayı cansız ve maddesel olarak ele alan bu yaklaşıma şiddetle karşı çıkarak, doğanın gerçek anlamının gözlem ve deney yoluyla değil, ancak düşünsel bir sezgi yoluyla elde edilebileceğini belirtmişlerdir (Güçlü vd. 2003: 406-414).

Rönesans insanı doğaya kendisinden ürküntü duyulan, bilinemez bir şey diye değil, büyük bir güven ve sevgi ile bakar; çünkü onu kendi içinde bulur, kendisini onun içinde görür, ona tutkulu bir özleyişle yönelip sırlarını kavramaya ve egemen olmaya çalışır. Bu çalışmaları, bir yandan o sıralarda hızla gelişmekte olan matematik, öbür yandan da keşif ve icatların doğa bilgilerine karşı yaratmış olduğu güvenilir bir ilgi desteklemiştir. Keşifler ve icatlar çağı olan Rönesans'ta Amerika

kıtası keşfedilmiş, deniz yolları açılmış; pusula, barut, matbaa ve optik aletlerin kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu keşif ve icatlar, birçok yönden Avrupalının ufkunu çok genişletmiştir. Orta Çağ, dünyayı etrafında evrenin dolandığı merkez yapmakla, dünyanın üzerinde barınan insanı da her şeyin merkezi yapıyordu; evrenin var oluşunun nedeni insandı, evrendeki her şey insan içindi. Kopernikus'un öğretisi ile şimdi yeryüzü sonsuz evren içinde bir toz tanesi gibi küçücük bir şey, sayısız yıldızlardan bir yıldız oluvermişti; insanın yurdu da artık bu küçücük toz tanesi idi. İşte bundan böyle kilise, bu öğreti ile kıyasıya savaşmıştır (Gökberk, 1980: 223-228).

5. On Yedinci Yüzyıl Felsefesi

Rönesans, önce Antik Çağın değerlerini, gerçek biçimleriyle ortaya koymak için Orta Çağın eklentilerinden temizlemeye çalışmıştır. Ancak özgürlüğünü arayan Rönesans Antik Çağ düşüncesine hep kölece bağlanıp kalmamış, bu düşüncüyü yeni bir dünya anlayışına varmak için bir dayanak olarak değerlendirmiştir. Nitekim Antik Çağın büyük okulunda yetişen Rönesans düşüncesi yavaş yavaş olgunlaşarak, sonunda kendine özgü, bağımsız bir dünya görüşünün çizgilerini belirtmeye başlamıştır. Rönesans düşüncesinin birçok formülleri henüz bulanık ve sallantılıdır; çeşitli yönlerden yeniye ulaşmaya çalışan bu düşüncenin parçalı, dağınık bir dünya görüşü vardır. Rönesans'ın ortaya koyduğu gereçleri işleyen 17. yüzyıl felsefesi ise, tersine, formüllerinde tam bir ışığa, tam bir sağlamlığa ulaştığına inanır. Bu felsefe, bütün bilgilerini birliği olan tutarlı bir yapı içine yerleştirir; Rönesans'ın getirmiş olduğu yeni görüşleri, buluşları ve ilkeleri bağlantılı bir dünya görüşü olarak geliştirir (Gökberk, 1980: 249-250).

17. yüzyıl felsefesinin ana çizgilerini, Bacon'un temsil ettiği deneycilik ve Descartes'ın temsil ettiği usçuluk oluşturmaktadır. Fransız Bacon (1561-1626), bilginin yüzyıllardır kuşku duyulmaksızın kabul edilmiş kimi yetkelerin eline bırakılamayacak denli ciddi bir konu olduğunu, bundan böyle yapılması gerekenin deneye gitmek, bilgiye yönelik her türden araştırma sürecini deneyimle başlatıp deneyimle sonlandırmak olduğunu radikal bir tutumla savunmuştur. Aralarındaki bütün ayrıklara karşın, gerek usçuluk, gerekse deneycilik için ortak olan şey, başından sonuna dek zihinsel süreçleri açıklığa kavuşturmaya yönelik bir felsefe

arayışı içinde olmalarıdır. Daha sonraları Kant, usçuluk ile deneycilik arasında kurduğu üretken ilişki sonucunda her iki yaklaşımın savunduğu doğruları kendi felsefesinde bir araya getirerek modern felsefede önemli bir devrim gerçekleştirecektir (Güçlü vd. 2003: 990). Rene Descartes (1596-1650), Yeni Çağ felsefesinin kurucusu diye bilinir. Şüpheciliğin kendisinde karar kılınan ve daha ileri gidilmeyen bir en son amaç olarak benimsendiği mutlak şüpheciliğe karşın burada şüphenin, şüphenin kendisini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir yöntem, bir araç olarak kullanıldığını görmekteyiz ki bir yöntem olarak şüpheciliğin Batı dünyasında bilinen en iyi örneği Descartes'tır. Descartes, doğruyu kendisinden şüphe edilmesi asla mümkün olmayan, kesin bilgiyi arar; bu amaçla kendisine bilgi veya doğru diye sunulan şeyleri gözden geçirip, bu doğruların veya bilgilerin kaynaklarını yani duyular ve aklı ele alıp, onların bize şaşmaz ve kesin bilgiyi vermekte ne kadar güvenilir olduklarını araştırır. Descartes, kendisinden şüphe edilmesi mümkün olmayan kesin bir ilk bilgiye varır: “*Düşünüyorum, o halde varım.*” Bu, görüldüğü gibi şüpheden bilgiye geçiştir (Arslan, 2001: 38).

Descartes'a göre her türlü doğru bilginin örneği matematiktir. Matematikte bir ilk ilkeler, bir de bu ilkelerden hareketle yapılan çıkarsamalar vardır. Gerek bu ilk ilkeleri kendi gücü ile keşfeden, gerekse bu ilkelerden hareketle çıkarsamalar yapan akıl veya zihindir. İlk ilkeler “*Düşünüyorum, o halde varım.*” türünden, kendisinden şüphe edilmesi asla mümkün olmayan ve Descartes'in sezgi yoluyla elde edildiğini söylediği ilkelerdir. (Akılcılar sezgiye, muayyen bir ölçüde yer verirler. Aynı şekilde sezgiciler de aklı tümüyle reddetmezler. Bununla birlikte akılcılar ile sezgicilerin gerek doğru bilginin yapısı, niteliği hakkındaki anlayışları, gerekse onun elde edilmesinde akıl ve sezginin karşılıklı yerlerine ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır). Bu ilkelerden hareketle ve Descartes'ın tündengelim diye adlandırdığı bir işlemle, yani akıl yürütme ve çıkarsama ile bilginin alanı genişletilir. Gerek sezgi gerekse tündengelim tamamen akılsal işlemlerdir. Bundan dolayı her türlü doğru bilgi, akılsal bilgidir (Arslan, 2001: 46).

Descartes, her şeyden önce mekanikçidir. İki ayrı varlık kertesini benimser: Ruh ve madde. Bununla birlikte Descartes'a göre, tüm tinsel olmayan gerçeklik, mekanik kavramlara (konum, devinim, itki) tamı tamına indirgenebilir ve her türlü olay mekanik, hesaba dayanan yasalarla açıklanabilir. Descartes, aynı zamanda öznelcidir. Felsefenin en yüce verisi ve zorunlu kalkış noktası, düşüncedir. Bunlara Descartes'ın kavramcılığını da eklemek gerekir; ona göre bir anlıksal sezgi değil, yalnızca bireylerin duyulur algıları vardır. Son olarak Descartes, biçimsel mantığın ateşli bir karşıtıdır. Sözcüğün gerçek anlamıyla, özgül hiçbir felsefe yöntemi kabul

etmez ve her yerde -felsefi çözümlere gitmediği yerlerde- matematiksel bilimlerdeki yordamları uygulamayı ister (Bochenski, 1997: 24).

17. yüzyıl felsefesinin temel özelliği, kendisine matematik fiziği bilgi örneği olarak seçmesi, dolayısıyla rasyonalizmdir. Yeni Çağ başlangıcında bulduğumuz rasyonalist düşünüşün olmasına başlıca matematik fizik yol açmıştır. Çünkü Rönesans sonlarında hızla ilerleyen matematik fizik, doğanın yapısını matematik kavramlarla kavranabileceğini göstermiştir. Rasyonel yapıya olan doğanın akılla kavranabileceği düşüncesine inanan 17. yüzyıl felsefesi, yalnız doğanın değil, felsefenin konularının da salt akılla bulunabileceğine güvenir (Gökberk, 1980: 250-251).

6. On Sekizinci Yüzyıl Aydınlanma Felsefesi

John Locke (1632-1704), İngiliz aydınlanmasını, dolayısıyla da Avrupa'daki aydınlanmayı başlatan düşünürdür. Burada aydınlanmak isteyen insanın kendisi, aydınlatılması istenen şey de, insan hayatının anlam ve düzenidir. Rönesans ile 15. yüzyılın ortalarından beri insanın varlığının anlamı ve bu dünya içindeki yeri problem olmuştur. Ancak 18. yüzyılda bu sorun en geniş ölçüsü ile ele alınmış, bu soruna verilen yanıtların, bu yanıtlara temel olan düşüncelerin gerek o zaman, gerekse ondan sonra bugüne kadar Batı dünyasının kültür yapısı üzerinde çok kesin etkileri olmuştur. Aydınlanma, 17. yüzyılda İngiltere'de başlamış, 18. yüzyılda Fransa ile Almanya'da olgunluğa erişerek tüm Avrupa'da etkin olmuş bir düşünce hareketidir. Bu hareketin egemen olduğu dönemeyse *Aydınlanma Çağı* veya *Akıl Çağı* denir. Aydınlanma, genellikle karanlık çağ diye anılan Orta Çağla eş görülen akıl dışılık ve batıl inançlara yönelik eleştirel yaklaşımıyla bilinir. Aydınlanma hareketi, insanın temel özelliğini, yalnızca düşünmesini sağlamakla kalmayıp onu doğru davranmaya da götüren akıl sahibi oluşunda görür. İnsanın doğasını doğuştan iyi sayan ve hukuk önünde, toplum yaşamında kadın-erkek herkesi eşit gören aydınlanmacı düşünürlere göre, inançlar, din adamlarının sözleriyle, kutsal kitapların yazdıklarıyla ya da geleneklerle temellendirilemezler; inançlar ancak aklın eleştirel süzgecinden geçirildikten sonra benimsenebilirler. Ayrıca aydınlanmacı yaklaşım, yerel ön yargıları ya da görenekleri de bir kenara koyarak, herkeste ve her yerde ortak olan, akılsal dayanakları bulunan evrensel değerleri ön

plana çıkarır. Aydınlanma hareketinin çok etkili olmasının nedenlerinden biri de, Avrupa’da yoğun bir düşünce alışverişinin gazetelerin, dergilerin ve kitapların dağıtımı yoluyla gerçekleştirilmiş olmasıdır. Okuma yetisinin kitleleşmesi ise uzmanların görüşlerini topluma aktarma olanağı sağlamıştır. Bu çağın bitişi belirsiz olmakla birlikte, pek tutulan bir yoruma göre aydınlanmanın bir sonucu olan halk egemenliğini, yasalar önünde halkın eşitliğini ve özgürlüğünü hayta geçiren Fransız Devrimi’yle bu çağ kapanır (Güçlü vd. 2003: 138140). Locke ile başlayan İngiliz aydınlanması David Hume (1711-1776) ile sona ermiştir.

Klasik bir deneyci örneği Locke (1632-1704)’tur. Locke’a göre insan zihninde doğuştan gelen hiçbir bilgi mevcut değildir ve her türlü bilginin kaynağı ve aracı deneydir. Felsefe dilinde kaynağı deney olan bilgilere aposteriori bilgiler denir. Locke, ılımlı bir deneycidir; çünkü zihnî duymalara indirgemez. Zihnin bir kez kendilerini aldıktan sonra bu deney malzemesi üzerinde çalışmasını, onları işlemesini reddetmez.

(...)

Deney dışı bilgiye ilişkin şüphecilik:

Hume, İngiliz felsefesinin deneyci geleneği içinde yer alan şüpheli bir filozoftur. Şüpheciliğin ürünleri olan ünlü analizleri arasında özellikle nedensellik ilkesini analizi önemlidir. Nedensellik ilkesi, her olayın bir nedeni olduğunu, evrendeki olayların birbirlerine bire neden ve eser olarak bağlı olduğunu düşünmemiz ve söylememizin temelinde olan ilkedir. Hume, bu ilkenin deney tarafından bize verilmemesini ortaya koyar. Eğer Hume’un düşündüğü gibi her türlü bilginin kaynağı deneyse ve eğer bu ilke deney tarafından bize verilmemekteyse bundan çıkacak sonuç, bütün bilimlerin ve hatta gündelik deneylerimizin temellerinin sağlam olmadığıdır. Burada bizim için önemli olan Hume’un bir şüphecilik türünü temsil ettiğini ve bu şüphecilik türünün de her türlü deney dışı bilgiye gösterilen bir şüphecilik olduğunu vurgulamaktır (Arslan, 2001: 39).

18. yüzyıl aydınlanmasının ana karakteristiklerinden ve belki de en önemlisi, laik bir dünya görüşünü kendisine tam bir bilinçle temel yapması, bu laik görüşü hayatın her alanında tutarlı olarak gerçekleştirmeye çalışmasıdır.

Doğal Din (Akıl Dini) Akımı

Reform ile başlayan din savaşları, mezhep ayrılıkları ve bunlar arasındaki dogmatik kavgalar, 17. yüzyılda bıkkınlık yaratmış ve uzlaşma, barış isteklerine yol açmıştır. Bu da mezhep ayrılıklarının üstünde ve dışında bir din anlayışını gerektirmiştir. Her türlü dış formdan ve gelenekten –yani ortadaki tarihî dinlerden– bağımsız olan, insanın doğasında yerleşik bulunan bir dinin, özellikle Rönesans sonlarında arandığını görürüz. Bu akıma *doğal din* ya da *akıl dini* akımı denir (Gökberk, 1980: 361-362). Böylece doğal din akımı, Tanrısal vahiy düşüncesini içeren bir gerçek yerine, hiçbir aracı olmaksızın, yalnızca akıl yoluyla kavranabilecek yalın bir Tanrı inancını savunan din anlayışını temsil eder.

Kültür Sorunu

John Locke, Fransız Devrimi'nin yöneldiği başlıca idelerden biri olan liberal devlet kuramının kurucusudur. İngiliz Devriminin (1699) getirdiği liberal anayasanın kuramcısıdır. Ona göre doğal olarak değil de sözleşmeyle kurulmuş olan devlet, insanların mal ve can hakkını korumak için kurulmuştur; devlete egemen olan yasadır; hukuk devleti için en sağlam garanti, erklerin ayrılması yani yasama, yürütme ve yargının yetkilerinin ayrı organlara verilmesidir; bu da en iyi meşruti hükümdarlıkta gerçekleşebilir. Fransız Devrimi'ni duygu yönünden besleyen, Yeni Çağın kültür sorununu ilk olarak ortaya koyan kişi ise Jean Jacques Rousseau (1712-1778)'dur. Aydınlanmanın içinde ve aynı zamanda aydınlanmayı sona erdirecek anlayışların da kaynağı olan Rousseau, İnsan kültürünün büyük bir ilerleme içinde bulunduğu inanan bir devrin ortasında kültürün zararlı olduğunu söyleyerek, akla güveni olan aydınlanmada önemli bir değişime yol açmıştır. cumhuriyetçi-demokratik devlet biçimini ideal bilen Rousseau, sosyal sınıfların hak bakımından eşit olmadığı gerekçesiyle Locke'un meşruti, liberal düzenine karşı çıkar. Ona göre, doğal eşitliğin ortadan kalkmasıyla tembellek ve lüks tüketim artmış, genel düzen bozulmuştur. Sözleşmeyle ise mülkiyet ve eşitsizlik pekiştirilmiştir. Her alanda, duygulara doğal haklarının tanınmamasının nedenini de aydınlanmanın rasyonalist tutumuna bağlar (Gökberk, 1980: 379-386).

Kant (1724-1801) ve Alman İdealizmi

Akla karşı duyulan bu aşırı inanç, 18. yüzyılın sonlarında Immanuel Kant (1724-1804)'ın felsefesiyle çok sarsılmıştır; çünkü Kant, aklın gücünün nereye kadar gidebileceğini, kendisine böylesine güvenilen bu yetinin de sınırları olduğunu göstermiştir. 19. yüzyılda ise aydınlanmanın hızını büsbütün yitirdiğini görürüz (Gökberk, 1980: 328). Ruhun gerçek bir yıkımla karşılaştığı durumda düşün sahnesine çıkan Kant, modern düşüncenin temel ilkelerinden hiçbirini bırakmaksızın ruhu, bilimi, ahlakı ve dini kurtarmaya girişmiştir. Önce, öznel düşünce de içinde olmak üzere deneysel dünyaya egemen olan mekanikçiliği olduğu gibi benimsemiştir. Ancak ona göre, bu dünya deney üstü öznenin, duyuların eş biçimli olmayan bütününden yola çıkarak oluşturduğu bir bileşimin ürünüdür. O zaman mantık, matematik ve doğa biliminin yasaları bu dünyayı yönetiyor demektir; çünkü düşünce söz konusu bu yasaları dünyaya buyurmaktadır.

Anlık, bundan başka, bu yasaların boyunduruğunda değildir; çünkü kökenini duyulur dünyadan almamaktadır, tersine anlık, yasa koyucudur, yasaların kaynağıdır. İşte bu bir ve aynı gerçekle hem bilim hem de anlık kurtulmuş olmaktadır. Bu durumda kendinde şeyin bilgisi, duyumların ötesinde kendinde varolan bir gerçekliğin bilgisi olanaksızlaşmaktadır. Bilgi, duyulur sezgi alanıyla sınırlanmakta ve duyunun dışındaki kategorilerin boş oldukları ortaya çıkmaktadır. Buysa, insan varlığının ve yaşamının büyük sorunlarına çözüm yok demektir. Bilgi düzleminde metafizik olanaksızdır. Kuşkusuz Kant, felsefenin üç temel sorununa yani Tanrı'nın varoluşu, ölümsüzlük ve özgürlük sorunlarına saldırmakta, ancak bu sorunları teorik alanda değil, pratik alanda, istencin postulatlarıyla çözümlenmeye girişmektedir. Böylece Kant felsefesi, modern felsefenin iki temel ögesi olan mekanikçiliğin ve öznelciliğin bir biresimi olmaktadır (Bochenski, 1997: 26). Kant, böylece kendisinden önce sürekli çatışma hâlinde olan deneycilik ile akılcılığı birleştirmeye çalışır. Descartes'ın usçuluğu ile Bacon'ın deneyciliğini kendi felsefesiyle birleştirerek, felsefe tarihinde yeni bir dönemin başlamasına vesile olmuştur.

Kant'a göre bilgide hem deneyden hem de akıldan gelen öğeler vardır. Ona göre deneyde bilen özne, tamamen pasif, sadece alıcı bir durumda değildir. Deney yapanın deneyde pasif bir biçimde dışarıdan aldığı şey, yalnızca deneyin malzemesi veya ham maddesidir. O, bu maddeye kendisinden gelen birtakım düzenleyici formları uygulayarak onu belli bir şekle ve yapıya kavuşturur. Bu düzenleyici formlar, örneğin uzay ve zamandır. Uzay ve zaman, insanın dış dünyadan, deneyden aldığı tasarımlar değildir; tersine insanın deneye eklediği, kattığı, deney malzemesini kendilerine göre düzenlediği düzenleyici kalıplardır. Yalnız başına deney bilgiyi meydana getirmez. Kant'ın deyimleriyle insan, 'kendinde şey'i, numeni bilemez; bizim için olan şeyi, bize görüldüğü şekilde şeyi, yani fenomeni bilebilir. Şimdi bundan çıkacak bir diğer önemli sonuç, hakkında herhangi bir deney sahibi olamayacağımız veya bize deneyle bize verilmiş olmayan hiçbir şeyin bilgisinin gerçek anlamda mümkün olmadığıdır. Öte yandan Tanrı, ruh ve özgürlük gibi şeylerin bize deney tarafından verilmiş olmadıkları, onlar hakkında hiçbir duyusal deneye sahip olmadığımız açıktır. O halse geleneksel metafizik, yani bu tür varlıkları, bu şekilde ele alan felsefe disiplini, bilimsel olarak mümkün değildir.

Başka deyişle metafizik bir bilim değildir ve biz bu tür varlıkları ciddi anlamda hiçbir zaman bilemeyiz. Kant'ın yöntemsel şüpheciliğine karşı olan bu öğretisel şüpheciliği, o halde, zihinsel yetilerimizin alanının sınırlandırılmasından ibarettir. Bilginin alanının ve sınırlarının belirlenmesi gibi bir diğer uzantısı da bulunan bu tavır daha sonraları 19. yüzyılda olguculuk (pozitivizm) ve pragmacılık gibi iki akım tarafından da devam etmiştir (Arslan, 2001: 39-41).

Felsefeyi bütün bilgilerin insan aklının öznel amaçlarıyla olan ilişkisinin bilimi olarak tanımlayan Kant, aklı felsefi faaliyetlerin merkezine yerleştirmiştir.

Ona göre felsefenin yegane amacı, aklın neyi bilip neyi bilemeyeceğidir. Elinden bütün deneyimler alındığında aklın, neyi başarabileceğini göstermeye çalışmıştır. İnsanın bilme aygıtının tam ve gerçek doğasına ulaşmak istemiştir (Cevizci, 2002: 108).

Doğa bilimi örneğinden ilham alan aydınlanma, bilginin imkânına, yani aklın nihai gerçekliğine bilimsel yöntemin sınırlarını çok aşan yöntemlerle nüfuz edebilme yeteneğine birtakım sınırlamalar getirmiştir. Hume ve Kant'ın felsefeleri bu ölçülülük bakımından birbirine çok benzemektedir. 19. yüzyıla gelindiğinde en aşırı versiyonuyla metafizik ruh yeniden canlanmıştır. Bunda, romantizm akımının; fakat daha çok felsefenin, bilim yerine dinle ittifak yapmasının etkisi olmuştur (Cevizci, 2002: 112).

Romantizm akımı ise, dünyaya duygulara ağırlık vererek bakma yaklaşımıdır. Felsefede ise 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve her zaman için duygular ile imgelerin akıl karşısında tartışmasız önceliğini savunan bu akım, bireyin iç dünyasında yaşadıklarını öne planda tutar; edebiyatta, müzikte ve görsel sanatlarda çeşitli eğilimlerle ve düşünce biçimlerini romantik olarak niteler. Romantizm, 18. yüzyılın sonlarıyla 19. yüzyılın başlarında özellikle aydınlanma felsefesine bir tepki olarak ortaya çıkmış bir felsefe anlayışıdır. Bu yeni anlayışın bariz özelliği tutkuyu, sevgiyi, en önemlisi de özgürlük duygusunu bireyin benliğinin en önemli olanakları olarak görmesidir. Sonsuzluk düşüncesi ile Tanrısallığı ayrı bir yerde tutmaya özen gösteriyor; insan ile Tanrı arasındaki köprü olarak gördüğü doğayı göklere çıkarıyordu. Buna bağlı olarak da Tanrısallık tasarımını felsefede egemen kılmaya çalışıyordu (Güçlü vd. 2003: 1215-1216).

Bir Alman düşünür olan Kant'ın başını çektiği mutlak idealizm, üç öncüle dayanmaktaydı:

* Felsefenin esas ve en temel verisi, insani benlik ve onun öz bilincidir.

* Bir bütün olarak dünya baştan sona tinsel yapıdadır ve o, gerçekte kozmik bir benlik benzeri bir şeydir.

* Gerek benlikte ve gerekse dünyada, esas önemli olan şey, entelektüel unsurdan ziyade, iradi ve ahlaki öğedir. Bunlara göre Alman idealist metafiziğinde felsefenin görevi benliği, ben bilincini ve tinsel evreni anlamaktır (Cevizci, 2002: 112-113).

7. On dokuzuncu Yüzyıl Felsefesi ve Pozitivizm

Kant'ın 1804'te ölümü aydınlanmanın sonunu ifade eder. 19. yüzyıl, işte bu temel üzerinde, büyük ölçüde aydınlanmanın miras bıraktığı, fakat bir ölçüde de yeni olan felsefi problemlerle yani felsefenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili yeni bir anlayışla karakterize olur. Bu çağ, felsefi bakımdan tam bir çeşitlilik çağıdır. Rönesans'ın en temel gerçeği, matematiğin ve doğa biliminin yükselişi ile kazandığı başarıları; bu gerçeğin felsefeye dikte ettiği görevler, onun iki yüzyıl boyunca doğrultusunu ve yapması gereken şeyleri belirledi. Aydınlanmada dikkat, doğal dünyayı bu kadar başarılı bir biçimde fethetmiş olan zihnin yapısına veya temel karakterine çevrilmişti; dolayısıyla da Kant'a kadar bir tarafta rasyonalistler, diğer tarafta empiristler gerçeği bir şekilde tekellerine aldılar veya mutlak bir üstünlük iddiasıyla öne çıkmaya çalıştılar. 19. yüzyıla gelince, bu çağ düşüncesinin vurgulanmak üzere tek bir yönü öne çıkarılacak olursa, bu özelliğin, kesinlikle akıl dışı olanın keşfi olması gerekir. Bununla birlikte çağın düşüncesine bir şekilde damgasını vuran pek çok okul olmuştur; ve bu okullar, pozitivizm ve irrasyonizm, liberalizm ve Marksizm, idealizm ve pragmatizm çiftlerinde olduğu gibi farklı ve güçlü karşıtlık dizileri içinde bir arada var olurlar (Cevizci, 2002: 110).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)

Kant'ın her alanın (teorik akıl-pratik akıl, iyi-güzel, doğru-yararlı, mekanist-teleojik vb.) kesin sınırlarını çizmesine karşın Alman idealistlerin ana tutumu sisteme varmak olmuştur. Sistem düşüncesi, karşıtları uzlaştırmak, ayrılıkları birleştirmek ister; sistemde bütün düşünceler ana önermeye sıkı sıkıya bağlıdır. Karşıtları uzlaştırma denemesi Hegel'de Alman idealizminin en yüksek olgunluğuna erişir. Tamamıyla kendi içine kapalı, yöntem bakımından tam bir birliği olan, içeriği bakımından çok zengin olan bu felsefe şimdiye kadarki felsefe tarihinin en büyük sistemidir; çünkü realist-pozitivist bir akım karşısında Hegel felsefesi yıkıldıktan sonra, onunki gibi büyük bir sistem kurma denemesine girilmemiştir. Akıl dışından bilgi edinilemeyeceğini savunan Hegel'e göre felsefe, objelerin düşünce ile görülmesidir; düşünme bunu başarabilir, çünkü obje ve süje aynı aklın farklı şekillenmeleridir. Hegel, diyalektiği evrensel bir yöntem yapar. Ona göre diyalektik bütün varlığın gelişme biçimidir; düşünme de varlık da hep karşıtları uzlaştırarak gelişirler; bu hareket, düşüncenin varlığı bir bütün olarak

kavramasına, varlığın da bilincine erişip özgürlüğünü elde etmesine kadar sürer (Gökberk, 1980: 435-437).

Hegel'e göre gerçeklik biçimleri güneş sistemindeki gezegenlerle, fiziksel maddelerle, bitkiler, hayvanlar, insanlar gibi organik yaşam biçimleriyle sınırlı değildir yalnızca. Nitekim gerçeklik biçimleri arasında tinsel görüngüler, toplumsal ve siyasal örgütlenme biçimleri, sanatsal yaratılar felsefe ile din gibi kültürel örüntüler de yer almaktadır. Dolayısıyla Hegel, felsefesini bina etmeye koyulurken, felsefenin başlıca ödevinin bütün bu çeşitli gerçeklik biçimlerini tek bir ilkedен yola çıkarak açıklayacak bir düşünce dizgesi kurmaktan geçtiğini ön görmektedir. Bu öngörünün altında yatan temel öncüllerden biri, hiç kuşkusuz Hegel'in ancak böylesi bir dizgeli doğaya konu bir kuramın inancın yerini bilginin almasına olanak tanıyacağını düşünmesidir. Çoğu felsefe tarihçisinin gözündе bu düşünüşüyle Hegel, inanç ile bilgi arasındaki ikilik karşısında bilgiden yana aldığı tutumla, genelde Alman aydınlanması bağlamında, daha özneldeyse Alman idealizminin usçu çerçevesine yerleştirilmektedir (Güçlü vd. 2003: 649-650).

Bilimlerdeki gelişmeler, bilimlerle spekülâtif felsefe arasında bir uçurum yaratmış; bu çatışmada felsefe yenilmiş ve Hegelcilik, 19.yüzyılda iç ve dış nedenlerle hızla çözümlenip dağılmıştır. Hegelci okulun çözümlenmesiyle, bu okulun mensupları arasında da yaşlı ve genç Hegelciler, sağ ve sol Hegelciler diye ikiye bölünmesine yol açmıştır. Anlaşmazlık başlıca din ve politik-sosyal felsefe konularında olmuş; sonunda *sağ* kanat tutucu bir teizme varmış, sol ise doğa araştırmacılarının tuttuğu materyalizm ile birleşmiştir. Din konusunda Hegelcilikten materyalizme kayanların en önemlisi Ludwig Feuerbach (1804-1872)'tır. O, felsefenin ödevinin, insanı cisimsel doğanın bir parçası olarak kavramak olduğunu; Hegel'in tersine insanın bilgisini de kültürünü de ancak doğa bilgisi temeli üzerinde kavranabileceğini savunmuş ve doğayı Tanrı'nın bir yaratması olarak görmeye karşı çıkmıştır. Genç Hegelciler, Hegel'in felsefeyi, kendi dönemindeki devlet ve toplum düzenini haklı göstermek için kullanmasına karşı çıkmışlar ve var olan düzenin aşılması için felsefenin ışık tutması gerektiğini savunmuşlardır. Karl Marks (1818-1883), bunların en önemlisidir. Hegel için tarih, idenin, tinsel bir ilkenin kendisini açması ve sonunda kendini bulmak için bir gelişmesidir. Marks ise tarihteki bu gelişmeyi sağlayan etkenin ekonomik ilişkiler olduğunu savunur. O, Hegel'in sadece diyalektik gelişme kavramını almıştır (Gökberk, 1980: 461-463).

Kant'ın problemi aklın insan deneyimindeki rolünü eleştirel bir incelemeye tâbi tutmak olmuştu. Hegel için de, felsefenin işlevi aklın doğadaki, deneyim ve gerçeklikteki yerini keşfetmek; aklın dünyadaki faaliyeti sırasında uyduğu yasaları anlamaktı. Bunun yanında Kant aklın, zihnin dünyaya yüklediği form olduğunu

düşünürken, Hegel aklın, dünyanın kurucusu olduğuna inandı; ona göre rasyonel olan gerçek, gerçek olansa rasyoneldi (Cevizci, 2002: 113-114).

19. yüzyılda ortaya çıkan bazı entelektüel ve sosyal değişimlerin birtakım felsefi sonuçları olmuştur. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır: 1820 ve 1830'ların akla karşı ve duygu lehine âdeta şiirsel bir başkaldırı oluşturan romantik hareketinin ortaya çıkması; toplum içinde eşi benzeri görülmemiş bir sefaletle yol açan ve çok sayıda sosyal reform felsefesinin doğuşuna neden olan endüstri devriminin olgunlaşması; Paris, Almanya, Viyana'da sınıfsal bölünmeleri sembolleştiren ve Avrupa bilincine ilk kez olarak *burjuvazi* ve *proleterya* kavramlarını sokan 1848 devrimi; biyoloji biliminde Darwin'le ve biyolojik evrimin kamuya mâl olmasıyla başlayan büyük dalga. İktisadi çatışmayla uyumsuzluk ve toplumsal istikrarsızlık, Karl Heinrich Marks (1818-1883)'in ihtilalci öğretilerine yol açmıştır; Charles Robert Darwin (1809-1882)'in evrim kuramı, 19. yüzyılda, tarih felsefelerinde oldukça önem kazanmış ve Amerikan pragmatizminin âdeta zorunlu bir ön koşulu olmuştur (Cevizci, 2002: 111).

Batı dünyası, 19. yüzyıla gelindiğinde, bilim alanındaki büyük gelişmelerin bir sonucu olarak teknolojiye de büyük atılımlar gerçekleştirir. Yaşanan her süreç sonuçları itibariyle düşünsel anlamda çeşitli gelişmelere neden olmuş ve böylece pratik yaşamın sonuçlarının analizinden kaynaklanan yeni kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Marksist teoriyi ve bu teorinin hangi koşul ve durumlarda ortaya çıktığını irdelemek gerekmektedir.

Marks, insanlık tarihini düşüncelerin çatışması olarak değil de, diyalektik açıdan ele alarak çatışan ekonomik sınıfların bitmeyen mücadelesi olarak tanımlamıştır. Sınıfların oluşumu ve sınıf çatışmalarının sonuçlarını belirleyen de ekonomik koşullardır. Marksist ekonomik determinizm, sosyal düzenin temelini oluşturan ürün değiş tokuş ile üretime dayanmakta; ve bu teoride sosyal sınıf farkları da üretim türlerine, araçlarına ve üretime sahip olma gibi olgular tarafından belirlenmektedir.

Zaman içinde üretim biçimlerindeki değişiklikler feodal sistemi yıkacak devrimci bir işleve sahip olmuşlardır. Feodal sistem gibi kapitalizm de kendi antitezini, yani proletaryayı doğurmuştur. Kapitalizm yeşerttiği sömürü yöntemleriyle zaman içinde yoksul işçileri daha çok sömürmeye başlamıştır.

Gelişiminin ilk evrelerinde proletarya, burjuvalara 1848 devrimlerinde ve Fransız Devrimi'nde feodal toplumu yıkmaya hareketlerinde destek vermiş ve bu mücadelelerde tarihsel tüm hareketler kapitalist hareketler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Kendi emeklerinin karşılığını belirleme konusunda bağımsız olan işçi sınıfı, zamanla bu hakkından feragat etmeye zorlanmış, fabrika işçilerinin üretim araçlarına sahip olması

kabul edilmemiş ve onlar patronlarının sahibi oldukları makineleri kullanarak ve hammaddeleri işleyerek sömürenleri, kapitalistleri zengin etmeye devam etmişlerdir.

Zenginliğin kontrolü güçtür; kapitalist bir toplumdaki zenginlik mal birikiminden, insanların gereksinim duyduğu ve değiş tokuş yaptıkları ürünlerden oluşur. İnsanların gereksinim duydukları her malın bir kullanım değeri vardır. Bu değer, bir malın üretimi için gerekli olan çalışma (emek) tarafından belirlenir. Çalışma gücü de bir üründür. İşçiler emeklerinin kullanımı karşılığında üretim yapmalarını destekleyecek bir ücret alırlar. İşçi, bir malın kendi değerinden çok daha fazla bir değişim değeri yaratarak, bir malın üretim değerinden çok daha fazla bir fiyata satılmasını, yani artık değeri yaratır ki bu da kapitalistlerin lehine bir durumdur.

Marks, 'Komünist Manifesto' adlı eserinde son mücadelenin üretim araçlarını kontrol altına almak için bir sınıf savaşıyla veya bir proletarya devrimiyle sonuçlanacağını öngörmüştür.

(...)

Daha aşağı, orta sınıftan olan zanaatkârlar, köylüler, esnaflar ve imalatçılar kendilerini endüstri burjuvazisinin eritmesine engel olamayarak proletarya sınıfına katılmışlardır.

(...)

Kapitalistler, proletaryanın dikkatini dağıtmak için ulusçuluk (nasyonalizm) ortaya atmışlar, bu yolla etkilenen işçiler de devlet (ülke)lerine sadık birer vatandaş olmayı görev edinmişlerdir. İşçiler, sonuçta kendilerini işçi devrimini hazırlayan bireyler olarak görmekten ziyade Fransız, İngiliz ve Alman kimlikli bireyler olarak görmeye başlamışlardır. Ulus devletinin yardımcı kurumları olan okul ve kilise de sömüren baskın sınıf olan kapitalistlerin aracı hâline gelmiştir. Kitle eğitim sistemlerinde işçi sınıfının çocuklarına ulusa bağlılığın öğretilmesi hedeflenmiştir (Gutek, 2001:258-260).

Charles Darwin'in *Türlerin Kökeni* adlı eseriyle biyoloji kuramının evrensel sonuçları 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında Hıristiyan dünyasında yankı yapmıştır. Hıristiyan dinindeki "*Tanrı, türleri değişmez biçimde yaratmıştır.*" görüşüne sahip Protestan Amerikalılar, Darwin'in evrim teorisini yıkmak için uğraşmışlardır.

Darwin'in tezine göre türler, yavaş yavaş ve derece derece oluşmuştur; türlerin üyeleri veya organizmalar yaşamak için çevrelerine uyum sağlamışlardır. Hayatta kalmayı başaran türlerin çevresel değişikliklere güvenli bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştıran, yaşamaları için gerekli nitelikleri vardır ve bu niteliklerin türün bir üyesinden diğerine geçişiyle o türün devamı sağlanır. Darwin'in teorisine göre, sürekli değişen bir çevrede yaşamak için bireyler/türün üyeleri arasında bir yarış vardır. Darwin'in ilkelerini sosyo-ekonomik ve siyasal yaşama uygulayan Herbert Spencer (1820-1903), tarafından ortaya koyulan bilgi sosyolojisine evrim teorisini uygulamıştır. Spencer, insanın diğer bireylere karşı çetin bir mücadele veren sosyal bir atom olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Rekabet ve önde olmanın birey üzerindeki motive edici etkisinden dolayı bazı bireyler çevreye diğer bireylerden çok daha başarılı bir şekilde uyum sağlamışlardır. Bu güçlü ve zeki rakipler toplum içinde sosyal, ekonomik ve siyasal liderlik statülerine yükselirler, zeki davranamayanlar çok etkili veya başarılı yarışamazlar, toplumsal sınıflamada alt kademeye düşerek toplumun ayak takımı hâline gelirler. Spencer'a göre rekabet/yarış yaşamın doğal bir unsuru olup, bu yarışta en başarılı bireyler ödüllendirilirler (Gutek, 2001: 102-103).

19. yüzyıl felsefesi için başlıca iki akım karakteristiktir: Biri idealist felsefe, öteki de pozitivist felsefe. İdealist felsefe için çıkış noktası süje'dir; düşünce

çerçevesinde kalınarak geliştirilen ideallerdir. İdealist felsefe, bilimlerin dışında ve ötesinde olan bir yöntemi işleyip kullanan bir felsefedir. Buna karşılık pozitivist felsefe dayanağını gerçekte verilmiş olanda arar; bu felsefe için pozitif demek, her şeyden önce gerçek olan demektir. Bundan dolayı pozitivist felsefe, gerçeği inceleyip araştıran bilimlerle sıkı iş birliği yapar. Modern pozitivistizmin doğmasında deney bilimlerinin son yüzyıllardaki gelişmelerinin büyük yeri olmuştur. 18. yüzyılın sonlarıyla 19. yüzyılın başlarında Fransız bilginleri kimya ve fizyoloji alanlarında büyük ilerlemeler sağlamışlardı. Yeni Çağın başlarında önce Kepler ile Galilei'nin sonra da Newton'un getirip yerleştirdikleri bilim ilkeleri ve yöntemleri yavaş yavaş bütün doğa alanlarına uygulanmıştı. İnsanın kültür hayatı üzerine bir bilim kurmak genel olarak pozitivistizmin, özellikle de modern pozitivistizmin kurucusu Auguste Comte (1798-1857)'un başlıca işi olacaktır. Descartes ve Rousseau yanında Fransız felsefesinin en önemli düşünürlerinden olan Auguste Comte, bir yandan kültür bilimini pozitif bir bilim yapmaya çalışmış, öbür yandan da bütün pozitif bilimlerin başlıca olgularını, yasa ve yöntemlerini belirtmek işine girişmiştir. Ona göre, ancak fenomenleri bilebiliriz; fenomenler konusundaki bilgimiz de mutlak değil, sadece relatiftir; pozitivistizmin gördüğü ya da göreceği iş, bilimsel bilginin bu anlamını kavramaktır; bu amaca uymayan bütün teolojik ve metafizik öğeleri bilimsel bilgidan uzaklaştırmaktır (Gökberk, 1980: 464-466). Auguste Comte'a göre teolojik ve askerî sıfatlarla belirginleşen belirli bir toplum tipi ortadan kalkmakta, bilimsel ve sanayi toplumu doğmaktadır; teologların düşünce biçimi, yerini, modern çağın (bilim adamlarının) düşünce biçimine bırakmaktadır; böylece teologların yerini bilim adamları almaktadır. Comte, insanların bilimsel olarak düşünmeye başladığı andan başlayarak, toplulukların ana etkinliğinin, insanlar arasındaki savaş olmaktan çıkıp, insanların doğa ile savaşı ya da doğal kaynakların daha akılcı kullanımı hâline geldiğini belirterek; toplumsal reformun ana koşulu da entelektüel bir reform olduğunu söyler. Bunun için bilimlerin bir sentezi olan pozitif bir siyasetin de yaratılması gerektiğine inanır. Ona göre, bilimsel düşünce evrenseldir. Matematikte, fizikte ya da biyoloji de pozitif düşünce evrensel bir yönelime sahiptir, yani pozitif düşünce sayesinde elde edilen başarılar görünür hâle geldikten sonra, insanların tümü onu uygular. Astronomi ya da fizik pozitif biçimde

düşünüldüğüne göre, siyaset ve din konularında da başka türlü düşünülemez (Aron, 1994: 61-65).

D. Çağdaş Kültürün Eğitimsel Temelleri

1. Felsefe Ekolleri ve Eğitim

a) İdealizm (Ülkücülük) ve Eğitim

Temellerini Platon'un attığı idealizm akımı, gerçekliği tasarım (idea) ve ülkülere (ideal) göre biçimlendirmek isteyen, maddenin geçici olduğunu savunan görüştür. Platon, dış dünyadaki varlıkları, düşüncenin ürünü olarak kabul eder; bu nedenle duyu organlarının verdiği bilginin yanıltıcı olduğunu söyler. Esas gerçeğin fiziksel âlemde değil, aklın içinde olduğunu savunan Platon, insanı, bedeni nesnelere âlemine, ruhu ise idealar âlemine ait olan akıllı bir hayvan olarak tanımlar (Akarsu, 1988: 99-100) ve ona göre akıl; sezgi, diyalektik ve tümdengelimle idealar âlemine ulaşabilir; ahlaklı insan, en iyi ideale sahip olandır; iyi olan güzeldir. Platon'un felsefesine göre eğitim, ruhu iyiye (Tanrı, idea) çevirme ve bunun için en doğru yolu bulma sanatıdır (Sönmez, 2002: 64). Buna göre eğitim süreci, bireyin Tanrı'yı ve ideaları bulmasını sağlayacak şekilde akılsal olarak planlanmalıdır.

Platon'a göre insanlar, kız-erkek ayırımı yapılmadan, hem beden hem de ruhen güzel yetiştirilmelidir. Kadınların da erkeklerle aynı mantığa sahip olduğunu savunur. Platon, devlet idaresindeki çocuk yuvalarından ve tam gün okullardan söz eden ilk filozoftur ve ilk örgün eğitim kurumlarından olan akademia'nın kurucusudur. Ona göre, çocukların eğitimi öyle önemli bir şeydir ki bu, teker teker kişilerin eline bırakılmamalı; onları yetiştirme, devletin görevi olmalıdır (Gaarder, 1997: 107).

İdealist felsefenin eğitim anlayışının özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

Eğitim, kişiyi mutlak olan iyi, doğru ve güzele yöneltmeyi amaçlar. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları sağlanır. Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir. Statü arzusu ve tüketiciliğin motive ettiği eğitimsel amaçlar

değiştirilmelidir. Materyalizm, meslekçilik ve faydacılığa dayalı değerler ve hedeflerle savaşılmalıdır. Genel eğitim, meslek eğitiminden öncelikli olmalıdır. Modern zamanın yararcılık ve çok katı meslekçilik anlayışı, bütünü görememe olgusuna yol açar. Maddecilik gerçeğin bütünü görmeyi engeller. Okulun görevi, eski bilgileri, yetileri ve öğrenileni koruyarak bu kümülatif-birikmiş bilgilerden oluşan müfredat programla çocukları geleceğe hazırlamaktır. Müfredat, felsefe ve teoloji gibi insanın Tanrı ve evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan en genel disiplinlerin belirlediği hiyerarşi biçiminde ortaya konulabilir. Bu hiyerarşik ilkeye göre en belirli tek tek konular en genel konularla ilişkilendirilerek kanıtlanır. Soyut olan genel konuların uygulama alanı çok geniştir. Bu nedenle matematik dersi soyutlamalara imkân sağlar. Tarih ve edebiyat dersleri de düşünsel uyarıcılık işlevlerinin yanında değerlerle yüklüdürler. Tarih, biyografi ve otobiyografiden, ahlaksal ve kültürel modeller ve kahraman örnekleri bakımından yararlanılabilir. İletişimin anahtarı ve gerekli bir yeti olan dil, ilk basamak öğretiminde yer alır. Etik unsurların zengin bir kaynağı olan kültürel miras; felsefe, teoloji, tarih, edebiyat ve sanat eleştirisi gibi konularla aktarılır. Değer eğitimi, değerli davranış ve insan modellerini örnek alarak onların üslubunun taklit edilmesi ve sürdürülmesi amacını güder. Öğrenen kişinin düşünme sürecinde iç gözlem yoluyla evrensel (mutlak) akıldaki evrensel doğrulara ulaşılır. Okul, öğrenenin gizli kalmış ilgilerini ortaya çıkaran en etkili araçtır. Kültürel değerlerin doğal bir modeli olması gereken öğretmen, öğrencileri doğruya ulaşmaları için cesaretlendirmelidir. Sokratik diyalog, öğrenen ve öğretenden oluşan, öğrenenin düşüncelerinin (ideaların) farkına varması için uyarıldığı bir yöntem ve süreçtir. Bu sorgulamada ortak ilgi oluşsun diye grup yöntemi de kullanılmalıdır. Sokratik yöntemle zihinde önceden bulunan olgular hatırlanır. Bu nedenle özgür bir tartışma ortamı ayarlanmalıdır. Öğretmen, bu esnada, yanlış bilgiye ve temelsiz düşünceye meydan vermemelidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde en önemli merkezi rol öğretmenindir. Öğretmen kültürel mirasın ve değerlerin taşıyıcısı olmalı, öğrencilerini sevmeli, coşkulu, heyecanlı bir kişi olmalıdır (Gutek, 2001: 26-33).

Mutlak ve değişmez olanla değişen arasındaki ilişkiyle ilgilenen; kişilik gelişimini ve toplumsal eğitimi temele alan idealizmde eğitim süreci, mutlak doğruyu bulma ve kültürün aktarımı için bir araç olarak görülmektedir. Varlık, bilgi

ve değerlerin hepsinin özünde mutlak ve kesin olan evrensel gerçeğe ulaşma düşüncesinin yer aldığı idealizme göre, bunların hepsi zaten insan zihninin içindedir ve bilgiyi, nesnel âlemde aramak yerine insan zihninde aramak gerekir.

b) Realizm (Gerçekçilik) ve Eğitim

İlk kez Aristoteles tarafından ilkeleri belirlenen realizme göre gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür. İdealar, nesnelere dışında değil içindedir ve nesnelere canlılık veren bir formdur. Form, tümel gerçek varlıktır ve oluşun nedenidir; dolayısıyla algılanan tek tek şeyler tümele dayanılarak kavranmalı ve açıklanmalıdır. Bu eğitim kuramına göre bilgi, sonradan elde edilir ve 17. yüzyıl İngiliz empiristi J. Locke'un da belirttiği gibi insan zihnî doğuştan düz bir levha gibidir, edilgin akıl duyu verileriyle zihni şekillendirir. Tek tek nesnelere gözlem, deney, sınamaya yoluyla tümele varılır. Bu tür bilgi kesin karakterli olmadığı için, genelden özele giderek elde edilen bilimsel bilgi, kesindir ve zorunludur. Böylece bilgi edinmede hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemleri kullanılmakla birlikte baskın olan tümdengelimdir; çünkü duyum zorunlu olarak tekili ilgilendirir. Oysa bilim evrensel bilgiye dayanır ve tümelin bilgisidir; buna da akıl yoluyla varılır. Aristoteles için tümel, amaç değil, tekili kavramak için bir araçtır. Bilimin asıl amacı tekili kavramaktır. Tümele dayanarak tekil kavranınca bilgi de tamamlanmış olur (Gökberk, 1994: 78).

İdealizmde ise realizmin tersine amaç tümeli kavramaktır. Gerçek varlık nesnelere değil de insan zihninde önceden bulunan tasarımlardır. Eğitim süreci insan zihnindeki mutlak doğruları, iç gözlem yaparak, özellikle Sokratik yöntemle bulmaya yöneliktir. Realizmde tümelin bilgisi, tekili kavramak için araçtır. Bu tümel bilgi, idealizmde olduğu gibi düşünülerek elde edilen tinsel öğelerden çok, gözlem ve deneyle elde edilen bilimsel teorilerdir.

Örgün bir eğitim kurumu olan Lise'nin kurucusu Aristoteles'e göre sadece hür vatandaşlar, yani akıl yönü baskın olanlar, eğitilmeli; zanaatkâr, tüccar ve köleler eğitilmemelidir. Eğitim, insanı hem beden hem de ruhen güzel hale getirmek için kullanılmalıdır. Platon kadınlarla erkeklerin aynı mantığa sahip olduğunu ve ikisine de eğitimin verilmesi gerektiği görüşünde iken Aristoteles, erkeklerin kadınlardan daha akıllı olduklarını ve bu nedenle sadece erkeklere zihinsel eğitim verilmesi

gerektiğini ileri sürer. Toplum ve kişi açısından eğitim, Aristoteles'e göre şu ilkelere dayanmaktadır: Devlet, mutlak bir varlıktır. İnsan ancak toplum içinde var olabilir. Eğitimin görevi de kişiyi, toplumun erdemli bir varlığı yapmaktır. Devlet ve aile önemlidir. İlk toplumsallaşma ailede başlar. İnsanlar hem yetenek hem de cinsiyet açısından birbirlerinden farklıdırlar. Bu nedenle eğitim insanın hem doğal yapısına, hem de yaşına uygun olmalıdır. Beden zihinden önce şekillendiği için zihnî eğitim, beden eğitimi ile başlamalıdır. Sonra ise bu entelektüel eğitim için müzik, gramer (dilbilgisi), retorik (güzel konuşma), grafik, aritmetik, geometri, matematik, diyalektik (tartışma), felsefe, politika ve devlet bilimi adlı dersler okutulmalıdır. Bunlar açıklamalar yoluyla öğretilmelidir. Ahlaki eğitim ise insanların birlikte yaşaması ve devletin varlığını sürdürmesi açısından çok önemlidir. İnsan, zekâsını aklın kurallarına uygun olarak kullandığı zaman ahlaki davranışlar gösterip mutlu olabilir (Sönmez, 2002: 73-74).

Realizmde objektif ve devamlı olan değerler, insandan insana ve zamandan zamana değişmezler. Eğitim, bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerleri öğretmelidir (Ergün, 1999: 77). Realistlere göre eğitim, bir sanat eserini değerlendirme yetimizi eğiterek, önceki deneyimimizin sınırlarını çizerek ve sanat eserlerinden hoşlanabilmek için bazı yollar göstererek estetik yaşantılarımızı, deneyimlerimizi geliştirir. Sanat formları, kültürel değişimler sergilemesine rağmen, realistler, sanatsal anlatım ve estetik zevklere insanın gösterdiği ilginin evrensel olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2001: 50-51).

Realist eğitimin amacı insanı en iyi, en mükemmel, yetilerle donatarak mutlu etmektir. Bilgi konusunda aydınlatırken, insanın en önemli yetisi, gücü olan aklını geliştirmeyi; insanları aklını kullanarak yapacakları tercihlerde ne istediklerini bilme, mükemmel bir potansiyel oluşturarak kendilerini ifade etme ile rasyonel ve hiyerarşik düzene göre benimseyecekleri amaç ve roller aracılığıyla kendi kimliklerini belirleme konusunda cesaretlendirmeyi hedefler. Realistler, gerçekliğin yapısı aracılığıyla değerlerin biçimlendirilmesini teşvik ederler. Okulun işlevi, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırıcılığı öğretmektir. Okulun zaman zaman eğlence, kamusal ve sosyal amaçlı işlevi varsa da en önemli işlevi zihinsel gelişimi sağlamasıdır. Okulu temel misyonundan uzaklaştıracak girişimlere karşı korumak amacıyla belirlenen politikalar açıkça ortaya konmalıdır. Okulun sağlık, eğlence ya

da istihdama yönelik çabaları ne kadar fazla olursa, okulun temel işlevlerine, hedeflerine harcanacak para o kadar azalır. Okullar, sosyal hizmet sunan kurumlar olarak kabul etmek, bu kurumun hedeflerini engeller ve onu etkisizleştirerek maliyetini artırır. Gerçeklik nesnel bir düzendir. Gerçekliği oluşturan objeler, onların yapısal benzerlikleri temel alınarak kategoriler hâlinde sınıflandırılarak bilinir. Tarih, coğrafya, dilbilim, matematik, biyoloji, kimya gibi çeşitli dal veya konular nesnel arasındaki ilişkilerin açıklaması ve yorumundan ibaret olan kavram ve genellemelere ilişkindir. Her disiplinin kavramsal sisteme dayalı bir yapısı vardır. Gerçeklikle ilgili belirli olgular üzerinde dikkatli bir şekilde araştırmalar yapan uzmanlar veya bilim adamları, gerçeklikle ilgili genelleme ve teorilerini ortaya koymalıdır. Gerçek, sistematik olarak düzenlenmiş bağıntılı disiplinler aracılığıyla araştırılmalıdır. Öğretmen adayları, özellikle orta öğretim öğretmenleri, bu akademik çalışmalardan yararlanmalıdırlar. Öğretmen anlatım, tartışma, deney ve gözlem gibi yöntemleri kullanmalı; öğrencinin önceki eğitimine, bilgi birikimine göre dersi işlemelidir. (Gutek, 2001: 50-55).

Nesnel varlıkları gerçek olarak gören realizme göre, kavramların oluşum nedeni de nesnel varlıklardır. Realizm, rasyonel ve sosyal bir varlık olarak insanın, duygularını ve aklını kullanarak; gözlem, deney ve inceleme yoluyla gerçek bilgiye ulaşabileceğini savunmakla idealizmin tam karşıtı olarak hem varlık bilimi, hem de bilgi kuramı yönünden bilimsel düşünme ile uyum içerisindedir.

Bunun yanı sıra, realist anlayışı dinsel bakış açısıyla sentezlemeye çalışan akımlar da bir dönem etkili olmuştur. Esasen Thomas Aquinas (1225-1274) tarafından ortaya atılan ve sonra skolastikler tarafından geliştirilen Tanrıci realizm (teistik realizm) felsefesi, Hıristiyan kilisesi ve onun doktrinlerinin dinî hâkimiyetinin hiyerarşik düzeni ile ilişkilidir. Teistik realizm, Aristoteles tarafından ortaya konan Yunan rasyonalitesi ile Hıristiyan teolojisinin düşüncelerini birleştirmiştir. Hıristiyan öğretisi, Aristoteles mantığıyla temellendirilmiştir (Gutek, 2001: 58-62).

c) Natüralizm (Doğacılık) ve Eğitim

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), bu akımın eğitim ile ilgili görüşlerini savunan en önemli temsilcisidir. Doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden

hareket eden natüralizm, insan ile doğa arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Evrensel ve yararlı bir düzen olarak tanımlanan doğa, her zaman doğrunun ve insan yaşantısının deneyimlerinin kaynağıdır. Bu nedenle doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir. Doğaüstücülüğe ve ona dayanan eğitim biçimlerine, soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe karşı çıkan natüralizm, doğa ile insan arasında paralellik kurar; bilim ve akıl kadar, duygu ve duyumsamanın da mantıksal olduğunu kabul eder. Eğitim, insanı doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir. Aydınlanma felsefeleri ve natüralist eğitimciler, eski düzeni sorgulamalarında devrimci bir görüş sergilemişlerdir. Amerikan ve Fransız Devrimleri'yle eskiye dayalı Tanrı'nın inayetini kullanarak hükmeden kralların yönettiği monarşik kurumlar yıkılmıştır. Eski siyasal düzenle birlikte klasik filozofların ve kutsal kitabın otorite hâline getirildiği eğitimsel düzen de değiştirilmiş ve toplumda hem de eğitimde yeni bir doğal düzen hâkim olmaya başlamıştır (Gutek, 2001: 75-83).

İdealistler ve realistler tarih, felsefe vb. liberal bilimlere, fen bilimlerine ve sanatlara insan zihnini geliştirdiği için çok fazla önem verirler. Oysa Rousseau, sanat ve bilime önem verilmesini, bunlar doğadan uzak biçimde sözel formlara hapsedilip bozulduğu için kabul etmez. Ona göre insan bunlarla, ilk saf ve doğal değerlerinden uzaklaşarak yanlış uygarlaşır ve bu alanda çalışan insanlar bu bilgilerin içsel değerinden dolayı değil de çıkar, güç, saygınlık kazanmak için yanlış bir şekilde kullanırlar. Yine idealistlerin ve realistlerin tersine natüralizm, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemini savunur. Natüralistlere göre gerçek eğitim, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemine önem verir; insanın ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır. Bu nedenle iyi bir müfredat programı, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve doğasına göre hazırlanır. Disiplinlerin otorite hâline gelmesinden ziyade, öğrenmenin temeline aktiviteler, tasarımlar, yaratıcılık ve problem çözme koyulmalıdır (Gutek, 2001: 86-87).

Sanatı ve bilimi suçlamaktan ziyade bunların yanlış kullanılmasına yönelik bir tavır alan Rousseau'ya göre, kişi sanat ve bilimlerdeki bilgiye dayanan sosyal bir konumu amaçlamaktan öte yaptığı işte vicdanının sesini dinlemelidir. Ona göre

siyaset ve eğitim felsefesinin merkezini, insanın karakterinin doğaya göre biçimlenmesi oluşturmaktadır. Rousseau kişinin kendini sevmesi ile saygı ve onur arasında ayırım yapar: Kendini koruma eğiliminden kaynaklanan ve doğal bir duygu olan kendini sevmeye kişi, doğal eğitime ve insan değerine varır. Kişinin kendine duyduğu saygı veya bencillik, temelde kişilerin sosyal değerlerini yükseltmek için başkalarını kontrol altına alarak, kullanarak, onlara baskı yapmaları sonucunda oluşan toplumsal bir olgudur; bu duygu baskın olduğu zaman kişi, hedefine ulaşmak için başkalarını ortadan kaldırılması gereken engeller olarak görmeye başlar. Doğal bir olgu olan kendini sevmeye ile, insanın sosyal belirlenimini sağlayan onur alt edilebilir. Böylece Rousseau, kişi ile grup arasındaki çatışmaya son vermeye çalışır. Onun eğitim reformu düşüncelerini etkileyen düşünceler ise şunlardır: İnsanın gelişebilmesi için en iyi dönem olan çocukluk döneminin belli bir aşamasında eğitime başlanmalıdır. Doğal özelliklerle donanmış bir çevrede kız ve erkek çocuklar, merakları uyandırılarak düşünmeye ve öğrenmeye hazır hale getirilmelidir. Rahat ve özgür bir ortam içinde öğrenen çocuk tercihlerinde özgürdür, ama yapıp ettiklerinin sonucundan sorumlu olmalı ve sonuçlarına katlanmalıdır (Gutek, 2001: 77-78).

Rousseau zorlayıcı öğretmenin otoritesini reddeder. Onun tiplerinde öğretmen, öğrenciyle birlikte öğrenen özgür bireydir. İnsan doğası doğuştan iyidir ve bozulmamıştır. Doğal insan sözel veya soyut, teolojik, felsefi veya kanuni düzenlemeler aracılığıyla değil, çevreyle doğrudan ilişkiye girip yaşadıklarını kendisi fark eder. Sosyal varlık olarak insan ise bu durumun tersine, ilk masumiyetini yitirmiştir. Bozulmuş kurumlar aracılığıyla eğitim ve toplumsallaşma süreci boyunca toplumsallaşan kadın ve erkek belirlenmiş rollerini nasıl oynayacaklarını öğrenirler. Toplumsal sözleşmelerle ve taklitçilikle bozulmamış insan iyidir. Değerler de insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanır. İçgüdülerin baskı altında tutulmaması, dile getirilmesi gereklidir. Bu olgu da başkaları tarafından verilen statü ve onura dayalı bir sosyal güvenden kaynaklanmaktan ziyade, başkalarının sömürsünü, kontrolünü aşmış bir duygu olan doğal bir kendine güvene ya da Rousseau'nun deyişiyle kendini sevmeye dayanmalıdır. Natüralistlere göre yanlış bilginin kaynağı, doğru algılanmayan soyut düşüncelerdir. Bilgi bütünden çok parçalardan oluşur. Gerçekliğe ilişkin doğru ve

bilimsel bir sonuç elde etmek için varlıkları en küçük parçalarına ayırarak incelemek gerekir. Ahlak, temel insan gereksinimlerinden doğar. Beslenme, barınma ve ısınma gibi temel gereksinimlerin karşılanması, çocukta sevgi ve güven gibi duyguları oluşturur (Guttek, 2001: 76-85).

Natüralizm eğitimde özellikle şu düşünceleri temel almıştır:

* Eğitimin hedefleri belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır.

* Doğayı anlamanın yolu duyumlardan geçer, duyum, gerçekliğe ilişkin bilginizin temelidir.

* Doğadaki süreçler, oluşumlar yavaş, derece derece ve evrimsel olduğundan eğitimin seyri yavaş olmalıdır.

* Gelişme evreleri teorisiyle, kişiyi uygun bir sosyal ya da ekonomik bir role hazırlamak yerine özel türde bir eğitimsel uygunluk kavramını gündeme getiren natüralistlere göre insanın gelişimine ve hazır oluşuna göre en uygun eğitim verilmelidir. Natüralizm, doğa ile insan arasında paralellik kurar. Bilim ve akıl kadar duygu ve duyumsamanın da mantıksal olduğunu kabul eder. Bu akıma göre doğa, çok değişik olguları içerir ve her zaman doğrunun, insan yaşantısının deneyimlerinin kaynağıdır (Üstün vd. 2002: 105).

d) Pragmatizm (Faydacılık) ve Eğitim

Amerika'da zamanla sınırların genişleyip açılması, sürekli değişme ve hareket dinamiklerini içeren bir evren düşüncesini gündeme getirir. Pragmatizm, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkar. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken bilimselliğin ölçütü, insan yaşamını daha kolay hale getirmektir. Batı'da sınırların açılması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması pragmatizmin popüler bir felsefe olması için uygun bir zamandır. Pragmatizm, tam bir spekülatif felsefe olan metafiziği bir kenara atma girişimidir. Pragmatizmin ortaya çıkışı 1890 yılından Amerika Birleşik Devletleri'nin I. Dünya Savaşı'na girdiği 1917 yılına kadarki eğitim, sosyal ve siyasal reformları içeren ilerici hareketlerin yoğun olduğu döneme rastlar. Problemlere uygun çözümler ve olası tanımlar öneren pragmatik bakış açısı, Amerikalıların sosyal reformcu tutumuyla çakışıyordu (Guttek, 2001: 92).

Kuşkusuz ortaya çıkan dünya anlayışları, içinde buldukları kültürel yapı içinde oluştuğu zamandaki sosyal, ekonomik koşullardan bağımsız değildir. Batı kültürünün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde buldukları sosyal, ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Batı'nın bugün gelinen noktada dünyada her alanda önemli bir konumu elerine geçirmelerinin en önemli nedeni, büyük ölçüde, süreklilik sergileyen dinamik bir kültürü oluşturabilmelerindedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminin de kendi kültürel yapısı çerçevesinde, kendi sosyal ve ekonomik koşullarını bilimsel bir bakış açısıyla analiz ederek, kendisine güçlü bir eğitim felsefesi ortaya koyması gerekmektedir.

Pragmatizm, 20. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan felsefi bir ekoldür ve bu ekol John Dewey (1859-1952)'in deneysel düşünce sistemi üzerine kurulmuştur. Geleneksel felsefeler olan idealizm ve realizm, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız, genel geçer olduğunu savunurken bu ekol, doğrunun insan yaşantısından kaynaklanan deneysel, pratik bir olgu olduğunu savunur. Natüralizm, pragmatizme yakın görülmeyle birlikte pragmatik felsefeciler, eylemlerimizin sonuçlarının tamamen bilimsel bir tavırla test edilmesinden yanadırlar. Eski felsefecilerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1931) ve John Dewey felsefenin uygulamalı, denenmiş insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre düşünceler, pratiksel sonuçlarına dayanılarak yargılanır; doğru, kesinliği olan bir iddiadır, deneysel bir yargı problem çözümlerine götüren hipotezlerin uygulanmasına dayanır; bilimsel bir yöntem izleyen mantık deneysel olup, değerler ancak etik ve estetik problemler bağlamında yaşanılır; sonuçlar, tek tek durumların belirli (biricik) niteliklerini taşırlar (Guttek, 2001: 91).

Deweyciliğin felsefi temelleri şunlardır: Realizm ve idealizmde metafizik gerçeğin esas yapısına ilişkin düşünce, kurgu (spekülatif) olarak ele alınmıştır. İdealistler değişmeyen düşünceler dünyasına, realistler ise değişmeyen varlıklar, yapılar dünyasına ilişkin gerçeği konu edinmişlerdir. Bu akımlara göre gerçeklik, düşünsel ya da kavramsal ve maddi boyuttan oluşan iki kutuplu bir olgu olarak tasarlandığı için düalist niteliktedir. Hiyerarşik sıralamada düşünceler ve ruh

varlığın en yüksek kısmını, pratiksel (maddi) şeyler en aşağı kısmını oluşturmuş, genel geçerlik nitelemesi maddi olmayan ve değişmeyen düzenler için kullanılmıştır. Kuram ve pratik ya da düşünce ve eylem arasındaki bu ikili ayrımlar eğitim uygulamalarına da etki etmiştir. Geleneksel felsefeleri temele alan müfredat programda hiyerarşik olarak en üst sırayı teorik yani kuramsal konular alırken uygulamalar en alt sırada yer almıştır; disiplinler, ilkeler, teoriler, olgular ve örnekler tümdengelim mantığına dayanılarak organize edilmiştir; böylece resmî eğitim oldukça soyutlaşıp kişisel, toplumsal yaşamdan kopmuştur ve kişileri, gelecekte karşılaşacakları durumlara hazırlamayı amaçlamamıştır. Bu nedenle çocuk müfredattan, okul da toplumdan soyutlanmıştır. Oysa düşünme ve eylem birbirinden soyutlanamaz. Değişen, evrim geçiren evrende yaşayan insan için problem deneyi aşmak değil, tersine insanın amaçlarından kaynaklanan olayların kontrolünde deneyi kullanmaktır. Deney kesin değildir. Varolmak değişen bir dünyada bulunmaktır. Bu nedenle yöntem ve araçlar deneyden daha kesindir (Gutek, 2001: 99-102).

Dewey, hem biyolojik hem de toplumsal Darwinizmden etkilenmiştir. Gutek (2001: 103), toplumsal Darwinizmde, liberal bir düzen olduğunu; toplumun, ekonomik düzende ilerlemek isteyen, yarışan, bağımsız ve otonom bireyler topluluğundan oluştuğunu; bu görüşteki okulların bireylere en etkili, başarılı sosyal roller kazandırarak onları rekabetin hüküm sürdüğü bir topluma hazırlamayı amaçladığını ve rekabeti teşvik ettiğini; Dewey'in deneycilik felsefesinin hem biyolojik hem de toplumsal Darwinizmden etkilendiğini, ancak onun Darwin'in temel biyoloji kavramlarını kabul ederken, Spencer'in rekabet ahlakını topluma uygulamasına karşı çıktığını belirtmiştir.

Dewey'in eğitim felsefesini oluşturan temel unsurları şöyle belirleyebiliriz:

* Öğrenen; yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.

* Öğrenen hem doğal, hem de sosyal bir çevrede yaşar.

* Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey, çevreyle sürekli bir ilişki hâlinindedir.

* Çevreyle ilişkilerinde birey, ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır ve problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir (Gutek, 2001: 104).

Pragmatizme göre varlık; deney ve araştırmalarla kanıtlandığında gerçektir. Geleneksel felsefeler gerçeğin, insan deneyimlerinden bağımsız, kişi ve zamana göre değişmez olduğunu; pragmatistler ise insan yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu savunurlar. İnsan, ruhsal olmaktan ziyade biyolojik ve sosyal bir varlık olarak görülür. Dewey'e göre zekâ, sosyolojik bir oluşumdur. Mutlak doğru ya da mutlak yanlış yoktur. Bilgiyi bulmak için deneysel yöntemin kullanılması savunulur. İnsanı doyuma ulaştıran bir araç olarak görülen düşünme, belirsiz bir durum karşısında ve bir gereksinimin doyurulmadığı zaman başlar. Değerler, insanın çevresindeki olgu ve olaylara gösterdiği tepkilerden kaynaklanır. Deneysel değerlere göre davranışı etkileyen, geliştiren ve onu daha iyi bir duruma getiren her düşünce ahlaki düşünce kapsamına girer. Değerler ve ahlaki ilkeler görecelidir ve topluma, kültüre, zamana göre değişebilirler. Pragmatizme göre eğitimin amacı, bireylere yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayacak temel bilgileri kazandırarak yetişmelerini sağlamaktır. Yetişme, değişik deneyimler ve öğrenilenler arasındaki bağlantıları, ilişkileri anlama yeteneğine sahip olmaktır. Deneyimlere ve sorun çözümüne dayalı eğitim, sürekli değişen ve hiç bitmeyen bir süreçtir. Eğitim, sosyal bir süreçtir ve okul, deneysel öğrenme için en uygun çevredir. Okul ile okul dışı yaşam, birbirinden kopuk ve ayrı şeyler değildir. Böylece eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Pragmatist felsefeye göre bilim ve teknoloji sürekli bir değişim içerisinde. Bu nedenle eğitimde bireylere değişmez bilgiler verme yerine, değişime karşı uyumu öğretmek hedef alınmalıdır. Öğrenci merkezli bir öğretim söz konusudur. Öğretmen, sorun çözme yöntemini kullanmalı; öğrencilerine, hedeflerini belirlemeleri ve eylemlerinin sonuçlarını denemelerini sağlayacak bir öğretim ortamı oluşturmalıdır. (Bayrak vd. 2004: 59-60).

Pragmatizmi temeline alan bir eğitim ortamında tartışma, kanıtlama, çürütme, diyalektik teknikleri kullanılmalı; gramer, retorik dersleri verilmelidir. Bu yolla, kişilere erdem ve utanma, kendi kendini yönetme, hak olanla olmayanı ayırma, özenle çalışma vb. davranışlar kazandırılabilir. Bunun için pratik ve teori iç içe

kullanılmalıdır. Sürekli gelişen, zeki ve toplumsal bir varlık olan insan, bilimsel yöntemle elde ettiği bilgiyle doğaya egemen olabilir. Bir doğa yasası olan sürekli değişme ve farklılaşma, eğitimin de belirleyici bir normudur. Akıl, doğadaki evrim sürecinin bir sonucudur ve zihin, deneyimin içinde gelişir. William James (1842-1910) ve John Dewey, eğitim felsefesini, bilimsel yöneme dayandırır. Dewey'e göre her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz. Bilgi, doğruluğu (işlerliği, iş görürlüğü) sınamayla kanıtlanmış denencedir. Yani gerçekleşen, ereğe ulaştıran, pratik değeri olan, başarıyı sağlayan düşünceler doğrudur. Gerçeğin sürekli değişmesi, elde edilen bilgilerin ve aletlerin de değişmesine neden olmaktadır. Bilgi, yaşantı yoluyla sonradan elde edilir. İnsanın bilgiyi elde etmedeki amacı, doğayı bilmek ve açıklamak değil onu denetlemek ve yeniden yaratmaktır (Sönmez, 2002: 85-86).

Pragmatizmde eğitimin görevi, bireyin devamlı değişen dış dünyaya uyumunu sağlamaktır. Öğretim, öğrenciye çalışma yollarını, olayları, deneyimleri değerlendirmeyi ve pratik bir sonuca götürmeyi öğretir. Öğretim sırasında neler öğretileceği sürekli meydana gelen değişim içinde tespit edilmeli, fonksiyonel değeri olmayan şeyler öğretilmemelidir. Pragmatist eğitim, hem öğrenciye verilecek bilgi ve becerileri hem de araştırma yöntemini çok önemli faktörler olarak kabul eder. Topluma ve kültüre sıkı sıkıya bağlı bir gençlik yerine çağa, gelişmeye ve faydaya yönelmiş bir gençlik amaçlanmaktadır. Eğitim, gerçek hayattan hareket eder; öğrenciler gerçek hayata en iyi uyumu yapacak ve en başarılı olacak şekilde yetiştirilirler. J. Dewey, eğitimde içerikten çok düşünme metoduna önem verilmesini ister. Modern bilim sürekli keşifler ve buluşlar içinde, sürekli değişim içindedir. Ona göre eğitim, katı ve değişmez bilgiler yerine araştırmayı, bilgi sahibi olmayı ve pratik uygulamayı öğretmeli; ve hayat, okulun bir devamı olmalıdır. Bu nedenle okuldaki toplumsal hayat da tamamen demokrasi ilkelerine göre kurulmalıdır. Çünkü demokrasi, sosyal alışkanlıkların değişmesini ve grup içi serbest etkileşimi en iyi gösteren bir yaşama biçimidir (Ergün, 1999:78). Pragmatizme göre okul ve eğitim, kişinin grup etkileşimine girebilmesi için gerekli gerekli davranışları kazandıran bir misyona sahiptir.

e) Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçu düşünceler, 19. yüzyıl düşünürlerinden Sören Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900), ve Fyodor Dostoevski (1821-1881)'de görülmekle birlikte bu akım, en yaygın üne 20. yüzyılda özellikle de II. Dünya Savaşı boyunca ve sonrasında ulaşmıştır. 20. yüzyılda Jean Paul Sartre (1905-1980) bu alana önemli katkısı olan kişilerden biridir (Guttek, 2001: 124).

Guttek (2001: 124-125), özellikle de sistematik ve soyut zihinsel sistemler kurma çabasındaki geleneksel felsefeyle arasında şiddetli bir çatışma bulunan varoluşçuluğun, bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok felsefi bir bakış açısı veya felsefi bir eğilim olduğunu, yapısından dolayı biçimsel-felsefi bir düşünce olmadığını; varoluşçuların benzer sorulardan hareket etmekle birlikte bu sorulara her birinin farklı yanıtlar verdiklerini; fakat varoluşçuluğu simgeleyen temel düşüncelerin toplumun ya da insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğünü ön plana alma, tüm insanların varolma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşıma olduğunu belirtmiştir. Bu varoluşçu düşünceler insan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramı ve rehberlik konularındaki gelişmelere yol açmıştır.

Guttek, varoluşçuluğun doğduğu ortam ve koşulları ise şu açıklamalarıyla belirtmiştir: Fransız oyun yazarı, romancı ve filozof olan ve varoluşçuluğu estetik bir bakış açısıyla ele alan Sartre, II. Dünya Savaşı boyunca Avrupa'da insanların yaşadığı acılardan etkilenmiş ve 1940'ta Fransa'nın, Nazi Almanya'sına yenik düşmesiyle Fransız direniş hareketine katılmıştır. O zamanlar Batı Avrupa, özellikle de Fransa kültürün, uygarlığın ve rasyonalizmin öncüsü durumundadır. Avrupa'nın büyük bölümünün Nazi işgali altında bulunduğu sıralar Sartre, çağının insanların varolma savaşımını hem yaşamış, hem de eserlerinde yazmıştır. Hitler ve Nazilerin güçlerinin artması ve bireyin devlete tam teslimiyeti olan totaliter rejimin etkisini hissettirmesiyle Batı'nın kültür ve uygarlığının miras ve gelenekleri Hitler'in acımasız kısımlarına yenik düşmüş, 1940'ların Avrupa'sı insanların baskı altına alındığı ve milyonlarca insanın ölüm kamplarında yok edildiği bir yer hâline getirilmiştir. Sartre, anlamını yitiren saçma ve boş bir dünyada acı çeken insanların durumunu sorgulamıştır ve "*Varlık özden önce gelir.*" düşüncesini ortaya atmıştır (Guttek, 2001: 127).

Kierkegaard (1813-1855)'a göre varoluş, insanın gerçekleşmemiş iç varlığıdır. Varlığın potansiyeli olarak varoluş, kendi öz iradesince belirlenir. Özgürlük ise, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin tek birini seçmesidir. Bu seçimden kendisi sorumludur; çünkü insan, kendi kendini yaratan tek varlıktır. Sartre'a göre, insan ne yaparsa, odur; özne ve nesne birdir. İnsanın kendisinin farkına varabilmesi için sınır durumuna, yani ölümle karşı karşıya gelmesi gerekir (Sönmez, 2002: 109-110). Varoluşçu felsefeye göre varlık, özden önce gelmektedir. Düşünme etkinlikleri, kendi varlığının farkına varan insanların varoluşlarıyla birlikte ortaya çıkmıştır. İnsan önce vardır, daha sonra doğa ve toplumla etkileşerek kendi kendini yaratır. Genellikle öznel ve insanın hayatı boyunca geçirdiği deneyimler ve hayalleri sonucunda oluşan bilgi, şüpheli ve sezgiseldir. Kişi, hangi bilgiyi edineceğini kendi iradesiyle seçmeli ve bununla ne yapacağına karar vermelidir. Değerler, kişilerin tercihleriyle ortaya çıktığı için toplumdan topluma ve bireyden bireye değişebilir özellik taşırlar (Bayrak vd. 2004: 60).

Varoluşçu felsefeye göre açlıklar, savaşlar, kıyımlar, endüstrinin yarattığı ekonomik ve politik yarışmalar içinde bulunan insan, kendi varlığının değersizliğini ıstırap ve bunalım içinde kavrar. Bu kavrayış onun düşünce ve eylemlerine özgürlük verir ya da özgürlük düşüncesi içinde eylemlerinin anlamsızlığını, başıboşluğunu ve hiçliğini anlar. İnsan, bugünkü yaşam koşulları altında kendi özel benliğini ya da bilincini yitirerek daima kendi gerçek benliğini arayan ve bu benliğin ne olduğunu anlamadan kendini yaşayan ya da yaşatan hasta bir varlık olmuştur. Kişisel iradesini yitiren insanın, bu durumda robottan, makineden, eşyadan bir farkı yoktur. Umutsuzluğa, kimsesizliğe itilmiştir. Tüm bunlardan kurtulması, kendi üzerine yüklenen toplumsal, ekonomik, tarihsel hatta ahlaksal ve dinsel baskılara isyan etmesiyle gerçekleşebilir (Sönmez, 2002: 111). Bu bağlamda varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmış; topluma başkaldırma, her türlü değeri hiçe sayma unsurlarını içinde taşıdığı için gençler tarafından tutulmuş ve dünyanın her tarafına hızla yayılmış bir felsefe akımıdır. İnsan, önce varolan daha sonra kendi kendisini oluşturarak bir varlık hâline getiren tek canlı olarak görülür. Kendi faaliyetlerinin bir toplamı olarak görülen insan, kendini yaratmasından kendisi sorumludur ve bu sorumluluk onda bunalı

(anksiyete) yaratmaktadır. Ölüm, insanlara varolmanın ve yaşamının değerini göstermektedir (Ergün, 1999: 79).

Varoluşçu felsefe, geleneksel felsefenin bilinen problemleriyle uğraşma yerine yaşamın sürekli problemleriyle özellikle de ölümün kaçınılmazlığı, aşk sevinci, acı çekme, seçme özgürlüğü, deneyim, bireysel ilişkilerin verimi ya da verimsizliği konuları üzerinde durmaktadır. Anlamsız bir evrene atılmış, sorumlu fakat yalnız bir varlık olarak görülen insan, bu düşünce sisteminin merkezini oluşturmaktadır. İnsan yaşamaya başlamadan önce bir şey değildir. Sonradan yaşam deneyimleri sonucu kendisi olmaktadır. Sürekli olarak kendini aşmaya çalışırken, yaşama bir anlam vermekte ve değerler yaratmaktadır (Üstün vd. 2002: 109-110).

Varoluşçuluk, geleneksel felsefelerin katı metafizik sistemleri yanında, bilimsel yöntemde yaşamın değer yüklü ve öznel yanlarının dikkate alınmadığı gerekçesiyle pragmatizmin bilimsel yönüne duyduğu güvene de karşı çıkmaktadır. Pragmatistler, bireyin grup içinde de özgür olabileceğini öne sürerken varoluşçular, bireyin bu durumda grubun isteklerine boyun eğdiğini, grubun verdiği kararlar ve yönlendirmelerle onun bireyselliğinin bastırabileceğini savunurlar. Varoluşçuluğa göre geleneksel felsefeler, ideolojiler, dinler, grup merkezli sosyoloji ve bunların vardığı eğitimsel sonuçların temelindeki düşünce bu dünyada insan aklının varlık için gerekli olduğudur; bu yapılar içinde insan mekaniksel bir parça olarak görülür (Guttek, 2001: 132-133).

Varoluşçuluğa göre; toplum, kitle iletişim araçları, sanayileşme, çoğunluk veya otorite egemenliği bireyin kendi kendini gerçekleştirmesini yani özgürlüğünü engellemektedir. Bu bağlamda varoluşçuluk, insanın, sosyal bir varlık olarak toplum içinde insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır. Toplumsal kurumlara karşı olma, grup eğitimi yerine, bireysel farklılıkların temel alındığı bir eğitimi gerektirir. Kişinin kendi kendini gerçekleştirme aracı olarak görülen eğitimde, her türlü ahlak sistemlerinin kaldırılması ve kişinin seçimini özgürce yapabilmesi önemli görülür. Varoluş felsefesi, her çeşit meslek eğitime karşıdır. Kişilerin ne olacağını okul belirlememelidir. Eğitim genel olmalı, en azından meslekleşme erken başlamamalı, kişinin özgür seçimine bırakılmalıdır Varoluşçuluk, kişilerin tercih yapma gücünü geliştirmeye çalıştığı için eğitimde, program ve öğretmenlerden önemli olan öğrencidir. Eğitimin amacı, kişilerin mutlak özgürlüğünü teşvik etmek

ve aynı zamanda bu özgürlüğü nasıl kullanacağını da öğretmektir (Ergün, 1999: 79-80). Öğretmen, derslerde her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmelidir. Eğitim ortamları, öğrenci tarafından tartışılıp seçilebilecek farklı içeriklerin bulunduğu, bire bir eğitimin işe koşulduğu bir yapıya sahip olmalıdır. Bu ortam, resmî okullar yerine açık sınıflar şeklinde düzenlenmelidir. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve eylemin sonucundan sorumlu olmaktır. Varoluşçu felsefeye uyan öğretim tekniği soru-yanıt tekniğidir. Öğretmen bile sorduğu sorunun doğru yanıtını bilmemelidir. Öğrencinin kendi doğrusunu oluşturmasını sağlayacak sorular sorulmalıdır. En iyi soru, yanıtı yalnızca öğrenciye bağlı olandır (Bayrak vd. 2004: 61). Çünkü öğrenci, dış gerçekliğin bilgisini, kendini tanımak ve oluşturmak için kullanmaktadır.

f) Diyalektik Materyalizm ve Eğitim

Karl Marks (1818-1883) ve Friedrich Engels (1820-1895) diyalektik materyalizmin, yani bilimsel sosyalizmin kurucularıdır. Marks, gerçek bir eğitimin bilimsel sosyalizm ilkelerine dayatılması ve bu eğitimde proletaryanın zihninde oluşan yanlış düşüncelerin temizlenmesi gerektiğine inanmıştır. Ona göre bu yanlış bilinçlenme, alt sınıfın egemen üst sınıf ideolojisini kabullenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. İdealizm, liberalizm, konservatizm (tutucu-muhafazakâr) vb. ideolojiler, alt sınıfları kontrolleri altında tutabilmek için yanlış bilinçlenmelere neden olmuşlardır. Marks'ın eğitim görüşlerini genel olarak şöyle özetleyebiliriz:

* Eğitim, devrimci kuramı uygulamaya geçirmelidir.

* Tüm tarihsel olay ve hareketlerin analizinden kaynaklanan bu kuram, devrim stratejisinin ve sınıfsız bir toplumun oluşumunu sağlamalıdır.

* Ekonomik üretim yapısının yarattığı doğal ve maddi bir insan anlayışı oluşturulmalıdır. Eğitimle bireylere, özellikle işçilere, materyalist bir bilinçlenme kazandırılmalıdır.

* Resmî eğitim zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişim kadar genci üretim süreçleri konusunda bilinçlendirecek bir teknolojik ve politeknik (bir çok sanat veya fen dallarının öğretimi) içerikli eğitimi temel almalıdır (Gutek, 2001: 163).

Bu ekolün sahip olduğu düşünceler ve eğitim görüşleri ise şunlardır: Gerçek, maddedeki çelişki ve bunun doğurduğu sürekli devrimdir. Evrendeki değişme sürekli ve kaçınılmaz bir olgudur. Evrendeki tüm olgu, olay ve nesnelere temel,

maddedir. Maddedeki çelişkilerin sürekli değişmeyi doğurması, tüm olgu, olay ve nesnelerin nedenidir. Bu nedenler diyalektik akıl yürütmeye anlaşılır. Bu tür akıl yürütme tez, antitez ve sentez sürecinden oluşur. Bilinç de maddi bir organ olan beynin bir işlevidir. Doğru bilgi beynin diyalektiğiyle doğanın diyalektiğinin etkileşmesiyle oluşur. Diyalektik süreçle elde edilen her bilgi gittikçe daha doğruya ilerler. Bu nedenle mutlak bilgi yoktur. Bilgi uygulama ve kuramın iç içe işlemeyle daha tutarlı olur. Marks'ın politeknik eğitim anlayışına göre kişiyi yabancılaştıran kapitalist iş bölümünün yerine, onun tüm yönleriyle gelişimini sağlayacak yeni bir iş bölümüne gerek vardır. Yeni insan ancak üretici olmak koşuluyla işe katılırsa şekillenebilir. Bu nedenle tüm çocuklar resmî ve parasız bir eğitimden geçirilmeli, bu tür eğitimde temele üretim alınmalıdır. Politeknik eğitimde kişiler üretim süreçlerinin genel-bilimsel ilkelerini öğrenmeli, uygulama yapmalı, her türlü işlerde yararlanacakları araç ve gereçleri kullanmalıdır. Tüm bunlara ek olarak insanlar, beden eğitimi ve estetik eğitimden de geçirilmelidirler. Uygulama sonuçlarına göre yeni bir kuram oluşturulmalı, bu oluşan kuram, uygulamada sınanmalıdır. Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır. Eğitim, toplumsal üretimi artırmalıdır; çünkü toplum mutlu olunca kişi de mutlu olur. Bunun için temele toplum alınmalıdır. İnsan doğaya egemen olmalı, onu değiştirmeli, üretimde bulunmalı, sınıf bilinciyle donatılmalı, sömürüye karşı olmalı, sosyalizmi ve son aşamada komünizmi gerçekleştirmeyi amaçlamalı, barışı, kardeşliği, eşitliği, adaleti, öz eleştiriye vb. başat değerler kabul etmelidir (Sönmez, 2002: 102-105).

2. Eğitim Akımları

a) Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik)

Klasik realizm ve idealizme dayanan daimici akım, eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu savunur. Değişmeler içinde insan doğası aynı kalmalı; temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü teşkil etmelidir. Eğitim insan doğasını bir bütün hâlinde tutacak akıl ve mantığa dayalı düşünceyi, dünyanın fiziksel ve ruhsal değişmezliklerini öğretmelidir. Eğitimin görevi insanları sonsuz ve gerçek bir hayat olan öte dünyaya hazırlamaktır (Ergün, 1999: 81-82).

İdealizmde mutlak, kesin doğrular insan aklında önceden vardır; insan kendi içine dönerek ve iç gözlem yaparak evrensel akıl, mutlak ve kesin olan Tanrı'yı bulabilir; bu amaçla Sokratik tartışma bu doğruları ortaya çıkaran önemli bir yöntemdir. Daimicilik akımına göre öğrenci; tarihi, toplumsal, teolojik, felsefi, sanatsal örnek ürünleri taklit ederek öğrenir. Öğretmen, bu bağlamda, kültürün aktarıcısı olarak örnek davranışlar sergilemelidir. Tarih, edebiyat ve sanatta aklın üstün ürünleri sayılan eserler öğrencilere okutulmalı ve onların bunları okuyup, ezberlemeleri sağlanmalıdır (Sönmez, 2002: 67-68).

Daimici eğitim akımının ilkeleri genel olarak şunlardır: Değişmeyen evrensel ve entelektüel bir eğitim temel olmalıdır. Eğitimin hedefleri, dünyanın değişmeyen, kalıcı gerçeğine uydurulmalıdır. Eğitim, hayatın kendisi (kopyası) değil, hayata hazırlıktır. Okulun amacı insan zihnini geliştirmek, işlevi ise kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır. Çocuklara belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine her zaman her yerde ve her yaş için geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Öğrencilere klasik eserler okutulmalıdır. Öğrenciler, çağlar boyu insanların en büyük ideallerini, başarılarını ortaya koydukları edebiyat, felsefe, tarih ve doğa bilimleri eserlerini incelemelidirler. Çünkü bu eserler insan doğasının evrenselliği ve insan aklının en güzel örnekleridir (Arslan, 2001: 258-260; Fidan ve Erden, 1998: 103-104).

Daimici eğitim kuramı, evrenin tinsel ve düşünsel yanıyla insanın bu evren içindeki yerini metafiziksel açıdan ortaya koyar. Okulun, insanın zihinsel potansiyelini geliştirmek için özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal kurum olduğunu ileri düren daimiciler, eğitimin değişmez ve tekrar eden önemli ilkelerinden hareket ederler. İlk hedef, insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel karakteristiklere dayanan bir eğitim programı tasarlamaktır. Dindar daimiciler evrensel doğruların ve değerlerin varlığına inanırlar, laik daimicilerin tersine evrenin ve insanların Tanrı tarafından yaratılmış olduğunu savunurlar. Onlara göre gerçek bir eğitim Hıristiyan mirasına dayalı insan doğasından hareket etmelidir. Hem laik hem de dinsel görüşler içeren daimiciliğin eğitim görüşlerine etki eden en temel ilkeleri şunlardır: Değişmeden ziyade süreklilik en önemli gerçektir. Evren düzenli ve sistemli bir yapıya sahiptir. İnsan doğasının özellikleri yer veya zamana bağlı olmaksızın her nesilde yeniden ortaya çıkar. Taşındığı temel

karakterlerle insan doğası evrenseldir. İnsan doğası gibi eğitimin de temel hedefleri zamana bağlı olmayıp, evrensel niteliktedir. İnsanı tanımlayan en karakteristik niteliği rasyonelliği olup, eğitimin görevi de bu niteliği geliştirmektir. İnsan ırkını var eden aklın kanıtları ise bazı klasik yapıtlardır (Gutek, 2001: 305-320).

Daimici bir müfredatın genel özellikleri ise şunlardır: Okul müfredatı insan yaşamının evrensel ve tekrar eden konularına önem vermeli; rasyonaliteyi geliştirecek düşünsel konuları içermeli; mantıksal olmalı ve öğrencilerin düşünme ile iletişim sembollerini yeterince kullanabilmelerine zemin hazırlamalı; ahlak ilkelerini içerip öğrencilerin moral, estetik ve dinsel eleştirilerle değerlendirmeler yapmalarını teşvik etmelidir. Tarih, dil, matematik, mantık, edebiyat, insan bilimleri ve fen bilimleri gibi disiplinlere dayalı konu ağırlıklı bir müfredatın öğretilmesiyle çocuktaki psikolojik ve zihinsel potansiyellerin geliştirilmesi hedeflenir (Gutek, 2001: 306).

İnsan zihnini geliştirecek eğitimin radikal savunucularından biri olan Robert Maynard Hutchins (1889-1977), Amerikan eğitiminin doğruların öğretiminde ve zihinsel mükemmelliği oluşturmada başarısız olduğunu belirtmiş; bunun nedeninin genel eğitimin amacını hesaba katmayan, entelektüalizm karşıtı, ekonomik kazanç getirecek faydacı bir eğitim anlayışına bağlamıştır. Ona göre liberal bir eğitim, uygarlığın önemli eserlerini anlayabilme yetisini geliştirmelidir ve meslek eğitimi, genel eğitim tamamlanıncaya kadar ertelenmelidir (Gutek, 2001: 309-310).

b) İlericilik (İlerlemecilik)

İlericilik Eğitim Birliği resmî olarak 1919 yılında kurulmakla birlikte, bu doktrinin kökleri 18. yüzyıl Aydınlanma Dönemine uzanır. Amerikan eğitiminde ortaya çıkan bu kuram çocuğun; ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp özgürleştirilmesine önem verir. Geleneksel müfredattaki geleneksel konu-bilgi ağırlıklı disiplinlerin tersine ilericiler, müfredat belirlerken değişik alternatifler geliştirmeye önem vermişler; faaliyetler, deneyimler ve çeşitli alternatifleri teşvik etmişlerdir. İlerlemeci eğitimin karakteristikleri şunlardır:

* Konudan, bilgiden çok öğrenen çocuğu merkeze almak.

* Sözel ve yarışsal yetilerle bilgileri kazandırmaktan ziyade doğrudan deneyimler ve faaliyetlere önem vermek.

* Bireyselleştirilmiş, yarışsal bir ders öğretiminden çok grupta öğrenme faaliyetlerini merkeze alıp cesaretlendirmek. İlericilik, toplumsal yönlendirmelerde ve eğitimde sosyal reformlar ve toplumsal katılımı tanımladığı demokratik süreçlerin kullanımını teşvik eder. Kültürel ya da ahlaksal relativizmi benimseyen bu kuram, miras olarak aktarılan gelenekleri, tutum ve değerleri eleştirel yorumlar yaparak reddeder (Guttek, 2001: 322-336).

Pragmatik felsefeye dayanan ve onun eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemecilik akımı öğrenciyi temele alır, daimici görüşün tersine evrenin ana gerçeğinin değişme olduğu ana tezinden hareket eder. İlericilere göre eğitimin özü topluma, dış dünyaya, doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir. Böylece geçmişteki yaşantılar, gelecekteki davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele yönlendirilmesine yardım eder. O halde eğitimciler, dünyada meydana gelen değişmelere göre, yeni bilgilerin ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmalıdırlar. Geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretime karşı olan bu görüşün en önemli temsilcisi John Dewey'dir (Arslan, 2001: 260; Fidan ve Erden, 1998: 100; Ergün, 1999: 80).

İlk ilericiler, çocuğun özgürleşmesini temele alırken, Dewey'in pragmatizminden yola çıkanlar ise okulları çok geniş bir çerçevesi olan kuramsal-sosyal reformların bir parçası olarak görmüşlerdir. Bu yönüyle sosyo-politik bir hareket olan ilericilik, toplumun siyasal araçlarla yeniden biçimlenmesine önem vermiştir. Dewey, konuları ve kültürü merkeze alan gelenekçi okulların toplumsal siyasal konuları ihmal ettiklerini; gelenekten kaynaklanan ahlak, ölçüt ve davranışların modern ölçütlerle açıklanamayacağını; eğitimin geçmişle şimdiki zamanı birleştiren ve geleceği biçimlendiren, sürekliliği olan deneyimlere dayanması gerektiğini; çocuğun içgüdü ve davranışlarının sosyal davranışlara dönüştürülmesinin gerekliliğini belirtmiştir (Guttek, 2001: 322-327).

İlericilik eğitim kuramı, ağırlıklı olarak natüralizm ve pragmatizmin unsurlarını içermektedir. Her iki grup da çocukların baskıcı öğretim koşullarından kurtarılıp özgürleşmeleri konusunda birleşirken, eğitimin sosyal bir güç olduğu

düşüncesinde hemfikir değildirler. İdeoloji olarak ise ilerencilik, diğer ideolojilerden çok daha fazla liberalisttir. Liberalizmin bireysel haklar ve özgürlükler düşüncesinin eğitimsel yansıması eğitimde birey olarak çocuğa verilen önem olarak ortaya çıkar (Guttek, 2001: 333).

İlerencilik eğitim kuramının dayandığı belli başlı ilkeler şunlardır:

* Eğitim yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Akıllıca yaşam, tecrübelerin yeniden yorumu ve yeniden inşa edilmesini gerektirdiği için doğrudan doğruya öğrenmeye bağlıdır. Okulda çocuğa uygun öğretim ortamları hazırlanırken, yaşamında karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir. Bu nedenle okul, çocukların eleştirici güçlerini kullanarak yaşadıkları bir yer olmalıdır.

* Öğrenme, çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olmalıdır. Okulda öğrenme sürecini belirleyen yalnızca çocuğun ilgileridir. Çocuk, kendisine kabul ettirilmek istenen şeye direnir; bu nedenle kendisi öğrenmek ihtiyacını ve arzusunu duyduğu için öğrenmelidir. Eğitimde çocuk merkezde olmalıdır. Çocuk bir bütündür; ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun bir eğitim programı içinde yetişmelidir.

* Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır. Öğrenme aktif bir bilgi edinme sürecidir. Soyut bilginin araştırılmasının yerini aktif eğitim almalıdır. Öğretmen tarafından çocukların zihinlerine doldurulmaması gereken bilgi; yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede araçtır. Bu açıdan problem çözme, kritik düşünmeyi sağlar.

* Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir. Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri planlamalıdır. Öğretmen öğretme ortamının hazırlayıcısı, yol göstereni ve koordinatörüdür; öğrenciye neyi öğreneceğini değil, nasıl öğreneceğini göstermelidir. Otoritenin tek kaynağı olarak görülmemelidir. Cezanın uygulanmadığı bir eğitim anlayışını benimsemelidir.

* Okul, öğrencileri yarışmadan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirmelidir. Grup yaşantısı ve birlikte yaparak öğrenme, yarıştan daha değerlidir. Bu, insan doğasının biyolojik ve toplumsal gerçeklerine, rekabetten daha fazla uygundur.

* Demokratik eğitim ortamı sağlanmalıdır. Gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine imkân veren ve onu teşvik eden biricik ortam, demokratik ortamdır. Demokrasi ve işbirliği, birbirlerini içeren şeylerdir. Dewey'e göre demokrasi, bir idare biçiminden fazla bir şey olarak; ortak

yaşama biçimi ve paylaşılan deneydir (Arslan, 2001: 261-262; Fidan ve Erden, 1998: 100-101).

c) Esasicilik (Özcülük-Temelcilik)

Tarih boyunca temel eğitim, uygulanmış olmakla birlikte bu doktrin, 1938 yılında Amerika'da kurulan Ulusal Eğitim Birliği'ne bağlı bir grup eğitimci tarafından ortaya atılmıştır. Bu eğitimciler, Amerikan halk eğitiminde zayıflama olduğunu, zihinsel yeteneklere önem verilmediğini ve matematik, fen bilimleri ile yabancı dil öğretiminin ihmal edildiğini belirterek; zihinsel başarı standartlarının düşmesinden, sorumsuz bir nesil yetişmesinden, suç oranlarının artmasından, öğrencilerdeki başboşluk vb. nedenlerini mevcut ilerici eğitimin etkili teorilerinin özü, temeli zayıflatmasına bağlamışlardır. Temel eğitime ve entelektüel disiplinlerden oluşan müfredata geri dönmek isteyen bu doktrinin özelliklerini genel olarak şu şekilde özetleyebiliriz: Geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin öğretimi geleceğe yansıtılır. Okulun en belirgin işlevi, belirli genel düşünsel disiplinleri ve yaygın yetenekleri gençlere aktarmaktır; okul bu yetenek ve konuları aktararak kültürel mirasın sürekliliğini sağlar; Okul, kültürün aktarımını sağlayan bir rol üstlenir. Disipline edilmiş zihinler yetiştirme, disiplin ve otoriteye saygı önemlidir; otoriteye saygı bir değer olarak öğretilir. Temel eğitime ve entelektüel disiplinlerden oluşan müfredata geri dönmek istenir. Okuma-yazma, matematik ve çağdaş toplumsal davranışlar vb. temel yeteneklerin, insanı en iyi donanımlı varlık yapacağına inanılır ve bu araçsal yetenekler, ilkökul müfredatında yer alır. Ortaokul düzeyinde ise temel bir müfredat; tarih, matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve edebiyat gibi derslerden oluşur. Yüksek okul müfredatı hem sosyal bilimler hem de fen bilimlerinden oluşur. Doğal ve sosyal çevreyle ilişkili olan bu konularda bilgilenen öğrenciler, uygar topluma katılmak için en iyi şekilde hazırlanmış olur. İçerik ağırlıklı ve konu merkezli bir müfredat önemlidir. Sosyal düzenleme amaçlı bazı konular okul dışında da öğrenilebileceği için ve bu konuların okulda öğrenilmesi, okulun temel işlevi olan temel konuların ihmal edilmesine neden olur (Gutek, 2001: 289-300).

İdealist, realist gerçeklik düşüncesi metafizik nitelik taşıırken, esasiciliğe göre düzen ve yapı temelde sosyal ve kültürel niteliktedir. Gerçek, belirli ve düzenli bir

yapı içinde aktarılır. Kültürel değerleri ve temel bilgileri yeni kuşaklara aktarma yönüyle esasicilik, konservatif (tutucu-muhafazakâr) görüşle paralellik göstermektedir. Onlar gibi değişim ve yeniliklere şüpheyile bakarlar ve okulların müfredat ve öğretimle ilgili yeniliklerin test edilmesinde kullanılan deneysel laboratuvarlar hâline getirilmesine karşıdırlar. Esasicilik, bir yönden de liberal felsefeye, özellikle de toplumsal ve ekonomik yeterlik düzeyini araştıran değerlere, bilgiye ve yeteneklere önem veren klasik liberal görüşe de benzemektedir. Eğitimi, kişinin doğal olgunlaşma süreci olarak tanımlayan natüralistlerin tersine esasiciler, entelektüel disiplinlerle eğitilebilecek araçsal bir işlevi olan insanın aklına çok önem vermişlerdir. Pragmatistler, sürekli değişen ve evrimsel bir dünya görüşünü temel alırken, esasiciler eğitimin özellikle de öğretimin insanı tutarlı ve sağlam bir görüşe sahip kılmasını isterler. Varoluşçular, insanın kendisini belirlemesine önem verirken, esasiciler daha çok müfredatın öğrenenlere aktarılması ile ilgilidirler. Esasicilere göre okulun öncelikli misyonu eğitimidir; ütöpliklerin ve yeniden yapılanmacıların ileri sürdüğü gibi toplumsal mühendislik değildir (Gutek, 2001: 301-302).

İlericilik kuramındaki bazı unsurlar ve bu kuramın uygulamasından doğan bazı problemler, esasicilik kuramının doğmasına neden olmuştur. Bu kuramı savunanlar, *“Bütün eğitilmiş insanların bilmesi gereken belirli esaslar vardır.”* görüşleriyle daimicilerin yanındadırlar. Yine öğretim sürecinin merkezine belli bir içeriği yerleştirmek bakımından da onlarla aynı görüştedirler. Buna karşılık bu içeriğin daimicilerin önerdiği gibi Batı uygarlığının büyük kitaplarıyla sınırlanmasını kabul etmemek bakımından onlardan ayrılmaktadırlar. Entelektüel eğitimi daimiciliğe göre daha az öneren esasicilik akımı, bazı ebedî ve ezeli hakikatleri öğretmekten çok bireyin fiziksel, toplumsal çevresine uydurulmasıyla ilgilenir; ayrıca ilericiliğin eğitim yöntemleri alanında yaptığı bazı katkıları kabul etmekte daimicilerden daha isteklidir. Sonuç olarak daimicilik, geçmişin büyük yaratıcı başarılarını insanın evrensel sezgisinin zaman dışı ifadeleri olarak almak istemesine karşılık; esasicilik, onları bugünün problemleriyle başa çıkmanın temel unsurları olarak görme eğilimindedir (Arslan, 2001: 262-264).

Realizme ve idealizme dayanan esasicilik akımı, öğretmeni ve konuları temele alır. Bu görüşe göre insanlar, bilmesi gereken esasları öğrendiği zaman eğitilmiş

olarak kabul edilebilir. Eğitimin özü bellidir ve bunlar öğretmen vasıtasıyla öğrencilere aktarılacaktır. Esasicilere göre okullarda, uygarlığın insanlara ulaştırdığı denenmiş ve kontrol edilmiş bilgi, beceri ve gelenekler öğretilmelidir. Onlar, yeni kuşakların, geçmişin temel bilgi ve değerlerinin üzerine mükemmel bir uygarlık yaratabileceklerini savunurlar. Esasicilikte, tarih boyunca elde edilmiş bilgi ve tecrübeler, çocuğun kendi yaşayışı yoluyla bulacaklarından çok daha önemli görülür; bu nedenle dünyayı tanımak ve gelecek hayata hazırlanmak için okula giden çocuğun, kendi hâline bırakılmaması gerektiği savunulur. Bu akıma göre okul, kültürün özünü koruyan ve devamlılığını sağlayan bir misyona sahiptir. Toplumun eskiden beri benimsediği değerler, okullarda eğitim vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarılarak sürdürülecektir (Ergün, 1999: 82; Fidan ve Erden, 1998: 102).

Esasicilik eğitim akımının temel ilkeleri şunlardır:

* Öğrenmenin doğasında, sıkı bir çalışma vardır. Kendini disipline etme ise kendiliğinden öğrenilemez. Bunun bir dış disiplin vasıtasıyla çocuğa kazandırılması gerekir.

* Eğitim ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalıdır. Öğretmenin rolü, yetişkinlerin dünyası ile çocuğun yaşantısı arasında aracılık yapmak ve uzak amaçları takip etmektir. Öğretmen özel olarak bu görev için hazırlanmıştır ve bundan dolayı da çocukların gelişmesini yönlendirmede öğrencilerden daha yetkili, daha yeterlidir.

* Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümlemesi oluşturur. Tarihin, kültürün bize vereceği bilgelik, çocuğun test edilmemiş deneylerinden daha güvenilirdir. İnsan, bu dünyanın bilgisini tesadüfen elde edemez; konunun ve içeriğin mantıksal düzenine uygun olan bir öğretim programı düzeni ile elde edebilir. İnsanlığın süzgecinden geçmiş temel bilgiler (sosyal miras); programın çekirdeğini oluşturan teorik dersler, matematik, fen ve yabancı dillerdir.

* Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır. Problem çözme yeteneği her konuya uygulanamaz; çünkü birçok bilgi, insanlığın süzgecinden geçen temel bilgiler gibi, doğası gereği soyuttur. Bunlar somut olan problem çözme yöntemiyle öğrencilere kazandırılmaz. Genel kavramların geliştirilmesi ve hayatın bütününe kavracak şekilde bir öğretimin yapılabilmesi

için soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri de kullanılmalıdır (Fidan ve Erden, 1998: 102-103; Arslan, 2001:262-264).

d) Toplumsal Yeniden Yapılanmacılık

Bu eğitim kuramı, Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren pragmatizmini takip ederek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alır; geçmişin değer ve olgularına ayna görevi gören muhafazakâr, daimici, esasici kuramlara şiddetle karşı çıkar. Yeniden yapılanmacı kuramcılar, eğitimcilerin toplumsal reform sağlayacak politika ve programları üretmeleri, öğretmenlerin de gençleri toplumsal reform ve sosyal mühendislik programlarıyla yönlendirilmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir ve düşüncelerinde belirli farklar olmakla birlikte şu düşüncelerde birleşmişlerdir: Tüm felsefeler, ideolojiler ve eğitim kuramları belirli bir zaman ve yerde ortaya çıkmış olan kültürel şartlardan kaynaklanırlar. Dinamik bir süreç olan kültür gelişip, değişir. İnsanlar kültürü kendi gelişim ve zenginleşmelerini daha verimli hale getirsün diye biçimlendirebilirler. Böylece eğitim kuramları belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel koşulların sonucudurlar ve eğitim kuramları soyut ya da spekülâtif bir felsefeden ziyade toplumsal ve siyasal politikalar üretmelidirler. İnsanlar geçmişin veya endüstri öncesinin değerlerini, modern çağa taşımışlar ve yeni karşılaştıkları bu krizleri çözmek için bazı olguları tanımlamaya ve kültürel mirası sorgulamaya ihtiyaç duymuşlardır. Bu sorgulama sonucunda değişim isteyerek, bir planlama yapıp bunu uyguladıklarında yeni bir toplumsal düzen yaratacaklardır. Okulun görevi de kültürel mirası sorgulayıcı bir şekilde ele almak ve toplumu yeniden yapılandırırken kullanılabilir unsurların önemine dikkat çekmektir (Guttek, 2001: 338-339).

İlerlemeciliğin devamı olan ve pragmatizm felsefesine dayanan bu akım, eğitimin, davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak; toplumu, değişimlere göre yeniden inşa edilebileceğini savunur. Bu kuram, 20. yüzyılda ortaya çıkan büyük bilimsel-teknolojik değişimler sonucunda tehlikeye düştüğü düşünölen Batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlayarak, var olduğunu ileri sürdüğü büyük toplumsal bunalımı aşmak ister. Böylece eğitimi, çağın bunalımlarını gidermek üzere bir toplumu yeniden düzenleme programı veya girişimi olarak

ortaya koyar. John Dewey'e göre eğitimin en önemli görevi, yüzyılımızın kültürel krizini aşmak için toplumun yeniden kurulmasını sağlamaktır. Bu yeni düzenleme sırasında uygarlığın bütün temel değerleri yeniden gözden geçirilmelidir. Yeni bir toplum düzeni yaratmak için okul önderlik etmelidir. Bu görüşe göre demokratik toplum düzeni ve eğitim yoluyla sağlanan değişiklikler, daha uzun süreli olacağı için, toplumun politika yoluyla değil, eğitim yoluyla değiştirilmesi esastır. Böylece eğitimin temel amacı, sürekli olarak, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Eğitim, sosyal reform aracı olarak görülür ve toplumsal değişimde temel sorumluluğun okullarda olduğu savunulur. Bu kuramcılara göre okul, yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde düzenlenmeli ve geleceğe yönelik olmalıdır. Öğretmen öğrencileri, demokratik bir şekilde bu değişime hazırlamalıdır. Ama öğrencileri şekillendiren en büyük güçlerin, sosyal ve kültürel güçler olduğu unutulmamalıdır. Eğitimi, toplumsal olarak kendini gerçekleştirme olarak tanımlayan yeniden kurmacılık akımına göre ilerlemecilik akımı, bireysel ilgi ve çıkarları çok fazla ön plana çıkarmıştır. İlerlemecilere göre uygar hayat, grup hayatıdır; dolayısıyla gruplar, okullarda önemli rol oynar. Okul düzenlemelerinde buna dikkat edilmelidir. Grup bilincine ve toplumsal kültüre çok önem veren yeniden kuruculara göre, ilerlemeci görüşün üç önemli eksiği bulunmaktadır. Bunlar, bir amacın olmaması; bireyciliğin gereksiz olarak abartılması; toplumsal değişimin özünde bulunan kültürel engellerin hafife alınmasıdır (Arslan, 2001: 264; Ergün, 1999: 82-83; Fidan ve Erden, 1998: 105; Üstün vd. 2002: 115).

Yeniden kurmacılık akımının eğitim ilkeleri, şunlardır: Demokrasiyi gerçekleştirecek; sürekli değişimlere ayak uyduracak; sosyal reformlara öncülük edecek; hoşgörü, barış, sevgi gibi ortak değerleri oluşturup geliştirecek ve ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturma amacı güdecek; toplumun ve dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunları çözmeye yönelecek bir eğitim sağlamak (Bayrak vd. 2004: 65).

e) Politeknik Eğitim

Politeknik eğitim, diyalektik materyalizme dayanır ve onun eğitime uygulamasıdır. Politeknik eğitim akımının hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları şunlardır:

* Eğitimin hedefleri, sınıfları ve her türlü sömürüyü ortadan kaldırma; insanlar arasında kardeşliği, barışı, adaleti, eşitliği, mutluluğu vb. sağlama; diyalektik akıl yürütmeyi işe koşma; doğaya egemen olup onu değiştirme ve üretimde bulunma; tüm olgu, olay ve nesnelerin birbirleriyle ilişkisinin olduğunu kavrama; toplumsal yararı, kişisel yarardan üstün tutma; kişiyi çok yönlü yetiştirme; çelişkinin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseme; bilginin yüzde yüz doğru olmadığını temele alma; kişiye komünist görüşü aşılama; uygulama ve kuramı birlikte kullanma vb. olabilir.

* Eğitimin amacı, insanı çok yönlü yetiştirmek, bu yolla doğaya egemen olup onu değiştirme ve üretimde bulunmak olduğundan, okullarda doğa ve toplum bilimlerine; iş ve teknik, beden eğitimi ve estetik derslerine yer verilmelidir. Temele teknik ve politik konuları içeren dersler alınmalıdır. Derslerin içeriği, kişiyi bilinçli bir komünist yapacak, onu savunup, gerçekleştirebilecek, diyalektik akıl yürütmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır. İnsanlığın endüstri çağında olması nedeniyle, bu endüstriyi kullanıp geliştirecek, toplumun yararına işe koşacak insanlar yetiştirmek üzere eğitim devreye sokulmalıdır. Bunun için uygulama ve kuramın, endüstriyle iç içe olması gerekir. Dersler ve içerik, öğrencinin ilgisini çekmeli; üretici yaratıcılığını geliştirmeli; kolektif üretimi, çalışmayı, yaşamayı sağlamalı; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmelidir.

* Eğitim durumları düzenlenirken şu ilkelere uyulmalıdır: Uygulama ve kuram birlikte kullanılmalıdır. Bunun için üretimin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, çiftlik vb.) bir okuldur. Öğrenci, eğitim ortamında yeteneklerini geliştirmekle birlikte, ekonomik değeri olan bir iş üretmeli; deney, gözlem, araştırma, inceleme, gezi gibi etkinliklerin yanında yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine girmelidir. Eğitim ortamında bireye değil, gruba ağırlık verilmelidir. Sınıfsız bir toplumun oluşabilmesi için öğrencilerin tümü üretim işine girmelidir. Eğitim ortamında karakter eğitimine yer verilmelidir. Bunun için yurttaşlık eğitimi

işe koşulmalıdır. Bu amacın gerçekleşmesi için eğitim durumunda öğrencilerin tartışarak üretim ortamında karar vermeleri ve görevlerini buyruk beklemeden yapmaları sağlanmalıdır. Öz eleştiriye yer verilmelidir. Üretici işin planlanması, uygulanması, değerlendirilip geliştirilmesinin her aşamasında yapılanların tümü grupça tartışılmalı, herkesin görüşü alınmalıdır. Eğitim ortamında diyalektik akıl yürütmeyi, öğrencilerin kullanması sağlanmalıdır. Bunun için tez, antitez ve sentez sürecinin işe koşulduğu doğal ve toplumsal olgular sınıfa getirilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin, değişik üretim araçlarını kullanması ve çok yönlü yetişmeleri de gerçekleştirilmelidir. Toplum ve doğadaki tüm olgu, olay ve nesnelere birbirleriyle ilişkili olduğunu gösteren durumlar, eğitim ortamına getirilmelidir. Öğrencilerin, bunları çözümlenerek öğrenme ve öğretme etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır. Tüm olgu, olay ve nesnelere nedeninin madde ve maddedeki çelişki ve değişimler olduğunu; toplumsal olguların da ekonomik nedenlere dayandığını kişiye kazandırmak için, eğitim durumlarında bu tür olgu, olay ve nesnelere yer verilmelidir. Tüm doğal ve toplumsal olgular, diyalektik akıl yürütme ilkelerine göre değerlendirilmelidir. Bu yolla diyalektik materyalizmi ve sınıfsız toplumu benimseyen, savunan insanlar yetiştirilebilir. Sınıf ortamında, kapitalizm, faşizm ve feodalizmin tutarsızlığını gösteren örnekler üzerinde durulmalı, bunlar eleştirilmelidir. Bilimsel sosyalizmin üstünlüğü, tutarlılığı, neden gerekli olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Başka bir deyişle, ideolojik eğitim yapılmalıdır. Kişileri beden ve estetik açıdan da yetiştirmek için onların bu tür etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Eğitim ortamında, disiplin sağlamada gerektiği zaman ceza kullanılmalıdır; fakat bu, insanı tekrar topluma kazandırmak amacına yönelik olmalıdır.

* Politeknik eğitimin değerlendirme durumlarında öğrencilerin, diyalektik akıl yürütmeyi kullanıp kullanmadığını, üretime katkısını, kuram ve uygulamadaki başarısını, komünist görüşü benimseme ve savunma derecesini, kolektif çalışma gücünü, topluma katkılarını vb. ölçen sorular sorulmalıdır. Bir başka deyişle kişi, üretici işteki yapıp ettiklerine, tutumuna, emeğine vb. göre değerlendirilmelidir (Sönmez, 2002: 106-108).

f) Varoluşçuluk

Varoluşçu eğitim akımının dayandığı felsefe, varoluşçuluktur. Bu eğitim kuramının hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları ise şunlardır:

* Eğitimin hedefleri, insanın, kendi kendisini yaratmasını sağlama; insan yaşama başlamadan, yaşamın olmadığını benimseme; tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirme, kişiyi sınır durumuna getirme; özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma; toplumsal değerlerden kurtulma ve anı yaşama; bilginin olası olduğunu kabul etme; kişiyi temele alma, özne ve nesne ayırımına gitmeme; doğruya ulaşmada sezgiyi, Sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma; toplumsal çevreye uymama vb. olabilir.

* Varoluşçulara göre doğa bilimleri, insanı bir nesne gibi ele almakta ve insanın doğal yapısını yok etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilimlere ağırlık verilmeli; tarih, edebiyat, felsefe, sanat vb. dersler temele alınmalıdır. Bilgi sonradan elde edilir, sezgiseldir, objektiftir ve kesin değildir. Bu nedenden dolayı, bilginin geçerliği, kişice kabul edilen değere göre saptanır; çünkü bilgi sorununda özne, nesne ayırımı yoktur. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmadır. Kişi seçiminin sonuçlarına katlanmalıdır. Başkasını suçlamasına gerek yoktur. Dersler ve onların içeriği; ona, seçme, eylemde bulunma olanağı sağlayacak, sonuçlarına katlanacak, başkasını suçlamayacak biçimde düzenlenmeli ve sunulmalıdır. İnsan, anlamsız bir evrene atılmış, sorumlu ve yalnız bir varlıktır. O, kendi kendini, değerlerini yaratan, yolunu kendi seçen biricik varlıktır. İnsan, kendi kendini yarattığından dolayı da özgürdür. Eylemlerinden de kendi sorumludur. Ölüm korkusu, kişiyi kendi çıkarını düşünmeye ve buna göre eylemde bulunmaya iter. Oysa bilimsellik ve toplumsallık, kişiyi eyleme itmez. Okul, aile ve çevre devre dışı bırakılmalıdır.

* Bu bağlamda, eğitim durumlarını düzenlerken şu ilkelere uyulmalıdır: İnsan okulun, bilginin ve aklın üstündedir. Çocuk, bir bütün olarak ele alınmalıdır. İnsanın kişiliği, eğitimin etki alanının dışındadır. Oysa karakterinin biçimlendirilmesi, eğitimin görevidir. Öğretmen, eğitim ortamında, alçak gönüllü, öğrenciye güven veren, kendisinin de farkında olan biri gibi davranmalıdır. Grupla eğitim, her bir kişinin gelişimini, özgürce seçimini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Yani temele grubun standartlarını yükseltmek değil, kişinin

varoluğu alınmalıdır. Kişi, yaşamını kendisi belirleyemiyorsa özgür değildir. Bilgi kesin olmadığı için öğretmen, kendi değerlerini kesinlikle öğrenciye zorla benimsetmeye kalkmamalıdır. Tüm bunlardan dolayı eğitim ortamında Sokratik tartışma, bazen de bilimsel yöntem, her bir öğrencinin kendi sezgi gücünü, doğrusunu tanımak ve bu yetisini geliştirmek için işe koşulmalıdır. Eğitim durumunda, aşırı uzmanlaşmaya gidilmemelidir; çünkü bu durum, çocuğun içsel yaşamının gelişimini engeller. Meslek eğitime, küçük yaşta başlanmalıdır. Özellikle de uzmanlaştırıcı bir meslek eğitimi verilmemelidir. Bunun yerine öğrenci, bir işi ya da mesleği, özgürlüğünün gelişiminde bir araç olarak kullanılmalıdır.

* Varoluşçu eğitimin değerlendirme durumlarında öğrencinin, kendi varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini yoklayan, sezgiye dayalı, özgürce seçim yapıp yapmadığını, sorumluluk duyup duymadığını, yaratıcılığı ortaya koyup koymadığını belirleyen vb. sorular sorulmalıdır. Ezbere dayalı, toplumsal değer ve yargıları içeren, soyut bilgiyi kapsayan sorulara yer verilmemelidir (Sönmez, 2002: 114-117).

II. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem, –bir toplumun veya milletin, eğitim felsefesinin gelişim aşamalarını irdelemenin, belirlenen dönemin eğitim felsefesine ışık tutacağı düşünüülerek– *“Cumhuriyet öncesi dönemde, ülkemizdeki eğitim uygulamalarına kaynaklık eden felsefi anlayışlar nelerdir?”* biçiminde ifade edilmişti.

Tarihe baktığımızda Türklerin sosyal yaşantılarına ve buna paralel olarak eğitim uygulamalarına yön veren anlayışların, buldukları coğrafyaya göre, ilişkide buldukları uygarlıklarla etkileşimlerine bağlı olarak farklılaştığı görülür. Bir dünya görüşü olarak dinlerin, toplumların sosyal yaşantılarını büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir. Türklerin kitleler hâlinde Müslüman olmaya başlamaları 10. yüzyıla rastlar. Bu zamana kadar olan dönem Türklerin aynı zamanda Orta Asya’da oluşturdukları kültürü yaşadıkları dönemdir. İslamiyet’in benimsenmesiyle birlikte Türklerin Orta Doğu uygarlıklarıyla yakın ilişkileri başlar. Daha sonraları Anadolu ve Avrupa’ya yayılmaları sonucunda Avrupa kültür ve uygarlığının etkileri hissedilir ve bu etki 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile hukukileşir. Özetle Tarihsel süreçte Türklerin eğitim anlayışları, sırasıyla Orta Asya, Orta Doğu ve Avrupa uygarlıklarından etkilenmiştir. Bu bölümdeki konular bu kapsamda değerlendirilecektir.

Binbaşıoğlu (1988: 150), Türk Eğitim Sisteminin uzun bir gelişmenin ürünü olarak ortaya çıktığını; eğitim tarihimizi Tanzimat’a kadar, Tanzimat’tan Cumhuriyete kadar ve Cumhuriyetten sonra olmak üzere üç dönemde incelenebileceğini; bu dönemlere ait belirli özellikleri irdelemenin bugünkü eğitim sisteminin kaynakları ile mevcut eğitim ve öğretim sorunları arasındaki ilişkiyi de daha yakından görmeyi ve bir bütün içinde değerlendirmeyi olanaklı kılacağını belirtmiştir.

A. İslamiyet Öncesi Türk Toplumunda Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller

Tarihte ilk Türk devletleri olarak bilinen Hun Devleti (M.Ö. 1000-M.S. 453), Göktürk Devleti (552-745) ve Uygur Devlet (745-840)'inin hüküm sürdüğü İslamiyet öncesi dönemde güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazandırılması üzerinde durulmaktaydı. Göçebe tarzı bir toplum yapısına sahip olan Hunların, alfabe ve yazı dillerinin olmamasına karşın, Göktürklerin ve Uygurların gelişmiş bir alfabe ve yazı dillerinin bulunduğu bilinmektedir. Fakat Türklerin, bu üç uygarlık döneminde de oturmuş bir eğitim kurumundan bahsetmek zordur (Erdoğan, 2002:2).

Eski Türklerin, günlük yaşamlarıyla, inanç ve felsefelerinin aydınlatılmasında tarihlerinin belge ve malzemeden uzak olan dönemlerine ışık tutan eserler olan destanlar, önemli öğeler olarak kullanılmaktadır. Destanlar ve diğer sözlü kültür ürünleri Türk ailesinde çocuk kültürünü belirleyen değerler konusunda bazı önemli ipuçları sunmaktadır. Yaratılış ve Türeyiş Destanı, Oğuz Kaan Destanı, Manas Destanı bu bağlamda değerlendirmelere imkân verecek, günlük yaşama ışık tutacak malzemeler içermektedirler. Bu kaynaklardaki çocuk eğitimi değerleri, erkek çocuğunun kız çocuğuna göre daha işlevsel ve daha makbul olduğu yönündedir. Statüsü güçlü olan erkek çocuk, bahadır doğmakta, yiğit ve bahadır olarak yaşamını sürdürmektedir. Küçük yaşlarda evlendirilen kız çocukları ise evleninceye kadar baba ocağının, evlendikten sonra koca ocağının üyesi olarak görülmekte ve onlardan uysal, itaatkâr olmaları beklenmektedir. İslam öncesi dönem Türklerin toplumsal yaşamlarında tarihin gücünü ve etkisini temsil eden bir dönemdir. Tarih, belgeden ve yazılı kültürden uzak gizemi ve bilinmezi ifade etmektedir. Coğrafyanın, metafizik kültürün ve rastlantıların belirlediği bir yaşamdan ortaya çıkan tablo, tarihin belirtilen etki ve gücünün ortak sonucudur (Doğan, 2004:257-259).

Göçebe hayatı yaşayan Hunlarda eğitimin şekillenmesinde, içinde buldukları sosyal ve fiziki çevrenin büyük bir etkisi vardır. Çin gibi büyük bir devlete karşı varlıklarını koruyabilmek ve Orta Asya gibi zor iklim koşullarında yaşayabilmek, kişileri ancak iyi bir savaşçı, iyi bir yönetici ve teşkilatçı, ayrıca

savaşa dayalı el sanatları alanlarında başarılı zanaatkâr olarak yetiştirmeyi gerekli kılmaktaydı. Savaş ve yöneticilik eğitimi, toplumun ortak değerlerinden ibaret olan töreler tarafından belirlenmiştir. Hunlarda askerî nitelikli bir teşkilatlanma olmakla beraber eğitim, henüz devletin bir görevi olarak görülmemektedir. Çocukların ve gençlerin eğitiminden aile sorumludur. Töre denen millî değerler eğitimin esaslarını belirlemiştir. Göktürklerin ise yazılı eserler bırakmaları, yazı ve dil konusunda gelişmiş olduklarını göstermektedir. Ancak devletin, bugünkü anlamda örgün eğitim kurumları kurduğuna dair elde belgeler yoktur. Uygurlarda da gelişmiş bir yazı vardır ve bu yazı ile çeşitli eserler verilmiştir. Doğu Türkistan'da yapılan kazılarda Uygurlara ait vakfiyeler bulunmuştur. Bunlardan biri tıp okulu, diğeri ise bir Budist manastırına aittir. Ayrıca birer okul gibi kullanılan mabetlerin değerli kitaplardan oluşan zengin kitaplıklarının olduğu bilinmektedir ve bu kitaplar günümüze kadar gelmiştir. Uygurlarda devlet ve toplumun eğitime ilgi göstermesine karşın devletin, eğitimi bir kamu hizmeti hâline getirdiğini söylemek mümkün değildir (Taşdemirci,1984: 22-23).

İslamiyet öncesinde Türklerde eğitim, oymak ve oba yönetiminin sorumluluğundaydı. Genel olarak eğitim; savaş, savunma, avcılık, spor, hayvancılık, et ve süt ürünlerinin üretimi, özellikle demircilik, dericilik gibi el sanatları, bazı tarım işleri konularında yapıldı. Okuma, yazma ve bilimsel konularda eğitim yaygın değildi (Başaran, 1998: 108). Eğitim ve öğretim yoluyla yeni kuşaklara yaşamını sürdürmede kullanacağı bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmış, onları kendi kültürüne göre biçimlendirmeye öncelik tanınmıştır. Güçlü bir yaygın eğitim anlayışı hâkim olmuştur. Bozkırda yaşayabilen, iyi binici, alp (savaşçı), cömert, cesur, akılcı, bilgeliğe değer veren, büyüklerine saygı duyan, itaat eden, devlete ve geleneklerine bağlı insan yetiştirilmeye çalışılmıştır (Üstün ve Diğerleri, 2002:56). Bu dönemdeki Türk toplumlarının hem yaşayış biçimlerinden doğan hem de yaşayış biçimlerine yön veren törelerin, aynı zamanda onların eğitim felsefesini oluşturduğu söylenebilir.

B. İslamiyet Sonrası Türk Toplumunda Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller

1. İslam İnancının Eğitim Politikalarına Etkisi

Her dinin, kendine inanan insanlara kazandırmak istediği bir dünya görüşü ve düzeni olması bakımından bir hayat felsefesi vardır. Bu nedenle her din, aynı zamanda belli bir eğitim anlayışına da sahiptir. İslam dini, Doğu kültüründe önemli bir yere sahip olması nedeniyle –Türk Eğitim Sistemini de incelerken göreceğimiz gibi– Doğu'nun eğitim anlayışında tarih boyunca etkili olmuştur. Bu nedenle, araştırmada, İslam dininin eğitim felsefesine de genel olarak değinildi. Bu kapsamda, önce İslam dininin genel dünya görüşü, daha sonra da eğitim anlayışı değerlendirildi.

Özellikle İslam dininin ölüm öncesi ve ölüm sonrası hayata dair açık ve kapsamlı kuralları vardır. Değerler açısından yaklaşıldığında İslam'a göre manevi değerler maddi değerlerden önce gelir. Yalnız kendine inananlara değil, aynı zamanda tüm insanlara hitap eden İslam dininin özelliklerini kısaca şöyle sıralayabiliriz: Dünya geçici olduğu gibi, bu geçici dünyaya bağlı nimet ve zevkler de geçicidir. Bir imtihan dünyası olan bu dünya sıkıntılarla doludur; hayır ve şerrin, iyilik ve kötülüklerin birlikte olduğu bir yerdir; burada gerçek rahat ve huzura kavuşmak mümkün değildir. Gerçek huzur ve rahata ancak, sıkıntısız ve sonsuz olan cennet hayatında kavuşulacaktır. Allah'ın belirlediği bir tarihte dünyanın ömrü kıyamet denilen olayla sona erecektir. Ahiret denilen yeni ve sonsuz bir hayat başlayacaktır. İnsanlar yeniden diriltilecek ve ilahî sorgulamadan geçirileceklerdir. Kâfirler cehennem denilen azap yerine, müminler yani Müslümanlar da bu dünyada yaptıkları iyi davranışlara karşılık olarak mükâfatlandırılacaklardır. Herkes zerre miktarı kadar da olsa yaptığı hayrın karşılığını alacak ve günahın cezasını da görecektir. Ancak Müslüman olarak ruhlarını teslim edebilenler, eş, dost, evlat, ebeveyn, tüm Allah rızası için birbirini sevenler cennette buluşacaklardır. Cennete hak kazanmış Müslümanlar, Allah'ı görebilme nimetine kavuşacaklardır ki, müminler için bundan daha büyük nimet ve zevk düşünülemez. İslami eğitimin esas amacı, insanları bu sonsuz saadete ve Allah'ı kabule hazırlar; bu nedenle eğitim bir hazırlık, bir yetiştirme eğitimi demektir. Ancak İslam, geçici olan insanların bu

dünyada da azami huzur ve rahata kavuşabilmelerini hedefler, bunun için de gerekli tedbirlerini almış ve kurallarını koymuştur. İslam ahlakı ve İslam hukukunun varlığı bu konunun açık örnekleridir. Bu nedenle din ve vicdan hürriyetinin yanında, kendine inananlara birtakım emir ve yasaklar koyarak huzurlu ve güvenli bir toplum oluşturmayı hedefleyen İslam dini, eğitim sistemini de dinî kurallara göre şekillendirmiştir. Bu konudaki açık, kesin olan ve her dinde bulunan sabit din kurallarına genel olarak *dogma* denir. İslam eğitiminde sabit kuralların dışında, bu kurallara aykırı olmayan örf ve âdetler de geçerlidir. İslami eğitimin amacı bunların dışında iyi insan yetiştirmektir. İyi insan veya Müslüman, elinden ve dilinden başkalarının rahatsız olmadığı kişi, olarak tanımlanmaktadır. Kısaca İslam eğitim felsefesinin amacı, insanların hem bu dünyada hem de ahirette mutlu etmeye çalışmaktır (Çelikkaya, 1997: 98-101).

Öztürk, İslami eğitimin amacını, bu amacın dayanaklarını ve amaca varma yolunu kısaca şöyle özetlemiştir:

İslam'ın eğitimle kısa vadede amaçladığı iyi insan yetiştirerek, mutlu olmasını sağlamak ve bu insanları sırat-ı müstakim üzere tutmaktır. Uzun vadede ise ahireti esas alır. Ebedilik insan tabiatında var olan bir duygudur. İnsan, kısa vadeli hedeflere ulaşınca kendisini boşlukta hisseder. Bu yüzden İslami eğitimin amacı Allah'ın rızasını kazanarak ebedî hayati elde etmektir. Bunun yolu da ilim ve amelden geçer (1992: 38).

İslami eğitimin öncelikli hedefi, insanları öte dünyaya hazırlamaktır, diyebiliriz. İslam eğitim felsefesi bunu, insanın doğasındaki bir ihtiyaç olarak görür. İslam eğitim felsefesine göre bu durum aynı zamanda insanın mutlu olabilmesinin koşulu olarak değerlendirilir.

İslam dininin temel dayanağı olan kitap Kur'an'a göre evren; bilgi, kudret, iyilik ve rahmet sahibi bir yaratıcının eseridir; hiçbir şey, boş ve manasız değildir; her şey Allah'ın varlığına işaret eden bir delildir (Aydın, 1992: 280). İslam fikir tarihinde özellikle çeşitli tasavvufi yönelişler içinde bulunan birçok düşünür, iman konusunda, kuramsal aklın gücüne güvenmedikleri için felsefi delillerin de yararına inanmamışlardır (Aydın, 1992: 22). İslam dini kendi dogmalarını mantıklı bir temele oturtmak için *kelâm ilmi* adıyla bir felsefe oluşturmuştur. İslam kültüründe kelâm (İslam felsefesi), genellikle akli ve naklî delillere başvurarak temel dinî

hükümleri açıklayan, sistemleştiren ve savunan bir disiplin şeklinde yorumlanabilir (Aydın, 1992: 14).

İslam dünyasındaki kelâm ilmi diye nitelendirilen, felsefenin mantık kurallarıyla dinî dogmaları kanıtlama durumuna benzer bir durum Orta Çağ Hıristiyan dünyasında görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Orta Çağ Hıristiyan dünyasında felsefe, dinin hizmetine girmiş, dinî dogmaları akıl yoluyla kanıtlama yoluna gitmiştir. Platon ve Aristoteles'in bazı düşünceleri dinle uzlaştırılmaya çalışılmıştır. Mantığın kurucusu Aristoteles'in, realist fikirlerinden çok mantık kuralları dinî dogmaları açıklamada kullanılmıştır. Rönesans'la birlikte Batı dünyası din anlayışını da çağdaşlaştırmış, her türlü dış formdan ve gelenekten –yani ortadaki dinlerden– bağımsız olarak insanın doğasındaki inançlardan kurulmuş, usla bulunmuş, eleştiriye ve hoşgörüye açık kişisel doğal din anlayışına ulaşmıştır. Böylece felsefe, dine hizmet eden bir araç olmaktan kurtularak, kendi sorgulayıcı özelliğiyle yoluna devam etmiştir. İslamiyet'te böyle bir doğal din anlayışı gerçekleşmemiştir.

İslam dini, gerek özü itibarıyla, gerekse ortaya çıkış şartlarıyla modern dünyayla dinin uzlaşısı konusunda toplum hayatında önemli birtakım sonuçlar doğurmuştur. Bu sonuçlar günümüze kadar, insanların zihniyetlerinde ve bunun bir devamı olarak da eğitimde, kültürde, siyasette ve toplumun tüm alt kurumlarında etkinliğini sürdüren bazı sancılara, hatta en önemlisi kültür ikililiğine neden olmuştur. Daha sonraki konularda yeri geldikçe açıklanacak olan bu sosyal ve siyasal sonuçlar, belki de özel coğrafi konumunun Batı dünyasıyla yakınlığının bir sonucu olarak Türkiye'yi diğer İslam ülkelerinden daha fazla etkilemiştir. Türk Eğitim Sistemi de bu olumsuzluklardan oldukça etkilenmiştir. Hatta laiklik tartışmaları bile ülkemizde hâlâ güncelliğini korumaktadır ve bu tutumlar eğitime de yansımaktadır. Bu durum kuşkusuz ki, tek kültür yaratma alanında, insanların zihninde gerekli felsefi anlayış düzenlemelerini yaratmadaki eğitim eksikliğidir. Böylece eğitim, hem sosyal ve siyasal koşulların bir sonucu, hem de onları yönlendirecek bir sebeptir. Zihinlerde bu alandaki gerekli alt yapılar oluşturulmadıkça da bu sorunlar güncelliğini koruyacaktır. Arat, bu durumun nedenlerini aşağıdaki şekilde yorumlamış ve Batı'nın da bir zamanlar aynı sorunları

yaşadığına ve daha sonraları bu durumu nasıl çözümlediğine ilişkin saptamalarda bulunmuştur:

Osmanlı düşünce dünyasında doğal din anlayışı yer almamıştır. Bunun nedeni, İslam toplumlarında genelde, değerlerin yerine normların egemen olmasıdır. Şeriatın kurallarının hâkim olduğu bir toplum yapısında kişisel planda seçimler azalır. Bu toplumun insanları ne yapmaları gerektiğini eleştirel usu kullanarak değil, geleneksel-toplumsal normlara başvurarak bulurlar. Nitekim, toplumsal-siyasal tarihimize bir göz attığımızda tartışılacak pek çok yönleri olmasına karşın, geleneksel normların sarsıldığı bir tür yenileşme girişimi, eski ideolojinin yerine bir yenisini koyma çabası olan Tanzimat'a karşı çıkanların öncelikle Osmanlı egemenliğinin dinsel temelini aşındırıldığı savını öne sürdüklerini görmekteyiz.

(...)

Geleneksel teoloji ya da Ortodoks din, ne zaman ve nerede din ve devlet alanında egemen duruma gelmişse orada bilim ve felsefe alanındaki başarıların da durduğunu, kör inancın, bağınazlığın, hoşgörüsüzlüğün kol gezdiğini saptıyoruz. Bu saptama, İslam uygarlığı için olduğu kadar Batı uygarlığı için de geçerli olan bir saptama. Nitekim İslam tarihinde Ortodoks İslam din ve devlet alanında egemen olduğu zaman her alanda duraklama ve gerileme baş göstermiş, felsefe ise 'zındıklık' suçlaması ile dışlanmış.

Aynı durum, Batı dünyasında Orta Çağlarda en bağınaz şekliyle yaşanmış, tek kitap İncil, her şeyin çözümünü taşıyan büyümlü anahtar sayılmış; Latince, bağınaz ruhban sınıfının özel dili olmuş, büyük halk kitleleri kör inancın egemen olduğu uzun karanlık çağlardan ancak Rönesans'ın sağladığı özgür hava içinde kurtulabilmiştir. Rönesans, dinden bağımsız bir kültür kurmak, insan ve dünya ile ilgili bir felsefe yaratmak, insana 'Ben neyim?', 'Ne olacağım?' sorusunu sordurtmak dürtüsüyle gerçek anlamda bireyin doğuşunu ve kendi benliklerini duyup dillerini, düşünce yaşamlarını, sanatlarını, siyasal yapılarını geliştirmeye başlayan ulusları ortaya çıkarmıştır.

(...)

Bu genel çerçeve içine oturtmaya çalıştığımız zaman, yüz elli yılı aşkın bir süredir toplumumuzda yaşanan dine ilişkin sorunlar, büyük çıkmazlar olarak görünmektedir. Geleneksel tarihsel bir din olarak İslam'a bağlı kalan Osmanlı İmparatorluğu'nda Meşrutiyet'e değin felsefe okutulmamış; örneğin, 1900'lerde mülkiye okulunda felsefe dersi verilmesi kararına karşı öğrenciler, 'Bizi gavur edecekler.' gerekçesiyle direnişe geçmişlerdir. Batı'nın Rönesans'la Aydınlanma Çağı ile gerçekleştirdiği çağdaşlaşma girişimleri, Osmanlıda çağdaşlaşma ile dindarlık birbirinin karşıtı olarak algılandıkları için, hep tepki ve düşmanlıkla karşılanmıştır. Günümüzde de aynı yanılı tutum sürdürülmektedir.

(...)

Meşrutiyet ideologlarının gerçekleştirmeye çalıştıkları tüm reformlar da karşılarında yine Ortodoks İslamcılar bulmuşlardır. Meşrutiyet şeriatçıları geri kalmışlığımıza neden olarak şeriatın uygulanmamasını gösteriyorlar, kurtuluşun Batılılaşmada değil, İslamlaşmada olduğunu savunuyorlardı. Ama onlar da Tanzimat şeriatçıları gibi, Batı uygarlığının özdeksel yönlerinden yararlanılabileceğini düşünüp, Batı uygarlığının tüm özdeksel başarılarının İslam'dan alınma olduğunu ve tüm bilimsel buluşların aslında Kur'an'da bulunduğunu öne sürüyorlardı (2001: 153-155).

Tanilli, Hıristiyanlık ve İslam dini arasındaki öz bakımından ayırım olduğuna dikkat çekerek şöyle bir değerlendirmede bulunmuştur: Türk eğitim tarihinde, İslam dini ile bilimin sürekli çatışması, aralarındaki dünya görüşü ve yöntem farklılığından kaynaklanmaktadır. Laik bir devletin görevi, insanlara belli bir dinî inancı aşılama değil, bilime olan inancı yani akla ve deneyime olan saygıyı

aşılacaktır. Her ikisini uzlaştırmak olanağı yoktur. Bu nedenle, insanlara, din ve bilim eşdeğer olarak verilmek istendiğinde kafalarda ikilemler oluşur. Düşünce, din ve vicdan sorunlarını, devletle birey arasındaki ilişkilerin değil, bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerin konusu olarak gören laik devletin görevi, bireyler arasındaki bu alanın özgürlüğünü güvence altına almaktır. Böylece laiklikte devlet, dinî inançların ne dostu ne de düşmanıdır Hıristiyanlık, özünde din ve dünya işlerini birbirinden ayırdığı için Hristiyan din adamlarının laik olması doğaldır. Bu ayrılık uzun bir mücadelenin sonucu gerçekleşmiştir. Ancak İslam başkadır. Şeriat, din ve devlet işlerini birbirinden ayırmaz. İslam, Hıristiyanlıktan farklı olarak din devleti ya da devlet dini olarak doğmuştur. Bu nedenle İslamiyet'te din adamının laik olması dinin özüne aykırıdır (1996: 75-82). Mardin, Tanilli'nin bu görüşleriyle paralel tahlillerde bulunur:

İslam ümmeti, İslam başlangıç devirlerinde peygamberin etrafında toplanan bir müminler cemaati olarak teşekkül etti. Bu cemaat, Hıristiyan inançlarının etrafında odaklanan cemaatlerin aksine, siyaseti ikincil bir faaliyet alanı olarak değerlendirip, siyaset alanına sırt çevirmemişti. Aksine, cemaatin günlük kaygılarında politika önemli bir yer tutuyordu.

Peygamberin otoritesi dinî konulara değindiği kadar, siyasi konulara da değiniyordu. Peygamberin işlevi dinî olduğu kadar siyasi idi ve yerine geçecek olan kimseler onun yalnız dinî rolünü değil, siyasi rollerini de tevarüs etmek için mücadelelere girişiyorlardı.

İslam'ın ilk yıllarında bir tür doğrudan demokrasi İslam'daki siyasi yönünün pratikte aldığı şekildi ve bu uygulamaların arkasında 'Emr bil ma'ruf...' (iyiyi arayın ve kötüden çekinin) şeklinde siyasi felsefeyi ifade eden ilkeler de görülüyordu. Kur'an, bu ilkelerin kaynağı, temeli ve karşısına geçilmez orijiniydi (1991:21-22).

Timur, bu konuda İslam dini ile Hıristiyanlık dini arasındaki din-laiklik ilişkisinin farklı algılanışını; Osmanlı Devleti'nde laiklik sürecinin nasıl ve hangi nedenlerle başladığını ise şöyle değerlendirmiştir:

Hıristiyanlıkta laiklik, kilise-devlet mücadelesinde, devletin cismani otoritesini kilise aleyhine genişletmesi şeklinde gelişmiştir. Bu mücadele bugün bile bitmemiştir. İsa'nın 'Benim krallığım bu dünyada değildir.' veya 'Sezar'ın hakkını Sezar'a, Allah'ın hakkını da Allah'a verin.' gibi sözleri Batı'da laiklik mücadelesinin temelini teşkil etmiştir. Oysa İslam'ın herhangi bir kaynağında bu sözlere tekabül eden bir fikre rastlamıyoruz. İslam'da cismani ve ruhani ilkeler sıkı bir şekilde birbirine bağlıdır. Bu bakımdan laiklik İslam'ın özüne aykırı mıdır? diye bir soru akla gelmektedir. Bu soruya dogmatik planda 'evet' şeklinde cevap vermek mümkündür. Ancak Osmanlı toplumunda laiklik yönündeki gelişmeler İslam'ın özü ile ilgili ideolojik ve politik bir tavrın eseri olmaktan ziyade, Osmanlı toplumunun 19. yüzyılda geçirdiği evrimin sebep olduğu toplumsal bir zorunluluktan doğmuştur. Aslında yarı bir sömürgeleşme süreci olan bu evrim, Osmanlı İmparatorluğu'nu bağımlı bir kapitalizme açtığı için aynı zamanda bir 'yarı Batılılaşma' ve 'yarı laikleşme' sürecidir (1994: 114).

Osmanlı Devleti'nde, Batı kaynaklı olan laik uygulamaların ve pozitivizmin Türkiye'yi etkilediği 19. yüzyılda, insanların zihniyetlerinde din-bilim ikileminin oluşmasının nedeni, ülkede gerçekleştirilmeye çalışılan birtakım yeniliklerin – devletin Batı'ya ekonomik olarak bağımlı hale gelmesinin sonucunda– Batı'nın sosyal baskılarıyla gerçekleşmesidir. Sonraki konularda görüleceği gibi İslamiyet'e dayalı eğitim değerleri, Selçukluların olduğu gibi Osmanlı eğitiminin de belirleyicisi olmuştur ve 19. yüzyılda başlayan din-bilim ikilemi eğitime de yansımıştır. Hatta laikliği kendisine temel almış Cumhuriyet Döneminde bile, eğitim sistemine de yansımış olan bu durum, bugün bile güncelliğini korumaktadır. Modern hayatın getirdiği birtakım yenilikler, gerekli felsefi yapılarla donatılmayan anlayışların sonucunda sürekli olarak dinle çatışmıştır. Belki de İslam dini ile bilimin çatışmasının en önemli nedenlerinden biri, din ile bilim arasındaki karşıtlık yanında, bu iki alanı eşdeğer olarak görmeyecek bir anlayış alt yapısının oluşturulamamasında aranmalıdır. Bu nedenlerle, ülkemizde Tanzimat'la başlayan radikal çağdaşlaşma girişimleri, karşısında, dinî dogmaları bulmuştur. Böylece, pozitif bilimlerin gelişmesi de sekteye uğramıştır. Bundan daha da önemlisi insanların zihniyetlerinde oluşan ikili anlayışlar, onun kendini bütünleştirememesine ve olaylara bakış açısında ikilem yaşamasına neden olmuştur. Bu durumun, insanın gelişmesine engel olacağı ve onda oluşturacağı sosyal, psikolojik sonuçlar yanında, ülkenin her alanda gelişmesini de olumsuz etkileyeceği ortadadır.

2. Karahanlılar Döneminde Eğitim

İslamiyet'le 751 Talas Savaşı'yla tanışan Türklerin kitleler hâlinde Müslüman olmaya başlamaları 10. yüzyıla rastlar. Bu dönemin ilk kitlesel ve siyasal hareketi, aynı zamanda ilk Müslüman Türk devleti olan Karahanlı Devleti (840-1212)'yle gerçekleşir. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte yeni bir medeniyete dahil oldukları görülür. Bu olgu Türklerin yaşam tarzlarında, günlük alışkanlıklarında dönüşüm ve değişim anlamına gelir. Buna bağlı olarak Türk tarihinde on bir yüzyıl süren Şamanizm ve Maniheizm devri yavaş yavaş kapanarak, günlük yaşamda İslamiyet'in etkisi görülmeye başlamıştır (Doğan, 2004: 259). Din, tüm insanlık

tarihi boyunca toplumların ekonomik, sosyal ve politik faaliyetlerinin düzenlenmesinde önemli rol oynamıştır. Eğitimin gelişimi incelendiğinde de ilk formal eğitimin dinî kurumlarda verilmeye başlandığı görülmektedir. Sümer, Mısır, Elam, Eti gibi eski çağlarda kurulmuş devletlerde, tapınakların çoğunun birer okul hâline getirildiğini gösteren izlere rastlanmıştır (Baltacı, 1976: 1). Türk toplumunun ilk örgün eğitim-öğretim kurumu olan medreseler, bir okul olarak ilk Müslüman Türk devleti Karahanlılar döneminde ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar, Türkiye Devleti kuruluncaya kadar yaşamıştır. Türk düşünür ve eğitimcileri hem İslam dünyasındaki düşünür ve eğitimcilerinden etkilenmişler, hem de bu düşüncelere katkıda bulunmuşlardır. Böylece Türk toplumunun eski değer ve töreleri değişme yoluna gitmiştir; alp (savaşçı) tipi insan yerine gazi, veli, alperen (din için savaşan) insan tipi yetiştirme önem kazanmıştır (Akyüz, 2004: 19-20; Üstün vd. 2002: 58).

İslami felsefeye dayanarak bazı İslam eğitimcileri eğitimle ilgili çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Doğal olarak görüşler arasındaki farklılıklar, eğitim uygulamalarına ve bu uygulamaların sonuçlarına yön vermesi bakımında bireysel olduğu kadar toplumsal yaşamı da etkilemiştir.

İlk Türk medreselerinde, özellikle Fârâbi (870-950) ve İbn Sinâ (980-1037)'nin eğitimle ilgili görüşlerine önem verilmiştir. Her konuyu tartışabilen ilk İslam alimleri, Antik Yunan kaynaklarından yararlanmışlardır. Bu nedenle ilk medreselerin eğitim felsefesinde nakilciliğin yanında akılcılık da önemli bir yere sahip olmuştur.

Tarihsel gelişimi ne olursa olsun, İlk Çağda Yunanlıların M.Ö. VII. ve IV. yüzyıllar arasında ortaya koyduğu başarılarla, özellikle Platon ve Aristoteles'in eserleriyle dizgeli bir hal alan felsefenin, Helenistik dönemin (M.Ö. IV.-M.Ö. I. yüzyıllar arası) ardından Doğu'ya geçerek, Fârâbi'nin belirttiği gibi Orta Çağda Süryâniler aracılığıyla İslam dünyasına, oradan da tekrar Batı'ya geçtiği bilinmektedir. Bu kültürel geçişin tarihini Rönesans öncesi ve hatta Rönesans sonrası yüzyıllara kadar inceleyen Doğu bilimci De Lacy O'Leary, İslam düşüncesinin Batı Avrupa felsefe ve biliminin oluşumunda kayda değer etkileri olduğunu belirtir (Güçlü vd. 2003: 766).

Cevizci (2002: 56) ise, Arapçadan Latinceye çevrilen İslam düşünürleri İbn Sinâ ve İbn Rüşd eserlerinin, Orta Çağ skolastikleri üzerinde olağanüstü etkilerinin olduğunu; hatta bir İslam din alimi olan Gazâli'nin, İbn Sinâ felsefesini eleştirmek için yazdığı kitabın bile İbn Sinâ eserlerini tamamlayan bir eser olarak Batı üniversitelerinde okutulduğunu belirtmiştir.

Fârâbi; Platon, Aristoteles ve yeni platoncuların görüşleriyle İslamiyet'i uzlaştırmaya çalışan ilk Türk İslam filozofudur. Fârâbi'ye göre mutluluk; felsefe, bilim ve sanatla uğraşmaya bağlıdır. Mutluluk, insanın kendi özü üzerinde yani insanı insan yapan şey üzerinde düşünmesi, kendini bilmesi demektir. İnsan, kendini anlamak için evreni anlamaya, evreni anlamak için de onun gayesini anlamaya mecburdur. İşte bu, felsefe yapmaktır. Fârâbi'nin felsefesine göre sonsuz iyilik, bilen, bilgi, bilge, seven, sevilen ve sevgi demek olan Allah; asıl gerçek, asıl doğru, asıl iyi ve asıl güzeldir. İnsan aklının en yüksek seviyede mükemmelleşmesi yani bilim, felsefe ve sanatla uğraşması, insan aklının etkin akıl ile birleşmesidir. Onun metafiziğinde şu noktalar hâkimdir: Aristo'da Tanrı âlemin merkezidir ve maddeye şekil verir. Fârâbi, Allah ile madde arasındaki ikililiği kaldırır; ona göre madde zarureti Allah'tan alır. Aristo'da Tanrı, ilk hareket ettiricidir ve maddeye mekanik olarak tesir eder. Fârâbi, Allah'ı tek, zaruri ve sonsuz bir cevher olarak tanımlar. Aristo'da Tanrı, bilmeden, mekanik bir surette, yalnız güzel ve iyi kurallara göre, yani gerekli hedeflere göre tesir eder. Fârâbi, bu konuda, Aristo ve Platon'u uzlaştırmak için Allah'ın şuurla tesir ettiği bilgisinin determinizmi ifade ettiğini söyler. Determinizm, bu anlamda evrendeki olayların yanı sıra insanın istencini de Allah'ın belirlediğini öne süren görüştür ve Fârâbi'ye göre Allah, yalnız tümelleri yani âlemin kanunlarını bilir, tikelleri bilmez. Aristo'da ilk hareket verici etkin (faal) akıldır yani Tanrı'dır. Fârâbi'ye göre tümel akıl, Allah'tan çıkan ilk yaratıktır. Faal akıl, insan zekâsıyla Allah'a ait elem arasında köprüdür; ilk prensip değildir; çünkü şeylere var oluş veremez. Allah, faal akla hareket verir. Aristo'da Tanrı'yla evren arasında mertebeler olmadığı halde, Fârâbi'nin sudûr teorisine göre Allah'tan evrene derece derece inilir. Her şey Allah'tan sudûr eder (çıklar) ve tekrar ona geri döner. Onun, Tanrı'nın yaratması anlamına gelen sudûr anlayışına göre Tanrı'dan, önce ilk akıl doğar ve bu ilk akıl, zorunlu olarak kendini tanıyabilmek için ikinci akı, aynı şekilde ikinci akıl da üçüncü akı oluşturur. Ve böylelikle son akıl olan onuncu akıl oluşur. Onuncu akıl, faal akıldır. Allah'ın indinde eşyanın form ve örnekleri ezelden beri vardır. Faal akla sahip olan ruhlar, ölümsüzdürler ve bu dünya ile öteki dünya arasında köprü kurarlar. İnsanın biricik ereği, faal akıl aracılığıyla tasavvufla Allah'ı kavramak ve ona ulaşmaktır. Fârâbi'ye göre âlem, ezeli ve ebedîdir; Allah evreni zorunlu olarak yaratmıştır. Platon'un ruhun

bedenden bedene geçme fikrini reddeder. Ona göre ruh bedene sonradan girer. Ölümden sonra, bedenın dirilişini ve ruhun ferdi cevherini kabul etmez. Ruhun ölümden sonra uzamsız ve mekânsız olarak ruhların birliğine devam edeceklerini savunur. Ona göre, faal akıldan nasibini alan yani potansiyel aklını kullanan filozoflar ve peygamberler ölümsüzdürler. Peygamberlerin vazifesi, hakikatleri başka türlü anlayamayan bilgisiz halka, din aracılığı ile anlatmaktır. Din sembollerle anlatım yoludur; cennet, cehennem ve Kur'an'daki dogmalar sembollerden ibarettir. Pratik âlemde ve ahlakta deha sahibi olan peygamberler, metafizik ve nazari (kuramsal) bilim bilmezler, fakat onlarda sezgi gücü vardır. Metafizik ve nazari bilim bilen yetkin bir filozof, peygamberden üstündür. Fârâbi gibi Platon, Aristoteles ve yeni Platoncuların görüşleriyle İslamiyet'i sentezlemeye çalışan İbn Sinâ, Fârâbi'nin bütün bu görüşlerini sistemleştirip benimsemekle birlikte dinle felsefeyi uzlaştırmada Fârâbi'ye göre, dine daha yakındır ve peygamberleri, filozoflardan üstün görür. Ayrıca Fârâbi'den farklı olarak ruhların cevher, töz olarak ölümsüzlüğünü savunur. Görüşlerinde insanların mutluluğunu temele alan Fârâbi, siyasette Platon'un yolunu tutar; onun yetkin devleti, bir dünya devletidir. Ona göre aydınların idare ettiği erdemli toplumda başkan seçim yoluyla iş başına gelir. Hakiki mutluluk böyle bir toplumda gerçekleşir (Ülken, 1967: 58-92).

İbn Sinâ, Aristo gibi bitkisel, hayvansal ve zihinsel ruhtan söz eder. Ona göre zihin, doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir; fakat bilgileri anlama yeteneğine sahiptir. Platon'la *“Zorunlu, saf gerçeklik, güç, bilim olan Allah'tan (idea) gelen etkin zihin, duyuların hizmetinden yararlanarak kesin doğruya ulaşabilir.”* görüşünde hemfikirdir. Doğrunun tümel olduğunu ve akılla elde edilebileceğini savunur. Deney, gözlem, araştırma vb. aklın gerçeğe ulaşması için birer araçlardır. Ahlak anlayışında da Platon ve Aristo çizgisinde olan İbn Sinâ, en yüksek mutluluğu Allah'la insan aklının birleşmesi olarak görür. Ona göre, bunun için ruhun ve aklın temizlenmesi gerekir; bu da nefsi kırma ve dindarlıkla, iman ve akli birlikte işe koşmakla gerçekleşebilir (Sönmez, 2002: 124-125). Fârâbi ve İbn Sinâ dini, insanların mutluluğunu ve mükemmelleşmesini sağlayan bir araç olarak görmüşler ve aklın kurallarına göre yorumlamışlardır. Onların eğitim felsefelerinde İslam'ın, idealizmin ve realizmin etkileri olduğu söylenebilir.

Felsefe, mantık, ahlak, psikoloji, metot, fizik, kimya, astronomi, geometri, siyaset, sosyoloji, askerlik, din, tasavvuf, dil, edebiyat, musiki ve çeşitli bilimlerdeki bilgisinin ve görüşlerinin derinliğiyle Fârâbi, Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan eğitim bilimine ilişkin görüşleri ileri sürmüştür ve eğitimin amacının, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek olduğunu savunmuştur. Ona göre üç tür eğitimci vardır: Aile reisi, aile fertlerinin; öğretmen, çocuk ve gençlerin; devlet başkanı ise milletin eğitimcisidir. Fârâbi, öğretim ile eğitim arasında bir ayrım yapar. Öğretimi, kuramsal erdemleri var etme, eğitimi ise ahlaki ve sanatsal erdemleri var etme yöntemi olarak tanımlar; öğretimin kuramsal ve seçkin bir gruba yönelik, eğitimin de halkın geneline yönelik ve temelde davranış değiştirmeye ağırlık veren bir uğraşı olduğunu belirtir. Öğretimde yöntem konusunda kolaydan zora doğru gidilmesini istemiş ve böylece önemli bir ilke ortaya atmıştır. Ona göre en kolay, sayılar ve hacimler incelenebilir. Başka bir deyişle öğretimde önce aritmetik, sonra geometri ve daha sonra da çeşitli konular işlenmelidir. Bir şey öğretilmeden ötekine geçilmemeli, sorunlar tek tek incelenmelidir. Öğretmen, öğrencileriyle –Sokrat gibi– tartışmayı bilmelidir. Öğretimde mantık ve felsefeye yer verilmelidir. Öğrencinin öğrenme isteğinin sürdürülmesine çalışılmalıdır. Çocuklar, karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmelidir. disiplin ne yumuşak ne de sert olmalı, ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk sözle ikna edilemezse zora başvurulabilir (Akyüz, 2004: 23-24).

Fârâbi'den sonra Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan ve başta tıp olmak üzere felsefe, eğitim, teoloji, matematik, ahlak gibi alanlarda çalışmaları olan düşünür İbn Sinâ, bilim öğrenmeyi bu dünyada olduğu kadar ölümden sonraki hayatta da mutlu olmak için de gerekli görür. Ona göre bilim, insanın kendini mükemmelleştirmesi ve Allah'ı bulması için gereklidir. Onun eğitimle ilgili görüşleri şöyledir: Eğitim, çocuğun doğumuyla başlamalıdır. İlk eğitim ahlak eğitimi olmalıdır. Çocuğa fazla baskı yapılmamalı, hataları uygun biçimde düzeltilmeli, gerekirse azarlanmalıdır; dayak en son çare olmalıdır; 6-14 yaşları arası okula gönderilmelidir. Öğretmen dindar, dürüst, bilgili, insafli, temiz, kibar olmalı; çocuk eğitimi ve öğretimini bilmeli; çocuğun yeteneklerini tanımalı ve onlarla ilgilenmelidir. Birbirlerinden birçok şeyi öğrenme ve birbirlerinin haklarına

saygı göstermeyi öğrenme bakımından çocuklara tek tek değil, topluca eğitim verilmelidir. Okul programı Kur'an, şariat, dil, ahlaki şiirler, beden eğitimi, sanat ve meslek öğretimi gibi derslerden oluşmalıdır (Akyüz, 25-28).

Bu dönemin çocuk eğitimine tanıklık eden önemli yazılı kaynakları arasında *Divan-ı Hikmet*, *Kutadgu Bilig*, *Divan-ı Lügatit Türk* gibi ünlü eserler bulunur. Yusuf Has Hacip'in *Kutadgu Bilig* (1069) adlı eserine göre çocukların iyi veya kötü olmalarına anne ve babaları neden olur. Çocukların ortak eğitimi olan bilgi ve edep öğretiminde ise fazilet eğitimi, ayrıcalıklı olarak erkek çocuklarına tahsis edilmektedir. Karahanlılar döneminin bilim ve kültür ortamında yetişen, bir Türk düşünürü ve siyaset adamı olan Kaşgarlı Mahmut'un *Divan-ı Lügatit Türk* (1072-1074) adlı eserinde anne-babaların çocuk duyarlılığını dile getiren özel söyleyiş ve ifade biçimlerine rastlanır. Çocuklara verilen öğütlerin önemli bir eğitim ve kültür boyutu vardır. Bunlar çocukların erdem, ahlak, edep gibi menevi kişiliklerin pekişip güçlenmesine yöneliktir. Bu öğütçü yaklaşım Ahmet Yesevi (1103?-1166)'nin oluşturmaya çalıştığı insan profilinin en önemli özellikleri arasındadır. Yesevi'nin İslamiyet öncesi Türklerde ağır basan alp insan tipine karşıt olarak menevi derinliğe sahip, içe dönük –sûfi, veli– insan oluşturma çabası vardır. Yesevi'nin *Divan-ı Hikmet* adlı eserinde bireye derinlik kazandıracak temel öğeler; aşk, sevgi, edep, bilgi, hakikât, doğruluk ve dürüstlüktür (Doğan, 2004: 259-262). Bu eserlerde işlenen temel çocuk değerleri genellikle etik öğelerdir.

3. Selçuklular Döneminde Eğitim

Türk medreseleri, daha çok Selçuklularda önem kazanmış ve yayılmıştır. Bu dönemdeki medreselerin amaçları, genel olarak; İslam dinini yaymak, devlete memur ve ülkeye din adamı yetiştirmek, yeni ele geçirilen ülkelerin manen de fethini sağlamak, yoksul ve yetenekli kişileri topluma kazandırmak, Vezir Nizamülmülk'ün belirttiği gibi bilginleri bir görev ve maaşla medreselere bağlayıp denetim altında tutmak ve böylece devlete karşı gizli hareketlere katılma ihtimalini ortadan kaldırmak, bilime ve eğitime önem vermektir. 1067'de Bağdat'ta Nizamülmülk tarafından açılan ve yüksek öğretim kurumları olarak bilinen Nizamiye medreseleri, Büyük Selçuklu Devleti'nin çöküş sürecine girmesiyle önemini kaybetmeye başlamış ve 1400'lü yılların başında tamamen yok olmuştur.

Öteki medreseler, müderrislerin düzeyine göre orta ya da yüksek öğretim sayılmışlardır. Bağdat Nizamiye medreselerinde okutulan başlıca dersler şunlardır: Din ve hukuk dersleri (Kur'an okuma, tefsir, hadis, fıkıh, kelâm), dil ve edebiyat dersleri (Arap edebiyatı, fars, nahiv, sarf, hitabet, şiir, cerh ve tadil, tarih, edeb), felsefe dersleri (felsefe, mantık), müspet bilim dersleri (tıp, cerrahi, riyaziye, hesap, hendese, müsellesat, nücum, heyet, tabiat). Bu medreseler esas olarak din, hukuk, dil öğretimi yapmışlardır. Tıp öğretimi daha çok hastanelerde yapılmıştır. Felsefe ve ilgili bilimler, çok geçmeden programdan çıkarılmış, yerini kelâm almıştır (Akyüz, 42).

Felsefeye ilk ciddi tepkinin Bağdat Nizamiye medreselerinde 1091-1095 yılları arasında yöneticilik yapan Gazâli (1058-1111)'den geldiği bilinmektedir. O, felsefenin şüpheci yöntemine ve dinin bununla yorumlanmasına, inancı sarsıyor diye karşı çıkmıştır. Gazâli aklın değil, kalbin (imanın) hâkimiyetini esas alan sezgi veya tasavvuf yolu ile mutlak gerçeğe ulaşılabileceğine inanmıştır. Fârâbi ve İbn Sinâ'yı eleştirmekle yetinmeyip, onları bazı konularda küfre düşmekle yani din dışılıkla suçlamıştır. Onun bu tutumunun İslam dünyasında felsefe aleyhtarlığına ve taassuba yol açtığı ileri sürülmüştür (Akyüz, 42-44). Gazâli; Fârâbi ve İbn Sinâ'nın, âlemin ezeli ve ebedî oluşu, Allah'ın ferdi varlıkları tümel bir şekilde bilmesi, ferdi ruhun ölümsüzlüğünün anlamı ve ferdi ruhun tümel ruha katılması fikirlerine şiddetle karşı çıkmıştır (Ülken, 1967: 59).

Daha önce de değindiğimiz gibi İslam felsefesinde bu sorunlar dogmatik olarak yanıtlanmıştır. Haliyle dinî dogmalara sıkı bir şekilde bağlı olan Gazâli'nin; Fârâbi ve İbn Sinâ'nın bu görüşlerini İslam felsefesine aykırı bulması ve onları din dışılıkla suçlaması doğaldır. Onun görüşleri, birçok yazar tarafından, İslam dünyasında felsefenin sadece dinin hizmetine girmesine ve bu durumun İslam'da taassuba yol açtığına yorumlanmıştır ki bu durum, Batı dünyasının Orta Çağda felsefeyi sadece Hıristiyan dininin dogmalarını temellendirmede kullanmasıyla özdeştir. Batı dünyasının yıllardır içine daldığı skolastiği yıktığı sırada, İslam dünyasının skolastik bir yapıya büründüğünü söyleyebiliriz.

Doğu bilimci Edward Sachau, bu hususta M.S. X. Yüzyılın İslam dünyasında hüküm süren zihniyetin tarihsel bakımdan bir dönüm noktası oluşturduğunu ileri sürer. Sachau, Eş'ari ve Gazâli bu zihniyete yeni bir yön vermeselerdi Arapların Galileileri, Keplerleri, Newtonları yetiştirmiş bir millet olabileceklerini belirterek oldukça dikkat çekici bir

yorumda bulunur. Gazâli'nin bu olumsuz etkisi, daha çok 'Filozofların Tutarsızlıkları' adlı eseriyle İslam filozofları olarak bilinen Fârâbi ve İbn Sinâ'nın felsefelerine yaptığı eleştirilere bağlanmaktadır. Gerçekten de Gazâli'nin söz konusu eserinde filozofların görüşlerini yirmi meselede eleştirmekle kalmayıp, bunlardan üçünde onları küfürle itham etmesinin, kendisinden sonraki felsefenin İslam dünyasında gerilemesinde önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Güçlü vd. 2003: 768-769).

Gazâli, akla dayanan ilimleri yani matematik, mantık, tabiat ilimleri ve felsefeyi bazı yönleriyle tenkit eder. Ona göre bunların hiçbirinde mutlak hakikate ulaşmak için tam bir vasıta yoktur; matematik, basit usullerle kanıtlama yoluna sahip olduğu için akılla açıklanması mümkün olmayan taraflarını inkâra varır; tümel bir kanıtlama aleti olan mantık ise, bir fikrin lehinde veya aleyhinde kullanılabilir. Gazâli, kelâmcılar ve filozofların bu aleti birbirlerini reddetmek için kullandıklarını belirtir. Mantığın, mutlak hakikate ulaşmayı sağlayamayacağını ve olsa olsa hakikate erişmede bir araç olabileceğini belirtir. Akılla inancı karşı karşıya koyan Gazâli'ye göre, hakiki ve kesin doğru olan Allah'ı bulmak için tek yol tasavvufudur. Böylece akıl ile imanı ayırmıştır (Ülken, 1967: 121-124). Tasavvufu, ilk defa bir ahlak yolu ve felsefi anlayışla uzlaşabilecek bir dünya görüşü olarak gören kelâmcı İslam düşünürü Gazâli'dir ve onun kelâmcı görüşü kendinden çok sonra bile büyük ölçüde taraftar bulmuştur. Bütün gayreti dinin formal şekli yerine içten yaşanmış şeklini koymaktı. Ona göre Allah'la bir olmak dinin en yüce kısmıdır ve buna ancak arzulardan vazgeçilerek ulaşılabilir (Ülken, 1967: 239).

Gazâli, aklın ve mantığın, Allah'ı ve evreni açıklamada yetersiz olduğu noktada tasavvufu işe koşturmuştur. Bu bağlamda onun, akli ve mantığı, kelâm için kullanıldığında geçerli gördüğünü söyleyebiliriz.

Gazâli, insanın, bu dünya ve öteki dünya için yetiştirilmesini istediğinden, insanlara tıp, matematik, dini ve mesleki bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır; fakat din ve şeriata aykırı olan felsefe vb. dersler okutulmamalıdır, görüşündedir. Ona göre öğretmen sınıfta ezber, tekrar, tartışma yöntemlerini kullanmalıdır. Tartışarak ve düşünerek anlamının, ezberden daha tutarlı olduğunu belirtir. Öğretmen, çocuklara kendi çocukları gibi davranmalı; öğüt vermeli; kötü davranışı olanları uymalı; örnek insan olmalı, peygamber gibi davranmalıdır. Öğrencinin iyi hareketleri övülmeli, kötü davranışları uyarılmalı, tekrar eden kötü davranışları gizlice azarlanmalıdır. Dayak son çare olmalıdır ve çocuğun geçmişte yaptığı hatalar, her zaman yüzüne vurulmamalıdır (Sönmez, 2002: 128).

Orta Çağda İslam dünyasında öğretim, bilim ve kitap yazım dili esas olarak Arapçaydı. Fakat o dönemden kalan kitapların kenarlarında bazı Türkçe açıklamaların bulunması, öğretimde kısmen bu dilin de kullanıldığını gösterir. Medreselerin öğretim yöntemi daha çok ezbere dayanmakla birlikte, bunun yanında tartışma da bir yöntem olarak kullanılırdı. Belli bir öğretim süreleri yoktu. Yıl bitirme değil, belli kitapları okuma amaçlanırdı. Bu da öğrencilerin çabasına ve medreselerin hocası olan müderrislerin taktirine kalmıştı. Fakat yüksek öğretim medreselerinin en az beş yıl sürdüğü tahmin ediliyor. Toplumda saygın bir yere sahip olan müderrisler, hükümdar veya vezir tarafından atanırlar, genellikle ölünceye kadar görevde kalırlardı. Her medresede esas olarak bir müderris vardı. Müderrise yardım eden müderrislerin öğrencileri çalıştırma, onlara danışmanlık ve rehberlik yapma, müderrisin onları tanımalarına yardımcı olma gibi görevleri vardı. Her isteyen, istediği yaşta öğrenci olabiliyordu. Öğrenciler bursluydu ve medreselerde barınırlardı. Medreselerin gelir kaynakları esas olarak vakıflardan sağlanıyordu. Fakat Bağdat Nizamiye medreseleri devlet tarafından yaptırılmıştı. İlköğretim düzeyinde olan ve genellikle camilere bitişik yapılan mekteplerde de okuma-yazma, Kur'an, din, aritmetik öğretimi yapılırdı. Yaygın eğitimin yapıldığı yerler ise cami ve mescitler, bilginlerin evleri, ilim ve edep toplantıları, saraylar, kitapçı dükkânları ve kütüphanelerdir. Ayrıca medreseler dinleyici de kabul ettikleri, mektepler de zaman zaman halka okuma-yazma ve Kur'an öğrettikleri için yaygın eğitimin yapıldığı yerler arasında değerlendirilebilir. Ahilik teşkilatı ise çok önemli bir yaygın eğitim kurumudur (Akyüz, 2004: 43-44).

Selçuklularda örgün eğitim kurumu olan medreseler yanında, ilk kez Selçuklu döneminde 13. yüzyılda kurulan ve Osmanlı dönemi boyunca devam eden Ahilik kurumunda usta, kalfa ve çıraklara meslek öncesi ve meslek içinde eğitim verilmekteydi. Bu yaygın eğitim; mesleki, ahlaki ve askerî bir karakter taşımaktaydı. Mesleki eğitim işyerinde, ahlaki eğitim zaviyelerde ve askerî eğitim askerlik kurumu içinde gerçekleştirilmekteydi (Erdoğan, 2002:3). Ahilikte iş dışında ve toplantı yerlerinde eğitim yapılırken muallim ahi, pir denen öğreticiler, İslam dininin esaslarını, okuma-yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, örgütün geleneği, ilahiler, şiirler, raks, sûfi kıssaları ve sözlerini öğretirlerdi. Bu teşkilat, iş başında eğitimde ise esnaf ve zanaatkârda, namaz saatleri dükkânını kapatma,

dürüst çalışma, üretimi artırma, komşu esnaf ve zanaatkârların da kazanmasını isteme, çırakları iyi yetiştirme vb. tutum ve davranışlar gelişmesini amaçlamaktaydı (Akyüz, 2004: 48-49). Dinî kuralların, düşünsel alanda olduğu kadar bunun bir sonucu olarak insanların sosyal ve ekonomik eylemlerine de yön verdiği söylenebilir.

4. Osmanlılar Döneminde Eğitim

Osmanlılar döneminde sayıları artan medreseler; dinî, edebî, felsefi eğitimin verildiği ve devlete eleman yetiştirilmek üzere vakıflar tarafından finanse edilen eğitim kurumlarıdır. Medreseler, 16. yüzyıldan itibaren sadece dinsel eğitim veren kurumlar hâline gelir ve daha sonraki yüzyıllarda önemini kaybeder (Erdoğan, 2002: 2). Önceleri, 4-11 yaşları arasındaki kız ve erkek çocukların gittiği sıbyan okulları (ilkokul) ve medreseler olmak üzere iki çeşit okul bulunan Osmanlı Devleti'nde eğitim faaliyetleri, bir hayır işi, bir dinî görev olarak kabul edilmişti. Eğitim süresi 3-4 yıl olan sıbyan okullarında okuma-yazma, Kur'an ve hesap vb. konularda temel bilgiler öğretilirdi. Ancak programın önemli kısmını temel dinî bilgiler oluştururdu. Medreseler, kendi aralarında ilk, orta ve yüksek kademelere ayrılmıştı. Belirli bilim dallarına göre ihtisaslaşmanın olduğu söz konusu olduğu ve ileri din bilgisinin yanı sıra, mantık, metafizik, geometri, matematik derslerinin de verildiği yüksek kademelerde ülkenin bürokrat, doktor, yargıç vb. aydın grubu yetiştirilirdi. Osmanlı Devleti'nde geleneksel okullar olarak bilinen sıbyan okulları ve medreseler yanında bir de 1455 yılında kurulan, yönetici ve devlet adamı yetiştirme amacı taşıyan Enderun (saray) okulları vardı. Sıbyan okulu ve medreselere yalnız Müslüman çocukları alınırken, Enderun okullarına devşirme kanunu gereğince Hıristiyan tebaanın çocukları alınmaktaydı. Bu okullar, 18. yüzyıldan itibaren önemini yitirir ve 1908 yılında tamamen kapatılır (Fidan ve Erden, 1998: 186-187). Osmanlı Dönemi boyunca çok sayıda sadrazam, şeyhülislam, kaptan-ı derya, mimar, şair, ressam ve tarihçi yetiştiği bilinen Enderun okullarında Türkçe eğitim yapılmakta ve din, edebiyat, tarih, matematik, müzik ve beden eğitimi gibi dersler okutulmaktaydı. Amerikalı eğitimci Kazamias'ın Platon'un idealindeki okul olarak nitelediği Enderun okulları, aynı zamanda üstün zekâlılara yönelik olarak açılan bir okul olarak görülmektedir (Erdoğan, 2002: 3).

Osmanlı Devleti'nde, büyük halk kitlelerinin eğitiminin geleneksel okullarda yapıldığı söylenebilir.

Klasik Osmanlı medrese düzeninde programlarda dinî-hukuki içerikli dersler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm) ağırlıklıdır. Felsefe, matematik, astronomi gibi dersler ise 16. yüzyılın ortalarına kadar bazı medreselerde okutulur; fakat bunlar daha ziyade bireysel olarak ilgi çekmeye başlar ve tamamen kaldırılır. Bunların dışında programlarda diğer dersleri öğrenmek için alet dersleri konulur. Alet derslerinden, Arapçanın kelime ve cümle yapısıyla ilgili olanlar sarf, nahiv; ifade ve yazımla ilgili olanlar mantık, güzel konuşma, maâni, estetik, inşâ dersleridir. Kitaplar ve yazım dili ise Arapçadır (Akyüz; 2004: 64-65).

18. yüzyıla kadar Osmanlı'da eğitimin amaçlarını, İslamiyet'in temel kitabı olan Kur'an'ı okuyabilen bireyler yetiştirmek; İslamiyet'i öğretecek ve ibadet yaptırarak hafız yetiştirmek; İslamiyet'in yüceltilmesi ve kuramsal temellerinin anlatılması ile ilgili bilgi üretecek bilim adamları yetiştirmek; yönetimi gerçekleştirecek üst düzey yöneticiler yetiştirmek; savaş sanatını en üst düzeyde öğrenmiş bireyler yetiştirmek; sistemin ihtiyacı olan iş gücünü sağlayıcı biçimde bireylere verilen eğitimi desteklemek ve İslamiyet'e dayalı yönetimi sürdürmek için halkı, İslami kurallara dayalı olarak eğitmek ve onları öteki dünyaya hazırlamak, şeklinde özetleyebiliriz. Osmanlı Devleti'nde genel olarak dinsel içerikli olan eğitim, daha çok yönetsel, askerî ve bazı dinî kurumlara eleman yetiştirme görevini üstlenmişti. Temel olarak Allah'a ve sultana itaat edecek Müslüman bireyler yetiştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimin amaçları, aynı zamanda girdi sağladığı kurumların amaçlarına göre de biçim almıştır. Bu bağlamda Enderun eğitiminin amaçları, yönetici yetiştirmeye yönelik iken, devletin formal yapısı dışında kalan tekke eğitiminin amacı, belli tarikatların düşünce sistemlerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak olmuştur (Gökçe, 2000: 218-279). İslamiyet'e dayalı eğitim değerleri Selçuklularda olduğu gibi Osmanlı eğitiminin de belirleyicisi olmuştur.

16. yüzyılın ortalarında bozulmaya başlayan medreselerde yapılan eğitimin, bilimsel kaygılarla değil, sadece siyasi iktidarın onlardan beklentilerine göre işlev görmesi sonucunda özgün fikir ve bilim adamları yetiştirilememiştir. Osmanlılarda en gözde medreseler daha çok hükümdarlar ve yönetici sınıfın üyelerince

kurulmuştur. Yönetim elini medreselerin üzerinde tutarak kontrolünü güçlendirmeye çalışmıştır. Örneğin Fatih medreselerinin açılması ile onlara verilen temel misyon, Osmanlı merkezî yönetiminin ideolojisini oluşturmak olmuştur. Böylece medreseler, müderrisleri ile beraber siyasi olayların merkezinde yer almıştır. Her şeyin ve bilimin temelinde inancın esaslarının aranması anlayışının etkili kaynağının Gazali'nin fikirlerinin olabileceği akla gelmektedir. Yalnızca bilim için araştırma yapmak hoş görülmemiştir. 17. yüzyılda mantık, felsefe gibi akli bilimlerle uğraşmak din dışı sayılmıştır. Bazı medreselerde kısmen de olsa okutulan akli ve müspet bilimler (felsefe, matematik, astronomi), programdan çıkarılmış, dinî içerikli dersler (tefsir, fıkıh, hadis, kelâm) önemini daha da artırmıştır. Hatta daha sonraları felsefe olarak görülen kelâm bile program dışına konulmuş, fıkıh (İslam hukuku) ağırlık kazanmıştır. Eğitim ve öğretim ezberci, nakilci (aktarmacı), kitabi, dogmatik yöntemlerle yapılmıştır (Akyüz, 2004: 73-74). Eğitimde yeni bakış açılarının oluşumunu sağlayacak eleştirel düşünmenin gerçekleşmeyişi bilimsel oluşumları da engellemiştir.

18. yüzyıldan Tanzimat'ın ilanına kadar geçen süre, Osmanlı Devleti için birçok yönden bir geçiş dönemi özelliği taşımaktadır. Fransız ve sanayi devrimlerinin yarattığı yeni Avrupa düzeninde, Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti'ni Batı kapitalizmine girdi sağlayacak ve ona uyacak niteliğe getirme çabaları, bunu sağlamak için Osmanlı yönetimindeki farklı etnik ve dinsel gruplar üzerinde hak iddia etmeleri ve Sanayi Devriminin yarattığı rekabetle Avrupa'da başlayan ekonomik ve siyasi bloklar içinde Osmanlı Devleti'ne olan gereksinim, Osmanlı Devlet yapısında da yeni ideolojik, siyasi ve ekonomik oluşumlara yol açmıştır. Osmanlı Devleti'nin, 1699 yılında ilk defa toprak kaybetmeye başlaması ekonomik gücünün zayıflamasına neden olmuştur. Ayrıca 1774 Küçük Kaynarca Antlaşması'yla bazı azınlıklar ve farklı dinsel gruplar üzerindeki siyasi denetimini Avrupa'ya kaptıran Osmanlı Devlet'i Tanzimat Fermanı'yla da ideolojik gücünü kaybetmeye başlamıştır. Avrupa'da 1789 yılında gerçekleşen Fransız Devrimi'nin yaydığı ulusların bağımsızlığı fikri, Osmanlı gibi çok ulustan oluşmuş bir devleti dağılma tehlikesiyle karşı karşıya bırakmıştır. Osmanlı aydınları, ülke insanlarını bir arada tutmak amacıyla Osmanlılık ideolojisinin kuramsal temellerini oluşturmaya çalışmışlardır. İlk defa eğitim, devlete siyasi, ideolojik ve ekonomik

güç sağlayan bir araç olarak fark edilmiş ve doğal olarak devletin güçlerini elde etmede en önemli kurum olarak gördüğü ordudan işe başlanmıştır. Siyasi gücü eğitmek amacıyla Batılı eğitimcileri İstanbul'a getirme, yönetici kadroyu Avrupa'ya gönderme ve devlete ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayan kurumları Batılı anlamda oluşturma çabalarının bu dönemde başladığı söylenebilir (Gökçe, 2000: 220).

Osmanlı Devleti'nin, kurumlarını Batı'nın anlayış ve uygulamaları yönünde düzenlemeye başlamasının en önemli nedenlerinden biri, belki de en önemli nedeni; Batı'nın bilim ve teknikte gelişerek dünyada sosyal, politik, ideolojik ve ekonomik gücü eline geçirmesi sonucu, son dönemlerinde ekonomik olarak güçsüz durumda bulunan Osmanlı Devleti'nin ekonomik olarak Batı'ya bağımlı hale gelmesidir. Timur, bu durumu şu sözleriyle özetlemiştir:

Batı kapitalizminin gelişme sürecinde devrimci burjuva sınıfları, feodal senyörleri önce borçlandırma suretiyle kendilerine bağlamışlar, daha sonra da devrim ya da evrim yoluyla siyasi iktidara tamamen hâkim olmuşlardır. Batı burjuvazisi aynı süreci devlet aracılığı ile Osmanlı ülkesinde de başarılı bir şekilde uygulamıştır. Tımar sisteminin çöküşü ve âyânın bir nevi feodal sınıf hâline gelişi, Osmanlı merkezi devlet sistemini zaafa uğratıp, vergi sistemini sarsınca, devlet ricaline, artan saray ve kamu masraflarını karşılamak üzere Batı ülkelerinden borç almak cazip bir yol olarak görünmüştür. Bu süreç Osmanlı Devleti'ni Batı ülkelerine bağlamanın en kısa ve en emin yolu olmuştur.

(...)

Tanzimat'tan itibaren girilen Batılılaşma hareketlerinin amacının, merkezî devleti kuvvetlendirme olduğunu söyleyebiliriz. Aslında Batı'yla olan ilişkileri, Osmanlı Devleti'ni içerde kuvvetli olduğu ölçüde dışarıda zayıf kılacak nitelikteydi. Bu yüzden Batılılar, devleti kuvvetlendirmeye çalışan Osmanlı idarecilerine yardımcı olmuşlardır. Ancak bu çabaların başarısızlığı sonucunda, Batılı ülkeler Düyun-u Umumiye idaresini kurarak birtakım Osmanlı vergilerini bizzat toplamaya koyulmuşlardı. Atatürk'ün belirttiği gibi bu dönemde, Osmanlı Devleti Batı sermayesini koruyan bir jandarmadan başka bir şey değildi (1994: 10-12).

18. yüzyılda, Avrupa'daki ekonomik ve politik değişimlerden olumsuz yönde etkilenen Osmanlı İmparatorluğu, Batı'daki gelişmelere ayak uyduramayarak giderek ekonomik ve askerî gücünü yitirmiş, bu amaçla eğitim alanında reformlar yapılması gerektiği düşünülmüştür. 1776-1839 yılları arasında başlayan eğitimde ilk yenileşme hareketleri sonucunda Batı'dan esinlenilerek oluşturulan ilk eğitim kurumları, yüksek öğretim kurumları olan askerî teknik okullardır. Yenileşme hareketlerinin ordudan başlatılmasının nedeni Osmanlı Devleti'nin savaşlarda üst üste aldığı yenilgiler olmuştur. Bu dönemde ilk kez, ilköğretim zorunluluğu getirilmiştir. Batı ile ilişkiler artmış ve Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye

başlanmıştır. İlk kez Türkçe gazete yayımlanmıştır. Müspet bilim, matematik ve doğal bilimler alanlarında kitaplar hazırlanmış, Avrupa'nın modern matematik ve fiziği kısmen de olsa öğretim alanına girmiştir ve askerî okullarda okutulmuştur. Ayrıca Avrupa'dan esinlenilerek modern, tıp okulları açılmıştır (Akyüz; 2004: 132-135).

Böylece daha çok dinsel içerikli olan eğitimden kısmen de olsa bilimsel bir yöne doğru eğilimin başladığı söylenebilir. Fakat ilk yenileşme hareketleri, yenilgilerin nedeni olarak görülen ordunun teknik yetersizliğini çözmek amacıyla yapılmıştır. Bu durum Osmanlı Devleti'nin hala savaşlarla siyasi bir denge politikası gütmemesinin bir sonucu olarak görülebilir. Fakat aynı yıllarda Avrupa'da bu dengeler bilimsel ve teknik oluşumların sonucunda oluşan ekonomik güç çerçevesinde işlev görmektedir. Bu gelişimleri sağlayan da temelde Avrupa'nın dünya görüşündeki değişimlerdir.

Avrupa'da, Rönesans ve Reform hareketleriyle önce fikir alanında ve bunun bir sonucu olarak da bilimde, teknikte, sanatta, edebiyatta vb. büyük bir atılım gerçekleştirilmiştir. Gözlem, deney gibi bilimsel yöntemlerle eleştiriye, özgür düşünceye önem verilmesi ve karanlık çağ diye nitelendirilen Orta Çağın dogmatik, skolastik (kitabi, nakilci vb.) yönteminin zayıflaması, bunda etkili olmuştur.

Avrupa'nın bilimde, teknolojiye, sanatta ve edebiyatta büyük atılımlar gerçekleştirmesi, temelde dünya görüşünün, bilimsel yönde değişmesinin bir sonucu olmuştur. Avrupa'da oluşturulan bu yeni dünya görüşü ise temellerini kendi kültürünün doğal tarihsel süreci içinden almış ve bir ihtiyaç olarak kendini göstermiştir. Avrupa'nın yeni değerler yaratmada din, felsefe ve bilim uzlaşmasını sağlamanın da büyük bir rolü olmuştur.

Oysa 16. yüzyılda Türk dünyasındaki felsefi düşünce, Orta Çağ İslam felsefesinin yani Gazali ile Fârâbi ve İbn Sinâ'nın görüşlerini derinleştiren İbn Rüşd (1126-1198) tartışmasının bıraktığı yerde kalmıştır. Uzun yıllar konu edinilen bu tartışma bile hiçbir başarılı çözüm yolu bulamamıştır. İbn Rüşd'ün yarı Aristoculuğu ile Gazali'nin sert imancılığı iki çığırı kendi taassupları içinde kapanmaya mahkum etmiştir. Türklerde 8.-12. yüzyıllarda başlayan bilim, teknik, sanat ve felsefe faaliyetlerinin yerini 16. yüzyılda tamamen tekrarcılıktan ve kopyacılıktan ileri gidemeyen dar bir skolastik almıştır. Osmanlı Devleti'nde 16.-

19. yüzyıllar arasında esaslı fikrî faaliyetler olmamıştır. Batı kültürü, önce ekonomik ve siyasi alanda sonra bütün değerler alanında dünya görüşü olacak kadar genişlediği zaman, 16. yüzyıldan sonra onun gelişim hızına ayak uyduramayan kültürler için tek yol modernleşmektir. Halkın tesirinden uzak olan ve her defasında gerici hareketlere maruz kalan Osmanlı Devleti'ndeki ilk yenileşme hareketleri, ordunun başarısından üzüntü duyan ve yenilişinin sebebini Batı'daki teknik üstünlükte gören devlet otoritesinden gelmiştir. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, modernleşmeyi kesin çizgileriyle tanımlamaya çalışırken Avrupa ile İslam kültürü arasındaki dünya görüşlerindeki ayrılıklar sürüp gidiyordu. Osmanlı Devleti'nin yenileşme girişimlerinden radikal anlamda sonuçlar alamayışının nedeni, modern kültürün köklerine inmeden sadece onun ürünlerinden faydalanma zihniyeti olmuştur. Kültür ve uygarlık, birbirinden ayrı tutulduğu için bu iki dünya görüşü uzlaştırılamamıştır. Kültür, her çağda ve her bölgede yaratıcı, üretici faaliyet olarak tanımlandığında Osmanlı Devlet'i için de modernleşme, bu yaratıcı ve üretici faaliyet seviyesine ulaşmakla gerçekleşebilirdi. Gerçek kültürde sanatın, hukukun, ahlakın felsefeden ve bilimden ayrılamayacağı; Avrupa'nın yaratıcılığını ve üreticiliğini sağlayan faktörlerin, onun dünya görüşü ve zihniyeti olduğu; toptan bir dünya görüşüne varamadıkça çağdaş kültüre girmenin imkânsızlığı ortadadır (Ülken, 2001: 18-45).

Sonuç itibariyle yenilikler, kaynağını halktan almışsa istenen başarı sağlanabilir. Ayrıca 16. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde büyük halk kitlelerini çağın gerektirdiği değişimlere ve yeniliklere açık olarak yetiştirecek bir eğitim durumundan bahsetmek zordur. Osmanlı Devleti'nin, eğitimin siyasal ve toplumsal işlevini fark etmesi ve bunu uygulamaya geçirmeye çalışması Tanzimat'la birlikte gerçekleştirilmeye çalışılmışsa da eski ile yeni arasındaki kültür ikililiği insanları çelişkilere sürüklemiştir.

Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi –İslami eğitim felsefesi temelli olmasının yanı sıra– eğitim kuramları yönünden ele alınacak olursa; yükselme döneminin bitişine kadarki sürede eğitim felsefesi genellikle daimici eğitim kuramının, yükselme döneminden Tanzimat Dönemine (1579-1839) kadar geçen sürede ise genel olarak esaslı eğitim kuramının niteliklerini taşımaktaydı. (Çelikkaya, 1997: 148-150).

a) Tanzimat Sonrası Osmanlı Devleti'ndeki İdeolojik Ortam ve Eğitim

Her eğitim sistemi gibi Türk Eğitim Sistemi de içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, siyasi ve ideolojik koşullardan bağımsız değerlendirilemez kuşkusuz. Bu nedenlerle Türk tarihinde yeni bir dönüm noktası olarak bilinen Tanzimat sonrası dönemde Türk Eğitim Sistemi bu bütünlük içinde ele alındığında daha gerçekçi bir bakış açısı sağlayabilir. Tanzimat nedir? Tanzimat, Türk toplumu için gerçekten bir aydınlanmanın başlangıcı mıdır? Tanzimat Fermanı'nın ilanı edilmesini sağlayan koşullar nelerdir? Tanzimat'la ulaşılmak istenen hedefler, ülke koşullarına, sosyal, ekonomik yapıyla ne kadar uyum içindedir? Hedefler ne kadar gerçekleştirilmiştir? Eğitim sisteminde varılan sonuçlar neler olmuştur? Eğitim sisteminin toplumsal sistemle uyumu hangi düzeydedir ve bu konuda gerekli planlamalar yapılmış mıdır? Eğitim politikalarına temel teşkil eden ideolojik yapı, eğitim uygulamalarıyla ne kadar bütünleşmiştir? sorularının cevapları, aynı zamanda Türk Eğitim Sisteminin değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır.

Osmanlı Devleti'nde, önceleri, kendisinde hâkim olan Doğu skolastik düşüncesinin temellerinden hiçbir şey değiştirmeden, sadece modern tekniğin alınarak ülkenin içinde bulunduğu sorunların çözüleceği sanıldı. Fakat mevcut ruhun, bu teknikle ilk, orta ve yüksek öğretimde çatıştığı görüldü. Bunun sonucu olarak da modern tekniği kullanan bir devletin, eski görüşteki bir anlayışla çalışamayacağı fark edildi. Ancak devlet zihniyetindeki bu yenileşmeyi hazırlayan diğer bir neden de Avrupa'nın sosyal ve ekonomik baskılarıydı. Avrupalı devletlere verilen ticari ayrıcalıklar ve onlara olan dış borçlar, Osmanlı Devleti'nin ekonomik bakımdan zayıflamasına ve Avrupa'ya bağımlı hale gelmesine yol açtı. Bu durum, Avrupa'nın Osmanlı Devleti'ne siyasi baskıda bulunmasına neden oldu. Osmanlı Devleti'nde eski kanunların ruhuyla bu sorunların çözülemeyeceği anlaşılmıştı. Çünkü çağdaş uygulamalar kanunlarla çatışmaktaydı. Öte yandan Batı'ya elçilikle giden devlet adamları, orada uyanan yeni devlet anlayışının, hürriyet ve eşitlik fikirlerinin, insan haklarının da kaçınılmaz olduğunu fark ettiler. Bunlar, Tanzimat Fermanı'nın ilanına neden oldu. Askerî ve teknik alanlarda başlayan modernleşme, Tanzimat'la siyasi-hukuki bir şekil aldı. Fakat hürriyet, eşitlik, demokrasi sadece yabancı müdahalesinden faydalanan ve Osmanlı Devleti'nden ayrılmak isteyen azınlıkların işine yarayan bir vasıta olarak kaldı. Tanzimat hareketi ve sonuçları,

yalnız idarecilerin derinden derine duydukları bir ihtiyacın eseri, yahut doğrudan doğruya milletin hamlesi değil; Avrupa'nın siyasi-iktisadi baskısının belirleyici rol oynamasıyla ortaya çıkmıştır. Tanzimat'la birlikte, devletin teşebbüsü ile başlayan modernleşme hareketi, bir kısım aydınlarca benimsenmiş, fakat Tanzimat ruhunun devletten, kısmen de olsa halka geçişi, Islahat Fermanı (1856)'nin okunmasından sonra gerçekleşmiştir. Bunda gazete yayınlarının, tenkitçi düşüncenin, halkın yeni zihniyeti benimsemesinin ve savunmasının etkisi olmuştur. Bu devrede sosyal problemlerin, aydınlarca benimsenmeye başladığı görülür (Ülken, 2001: 35-41). Tanzimat, çağdaşlaşma ruh ve fikrini insanlara benimsetmek idealini taşımaktadır. Çünkü 18. yüzyılın başlarında başlayan her yenileşme hareketi, gerici unsurların tepkisiyle karşılaşmıştır. Bunun yanı sıra Tanzimat'la azınlıklara verilen birtakım haklar, Osmanlı ekonomisini büyük ölçüde zarara uğratarak devletin zayıflama sürecini hızlandırmıştır. Ülken, Tanzimat sonrası dönemde Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik koşulları şöyle özetlemiştir:

'Gülhane Hattı Hümayunu' diye tanınan beyanname, çağdaş görüşe doğru ilerleyen bir hukuk reformunun esaslarını vermektedir. Irk, din ve mezhep farkı ne olursa olsun burada tebaanın bütün haklarda eşitliği, fertlerin hukuki hürlüğü ilan ediliyordu. Kölelik resmen kaldırılıyor ve eskiden beri Hristiyan cemaatlere tanınan haklar şimdi istisnai imtiyazlar olmaktan çıkarak, bütün vatandaşlara yaygın genel bir hukuk kuralı hâline geliyordu. Bu beyanname modern esas hukuk görüşünün yerleşmesi demektir. Örnek olarak Fransız İhtilali'nin kabul ettiği 'İnsan Hakları Beyannamesi' ele alınmıştır. Tanzimat, Mahmut II'nin kurduğu bütün devlet daireleri ve hükümet teşkilatını formül hâline getiriyor, bu teşkilatı çağdaş Batılı idare hukuku esaslarına bağlıyordu. 'Gülhane Hattı' bütün vatandaşların (tebaanın) istisnasız kişilik, mülk ve mal emniyetini, tebaanın kanun önünde eşitliğini teminat altına alıyordu. Çağdaş Batılı vergi sistemini, çağdaş adliye sistemini kabul ediyor, adliye nezaretini ve modern mahkemeleri kuruyordu.

(...)

Devlet Tanzimat ruhuna uygun olarak azınlıkları yüksek hizmetlere getirdi. Onlardan tercümanlar, sefirler, müşavirler, hatta pek çok nazırlar yetişti. Fakat bu yetkilerin verilmesi azınlıkları Osmanlı birliğine bağlamadı. Tam tersine onların ayrılma fırsatlarını arttırdı. Öte yandan Tanzimat Fermanı'nın müsaadelerinden faydalanan azınlıklar, ekonomik alanda kuvvetlendiler. Yabancı sermayenin memlekete serbestçe girmesi ve onları koruması, ticaret işlerinin ellerine girmesine sebep oldu. Orta Çağ Türk loncaları çözülüyor, kapalı çarşı ve kabanlar zayıflıyor, hatta Tanzimat sırasında doğmaya başlayan Hayriye esnafı bile yabancı sermayeden yardım gören azınlık ticaretiyle rekabet edemiyordu. Bu hal Tanzimat'tan sonra feodal Türk endüstrisinin birçok dallarının yıkılması, ticaretin kısmen azınlıklar eline geçmesi, azınlıkların asker olmamaları yüzünden Türk halkına göre nüfusça çoğalması gibi, Türkiye'nin Türk halkı aleyhine olumsuz sonuçlar doğurdu. Türkler artık yalnızca çiftçi ve memur olacak bir duruma girmeye başladılar.

(...)

Bir yandan yabancı sermayenin korunması altında iktisadi faaliyetleri artan azınlıkların sesleri yükseldikçe, bir yandan da Fransız İhtilali fikirleriyle Makedonya, Mısır ve Balkanların bağımsızlık teşebbüsleri meydana çıktıkça, aynı cinsten unsurları birleştiren Osmanlı Devleti, dağılma tehlikesine modern bir teşkilatla karşı koymaktan başka çare olmadığını görüyordu. Nitekim 1839 Gülhane Hattı ile dindirilemeyen azınlıkların

şikâyetleri sürüp gittiği için, Ali Paşa zamanında ilan olunan 'Islahat Fermanı' açıkça gayri Müslimlerin hukukundan söz etmek zorunda kalmıştır (2001: 36-40).

Her ne kadar çağdaşlaşma alanında önemli atılımlar yapılmışsa da, Türk tarihi açısından Aydınlanma Dönemi olarak tanımlanan Tanzimat sonrası dönemin özü itibariyle bir Aydınlanma Dönemi olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bunun en önemli nedeni, aydınlanma hareketlerinin kendi kültürümüzün bünyesinden değil de, Batı'nın ideolojik, ekonomik, siyasi baskısından meydana gelmiş olmasındandır. Oysa Rönesans Batı dünyası için gerçek bir aydınlanmanın temelini oluşturmuştur. Rönesans'ı hazırlayan düşünsel alandaki çığırardan daha önce söz etmiştik. Descartes ve Locke ile gelişen modern felsefe ve akılcılık gibi fikrî cereyanlar Osmanlı ülkesinde yaşanmamıştır. Aydınlanmanın başlangıcı sayılan Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde bundan halkın haberi bile yoktur. Bu ferman, tamamen otokratik-monarşik yapıdaki siyasi bir otoriteye sahip, aynı zamanda yeni dünya düzeninde siyasi ve ekonomik gücünü kaybetmiş Osmanlı Devleti'nde, Batılı ülkelerin siyasi baskısıyla padişah tarafından dikte edilmiştir. Bu nedenledir ki, her yenileşme hareketi halk tarafından büyük tepkiyle karşılanmıştır. Batı dünyasında Rönesans'la başlayan her yenileşme hareketinin belli bir süre sonra olgunlaşması, temelde her aydınlanma hareketinin belli bir evrimsel süreçte Batı dünyası içinde oldukça sancılı dönemlere sahne olduğu bilinmektedir. Fakat bu sancılı dönemler, aydınlanma savaşıdır ve daha çok halk tarafından otoriteye karşı gerçekleştirilmiştir. Türk halkının ise bu paralelde bir düşünce savaşı olmadığını için, devlet tarafından temeli atılmaya çalışılan her çağdaşlaşma hareketi tepkisel bir sonuç vermiş; giderek yaygınlaşan ve en sonunda günümüze kadar kurumlaşarak gelen kültür ikililiği insanların zihninde çatışmalara yol açmıştır. Başka kültürlerin çağdaşlaşma alanında savaşım vererek elde ettikleri kazanımlar, evrensel kültüre büyük katkılar sağlamıştır. Bu kazanımları elde etmek için diğer kültürlerin de aynı savaşımdan geçmesi gerekmez doğal olarak; fakat Osmanlı Devleti, halkını bu yeniliklere açık kılacak gerekli zihni donanımları sağlamamıştır. Yeniliklere tepkinin kaynağı da bu açıdan değerlendirilmelidir. Kaldı ki Tanzimat Fermanı 19. yüzyılda endüstride oldukça mesafe kaydeden Batı dünyasının, ekonomisi toprağa dayanan ve artık endüstrileşmiş ülkelerin ekonomisiyle rekabet edemeyen Osmanlı ekonomisini daha da zayıflatarak kendisine bağımlı hâle

getirmeye yarayan bir amaca hizmet etmiştir. Çünkü 19. yüzyılda Batı dünyası, kapitalizmi de aşarak emperyalizme ulaşmıştır ve böylece ekonomisi güçlü ülkeler, ekonomisi zayıf ülkeler üzerinde her alanda olduğu gibi kültürel alanda bile söz sahibi olmaktadır. Ekonomisi toprağa bağımlı Osmanlı Devleti Karlofça Antlaşmasından beri toprak kaybetmektedir ve endüstrileşmiş ülkelerde rekabet edemez duruma gelmiştir.

Özetle diyebiliriz ki, söz konusu dönem içinde, Osmanlı toplumu iç dinamiğiyle kendi kendini yenileme olanağına kavuşamamıştır. Bu yüzden giderek çevresindeki ve kendi kontrolü dışındaki toplumsal evrimin etki alanı içine girmiştir. Bu toplumsal evrim, Batı'da feodalizmin çözülmesi ve ilkel birikimin gerçekleşmesinden başka bir şey değildir. Böylece 16. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı düzeni çözülmeye başlamıştır. Bu çözüme uzun yıllar devam edecek ve giderek devletin sonunu hazırlayacaktır (Timur, 1994: 297-298).

Bu koşullar içinde Osmanlı Devleti'nde bazı aydınlar, çeşitli ideoloji ve rejim tartışmaları içine girmişlerdir. Eşitlik ve hürriyet fikirlerini getirmek iddiasında olan Tanzimat Döneminde hürriyetçi ve siyasi anlamda meşrutiyetçi yeni Türk kuşağının ilk örgütlenmesi Yeni Osmanlı Cemiyetidir. Bu cemiyet, mutlak idareyi meşruti idareye çevirmek için Anayasa (Kanuni Esasi)yı padişaha kabul ettirmek amacını taşıyordu. Bu ideoloji yüzyılın bütün milliyetçi hareketlerinin kaynağıdır; getirdiği hürriyetçi fikirler, Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan farklı etnik gruplarda güçlenen milliyetçilik duygusunu bağımsızlık ve özerklik istemleri noktasına taşımıştır. Yeni Osmanlıların hürriyet ve meşrutiyet ideolojisinin karşısında, Tanzimat ruhunu devam ettirmek isteyen devlet adamları ile onları fikirce besleyen aydın zümrenin dayanağı bir ikinci ideoloji de terakkici (ilerlemeci)lik fikirleridir. Bu fikirler, Yeni Osmanlıların da besledikleri fikirler olmasına karşın, iki ideoloji arasındaki temel ayrılık, ülkede gerçekleştirmek istenen yenilikler konusundaki yöntem farklılığından kaynaklanmıştır. Yeni Osmanlılar, inkılapçı bir çizgiyi savunurken; terakkici Tanzimat Avrupalıları, medeni yeniliklerin, ağır ağır gelişmesini ve kurulmuş bir toplumsal düzen içinde öğretim ve bilgi yollarının genişletilmesi ile elde edilmesi gerektiğine inanmaktaydılar. İslamcılık ise II. Abdülhamit zamanında güçlenen bir ideolojidir. Bir yandan çağdaş düşünceye sahip olanlar ve İslamcılar; öte yandan terakkiciler ve muhafazakârlar farklı ideolojilere

sahipken bunlara sonradan Türkçülük ideolojisi eklenmiştir. Osmanlı Devleti, halifelikle İslam dünyasının birliğini temsil ettiği kanısındayken, Tanzimat azınlıklarının ayaklanması üzerine ortaya çıkan Osmanlılık fikri, İslam-Hıristiyan ikililiğini aşan bir birlik düşüncesidir. Yeni Osmanlılar, temelde, İslam ruhuna dayanıyorlarsa da, imparatorluğun kurtuluşunu, İslam ve Hıristiyan bütün tebaaya aynı hürlüğü veren bir iradede buluyorlardı. Yeni Osmanlılarla, mutlakiyet yerine Meşrutiyet'i kurma fikri ve siyasi reformlardan öte bir rejim tartışması gündeme gelmiştir; padişah II. Abdülhamit, 1876 yılında ilk anayasa olarak bilinen Kanuni Esasi'yi kabul ederek meclisi açmıştır. Fakat o sırada ortaya çıkan ve tarihte Doksan Üç Harbi diye bilinen Osmanlı-Rus savaşını gerekçe göstererek anayasayı hükümsüz bırakan padişah II. Abdülhamit, meclisi 1908 yılı II. Meşrutiyet'in ilanına kadar kapatmıştır. Türk tarihinde I. Meşrutiyet'in ilanından II. Meşrutiyet'in ilanına kadar geçen otuz üç yıllık süre, uyuşundakilere hiçbir hak ve özgürlük tanımayan sınırsız monarşi, despotizm dönemi anlamına gelen İstibdat (Mutlakiyet) Dönemi olarak bilinir. Bu dönemde II. Abdülhamit, hürriyet fikirlerini ülkeyi uçuruma götüren bir neden olarak görmüş ve basın başta olmak üzere bu bağlamdaki tüm fikirsel faaliyetleri yasaklamıştır. Hürriyet ve meşrutiyet fikirlerinin ülke dışında gelişme imkânı bulduğu İstibdat Döneminde, ülke içinde II. Abdülhamit'in desteğiyle İslamcılık ideolojisi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Böyle olmakla birlikte öte yanda Tanzimat aydınlarını tasalandıran başlıca olgu, siyasi düşünce olmuştur ve çağdaş fikir hayatı, bu konuya temas ettiği ölçüde kimlik bulmuştur. İslamcılığa, Türkçülüğe, çağdaş düşünceye ait eserlerin de II. Meşrutiyet sonrası yayımlandığı görülür. Çağdaş düşünceyi savunan kesim, bu dönemden sonra, eski nesillerin anladığı dar çerçeveyi kırarak yeni problemler üzerindeki tartışmaları (bireycilik, toplumculuk, sosyalizm, kapitalizm, hürriyetçilik, devletçilik, evrimcilik, devrimcilik vb.) kapsamına almaya başlamıştır. Bu konuların Türk düşünce tarihine geç girmesinin en önemli nedeni, buhranlı Türk toplumunun soyut düşünmeye fırsat bulamamasının sonucu olarak çağdaş düşüncenin önce siyasi felsefe ve sosyal bilimlerle başlaması ve uzun bir süre asıl felsefeye girilememesidir. 1868'den 1914'e kadar ardı ardına yapılan inkılapların başarısızlıkla sonuçlanması ve acil sosyal reform ihtiyaçları, çağdaş medeniyetin derin köklerine nüfuz etmeyi engellemiştir. Önceleri nicelik ve nitelik yönünden

zayıf olan felsefi alandaki çalışmalar, Cumhuriyet'e doğru yavaş yavaş olumlu bir gelişme seyri içine girmiştir (Ülken, 2001: 57-227).

Görüldüğü üzere ilk önceleri her yenileşme hareketi, içinde ülkenin gerçek koşullarından uzak kalmış yanlış tutumları barındırmakta, bunun aksayan yönlerinin düzenlenip işlerliğe kavuşturulması yerine de İstibdat Döneminde olduğu gibi yeniliklerin olumsuz sonuçları gerekçe gösterilerek tümüyle ve baskı yoluyla kaldırılıp yerine başka uygulamalar konulmasıyla ilgili bir süreç izlemiştir. Böylece gerçekleştirilmek istenen her reform hareketi, süreklilik göstermediği için amaçlanan sonuçlara ulaşmayı geciktirmiştir. Bunun yanı sıra Mantran, İstibdat Dönemindeki fikirsel baskıların, yenilikçi düşünceleri güçlendirdiğine değinmiştir:

Belli başlı devlet adamlarının desteklediği Batılılaşma akımının karşısında İslam geleneğinin değişmezliğinden yana olanlar, hem sıradan halkın, hem de çoğu ulemanın desteklediği bir mücadeleyi sürdürürler; sık sık ama geçici mücadeleler kazanan bir mücadeledir bu (üniversitenin geçici olarak kapatılması, gazetelerin yasaklanması, hak-mezhap dışı düşüncelerin gözden düşürülmesi). İktidar da, düşünceleri kendisine yıkıcı görünen reformistlere karşı sert davranmaktan geri durmadı. Ne var ki her bastırma, tepki olarak yenilikçi hareketlerin güçlenmesine yol açtı. Ve II. Abdülhamit'in uzun süren Mutlakiyet Dönemi, devrimci Genç Osmanlılar (ya da Jön Türkler) hareketinin doğuşuna neden oldu; bu hareket, 1908'de iktidarı alacak ve 1914-1918 savaşı boyunca da elinde tutacaktır onu (1995: 408).

Jön Türk hareketi, belki de Cumhuriyet'i oluşturacak temel düşüncelerin çekirdeğini içinde barındıran ve böylece bu düşüncelerin Osmanlılıktan Türkçülüğe, oradan da ulus devletine farklılaşarak süreç içinde olgunlaşmasına katkıda bulunan İttihat ve Terakki Cemiyetinin faaliyetleridir ve bu nedenle Türk tarihinde çok önemli bir yere sahip olan cemiyetin kuruluş, gelişme, süreç öyküsü ve genel belirleyici nitelikleri ise şöyledir:

İttihat ve Terakki hareketi olarak nitelenen siyasi hareketin evrimi, aynı zamanda birbirinden belirgin iki kopuş yaşamış iki farklı zihniyetin tarihidir. Her iki zihniyette de ortak olan iki etken devrimci nitelik ve Abdülhamit karşıtlığıdır. Birinci İttihat ve Terakki Cemiyeti, Yeni Osmanlılar hareketinden doğmuştur. Bu hareketin temel hedefi ise, mutlak monarşiye karşı anayasacılıktır. Fransız Devrimi'nin insan hakları temelli anayasa hareketinden etkilenmiş olan bu aydın zümre, bu ilkeyi hayata geçirmeyi ve devletin esası yapmayı gaye edinmiştir. Yeni Osmanlıların veya Batı'daki adlandırılmayla Jön Türklerin düşüncesi anayasacılığın yanında, yerli burjuvazinin önünü açarak kontrollü bir iktisadi liberalizm ve bir

Osmanlı vatani fikrini oluşturmaktı. Yeni Osmanlılar, 1877’de II. Abdülhamit tarafından dağıtıldıktan sonra faaliyetlerini Avrupa’da ve gizli olarak yurt içinde sürdürerek İttihat ve Terakki Cemiyetinin temelini oluşturdular (Aydın, 2003: 117).

Bu birinci İttihat ve Terakki Cemiyetinin ayrııcı özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. İçinde imparatorluğu oluşturan her unsurdan üye olduğu gibi; cemiyet, Abdülhamit karşısında Ermeni örgütleriyle iş birliği yapmaktan geri durmamıştır.
 2. İçinde ağırlığı askerler oluşturmazlar. Devrimci niteliğe karşın cemiyet sivil kuruluşlara özgü demokratik tartışma geleneğini benimsemiştir.
 3. Cemiyet çok açık biçimde Osmanlıdır.
 4. Cemiyetin fikri donanımı, büyük ölçüde Fransız kaynaklıdır.
- İttihat ve Terakki Cemiyetinin çekirdeği, 3 Haziran 1889’da bir kısım askerî tıbbiye öğrencisinin girişimiyle kurulan gizli ‘İttihad-ı Osmani’ örgütüdür. Kurucuları çeşitli etnik kimlikler taşır (Aydın, 2003: 118).

Bu birinci İttihat ve Terakki Cemiyeti bünyesindeki Osmanlı liberallerinin, gerçek bir eşitliği sağlamak amacıyla kurmak istedikleri sözleşmenin esasları, yerel yönetimlere tam ve eşit katılım verilmesi ve bu çerçevede Ermenilerin meşru sayılan taleplerinin sağlanması; Osmanlı hanedanına bağlılık ve bu esasta birlik; imparatorluğun bölünmezliği ve birliği, iç barışın sağlanması; 1876 anayasası çerçevesinde yasalara tam saygı esasları doğrultusunda eşitlik ve özgürlük için mücadeledir. Bu sözleşme için toplanılan kongre sonrası cemiyet, vatanın birliği konusunda birleşmelerine karşın, fikir ayrılıkları yönünden ikiye bölünür. 1821’den itibaren vatanın sınırları daralarak ülkedeki Müslüman ve Türk nüfus artmıştır; Abdülhamit İslamcılık fikirleri doğrultusunda faaliyet göstermektedir; fakat İttihat ve Terakki Cemiyetinin Abdülhamit’le temel çatışma alanlarından biri budur ve 1902 yılında planlanan kongre için bile etnik (Bulgar, Rum, Ermeni) örgütlerle dayanışmaya devam edilmiştir. Cemiyetin ikiye bölünme nedeni ise Osmanlılık değil, bir grubun millî iktisat ve merkezîyetçilik savunuculuğu karşısında diğer grubun özel teşebbüs ve ademi merkezîyetçiliği (yerinden yöneticilik, eyalet sistemi) savunmasıdır. İkinci İttihat ve Terakki Cemiyeti, her ne kadar birinci grupla anılsa da onunla organik bir ikili olmaması bakımından ayrılır; çünkü bu oluşum Abdülhamit idaresinden rahatsız asker ve küçük memurların entelektüel liderlerden yoksun, kendiliğinden bir hareket olarak kurulur; adının İttihat ve Terakki Cemiyeti oluşu, kendisini meşrutiyetçi geleneğe bağlama kaygısından ileri gelmektedir ve İkinci İttihat ve Terakki Cemiyetinin çekirdeği Talat Bey tarafından

1906'da Selanik'te birinci İttihat ve Terakki Cemiyetinden bağımsız olarak kurulan Osmanlı Hürriyet Cemiyetidir; bu cemiyetin ismi de daha sonra Paris grubunun önerisiyle İttihat ve Terakki olarak değiştirilir. Böylece Selanik'in iç, Paris'in dış merkez olması planlanır; fakat bundan böyle İttihat ve Terakki Cemiyetine Selanik'teki subay-memur grubunun milliyetçi fikirleri yön verir. Hareketin bu yöndeki değişimi, Türk siyasi tarihinin 20. yüzyıldaki gidişatına egemen olan ana çerçeveyi de belirler. Birinci İttihat ve Terakki Cemiyeti Fransız düşüncesinin etkileriyle şekillenmişken, ikinci İttihat ve Terakki Cemiyetinin ideolojik donanımı Alman düşünce ve devlet anlayışının etkisi altında gelişir. 1908'de iktidarı ellerine geçiren bu ikinci kuşak ittihatçıların en yakın müttefikleri Osmanlı Yahudileri olur; çünkü Yahudiler, o sıralarda Balkanlarda yayılan milliyetçilik hareketleri karşısında, Osmanlı Devleti'ni bir güvence olarak görmüşler ve ittihatçılara iktisadi ve fikri alanlarda destek olmuşlardır. İkinci İttihat ve Terakki Cemiyetinin sahneye çıkmasıyla birlikte birinci İttihat ve Terakki Cemiyetinin azınlık örgütleriyle kurduğu iş birliği dönemi de sona erer. İkinci İttihat ve Terakki Cemiyeti önceleri imparatorluğun çok uluslu olmasından dolayı Osmanlılık ideolojisine sahipken, gerçekte temeline Türkçülük ideolojisini almıştır ve bu durum 1909 yılından sonra açıkça belli edilmeye, 1913'ten sonra ise fiiliyata geçirilmeye başlanmıştır. 1908 yılı II. Meşrutiyet'in ilanında İttihat ve Terakki Cemiyeti en büyük rolü oynar. Ancak iktidarı eline almayı, sadece onu denetlemekle uğraşır; 1913 yılında beş yıl sürecek olan İttihat Terakki iktidarı dönemi ve bununla birlikte de millîlik zemininden hareketle Cumhuriyet'e kadar gelen ve Kemalist fikirleri besleyen Türkçülük politikaları başlar. Bu dönemde siyasal ve toplumsal birçok reform programı uygulanır. Adliye ve eğitim sisteminin laikleştirilmesi ve ulemanın konumunun zayıflatılması önemli etkinlikler arasındadır. 1916'da şeyhülislam kabineden çıkarılır ve ertesi yıl şeyhülislamın yetki alanı her bakımdan sınırlanır. 1917'de Şeriye Mahkemeleri laik bir uygulama olarak Adliye Nezaretinin denetimi altına verilir, medreseler Maarif Nezaretine tâbi kılınır ve vakıfları yönetecek yeni bir Evkaf Nezareti oluşturulur. Aynı zamanda medreselerin öğretim programı yenileştirilir, hatta Avrupa dillerinin öğrenilmesi zorunlu tutulur. 1917'de Aile Yasası düzenlenir; bu yasaya göre evlilikler hâkim huzurunda sonuca bağlanacak ve evlenecek kadının on altı yaşın üzerinde olması gerekliliği şart olacaktı. 1913

yılında ilköğretim kızlar için zorunlu hale getirilir; kadınların yüksek öğretimde okuması ise, önceleri öğretmen yetiştiren yüksek okullarla sınırlı iken, 1914'ten itibaren İstanbul Darülfünununda kadınlar için birçok kurs açılır. İttihat ve Terakki Cemiyeti, A. Comte'un fikirlerinden oldukça etkilenmiştir. Pozitivist düşünce eserleri, Fransızcadan Türkçeye çevrilmiştir. Ancak yapılan bu ilk çeviriler, pozitivist filozofların eserlerinin bütünüyle çevirisi şeklinde olmayıp, bazı konulardaki görüşlerinin aktarılması şeklinde olmuştur. Pozitif felsefenin etkisiyle doğan ve bir bakıma pozitivistim edebî akımı diyebileceğimiz realizm ve naturalizm akımlarının önemli kişilerinden çok sayıda çeviri yapılmıştır. Pozitivistim Türkiye'ye girişi doğrudan felsefi bir kanalla olmamıştır. Edebiyat akımları, o devirdeki okullara konan pozitif bilim dersleri, doğrudan Fransızca tedrisat yapan okullar, Avrupa'ya gönderilen öğrenciler, eğitim kurumlarımıza gelen uzmanlar, bazı dernekler vs. aracılığıyla gerçekleşmiştir. Mustafa Reşit Paşa (1800-1858), Mithat Paşa (1822-1884) ve İbrahim Şinâsi (1824-1871) pozitivistim Türkiye'ye girişindeki en önemli isimler olmasının yanında bu konuda en büyük rolü oynayan İttihat ve Terakki Cemiyetidir. Bütün bu faaliyetlerin sonrasında, 1918 yılında, Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'nda yenilir ve İttihat ve Terakki Cemiyeti yönetimi de böylece sona erer. Savaşın son dönemlerinde İttihat ve Terakki Cemiyeti, Millî Müdafaa Cemiyeti ile de ortak hareket eder ve yenilgi sonrası bile örgütlülüğünün muhafazasını sağlar. 1919 yılından itibaren toplanmaya başlayan kongreler sürecinde, bölgesel direniş örgütlerinin ortaya çıkmasında, Anadolu'ya insan naklînde bu örgütler etkili bir şekilde çalışırlar. Cumhuriyet sonrası dönemde 1926 yılında ise, bazı gerekçelerle tasfiye edilen İttihat ve Terakki Cemiyeti yöneticileri dışında, ittihatçıların büyük bir bölümü Cumhuriyet Halk Fırkası içinde yer alırlar, ulus devlet politikacıları olarak siyasi hayatlarını sürdürürler. Cumhuriyet'in ilanını hazırlayan ulus devlet düşüncesi ise Kemalist düşünceye aittir. Kemalistler ile ittihatçılar arasındaki en büyük kopuş imparatorluktan ulus devlete geçişte yaşanan düşünce değişikliğidir. İttihatçıların devleti kurtarmak, ihya etmek arzuları I. Dünya Savaşı sonunda fiilen sona ererken, Kemalist yönetim ulus devletinin inşasına yönelmiştir. Bu süreç yalnız milliyetçilerin bir millet yaratmaları süreci değildir. Ulus devletinin kurulmasına yardım eden düşünsel bir hazırlık Tanzimat'tan itibaren varolmuştur. İttihat ve Terakki Cemiyeti

tarafından çeşitli dönemlerde öne çıkarılan Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülüğe karşı Kemalist yönetimin, en azından Misakı Millî bir zorunluluk olarak belirldikten sonra, daha radikal bir şekilde ulus devlet inşasına yöneldiği söylenebilir. Özetle Kemalist düşünce bir sürecin kaçınılmaz bir sonucudur diyebiliriz; çünkü savaş sonrası dönem düşünüldüğünde, varolan sınırlar içerisindeki insanları yaşatmaya çalışmanın, onları bir ulusun parçası hâline getirmenin ve şekillendirmenin, iktisadi bir sosyal inşa programı olarak ele almanın önemi dikkat çekicidir (Aydın, 2003: 114-138).

Eğitim sistemi de içinde bulunduğu ülkenin sistem ve koşullarıyla biçimlenir. Eğitim sistemi bir mikro sistem olarak düşünüldüğünde, onun makro sistemle uyum derecesinin yüksek oluşu, tutarlı bir eğitim politikası izlendiğinin de göstergesi sayılabilir. Bu durum, eğitim sisteminin belli bir bütünlük içinde incelenmesini gerekli kılar ve bu inceleme sonucunda eğitimde işleyen ve aksayan yönler tespit edilerek yeni eğitim düzenlemelerine gidilir. Bir devletin varlığını koruyabilmesi için gerekli olan ekonomik kalkınma, ona girdiler sağlayabilecek bir eğitim sistemine ihtiyaç duyar. Bir ekonomik sistem, hedeflerine ulaşmak için üretmiş olduğu ideolojileri de yine eğitim vasıtasıyla sağlar. Bu noktada eğitim, hem hâkim olan ideolojiler doğrultusunda yön bulur, hem de yeni ideolojilerin üretilmesine katkı sağlayabilir.

Tanzimat (1839) ve Meşrutiyet (1876)'in ilanı ile siyasal yapıda değişikliğe gidilmiştir. Askerî ve politik yapıdaki bu değişimler, toplumun ihtiyacı olan insan gücünün niteliğini de değiştirmiştir. Ancak İslam dini ve kültürüne sıkı sıkıya bağlı olan, çağdaş gelişmelere kapılarını kapatan geleneksel okullarda ihtiyaca uygun insan gücü yetiştirmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle geleneksel okulların yanında yeni ve modern okullar açılmaya başlanmıştır. Eğitim sistemindeki bu ikililik, Cumhuriyet Dönemine kadar süregelmiştir (Fidan ve Erden, 1998: 187-188). Koçer, ülkemizdeki kültür ikiliğinin tasvirini aşağıdaki şekilde yapmıştır:

Türkleri ilgilendiren ve aralarında ahlak, hukuk, sanat, ilim, felsefe, devlet yapısı vs. yönlerden önemli farklar bulunan iki medeniyet vardı. Bunlardan birincisi bir zamanlar âlemdarlığını yaptıkları Doğu-İslam medeniyeti; ikincisi de İstanbul'un fethiyle coğrafya topluluğu içine girdiği, fakat ilk zamanlardaki üstün başarılarının verdiği psikolojik davranışla, sonra da senelerce kapalı kalmasının neticesiyle göremediği, zorla baktırılınca da gelişmeleri karşısında şaşırıp kaldığı Batı medeniyetidir (1987: 229).

Taşdemirci de benzer bir değerlendirmede bulunarak, bu ikililiğin eğitime nasıl yansıdığını açıklamıştır:

Eğitimin amacı sadece sosyo-politik yapının devamını sağlamak değil, bilakis değiştirilmesidir. Ancak bu tam olarak aydınlığa kavuşmadığı için, bir taraftan devlet ve toplum yapısının değiştirilmesini amaçlayan mektepler kurulurken, diğer taraftan da mevcut sosyo-politik yapının devamını sağlayan medreseler muhafaza edilmiştir. Tanzimat aydınının kafasındaki ikilik, eğitime de yansımıştır (1984: 84).

Tanzimat'la birlikte eğitimin siyasal ve toplumsal işlevinin fark edilmesi, Osmanlı eğitim tarihinde önemli bir başlangıçtır. Bu dönemde ülkede gerekli olan yeniliklerin gerçekleştirilmesi amacıyla halkın eğitilmesine ihtiyaç duyulur. Böylece eğitimin geliştirilmesi devleti felaketten kurtaracak bir yoldur. Eğitimciler ve yazarlar, ailenin ve devletin eğitim görevlerini, çocuklara ve topluma olan sorumlulukları açısından ele almaya başlar. Eğitim bir bilim olarak görülür ve bu alanda kitaplar yazılır. Okul ve sınıf ortamının düzenlenmesine, yeni ders araç-gereçlerinin kullanılmasına, genel ve özel yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine gidilir. Medreselerin tepkisini çekmemek için düzenlemelere önce yüksek öğretim kurumlarından başlanır, daha sonra örgün eğitimde orta okul ve liseler açılır. Medreseler düzenlenmez, fakat bazı meslek medreseleri açılır. Öğretim kurumlarında birlik olmadığı için uzun yıllar medreselerden, yeni açılan örgün eğitim okullarından, askerî okullardan, azınlık ve yabancı okullarından çok farklı bilgi, düşünce, ideal ve dünya görüşüne sahip insanların yetişmesi toplumda olumsuz sonuçlara yol açar. Eğitimde yenileşmeler az sayıdaki yönetici, aydın ve öğretmen tarafından başlatılır. Avrupa'daki gelişmelerin topluma tanıtılmasında ve eğitimdeki yenileşme hareketlerinde Avrupa'da görev yapan Osmanlı elçilerinin ve orada öğrenim gören aydınların önemli katkıları olur. Eğitimdeki yenileşmeler her zaman eski malzeme ile yeni bir şeyler yapmak olduğu için medreseler, yeni okullardaki etkilerini kısmen öğretmen, öğrenci, program, yöntem vb. yollarla sürdürür. Siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak çeşitli din, dil, ırk ve kültürlerden oluşan ülke insanlarını bir arada tutmak amacıyla Osmanlılık ideali ortaya çıkar ve bir Osmanlı insanı tipi meydana getirmek için eğitimden de yararlanılmaya çalışılır. Ancak bu durum, çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nde azınlıkların bağımsız olma isteklerine engel olamaz; bu nedenle azınlık ve yabancı okulları devlet için tehlikeli olmaya başlar. Açılan yeni okulların programlarına

hayata dönük dersler konular. Tanzimat'ın kökleşmesi için aydınların ve memurların yetiştirilmesi gerekli görülür, böylece sivil okullara ve memur yetiştirmeye fazla önem verilir. Bir milletin eğitimde ilerleme sağlamasının, kendi dilinde eğitim-öğretim yapmasına bağlı olduğu fikri, medrese dışındaki okullarda Osmanlıca da denilen, Türkçe öğretim dilinin benimsenmesine yol açar; dilde sadeleşmenin önemi fark edilir. Mesleki ve teknik eğitimin temelleri atılır. İlk kez, öğretmen yetiştiren meslek okulları ve yine ilk kez, kızlar için orta dereceli okullar açılır. Öğrenci ve öğretmenlerin kıyafetlerinde düzenlemeye gidilir. Disiplin aracı olan falaka, yasal olarak kaldırılır. Halk eğitimi alanında gelişmeler görülür (Akyüz, 2004: 145-147).

Sakaoğlu, genel olarak, Osmanlı eğitiminin amacını ve eğitim programlarını, Osmanlı bünyesindeki azınlık ve yabancı okulların amaç ve eğitim programlarıyla karşılaştırmıştır:

Tanzimat'a kadar Osmanlı Müslüman toplumları için eğitim ve öğretim salt öbür dünya amacına dönüktü. Tarih, coğrafya, felsefe, hesap, biyoloji... dersleri de meslek ve beceri kazandırıcı faaliyetler de mektep ve medrese programlarında yoktu. Tanzimat Döneminde, bu geleneksel ve uhrevi öğretim kurumlarının yanında yarı uhrevi yarı dünyevi yeni okullar öngörüldü. Azınlıkların, yabancıların okullarında ise her yönüyle yaşama dönük, ileri programlar uygulanıyordu. Her okul dilediği biçimde program yapabilmekte, dilediği insanları öğretmen olarak görevlendirmekteydi. Devletin denetim ve gözetim yetkisi sınırlı ve göstermelikti. Vakıf mahalle mektepleri tümünden denetim dışı durumdaydı. Yapıları, havaları, programları, öğretim kadroları, amaçları farklı okullar ve medreseler birbirinden kopuk, ayrı ayrı ruhta, dünya ve ahiret görüşleri bağdaşmayan kuşaklar yetiştiriyordu (1992: 25-26).

Tanzimat'tan sonra okul programlarına giren müspet bilim derslerinin geleneksel dinî derslerle okutulması, özellikle orta öğrenim kurumlarında, öğrencilerde çelişkiler doğurmuştur. Bu durum bazı kaynaklarda, tabiat derslerini okutan öğretmenlerle din derslerini okutan öğretmenlerin kültür farkına da bağlanmıştır. Tabii bilimler ve kelâm derslerinin zıt elektrik akımları arasında bocalayan öğrenciler, şüphe içine düşmüşlerdir. Müspet bilim anlayışına geçmek büyük sancılara neden olmuştur (Akyüz, 2004: 172-173). Bu durum, kültür ikiliğinin Tanzimat'la da çözüme kavuşturulamadığının göstergesidir.

Avrupa uygarlığının dayanağı olan çağdaş tabiat bilimleri medreselerde hiç yer almıyordu. Okullardaki dini derslerin de hiçbir eğitim değeri yoktu. Yalnızca gösteriye dayalı birkaç ezber ve hareketle mesele kapatılıyordu. Medrese programları da yalnız başarılarına eksiktiler. Birisi doğal bilimler yönünden, değeri de dinî bilimler yönünden tamamlanmaya muhtaç idi (Ergün, 1996: 325-326).

Gökalp ise, Tanzimat'la başlayan yenileşme hareketlerinin her seferinde buhranla sonuçlanmasının nedenlerine değinmiştir:

Tanzimatçıların büyük bir hatası da bize Doğu medeniyetiyle Garp medeniyetinin bireşiminden bir kültür yapmak istemeleriydi. Sistemleri büsbütün ayrı ilkelere dayanan iki ters medeniyetin uyuşamayacağını düşünememişlerdir. Hâlâ siyasi bünyemizde mevcut olan ikililikler, hep bu yanlış hareketin neticeleridir: İki türlü muhakeme, iki türlü darütedris, iki türlü vergi, iki türlü bütçe, iki türlü kanun (1975:59).

Osmanlı Devleti'nin, eğitim veya diğer kurumların yenileşmesi amacıyla gerekli atılımları yapabilmek için kanunları da bu doğrultuda düzenlemeye çalışmasının başlıca nedeni, eski kanunların, yeni durum ve kurumlara hitap etmemesidir. Fakat eğitimde olduğu gibi hukuk alanında da eskiyi kaldırmak veya düzenlemek yerine, eskinin yanında yeni kanunlar konulmasının, ne gibi olumsuz sonuçlara yol açacağı aşikârdır. Ergün, bu durumu şu sözleriyle açıklar:

Hukuk alanında bir taraftan Fransız ceza ve usul-ü muhakeme yasaları, ticaret yasaları çevrilip uygulanıyor; bir yandan kısas, diyet gibi Şeri hukuk kuralları kaldırılmıyor ve mecelle hazırlatılıyordu. Bir taraftan hukuk okulları Batı yasalarına göre hâkimler çıkarıyor, bir taraftan da Mekteb-i Kutad ve medreseler fıkhıya göre hükümler verecek kadılar yetiştiriyordu (1982: 45).

Tanzimat'la başlayan ve Fransa eğitim sistemi örnek alınarak yapılan atılımların, bugünkü eğitim sistemimizin temelini oluşturduğu söylenebilir. 1857'de ise Eğitim Bakanlığı kurulur (Çelikkaya, 1997: 151). 1876 tarihinde yürürlüğe giren I. Meşrutiyet anayasasında; ilköğretimin anayasal bir zorunluluk olduğu, kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşının genel ve özel öğretim yapabileceği, çeşitli din ve inanıştaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacağı, aynı ülkedeki tüm okulların devletin denetiminde olduğu belirtilir. 1878 yılında Osmanlı parlamentosunun kapatılmasından II. Meşrutiyet'in ilanına kadarki sürede ise bir çok meslek, sanat okulu ve ilk kez özel eğitim okulu açılır. Bu dönemde okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar ve basın sıkı denetim altına alınır ve yeni düşünceler engellenmeye çalışılır. Eğitimde nicelik bakımından artan başarılar yanında niteliğin artmadığı bu dönemde yetiştirilmek istenen insan tipinin, Tanzimat'ın Osmanlılık idealine bağlı, dindar, itaatkâr, padişaha sadakât vb. özelliklere sahip olması hedeflenir. Programlardan hayata dönük bazı dersler çıkarılarak din ve ahlak derslerinin saatleri artırılır. 1908'den 1918'e kadar süren II. Meşrutiyet Döneminde

ise siyasi hayat ve fikir hareketleri oldukça canlanır ve eğitim sorunlarına da önem verilir. Başboşluk içindeki okullarda disiplin sağlanır. Kızlar için ilk kez yüksek öğretim kurumu açılır. Kadınlar memur olmaya başlarlar. Dönemin sonuna doğru sıbyan okullarının çoğu kapatılır. Okul öncesi eğitimde ilk ciddi adımlar atılır. Medreselerin ıslahı için girişimler de bulunulur. Programlara sosyal ve siyasi içerikteki hayata dönük bazı dersler konur. Eğitimde nicelik artarken, nitelik konusunda istenen başarıya ulaşılamaz. Eğitim ve pedagojiye ilgi artar; öğretmen, kitap, zekâ vb. yerine doğa, eşya, olay ve deney bırakılmaya çalışılırsa da, bu yeni yöntemler pek yaygınlaşmaz. Her alanda ortaya çıkan düşünce ve davranış çeşitliliği, eğitim için ortak ve kesin bir amaç oluşmasını engeller. Balkan savaşlarından sonra Osmanlılık ideali yerini Türkçülük ideali alır. Bu çerçevede yeni nesil yetiştirme düşüncesi doğar. Bu, çocuğun geleneksel değerler dışında bir birey ve vatandaş olarak görülmeye ve algılanmaya başlanması demektir (Akyüz, 2004: 205-243).

Bir yanda geleneksel okullar, öte yanda Hıristiyan dünyasının yönetimi ve denetimindeki okullar, diğer yanda ise bu iki kültür dünyası arasında bir ikilem içinde asker ve memur yetiştirmekle görevlendirilmiş okullar, Osmanlı Devleti'ndeki okul kuruluş sistemini de göstermektedir. Buna göre gelinen son noktada Osmanlı eğitim kurumları,

- * Geleneksel öğretim kurumları,
- * Yenileşme döneminde açılan ve devlete bağlı kurumlar,
- * Gayri Müslim cemaat teşkilatları ile yabancı misyon ve yabancı

hükümetlere bağlı kurumlar olarak yapılanmıştır (Yılmaz, 1997: 118).

Tekeli, yabancı okullarındaki kültürel etkilenmenin boyutlarını ve bunun Osmanlı Devleti'ndeki durumla karşılaştırmasını aşağıdaki şekilde özetler:

Yabancı okullarda kültürel etkileme, genellikle iki boyutta oluşuyordu. Bu etkinin birinci boyutunu, hangi ülkenin yabancı okulu ise, onun dilini yayması oluşturuyordu. O çevrede kültürel bağımlılığı oluşturmak ve yerel araçları yetiştirmek için bu gerekiyordu. Bu etkinin ikinci boyutu dinsel idi. Yabancı okulları ve kültürel kurumlar, genellikle misyonerlerden oluşan dinî örgütler eliyle yaygınlaştırılmaya çalışıldığı için bu okullarda kendi dinlerini de yaymak istiyorlardı. Batı'nın büyük güçlerinin kendi ülkelerinde eğitim laikleşirken, bu ülkelerin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kurumları anti-laikti. Batı bilgisi, Osmanlı İmparatorluğu'na, bu okulların dinin süzgecinden geçtikten sonra girecektir (1980: 53).

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılın ikinci yarısına dek İslam kültürünü yeni kuşaklara aktarma işlevi gören eğitim, II. Mahmut ve II. Meşrutiyet Döneminde toplumsal ilişkilerde dönüşümler başlamasının sonucu yeni kültürel işlevleri üzerine alır. Medreselere karşı kurulan mekteplerde gelişen ve yayılan Yeni Osmanlılık anlayışı, yeni bir kültür oluşturmayı amaçlarken, ikili eğitim yapısı Cumhuriyet Dönemine kadar süregelir. Bu geçiş sürecinde, İslamcı ve Osmanlıcı düşünüş biçiminin imparatorluğu kurtarmayışi nedeniyle, yeni bir kültür sistemi ulusalcılık akımı doğar ve güçlenir. Ulusalcılıkla birlikte kapitalizme özgü değer yargıları da eğitimle benimsetilmeye çalışılır (Tezcan, 1997: 55).

Teokratik bir monarşik yönetime sahip olan Osmanlı Devleti'nin bütünüyle dine dayanan eğitimi yerine modern eğitim kurumları yaratmak, Tanzimat'tan başlayarak ıslahat devrinin ana sorunudur. Tanzimat, halktan uzaklaşmış bir aydın sınıfı yetiştirir ve bunların hepsi, devlet örgütü içinde görev almaktan başka bir yol bulamadıkları için yeni bir bürokratlar sınıfı doğar. Ayrıca medreseden ve modern okullardan çıkan, yaşam anlayışları ve eğitimleri birbirine uymayan iki kuşak, yenilik yılları boyunca yan yana ama birbirine düşman olarak yaşayacaktır (Tanilli, 1996: 31-33). Taşdemirci de bu durumu destekleyici görüşlere yer vermiştir:

Osmanlı ıslahatçılığının temel özelliklerinden biri, dualist karaktere sahip olmasıdır. Bozulmuş bir müesseseyi ıslah etmek gerektiğinde, onu tamamen kaldırıp yerine yenisini kurmak veya aksayan yanlarını düzeltip işler duruma getirmek yolu değil, aynı fonksiyonu yapacak Batı örneğinde başka bir kurum kurma yoluna gidilmiştir. Bu metot diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da ikililiğe yol açmıştır. Birbirini inkâr ve reddeden müesseseler bir arada yaşamışlar ve birbirine zıt zihniyetlere sahip insanlar yetiştirmeye devam etmişlerdir (1984: 83).

Bu gelişmelerden yola çıkarak 20. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı eğitiminin, tarihsel süreç içinde, tüm sancılara rağmen, çağdaşlaşma bağlamında oldukça mesafe aldığını söyleyebiliriz. Bu gelişmeler Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin de çekirdeğini oluşturacaktır. Fakat Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve siyasi sıkıntılar nedeniyle eğitimde teorik olarak belirlenen hedefler, uygulamada karşılaşılan güçlüklerden dolayı istenen sonuçları veremez. Alt yapısı oluşturulmadan yapılan eğitim reformları, uygulamada büyük güçlüklerle neden olur. Kaynağını halktan değil, Batılı devletlerin siyasi baskıları ve devlet otoritesinden alan yenileşme hareketlerinin, insanların tepkisiyle karşılaşmasında büyük ölçüde, Osmanlı Devleti'nin fikirsel alanda gelişme gösterememesi

sonucunda insanların dünya görüşünün skolastik kalıplar içinde kapalı kalmasının payı büyüktür. Ayrıca en kısa yoldan eğitim hedeflerine ulaşma düşüncesiyle niteliksiz birçok okul açılması, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmayı engeller. Avrupa'daki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin nedenini gerçek bir şekilde yorumlayamayan ve iyi tahlil edemeyen Osmanlı Devleti'nin 16. yüzyıldan beri diğer alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da ne kadar kapalı bir politika izlediğinin göstergesidir.

Sezgilerden gerçeğe, kuramlardan bilimsel verilere ve bunlardan teknik uygarlığa geçiş; çağların çok uzun süreçlerdeki zihinsel birikimlerinin sonucudur. Bizi çevreleyen evrensel yaşantı ile uyumlu olan mutlu bir ilişki kavramını işlemeyince, hiçbir felsefe, hiçbir kavram insanın ruhsal hayatı konusuna tam olarak girmiş ve kavranmış sayılamaz (Bilhan, 1991: 16). Oysa evrensel kültüre önemli katkıları olan Batı dünyası, kendi bilimsel ve teknik atılımını, Antik Çağdan beri içinde barındırdığı zihinsel birikimlerin ve anlayışların bir sonucu olarak gerçekleştirmiştir. Osmanlı Devleti'nde ise bilim alanındaki kapalılık felsefede de kapalılığı doğurmuştur. Toposes, Osmanlıdaki eğitim felsefesinin yapısını aşağıdaki şekilde yorumlamıştır:

Osmanlı Türk Eğitim Sistemi de Cumhuriyet Dönemi ve sonrasında önemli yapısal ve amaç değişikliklerine sahne oldu. Özellikle Tanzimat Dönemi öncesinde, askerî ve sivil bürokrat yetiştirmeye yönelik Enderun sistemi, giderek medrese ve sıbyan mektepleri toplumun oldukça küçük bir zümresini eğitmeyi, devlet bürokrasisine insan yetiştirmeyi amaçları arasına alırken, Tanzimat sonrasında, devlet yönetiminin içerik ve biçim olarak değişmesinin doğal sonucu, kendini Batı kurum ve sistemlerinin etki alanına bırakırken, kendi iç tutarlılığından, toplumsal yapının diğer alt sistemlerinden önemli ölçüde koptu ve bütünüyle eklektik bir yapıya, giderek de mektep-medrese düalizminin ikircikli yapısına kendisini bıraktı. Osmanlı toplum yapısının ve onun yönetiminin, özellikle Tanzimat sonrasında içine düştüğü kültürel düalizmin, Batı ve Doğu ikileminin, hem yönetim, hem siyaset, hem ekonomik alandaki yansımalarının doğal sonucuydu. Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle, merkezi bir yapıya dönüştürülmek istenen sistem, kendi iç ve yapısal bütünlüğünü hiçbir vakit koruyamadı; skolastik, pozitivist, eklektik, elitist vb. eğitim felsefelerinin belki her birini kendinde barındırırken idealist eğitim anlayışının tipik özelliklerini hep taşıdı. Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin de bu niteliklerden ayrı olduğunu söylemek oldukça güçtür. Cumhuriyet ideolojisinin laik, cumhuriyetçi, halkçı, devletçi ilkelerinden çıkış alan sistemlerin özellikle ontolojik ve bilgi kuramsal çözümlenmeleri yapıldığında tutarsızlık ve geçersizliklerini gözler önüne sermek olanaklıdır (1982: 8).

Cumhuriyet'in eğitim politikalarında ve literatüründe asri ve millî terimleriyle ifade edilen ikili yapı, hem imparatorluğun son dönemlerinde hem de Cumhuriyet Döneminde, hemen hemen tüm toplumsal yaşamda etkili olan bir ikilemdir. Doğal

olarak böyle bir toplumsal yapı içinde farklılaşma ve ayrışmadan etkilenmiş olan eğitim kurumu da, farklı yapılanma ve kurumlaşmalarla şekillenmiştir. Osmanlı Devleti'nin eğitim alanındaki son dönem yapılanması ve kurumlaşmasında, deyim yerindeyse, çok merkezlilik egemen olmuştur. Devletin görevi olarak kabul edilen hizmetler, en azından bazı alanlar itibariyle, Osmanlı Devleti'nin bünyesindeki toplulukların kendi kurumları tarafından yürütüldüğünden, eğitim hizmeti de devlet yapısı içinde farklı değerlerin temsilcisi olan farklı kurumlar tarafından karşılanmıştır. Zira, ülkedeki eğitim kurumları Harbiye Nezareti, Maarifi Umumiye Nezareti, Evkaf Nezareti, Şeriyeye Nezareti, Ziraat, Ticaret, Orman, Maadin vs. nezaretler tarafından idare edilmiştir. Hemen hemen her eğitim kurumunun bağlı olduğu ayrı bir bakanlık mevcut gibidir. Bu ayrışma yalnızca bağlı buldukları bakanlıklarla sınırlı kalmıyor, doğal olarak bakanlıkların toplum içindeki işlevlerine göre de okulların programları farklılaşıyordu. Örneğin, eğitim sorunlarıyla ilgilenen ve eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu dört ayrı birim bulunmaktadır. Bunlar; Meşihat, Maarif Nezareti ve diğer nezaretler, Gayri Müslim Cemaatler Teşkilatı (kiliseler ve hahamhaneler) ve ecnebi papaz heyetleri ile ecnebi hükümetlerdir. Özet olarak, her ne kadar eğitim alanındaki yenileştirme hareketleri Cumhuriyet öncesinde başlamış olsa bile, bu girişimler imparatorluğun kurtuluşu adına eğitimden beklenen yararı sağlayamadığı gibi, zaman içinde giderek ayrışan eğitim kanallarının kurumsallaşmasını da önleyememiştir ve bu farklılaşmaya paralel kurumsallaşma olanca etkinliğiyle Cumhuriyet Dönemine aktarılmıştır (Yılmaz, 1997: 117-118).

Tanzimatçılığın ve onun değişik bir uygulaması olan Meşrutiyetçiliğin pratik olarak eleştirisi iki aşamada yapılabilir:

1. Millî Kurtuluş Savaşı'nda, çöken bir devlet yerine yeni ve ulusal bir devlet kurabilmek için işe sıfırdan başlamak, tüm ulusal güçleri seferber etmek ve bağımsız bir ordu kurmak gerekmiştir. Bu dönemde Batı, bir uygarlık modeli olarak değil, emperyalizm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Tanzimatçı ideoloji çürütülmektedir.

2. Kemalist reformlar aşamasında ise Tanzimatçı ıslahatların radikal bir eleştirisi yapılmıştır. Bu reformlar, şeriat düzenini toptan kaldırma ve tüm Orta Çağ kurumlarını yok etme noktasında Tanzimat reformlarından ayrılır. Bu radikal tutum,

Batı'nın baskısıyla değil, gerçek bir uygarlığın değişme ve çağdaşlaşma arzusunun sonucudur (Timur, 1989: 95).

Osmanlı Devleti için 19. yüzyıl, eğitim, adalet ve idare sistemi gibi birçok alanda bir reform dönemi ve aynı zamanda, o güne değin görülmedik bir ideolojiler asrı olmuştur. Bu reformların temel amacı, devletin çöküşünü engellemektir. Bu süreç, önceleri modern tekniğin; daha sonraları da modern düşünüş biçiminin yavaş yavaş, aydınlarca ve kısmen de halkça benimsenmesiyle kendine bir yol bulmuştur. Cumhuriyet'e gelindiğinde, modernleşme bağlamında kısmen yol alınmış olsa da, büyük halk kitleleri zihniyet olarak geleneksel bir kültür dünyasının içindedir. Kurumsallaşan kültür ikililiğini tek kültür hâline getirmek, Mustafa Kemal Atatürk ve yandaşlarının, laik ve çağdaş bir Cumhuriyet kurmaya çalışırken karşılaştıkları en önemli güçlüklerden biri olacaktır.

III. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem, “*Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Millî Eğitim Sisteminde izlenen politikalar ve bu politikalara temel teşkil eden felsefi düşünceler neler olmuştur?*” biçiminde formüle edilmişti.

A. Millî Mücadele Yılları (1920-1923)nda Eğitim

Osmanlı Devleti, 1914 yılında ittifak devletleriyle birlikte girdiği I. Dünya Savaşı'nı itilaf devletlerine yenilerek 1918'de noktalar ve itilaf devletleriyle 30 Ekim 1918 tarihinde şartları çok ağır olan Mondros Ateşkes Antlaşmasını imzalar. Bu antlaşma, altı yüzyıllık bir devlet olan Osmanlı Devleti'ni fiilen sona erdiren, bağımsız devlet olma niteliklerini bütünüyle yok eden bir anlaşmadır. Ülkesi işgal, ordusu terhis edilen Osmanlı Devleti'nin tüm ulaşım, iletişim vb. sistemlerine el konulur. Böylece Türk tarihi yeni bir dönüm noktasına gelir. 19 Mayıs 1919 tarihi ise Anadolu'daki halkın Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde düşmana ve işgallere karşı verdiği millî bir mücadelenin başlangıcıdır ve bu kurtuluş mücadelesi, 29 Ekim 1923 Cumhuriyet'in ilanı ile son bulur. Bu nedenle, araştırmada, Kurtuluş Savaşı yıllarındaki eğitim faaliyetleri sosyal olgularla bir bütünlük içinde değerlendirildi ve Cumhuriyet Dönemi içinde ele alındı.

Siyasi tarihçiler, Cumhuriyet Dönemini, genellikle iki ana bölüme ayırarak incelemektedirler. Birinci bölümü Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetleri Dönemi veya Millî Mücadele Dönemi, ikinci bölümü de Cumhuriyet Hükümetleri Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetleri Dönemi, 23 Nisan 1920 tarihinde emperyalist güçlere karşı yurdu savunma görevini örgütlü biçimde yerine getirmek amacıyla, Ankara'da ilk Türkiye Büyük Millet Meclisinin toplanmasından itibaren 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyet'in ilan edilmesine kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde kurulmuş bulunan hükümetlerde toplam olarak dört Eğitim Bakanı görev yapmıştır (Başar, 2004: 55).

Modern Türk devletinin temelleri Kurtuluş Savaşı'nda atılır; Millî Mücadele işgal kuvvetlerine karşı kendiliğinden bir hareket olarak ortaya çıkar. Çoğunluğu Osmanlı subaylarından meydana gelen ve daha ilk günden itibaren hareketi

örgütlenme görevini yüklenen öncü kadronun, Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisini kurmasıyla da Türkiye'yi uluslar arası planda temsil eden devlet, Osmanlı Hükümeti ve devrimci Ankara Hükümeti olmak üzere ikili bir karakter kazanır. İstanbul Hükümeti Anadolu'yu sömürme amacındaki emperyalizmle iş birliği hâlindeki gayri millî bir ticaret burjuvazisinin çıkarlarına boyun eğmişken, Ankara Hükümeti Anadolu'nun millî bir karakter taşıyan sınıflarının temsilcisidir. İslam dini ise bazen, Batı emperyalizmi lehinde Anadolu'da başlayan millî mücadeleye karşı araç olarak kullanılır. Milliyetçilik, İslamcılık ve sosyalizm, Millî Mücadele yıllarında Anadolu'da en etkili üç ideolojidir ve bu ideolojiler, zaman zaman birbirine karışır. Ancak bunların hepsi, daha çok, İstanbul Hükümeti'ne ve işgal devletlerine karşı kullanılan ideolojik silahlardır. Bu ideolojik karışıklık Kurtuluş Savaşı'nın öncü kadrosundaki bölünmelerde de görülür. Sovyet Rusya, Temmuz 1920'de, burjuva demokratik nitelikteki millî kurtuluş savaşlarını desteklemek yönünde aldığı kararla Türkiye'deki kurtuluş mücadelesini destekler; böylece Rusya ile Ankara Hükümeti arasında dostluk ilişkileri gelişir. Devrimci kadronun Batı kaynaklı ideolojinin etkisinde olmasına rağmen Kurtuluş Savaşı'nda Batı kaynaklı ideolojilerin rol oynamaması dikkat çekicidir; çünkü emperyalizme karşı verilen savaşım, bu ideolojinin bir süreliğine hasır altı edilmesine yol açar. Atatürk bizzat *Nutuk*'ta Millî Mücadele sürecinde devrimci fikirlerini bir millî sır olarak içinde sakladığını yazar. Pozitivizm, milliyetçilik ve sosyalizm gibi ideolojiler, ancak Batı kapitalizminin etkisiyle, Osmanlı toplumunda pazar ekonomisinin bir miktar gelişmesiyle ortaya çıkarlar. Batı'da ortaya çıkan milliyetçilik, aristokratik imtiyazlara karşı burjuva demokrasilerinin gelişiminde önemli bir araçtır; Osmanlı Devleti'nde devrimci bir burjuva sınıfının olmaması, özellikle İttihat ve Terakki'den itibaren, kapitalizmin gelişmesinde devlete büyük görevler yükler; milliyetçilik ise asker-sivil aydın kadrolarda geniş bir temel bulur. Ancak bu dönemde millî ve dinî duygular birbirine karışmakta ve bazen ayrılmaz duruma gelmektedir. Aynı durum İslam-sosyalizm ilişkilerinde de görülür; bu ilişki, sosyalizmi İslam'la bağdaştırma çabaları şeklinde yansır. Daha sonraki dönemde ise Batı kaynaklı ideolojiler yeniden canlanarak İslam ve sosyalizmin yerini alacaktır. II. Meşrutiyet'le ortaya çıkan, Millî Mücadele Türkiye'sinde ağırlık kazanan ve bir sosyalist fikir olan halkçılık, özellikle 1921 Anayasası'nın görüşmelerinde, memur

otokrasisine karşı duruş olarak yeni bir boyut kazanır. Millî mücadele yılları kapitalizmin, tekelci kapitalizm (emperyalizm) aşamasına ulaştığının yeni fark edildiği yıllardır. Millî Türk ticareti de emperyalist bir anlayış taşımasına karşın, siyasal iktidarın kontrol ve kanalize edemediği yabancı sermayeye karşı anti-emperyalist bir tutum seğıilemektedir. Ankara Hükümeti, savaş bittiğinde iktisadi ve sosyal sistemi itibariyle Batı bloğu içinde yer almayı tercih eder. Yeni Türk devletinin temellerini, bir taraftan Batı hukuku, değer taraftan da halkçılık fikri ve pozitivism oluşturur. Bunların yanı sıra, Batılı devletlerle 24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Antlaşmasıyla Misakı Millî sınırları içinde bağımsız bir Türk devletinin kuruluşu gerçekleştirilir, yabancı sermayeden uzak bir ekonomi politikası benimsenir. Lozan'dan sonra amaç, feodal ilişkilerin tasfiye edilerek iç pazarın oluşturulması ve kapitalizmin egemen üretim biçimi haline getirilmesidir. Kurtuluş Savaşı sonrasında Atatürk'ün ve küçük burjuva radikalizminin devlet anlayışı ise, devrimi ileri götürmek ve Cumhuriyet'i ilan etmektir (Timur, 1994: 11-65).

Kurtuluş Savaşı yıllarında halkçılık adıyla hazırlanan programla, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti, Eğitim Bakanlığını (Maarif Vekâleti) 2 Mayıs 1920'de kurar. Dinsel ve ulusal eğitimi düzenlemek işini üstüne alan bakanlık, savaş yıllarının kargaşası içinde, en az örgütle yetinmek zorunda kalır. İster istemez eldeki okulların yönetimiyle uğraşmış, kimi zaman maaşlar verilmemiş, birçok okul kapanmış ve halk, okul giderlerine katılmaktan çekinmiştir. Bu konulardaki güçlükleri gidermek için Ankara'da toplanan Heyeti İlmiye (15 Temmuz 1921), Yunan saldırısı karşısında hiçbir şey yapamadan dağılır. Vehbi Efendi'nin Eğitim Bakanlığı sırasında toplanan program komisyonu, din derslerinin artırılmasını, müzik derslerinde ilahîler öğretilmesini, resim dersinde canlı hiçbir şeyin resminin yapılmamasını kararlaştırırsa da, zaferden sonra bu uygulamalardan vazgeçilir (Tanilli, 1996: 35-36).

Atatürk, İstiklal Savaşı'nın en kritik günlerinde bir yandan Cumhuriyet'i kurma çalışmalarını sürdürürken, diğer yandan da Türk Millî Eğitim Sisteminin esaslarını belirlemeye yönelir. Eğitim alanında başlatılan bu çalışmaların planlanmasında ve eğitim sisteminin geliştirilmesinde, I. Maarif Kongresi ile Heyeti İlmiye çalışmalarının büyük katkısı olur. 1921 yılında Ankara'da toplanan I. Maarif Kongresi, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, bu konuda yapılması gereken

çalışmaları belirlemek ve eğitime millî bir yön vermek amacındadır. Atatürk bu kongrede eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapılacak inkılapların esaslarını, öğretmenler için neler düşündüğünü ve onlardan neler beklediğini anlatan tarihi bir konuşma yapar. Ancak Maarif Kongresi, Kurtuluş Savaşı'nın tüm şiddetiyle devam etmesi nedeniyle, önceden kararlaştırıldığı kadar bir süre çalışmadığı gibi gündemindeki konuların hepsini inceleyemez ve incelenen konular da yeterli bir derinlikte ele alınamaz. Bu şartlara rağmen, ilk ve orta öğretime ilişkin bazı önemli konular tartışılır. Bu kongrenin asıl önemi, bir ölüm kalım savaşı sırasında Ankara'da öğretmenlerin bir araya getirilmesi ve eğitim amaçlarının tartışılmasıdır. Açılış konuşmasında Atatürk, yeni kurulmakta olan devletin eğitim ilkelerini ortaya koyar (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 5-6) ve şunları belirtir:

Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum (Akyüz, 2004: 292-293).

Atatürk'ün de sözlerinden anlaşılacağı üzere yeni Türk devletinin eğitim anlayışı, özgün bir kültür yaratma, pozitivist ve millî olma çizgisindedir. Yine aynı kongrede, bakanlık tarafından halk mektepleri hakkında düzenlenen bir projeye, çocukları hayat içinde başarılı olacak bir kabiliyette yetiştirmek için yeni bir programın hazırlanmasının zorunluluğu tartışılır; dört sene olan ilköğrenimin beş seneye çıkarılması uygun görülerek, o zamana kadar uygulanan ilköğretim programlarının uygulanabilir olmadığı, altı senelik iptidai okullarında okutulan birçok derse ihtiyaç olmadığı, halk eğitimi için yüksek programların değil, halkın daha çok ihtiyaç duyduğu ve istediği lisan, din ve hesap gibi derslerin okutulmasıyla yetinilmesini, halk eğitiminin ancak bu şekilde sağlanabileceğini, köylü ve kentlilerin ihtiyaçlarının farklı olması sebebiyle ilkokul programlarının buna göre ayrı ayrı düzenlenmesi gerektiği; projede yer alan meslek derslerinin ilkokullarda bütünüyle öğretilmesinin mümkün olmadığı, ancak sanat ve bir iş için kabiliyetlerin esas olduğu ve kız okullarına, kızların ev kadını olabilmeleri için

gerekli pratik bilgilerin konulması gerektiği belirtilir (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 6).

Eğitim alanında gerçek anlamda ilk teşkilatlanma çalışmaları 1923 yılında başlar. Bu çalışmalar sonucunda eğitim teşkilatı ilmî ve idari olmak üzere ikiye ayrılır. Türk eğitim tarihinde ilk sistemli çalışma olarak yer alan I. Heyeti İlmiye, bakanın başkanlığında müsteşar, bakanlık genel müdürleri, ilgili bakanlıkların temsilcileri, üniversite öğretim elemanları, yüksek okul müdürleri, çeşitli tür ve derecedeki eğitim kurumlarının temsilcilerinin katılımıyla 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu tarihten 1926'ya kadar üç kez toplanan Heyeti İlmiyeler, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanılarak tartışılıp karara bağlandığı ve belli bir uygulama gücü olan bilimsel toplantılardır (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 7). Millî Eğitim Şûraları veya Kurtuluş Savaşı yıllarındaki adıyla Heyeti İlmiyeler, Türk Millî Eğitim Sistemini geliştirmek ve niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim adamlarının, alan uzmanlarının, bakanlık mensuplarının –kamu ve özel kurum, kuruluş, sendika, dernek, vakıf– ve diğer bakanlık temsilcilerinin katılımıyla düzenlenmektedir. Başlangıçtan bugüne kadar gerçekleşen şûralarda eğitim sorunlarına ilişkin çok önemli kararlar alınmıştır. Bunlardan bir kısmı zaman içerisinde uygulamaya konmuş, bir kısmı ise finans ve yasal düzenlemeler gerektirdiğinden daha sonraki yıllara sarkmak zorunda kalmıştır. Kararları tavsiye niteliğinde olan şûralar bu haliyle amacına ulaşmamaktadır. Mali boyutu ile bir külfet oluşturan şûra geleneği, alınan kararların uygulanma düzeyinin düşük olması da göz önünde bulundurularak tartışmalıdır. Millî Eğitim Şûraları'nda alınan kararlar ve bunların uygulamaları, bir bakıma, Türk millî eğitiminin günümüze kadar aldığı mesafenin de göstergeleri olmuş; öğretim programlarına, eğitimle ilgili yasal düzenlemelere ruh ve şekil veren şûra kararları elde edilmiştir. Şûra genel kurullarında ve komisyonlarında konuşulup tartışılan bütün konular tavsiye mahiyetinde şûra kararları olarak yayımlandığından gerek bu belgeler, gerekse 1939 yılından beri düzenli olarak çıkan Tebliğler Dergisi, Türkiye'deki eğitim çalışmalarının genel seyrini ve geçirdiği süreçleri belgeleyen önemli birer kaynak oluşturmaktadır. Çeşitli şûra kararlarının arasında tutarlılık sorunları ve uygulamada

gecikmeler olmuş, şûralar ile kalkınma planları bağlantısının kurulmasında kopukluklar görülmüştür. Çıkarılan kanunların bazen kalkınma planları, bazen şûra kararlarını dikkate aldığı, ama çoğu değişikliğin 1960, 1971 ve 1980 sonrası gibi ara dönemlere rastladığı izlenmiştir. Bu nedenle şûralar örgüt yapısında yeteri kadar etkili olamamıştır (Türk, 2002: 78-81).

Akyüz, Kurtuluş Savaşı dönemi eğitiminin temel niteliğini üç maddede toplar:

1. Kurtuluş mücadelesi, eğitimi derinden etkilemiş, eğitim de bu mücadeleye katkıda bulunmuştur.
2. Savaşın en yoğun olduğu bir zamanda Ankara'da bir eğitim kongresi toplanmış, burada Mustafa Kemal Atatürk çok önemli bir konuşma yapmıştır. Bu olayın eğitim tarihimizde çok önemli bir değeri vardır. O, konuşmasında, yeni bir insan tipi yetiştirilmesi gereği üzerinde durur. Bu, 'millî bir eğitim' almış, öncelikle 'millî varlığını koruması' kendisine en temel değer olarak öğretilmiş insan tipidir.
3. Halkın millî kurtuluş davası yolunda bilgilendirilmesi amacıyla halk eğitimi çalışmaları yapılmıştır (2004: 289).

İzmir'in 15 Mayıs 1919'da işgal edilmesinden hemen sonra, yer yer yapılan protesto mitinglerinde, millî uyanışın giderek kongreler ve Türkiye Büyük Millet Meclisi halinde teşkilatlanmasında öğretmenlerin de etkileri vardır. 7 Mart 1921 tarihli bir kanunla öğretmen, öğrenci ve medrese mensuplarının askerlik görevlerini tecil etmesine karşın, bazı gönüllü öğretmenlerin cephede mücadele ettikleri, özellikle 1921 başlarında düzenli ordu kuruluncaya kadar öğretmenlerden Kuvayimillîye (millî kuvvetler) adı verilen millî direniş örgütü için silahlı mücadeleye ve örgütlenmeye katılanların çok olduğu bilinmektedir. Osmanlı Hükümeti'nin Maarif Nezareti yönetiminde bulunan İstanbul şehrinde öğretmenler ve eğitim baskı altına alınmıştır. Örneğin, İttihat ve Terakki mensubu suçlamasıyla bazı öğretmenler azledilmiştir; öğretmenlik okulundan mezun olan öğretmenler, millî harekete katılırlar korkusuyla Anadolu'ya atanmamışlardır; okul kitaplarından Türk sözcüğünün çıkarılarak yerine Osmanlı sözcüğünün konulması bile istenmiştir. Oysa I. Maarif Kongresinde Mustafa Kemal, öğretmenleri gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri olarak tanımlar. Bu kongrede erkek ve kadın öğretmenlerin aynı salonda beraber bulunmaları Türkiye Büyük Millet Meclisinde medreseli grubun eleştirilerine yol açmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti ise, Kurtuluş Savaşı yıllarında, isyancıları doğru yola getirmek için kurulan nasihat heyetlerinde öğretmenleri ve aydınları, halkı Millî Mücadele'nin

amaçları hakkında aydınlatmaları amacıyla görevlendirmiştir. Böylece söz konusu yıllarda halk eğitiminin temel niteliği, halkı millî dava yolunda bilgilendirmek ve birleştirmektir denilebilir (Akyüz, 2004: 289-295).

Herhangi bir ideoloji, dünya görüşü veya dinin kendine ait bir hayat anlayışı, varolanlara bakışı, onları yorumlama tarzı vardır. İnsan hangi ideoloji veya felsefi düşünceye, dahası medeniyete aitse, ona göndermeyle kendisini tanımlıyorsa o kimliği kuşanır. Varlığa bakış ve onu yorumlayış, bir bakıma varoluşun, varolma şeklinin ifadesidir. Bu noktada gelenekçi ve modern anlayış olmak üzere iki önemli varoluş şekli söz edilebilir. Gelenekçi anlayışta asıl referans kaynağı dindir; roller, etkinlikler, bakış açıları ve yapılanımlar hep ilahî olana, kutsala atıfla yerine getirilir; tanımlamalar da kökenini bu kaynaktan alır. Modern anlayışta geçerli olan her şey ise fizikidir, dünyayla sınırlıdır; bu nedenle modern anlayışta, dünyadaki kazanımların ürettiği değerler çerçevesinde düşünülür. Öyleyse insan kendini hangi dünyaya ait hissediyor ve onun gereklerine inanıyorsa öyle kimlik edinecektir. Bu kimlik edinme, farklı oluşumlara göre süreklilik arz eder. Bu inşada toplumun, kültürün yani içerisinde bulunan medeniyetin önemli ve belirleyici etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özetle psikolojik gerçeklik birey, bireysel bilinç, toplum ve toplumsal yapı, gelişme ve değişmelerle sürekli bir ilişki içindedir, aynı zamanda bunlara göre yapılır. Ferdin sosyalleşmesi toplumsal yapıyı, ondaki gerçeklikleri kavramsallaştırması, nesnelleştirmesi yani içselleştirmesidir; çevre ile dinamik ve somut bir etkileşime girmeksizin, etken bir bireyselliğin gelişmesi mümkün değildir. Bu etkileşimde toplumun kültürünün, dilinin, değerlerinin vs. çok önemli etkileri vardır. Nasıl fertler biricikse ve diğerlerinden farklıysa toplumlar da öyledir. Onların da yapıları, varlıkla ilişkileri, üretimleri, kültürleri ve dünyaları ile dahil oldukları medeniyet havzaları farklıdır. Batı'da özellikle 19. yüzyıldan itibaren eğitime önemli işlevler yüklenir. Bu dönemde Avrupa ülkelerinde zengin ve yoksul olarak ikiye ayrılan halkın birleştirilmesi için eğitime yurttaş yetiştirme amacı yerleşir; bunun özü millî kimlik kavramında dile getirilir; liberallerin siyasi programı da budur. Demokrasiler kurulup egemenlik millete mal edilince, insan artık yurttaş olur; eğitim de yurttaş yetiştirme görevini üstlenir. Tüm kurumlar, programlar, çalışmalar ve felsefe bu yönde işler. Millî ve laik olan ve aynı zamanda dil, kültür, ırk birliği ve şahsiyetin dünyevi bir temelde yürütüldüğü bu tür devlette

irade, parlamenter bir işleyişe dayanır, bu konudaki faaliyetler meclis tarafından tayin ve organize edilir; meclis, siyasetin merkezidir, çeşitli gruplara, farklı oluşumlara ve bakış açılara kendini ifade etme olanağı verir. Devletin dayandığı felsefe ve onun şekillendirdiği siyasi-toplumsal yapı, sistem-fert-toplum-devlet ilişkilerini de tayin eden başlıca etkidir. Batı geleneği içinde ortaya çıkan modern devletin belirleyici vasıflarından biri de anayasaya dayanan merkezi bir yapıya sahip olmasıdır; ulus devletlerde eğitim değeri de merkezileştirilip tekelleştirilir, yani tamamen kontrol altına alınır. Eğitim, bu anlayışta ulus devletin içselleştirilip, kutsallaştırılmasında başvurulan bir araçtır ve benzeşimi sağlayarak gücü meşrulaştırır ve insanı kitleye katar (Tozlu, 2003: 238-262).

Millî Mücadele yıllarında temelleri atılan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, emperyalizme karşı sıcak harp koşulları içinde mücadele verirken, aynı zamanda kendi içinde de ulus devleti olma savaşımını vermektedir. Aslında ulus devleti olma, Kurtuluş Savaşı'yla aniden ortaya çıkan bir dünya görüşü değil, tersine Fransız İhtilali'nden beri dünyayı da etkisi altına alan ve 19. yüzyılda Osmanlı aydınlarını etkileyen bir anlayıştır; hem çok uluslu Osmanlı ülkesinin dağılmaması, hem de egemen ideolojilerin Osmanlılık ve özellikle İslamcılık olması, halktaki millî uyanışı örgütlemeyi geciktirmiştir; ulus devleti olma fikri ilk defa Millî Mücadele yıllarında dile getirilmeye başlanmıştır ki söz konusu yıllarda bile Mustafa Kemal ve yandaşları önceleri bunu saklamayı tercih etmişlerdir. Sorun, Osmanlı Devleti yerine demokrasiye ve halk egemenliğine dayalı yeni bir devlet kurmanın yanında, bu değerleri Türk toplumuna benimsetecek millî şuurun nasıl uyandırılacağıdır. Gelenekçi bir kültür yapısına sahip Türk toplumunda bu şuurun uyandırılmasında elbetteki eğitim en önemli etkidir ve bu nedenle öğretmenlere bu alanda önemli roller yüklenmiştir; fakat Millî Mücadele süreci kendiliğinden bir sonuç olarak Anadolu insanına, millet olma fikrini kazandırmada baş rolü oynamıştır denilebilir. Savaş nedeniyle eğitim sistemi nicelik ve nitelik yönünden zayıf durumda olsa da, o yılların eğitim faaliyetlerinde, yavaş yavaş ulus devlet felsefesine ait eğitim ilkelerinin benimsendiği görülmektedir. Asıl görevi millî kurtuluş savaşını başarıya ulaştırmak olan ilk Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin programında planlanan eğitim faaliyetleri, Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitimin dayandığı felsefe hakkında fikir vermektedir:

1. Türk eğitimi bir yandan millî, diğer yandan dini hâle getirilecektir.
2. Eğitim Türk çocuklarını hayat kavgasında başarılı kılacak kuvvetleri, dayanakları kendi varlıklarında bulunduracak güç, girişim, kendine güven gibi nitelikler verecek, onlarda üretici bir düşünce ve bilinç oluşturacaktır.
3. Öğretim, tüm okullarda çağın bilimsel ve sağlık kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenecek, buna uygun programlar geliştirecektir.
4. Ders kitapları milletin doğasına, ülkenin coğrafi ve iklim koşullarına, tarihsel ve toplumsal geleneklerine uygun ve bilimsel nitelikte olacak, bu doğrultuda yazdırılacaktır.
5. Halk kitlesinde yaşayan Türkçe sözcükler toplanarak dilimizin büyük bir sözlüğü meydana getirilecektir.
6. Millî ruhu geliştirecek tarihsel, toplumsal ve edebî eserler uzmanlarına yazdırılacaktır.
7. Eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak için gerekli önlemler alınacaktır.
8. Özetle milletin hayatını ve varlığını korumak için en gerekli ve önemli etken olan millî eğitim işlerine özel bir çaba ile eğilinecektir. Günün şartları gereği (o gün için) öncelikle mevcut okulların iyi yönetilmesine çalışılacaktır (Başar, 2004: 65-66).

Bu planlanan eğitim faaliyetleri, uzun vadede gerçekleştirilebilecek amaçları kapsasa bile hem devlet anlayışı, hem de ona bağlı olarak düşünülen eğitim anlayışı hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir. Görüldüğü üzere bu programda ulus devlete ait eğitim değerleri önemli ölçüde yer almıştır. Eğitimde ulusal kültür öğeleri ve bilimsellik temele alınmakla birlikte, dinî bir eğitime de değinilmiştir. Ulusal devletin en önemli niteliklerinden biri de, millî olmasının yanında, laik bir karakter taşımasıdır. Türkiye Büyük Millet Meclisinin öncü kadrosu bu düşünceye sahip de olsa, savaş yıllarında laiklikten söz etmenin, öncelikli hedef olan kurtuluş mücadelesini sekteye uğratacağı fikri olduğu düşünülebilir. Henüz ulus devlet olma fikrini tam anlamıyla içselleştirmiş zihniyetlerin yetersizliği ve bu zihniyetleri yaratacak koşulların oluşmaması nedeniyle Atatürk'ün, Millî Mücadele sürecinde devrimci fikirlerini bir millî sır olarak içinde sakladığını belirtmesi de buna en güzel örneklerdendir. Bu durum Cumhuriyet'in ilanından sonra halifeliğin kaldırılmasıyla kesinliğe kavuşturulacaktır.

Yine Millî Mücadele Döneminde, eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolüne dikkat çekilir ve Türk eğitiminin temel politikaları belli olmaya başlar. “*Maarifin gayesi millî iktisattır.*” görüşü âdeta bir ilke hâline gelir. Bu nedenle her Maarif Vekili, eğitimin bu hedefini gerçekleştirmeye yönelik olarak çalışmalarda bulunacağını dile getirir. Hatta 14 Şubat 1920 yılında Maarif Vekilliğine başlayan Hamdullah Suphi Tanrıöver, daha da ileri giderek, bütün okulların amacının işçi yetiştirmek olduğunu belirtir. Bu konuda üretime dönük bir eğitim sisteminin kurulmasına yönelik düşüncelerini zaman zaman açıklayan ve ilgililere direktifler

veren Atatürk de, 17 Şubat 1923 tarihinde İzmir İktisat Kongresinde önemli açıklamalar yapar ve 1 Mart 1923'te Türkiye Büyük Millet Meclisinin birinci dönem dördüncü toplantı yılını açarken yapmış olduğu konuşmasında da bu konuya tekrar değinir. Atatürk, bu konuşmalarında yeni devletin ve hükümetin esaslarının ve bütün programlarının ekonomi programından çıkması gerektiğine dikkati çeker; okullarda eğitim görmekte olan Türk çocuklarının ticaret dünyasında, tarımda, endüstride kısaca bütün üretim araçlarında üretici, verimli, etkin olmalarını sağlayacak biçimde yetişmeleri gerektiğini, bu amaçla okulların programlarında gerekli olan düzenlemelerin yapılmasını belirtir ve özellikle vurgular (Başar, 2004: 101).

Ekonomiye girdi sağlayabilecek bir nitelikte olması gerektiği düşünülen eğitim faaliyetlerinin Türkiye için belirlenen politikaları konusunda ise 1923 İktisat Kongresinde alınan kararlardan bazıları önemli ipuçları vermektedir. “*Tarımda Eğitim Meselesi*” başlığını taşıyan bu kararlar şunlardır:

- M. 1. Köylülere ve çiftçilere ziraatın çeşitli şubelerini amelî olarak öğretecek surette yazılmış kitap ve dergiler bastırılmalı ve bunlar bedava dağıtılmalıdır.
- M. 2. Genel ilkokul ve öbür ikinci derecedeki okullarda, ileri memleketlerde olduğu gibi sanayi ve ziraatın da amelî olarak dağıtılması lazımdır.
- M. 3. Her livada birbirine yakın olan köyler için, yeter arazisi olan birer yatılı ilkokul açılmalı ve bu okullarda derslerle beraber, amelî ve nazari ziraat dersleri gösterilmeli.
- M. 4. Her livada büyüklüğüne göre bir veya daha fazla amelî ziraat öğretiminde bulunacak örnek çiftliği niteliğinde okullar kurulmalı.
- M. 6. Köylerde ilkokulların beş dönümlük bir bahçesi, iki ineklik fenni ahır, kümesi, yeni usul bir arılığı ve öğretmenler için iki odalı bir evi olmalı; arazinin bir bölümüne çiçek, bir bölümüne sebze, bir bölümüne fidan dikilmeli. Bunlar öğretmenlerin denetimi altında öğrenci tarafından idare edilerek gider ve geliri köy öğretmenlerine ait olmalı ve bu yolla çocuklara amelî olarak çiftçilik öğretilmeli ve aydın kimselerin de köye yerleşmesi teşvik edilmelidir.
- M. 7. Türkiye’de ve yabancı memleketlerde yüksek öğrenim yapmış olan kızlar ve erkekler, en az bir yıl, 6. madde gereğince kurulan köy okullarında öğretmenlik yapmalıdır.
- M. 8. Kışla ve askerî talimgâhlarda amelî ziraat öğretimi yapılmalıdır.
- M. 9. Her livada şimdilik bir seyyar ziraat okulu açılmalı bu yolla köylüye konferanslar ve filmler sunulmalı, onun zirai bilgisi artırılmalıdır (Başgöz, 2005: 142-143).

Bu ekonomi kongresinde alınan kararlar, Cumhuriyet’in ekonomik politikasını daha çok tarım üzerine ve köyden kalkınma merkezli olduğu açıkça görülmektedir. Böyle olunca da eğitim politikaları da öncelikli olarak köye yönelik olarak düşünülmüştür. Doğal olarak Cumhuriyet sonrası Türk Millî Eğitim Sistemine de aktarılan eğitime yönelik bu yaklaşım veya anlayış gerek eğitimin

felsefi gerekse de uygulama yönü değerlendirildiğinde ülkenin o günkü sosyal ve ekonomik koşullarına göre algılanan pragmatist bir tutum sergilemektedir.

Özetle Millî Mücadele yılları, ulusal devlete ve bununla paralel olarak da ulusal eğitime, ulusal ekonomiye geçiş süreci niteliğini taşımaktadır. Bu nedenle bu yıllar Türk tarihi açısından oldukça önemli bir dönüm noktasıdır. Tanzimat'tan beri içinde bulunulan çelişkiler keskinleşmiş ve artık ulusal devlete geçişin dayanaklarını oluşturacak şartlar, Cumhuriyet'e geçebilmek için gerekli olgunluğa ulaşmıştır. Evrensel kültürden de büyük ölçüde pay alma yoluyla, kendi kültürü ve kendi iç dinamikleri üzerinde yükselmeyi hedefleyen yeni bir dönem başlamıştır.

B. Cumhuriyet'in İlanı Sonrası (1923-1950)nda Eğitim Anlayış ve Politikaları

Lozan Barış Antlaşması'nın imzalandığı günlerde yapılan seçimleri, Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında en önemli güç olan, Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kazanır. Bu cemiyetin üyelerinin girişimiyle, 11 Eylül 1923'te Halk Fırkası resmen kurulur ve fırkanın genel başkanlığına Mustafa Kemal Paşa seçilir. Halk Fırkası, sonraki yıllar Cumhuriyet Halk fırkası ve daha sonraları Cumhuriyet Halk Partisi adını alacaktır.

Cumhuriyet Halk Fırkası, ilk yıllar kendini gerek fikirsel, gerekse de eylemsel planda Cumhuriyet'in ve onun getirdiği yeniliklerin varisi olarak gördüğü için devletle sıkı sıkıya özdeşleşir. Çok partili demokrasiye geçiş denemeleri ise, birtakım isyanlar ve genç Cumhuriyet'in buna hazır olamaması gerekçeleriyle başarısızlıkla sonuçlanır. Cumhuriyet Halk Fırkası, 1923-1950 yılları arası Cumhuriyet'in yönetiminin bütün alanlarda gerçekleştirmeye çalıştığı faaliyetlere damgasını vurur (Zürcher, 1996: 245-259), dolayısıyla bu dönemde eğitim alanında yapılan her devrimsel harekete de öncülük eder. Ahmad, Cumhuriyet Halk Partisi ile devlet ilişkisini şu sözlerle açıklar:

Cumhuriyet kurulduğundan beri, tek partili bir devlete yönelik eğilim güçlüydü ve Cumhuriyet Halk Partisinin 1935 kongresinde parti ile devletin evliliği resmîleştirildi. Kongre sırasında partinin genel sekreteri olan Recep Peker, 'Yeni parti programı kabul edildikten sonra, partinin temel ilkeleri, yeni Türk devletinin ilkeleri olacaktır.' diye ilan etti. Parti, devlete ideoloji sağladı ve partinin il Başkanları kendi illerinin valileri olurken, partinin genel sekreteri de kabinedeki İçişleri Bakanı görevini üstlendi. O yıllarda,

Cumhuriyet Halk Partisinin faaliyetleri, –o dönemde Avrupa’da tek partili devlette partinin rolü konusunda model olan– İtalya’da Faşist Parti, Rusya’da Komünist Parti ve Almanya’da Nazi Partisi örneklerine, belki de içerikten çok biçim itibariyle oldukça uygundu (1996: 19-20).

Atatürk’ün ölümünün ardından Cumhuriyet Halk Partisinin Aralık 1938 tarihli kongresinde, o sırada Cumhurbaşkanlığı görevini yürüten ve *millî şef* ünvanını alarak kurum statüsü kazanan İsmet İnönü, Cumhuriyet Halk Partisinin sürekli genel başkanı seçilebilecek şekilde parti tüzüğünde yerini alırken; Atatürk, aynı kongrede partinin kurucusu ve ebedî başkanı ilan edilir. Daha sonra partinin aldığı bu monolitik biçim, ünlü “*Tek Parti, Tek Millet, Tek Lider*” sloganıyla en iyi ifadesini bulur (Ahmad, 1996: 20). Cumhuriyet tarihinin ilk partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi, aynı zamanda iktidara tek başına sahip olma vasfını 1950 yılına kadar sürdürür.

Cumhuriyet’in partisi, öğretmenleri kendi örgüt çatısı altına almaya çalışır. Partinin temel ilkelerini halka yaygınlaştırmak, eğitim etkinliklerini ve öğretmenleri de bu doğrultuda yetiştirmek 1928’lerde başlayan bir süreci izler. 1932’lerde, Halkevlerinin kurulmasıyla da öğretmen-parti ilişkileri yoğunlaşır ve devlet-parti-eğitim bütünleşmesinin uygulamada da görünümleri sergilenir. 1925-1928 yılları arası, yaz tatillerinde, kent ve kasaba öğretmenleri İrşat Heyeti adını taşıyan gruplar halinde köylere giderek devrimleri yaygınlaştırmaya çalışırlar. Millet Mektepleri ve halk odaları, halk devrimini genişletmek ve devletin ulusal değerlerini halkta kökleştirmek amacıyla kullanılır. İlkokullar için hayat bilgisi, yurttaşlık, tarih, coğrafya derslerinin konulması yine bu yıllara rastlar. Bu derslerin amacı yeni rejimin ilkelerini benimsetmektir. Din dersleri, 1925, programında, üçüncü sınıftan itibaren haftada bir saate indirilir. 1924 programıyla ortaokullarda yer verilen bu ders, 1930 programıyla kaldırılır. Aynı yıllarda Arapça, Farsça dersleri lise programından çıkarılır. Yüksek öğrenimde siyasi eğitim verilmesi ise, 1933-1934 yıllarında Kemalizmin bir sistem, bir ideoloji olarak algılanmaya başlamasıyla birlikte oluşur. cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik, devrimcilik, halkçılık ve devletçilik dönemin eğitim felsefesinin temel taşlarıdır (Topses, 1982: 137-138).

Partinin genel olarak amacı ise; ulusal egemenliğin halk tarafından ve halk için uygulanmasını sağlamak, Türkiye’yi hukuk devletini egemen kılmak ve çağdaştırmaktır. Bu anlayış 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilanına da temel

teşkil eder. Böylece toplumsal alanda ve bu kapsamda yer alan eğitim politikaları da Cumhuriyet'in dayandığı ilkeler doğrultusunda yavaş yavaş belirlenmeye başlanır. Cumhuriyet'le birlikte Türk eğitimi, idealist ve esasici bir anlayışın tersine pozitivist bir anlayışı kendine temel yapma yolunda ilerleyeceği bir döneme girer. Bu yeni dönemde daha bilimsel bir yaklaşımla ülkenin içinde bulunduğu sosyal-ekonomik koşullara göre yapılandırılmaya çalışılan eğitim düzenlemeleri, pragmatist bir yöntemle gerçekleştirilmeye çalışılır. Ayrıca bu dönemde eğitim, Cumhuriyet rejiminin halk tarafından içselleştirilmesi yönünde bir araç işlevi yüklenmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyet'i hazırlayan Atatürkçü düşüncenin dünya görüşü önemlidir; ki bu düşünüş biçimi Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayış ve politikalarına da kaynaklık etmiştir.

Cumhuriyet'le birlikte yeni bir toplum modeli ya da kavramının formüle edilip tanımlanması gerekliliği ortaya çıkar. Bunun çözümü için de pozitivist felsefe uygun bir anlayış olarak görülür ki bu yeni toplum kavramı, Comte'un sosyolojisinde eski ile yeninin bir aradalığı anlamında uzlaşmıcıdır. Comte, insanları birbirine bağlayan, topluma bir denge kazandıran ama, 19. yüzyıl için modası geçmiş olan Katolik kilisesinin yerine, gerçeklere dayanan ve kanıtlanabilir olması gereken, gelmiş, geçmiş, bugün yaşayan ve gelecekte yaşayacak tüm insanları kapsayan bir insanlık dini öngörmektedir. Bu, hem insanların dayanışmasını sağlayacak bir din anlayışıdır, hem de bu din anlayışının temel amacı ilerlemedir; böylece, 1789 Devriminin getirdiği yeni olgular açıklanmış olacaktır. Cumhuriyet Dönemindeki toplumsal reformlarda da, bir yanda eski değerler, eski kurumlar ve bunların sürdürülmesi çabaları; diğer yanda mevcudun yerine yeni kurumların ve yeni değerlerin ikame edilmesi gerektiğine ilişkin görüşler söz konusudur; bu anlayış, eski ile yeninin uzlaştırılması yönünde bir süreç izler. Bir yandan Türk Dil ve Türk Tarih Kurumlarıyla kendi tarihini yeniden yazıp biçimlendirme ve eğitim kavramını da bu tarihe dayandırma çabaları; diğer yandan da çağdaş uygarlığa ulaşma ve daha özelde –Ziya Gökalp'in de savunuculuğunu yaptığı üzere– eğitimin millî, öğretimin asri olması ilkeleriyle yaşam alanına girmiş bir düşünce olduğu ileri sürülebilir. Pozitif dönem, aynı zamanda Sanayi Devrimi'ni de yaşamış olan insan zihninin ulaştığı son evredir. Bu anlamda nasıl teolojik sistem, çok Tanrıçılıktan tek Tanrıçılığa; metafizik sistem, türlü ve çeşitli

kuvvetlerden tek kuvvete, doğaya ulaştığı zaman en yetkin biçimine ulaşmışsa; pozitif sistem de bütün olayları çekim kanunu gibi bir tek genel olaya bağladığı zaman en yüksek mertebesine ulaşmış olacaktır. Bu en yüksek mertebesinde insan zihni sosyal, psikolojik ya da fiziksel her türlü olayı ya da olguyu gözlem, deney ve akıl yürütmeler yoluyla anlayacak, anlamlandırarak veya açıklayacaktır. İnsanlık, bilimsel gelişmelerin teolojik ve metafizik doktrinleri çürüterek Orta Çağın toplumsal yapısını elimine ettiği yeni bir dönemde yaşamaktadır. Dolayısıyla pozitif felsefenin yeni dinsel, siyasal, ahlaksal ve kamusal eğitim sistemlerinin temelini oluşturduğu yeni bir dönem söz konusudur. Bu dönemde toplum kendisini yeni bir bilim anlayışı ve endüstri dönemi ile tanımlayarak, bütüncül yapısını yeniden tanımlamak zorundadır (Yılmaz, 1997: 160-162).

Cumhuriyet'in kalkınma siyaseti, ekonomik kalkınma hedefi yanında tam bağımsızlık ve ulusal egemenlik ilkelerinin yaşama geçirilmesi için gerekli olan toptan bir kalkınma hamlesidir. Bu süreçte devlete düşen görev de, ekonomiye ve yeni rejime uygun vatandaşlar yetiştirmektir. Pozitivist düşünceye ilgi ise, Osmanlıdan Cumhuriyet'e belli gereksinimler doğrultusunda ve belli bir süreç dahilinde aktarılmıştır. Pozitivizm, toplumsal ahenk fikri ile sınıfsal açıdan her türlü uzlaşmaya elverişli olması nedeniyle de Jön Türklerden itibaren etki alanını genişletir ve Comte'un programı, İttihat (ordre?) ve Terakki (progres) Fırkası'nın adı olarak benimsenir. İttihat ve Terakkinin fikir babası Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinde, toplumsal ahenk ve millî ruh (hars?) kavramlarının savunuculuğunu yapar ve aynı zamanda Comte'tan sonra önemli pozitivist bir isim olan Durkheim'in, kolektif bilinç kavramını tarihi maddeciliğin sınıf çelişkisine karşı kullanır. Daha sonraları pozitizm, Atatürk döneminde somutlaşarak Cumhuriyet'e temel yapılan bir felsefeye dönüşür (Timur, 1994: 104).

1. Atatürkçü Düşünce/Kemalizm ve Onun Eğitim Anlayışı

Atatürkçü düşünce, dünyadaki çeşitli oluşumların ve ülke içindeki bazı süreçlerin bir bileşkesi olarak özgün bir düşünüş biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu düşüncenin evrensel kültürden etkilenmesi ve belirlenen hedeflerin ülkenin koşullarına göre düşünülmesi bunun açık bir göstergesidir. Cumhuriyet'in esin

kaynağı olan Atatürkçü düşüncenin eğitim anlayışını tanımlayabilmek, öncelikle bu düşüncenin köklerini ve onu oluşturan süreci açıklamayı gerektirmektedir.

Millî Kurtuluş Savaşı ideolojisi milliyetçi, dinî ve toplumcu unsurlardan oluşmuştu. Çağdaş ideolojiler, Lozan'la birlikte daha meşru hale gelir. Çağdaş ideolojilerin ülkemize girişi ise, Batı ile olan ekonomik ilişkiler çerçevesinde açıklanabilir. 19. yüzyılda Avrupa'da keskinleşen sınıf kavgalarının ideolojik ifadesi, idealizm-materyalizm şeklindedir ve bu mücadelenin tarihi Antik Yunan'a kadar çıkmaktadır. Ancak burjuva devrimlerinden önce idealizm, dinî idealizmin tekelindedir ve kilise tarafından temsil edilmektedir. Oysa 17. yüzyıldan itibaren müspet bilimlerin gelişmesi, kilisenin otoritesini sarsmış ve idealizmin laik biçimlerde savunulmasına yol açmıştır. Burjuva çıkarları bu dönemde çeşitli ideolojiler tarafından savunulmuştur. Ancak bunlardan biri olan pozitivizm, Jön Türklerden itibaren Osmanlı aydınlarını etkilemiş ve Türk Devrimlerine de temel teşkil etmiştir. Bugün modern Türk Devleti'nin kuruluşunda ve belli bir süre genel politikasının yürütülmesinde temel olan fikir ve ilkelerin bütününe *Kemalizm* denilmektedir. Aslında kökeni Genç Osmanlılar-Jön Türkler- II. Meşrutiyet- İttihat ve Terakki çizgisini takip eden pozitivizm süreci Kemalizm adı altında Cumhuriyet'e devrolmuştur. Atatürkçü düşüncede önemli olan olgulardan halkçılık, aynı zamanda İslami hâkimiyet teorisine karşı çıkan ve sonunda onun yerini alan bir hâkimiyet teorisidir. Bu yönüyle halkçılık, siyasi iktidarın kaynağının bir bütün olarak –ulus anlamında– halkta olduğunu öngörür ve bir burjuva devriminin cumhuriyetçi ilkesinin temelini teşkil eder. Halkçılık gerek sınıfsal anlamı, gerekse siyasi yönü ile Atatürk'ü pozitivist yaklaşıma yaklaştırır. Comte'un toplumsal dokular teorisi ve Durkheim'in organik ve mekanik iş bölümü, kolektif bilinç gibi toplumu bir saatin çarkları gibi ahenk halinde ele alan halkçılık fikri de ancak pozitivist bir espri içinde değerlendirilebilir. Kemalizm'i pozitivist paraleline sokan diğer iki kavram da bilim ve laikliktir. Atatürk'e göre çağdaş medeniyet bilime dayanır. Batı medeniyetinin bilime dayanması, bilimin ise evrensel oluşu, Atatürk'e göre Türk devrimini dar bir taklitçilikten kurtarıyordu (Timur, 1994: 99-110). Türk devriminin pozitivist ve bilimi kendine temel yaparak özgün bir anlayışa sahip olduğu, Atatürk'ün eğitimle ilgili sözlerinden de anlaşılmaktadır:

Devlet bünyesinde yüzyıllar boyu derin idari ihmallerin neden olduğu yaraları iyileştirmede verilecek emeklerin en büyüğünü hiç kuşku yok ki, irfan yolunda esirgememiz lazımdır... Şimdiye kadar takip olunan öğretim yöntemlerinin, milletimizin gerileme tarihinde, önemli etken olduğu kanaatındayım. Onun için bir Millî Eğitim Programından söz ederken, eski devrin boş inançlarından ve yaradılış niteliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkilerden tamamen uzak, millî karakterimiz ve tarihimizle uyumlu kültür kastediyorum. Çünkü millî dehamızın tam olarak gelişmesi, ancak böyle bir kültürle sağlanabilir. Herhangi bir yabancı kültür, şimdiye kadar takip edilen yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Fikrî kültür, ortamla uyumludur. O ortam milletin karakteridir (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, 1952: 16-17).

Atatürkçü düşüncede önemli bir olgu olan pozitivistimin kültürel bağlamdaki boyutu da laik bir dünya görüşünü destekler. Yılmaz, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki süreçte, pozitivistimin kültürel ve siyasal boyutunu aşağıdaki sözlerle ifade eder:

...pozitivistimin, topyekûn kalkınmanın bir diğer boyutu olarak da nitelendirilebilecek olan kültürel yaşamdaki sonuçları ise, Cumhuriyet'in laiklik anlayışında ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da değindiğimiz gibi Comte, insanlığın pozitif evresinin en son, en olgun ve âdeta 'mükemmel' evresini oluşturduğu teolojik, metafizik ve pozitif evrelerin oluşturduğu bir evrim süreci içinde olduğunu ileri sürmekteydi. Bu bağlamda Cumhuriyet'in din ve devlet işlerinin ayrılmasının ötesine geçerek 'dini, denetim altına almak' biçimde beliren laiklik politikasının, yalnızca İslamiyet'te güçlü siyasal boyutun varlığıyla açıklanamaz. Çünkü, 'maarifin, ailenin, ekonomik hayatın, hatta muâşeret, kıyafet ve sairenin değişmez din ölçülerinden ayrılarak zamanın ve hayatın zaruretlerine uyma zorunluluğu' tanımı ile laiklik, pozitivist anlayış doğrultusunda din adamlarının siyasal etkinliğini kırmak ve dine dayalı boş inançları 'bilim'le ikame etmek anlamında bir 'laisizm'e dönüşmüştür.

(...)

Pozitivistimin Cumhuriyet'in ideolojisi olan Kemalizm'de beliren siyasal sonucu ise, bir yandan siyasal rakiplerin ve muhaliflerin dinciliklerine karşı çıkılmasını sağlamada, diğer yandan da pozitivistimin gereği olan düzen içinde ilerleme için gereken güçlü bir merkezi devleti sürdürmedeki katkısında ortaya çıkmaktadır. Ki burada sözü edilen karşı çıkış, din temellerine dayalı okullarda yetişmiş yönetici kadroların yerine, pozitif esaslara göre kurulmuş Cumhuriyet okullarından yetişmiş, bir başka anlatımla eğitilmiş kadroların geçmesi olarak yorumlanabilir. Zira yeni okullar ya da yeni eğitim ve bunun arkasındaki pozitivist düşünce, başta sanayileşme yoluyla ekonomik kalkınma olmak üzere, düzen içinde ilerleme biçiminde gelişecek süreç sonunda çağdaş-uygar dünyaya katılma ya da ulaşma gibi bir temel hedef üzerine kurulmuş ve benimsenmiş ya da içinde böyle bir ruh taşımaktaydılar. Ki bu hedef ya da ruh, Cumhuriyet'in muhaliflerine karşı belki de en önemli meşruiyet kaynağını oluşturmaktaydı. Dolayısıyla bu anlamda pozitivistimin, Cumhuriyet'in, en azından kuruluş aşamasında en önemli dayanaklarından birini oluşturduğu söylenebilir (1997: 163-164).

Atatürk döneminin eğitim felsefesini, Kemalist felsefe oluşturmuştur. Kemalist felsefenin altı ilkesi, bu dönemdeki eğitim yeniliklerini yönlendirmiş ve gerçekleştirmiştir. Bu ilkelere ulusçuluk, toplumun değişik öğelerinin, kültürel ve eğitimsel amaçlar çerçevesinde bütünleşmesine yol açmıştır. Atatürk eğitimde yenileşmeyi, ulusal birliğin ve laik toplumun temeli olarak görmüş, sadece politik bağımsızlığı değil, ekonomik gelişmeyi de bu yenileşmeye dayalı düşünmüştür.

Ona göre ekonominin en etkili aracı eğitimidir. O gün varolan yazı dilinin, geçmişteki yenileşme eylemlerini zorlaştırdığını dikkate alan Atatürkçü eğitimde yenileşme atılımı dilde yenilik ile başlamıştır. Halkçılık ilkesinin de, herkesin anlayacağı bir dil gerektirdiği kabul edilmiştir. Böylece Kemalist felsefenin iletişim aracı olarak Latin alfabesi uygun görülmüştür. Dilde yenileşme ile, geleneksel düşünce sisteminden de uzaklaşma başlamıştır. Atatürk, yeni bir kuşağa ortak değerler ve politik bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgütleri ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Bu nedenle dinsel eğitime dayalı geleneksel eğitim kurumlarını kaldırmıştır. Çünkü ona göre toplumsal bütünleşme eğitimde bütünleşme ile olanaklıdır. Eğitimde yenileşmeye, sistemin yeniden düzenlenmesi ile başlanmış ve sistemin yenilenmesi sorununun çözümü, yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşleriyle de yön bulmuştur. Yeni bir eğitim sistemini, modernleşmenin ilk koşulu olarak gören Atatürk, eğitim sistemini laikleştirmekle işe başlamıştır. Eğitim sistemi, yeni kurulan Cumhuriyet'in temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet'in eğitim politikası da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayanmıştır (Bursalıoğlu, 1981: 11-13). Kili, Cumhuriyet'in kültürde ulusallaşma ve halklaşma atılımlarını şu sözlerle açıklamıştır:

Atatürk Devrimi'nin 1928-1932 döneminde yoğun biçimde uygulamaya koyduğu atılımlar, kültürde ulusallaşma ve halklaşmaya yöneliktir. Bu dönemde Latin kökenli yeni Türk alfabesinin kabulü; yeni harflerle okuyup yazmayı yaygınlaştırmak için 'ulus okulları'nın açılması; Türk çocukların ilköğrenimlerini Türk okullarında yapmalarını zorunluluğunun getirilmesi; uluslar arası rakamların alınması; ölçülerde kilo ve metre yönteminin benimsenmesi; Türk Tarih ve Türk Dil Kurumlarının kurulması; Halkevlerinin açılması bu amacın gerçekleştirilmesi için atılan adımlar, girilen devrimsel uygulamalardır.

Bu dönemin ikinci bir özelliği daha vardır. 1930'larda, çok partili siyasi yaşama geçişin ikinci bir denemesi yapılmış, 'Serbest Cumhuriyet Fırkası' (Özgür Bağımsız Cumhuriyet Partisi) kurulmuş; bu yeni kuruluşun etkilemeleri, yarattığı hava içinde Menemen'de bir karşı devrim olayı patlak vermiş; bunun üzerinde yeniden tek partili düzene dönülmüştür.

Tüm yenileşme çabalarında, geleneksel toplumlardan çağdaş toplumlara geçişte ulusallaşma, ulusal devlet kurma, ulusal bir siyasa izleme, ulusal bir kültür yaratma ve bunu halka yayma temel amaçlardan biri olmuştur. Yenileşmenin, değişiminin, çağdaşlaşmanın bu temel aşaması, Türk devriminin ulusçu, halkçı, laik, cumhuriyetçi içeriğiyle girilen her eylemde göz önünde tutulmuştur.

Her yeni devlet, her devrim, kendine özgü siyasi, ulusal kültürü getirmek, bunu geliştirmek; siyasi, ekinsel toplumsallaşma yöntemiyle bu ekinin tüm toplumca benimsenmesine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluk, kurulan yeni devletin, gerçekleştirilmek istenen devrimin, uygulanan yeni düzenin bir yaşam biçimi olarak tüm

ulusça, halk katlarınca içtenlikle benimsenmesi gerekmesinden doğmaktadır. Her yeni düzenin yaşamasının, sürekli olmasının, yaygınlaşmasının bir karşı devrimle yıkılmaz hâle gelmesinin vazgeçilmez önkoşulu bu düzenin, tüm ulusça, toplumca 'meşru' görülmesidir. Bu meşruluk, bir siyasal zorunluluğun ötesinde, o düşüngenün (ideolojinin) bir inanç, ülkü olarak toplum bireylerinin kafalarında ve yüreklerinde yerleşmesi, içtenlikle benimsenmesidir. Devrimin, yeni düzenin yaşaması buna bağlıdır (2005: 307-308).

Bir tercih olarak, Atatürkçülüğün ve giderek de Cumhuriyet'in esin kaynağını oluşturan çağdaşlaşma anlayışı, Cumhuriyet'e gelindiğinde eski formundan uzaklaşarak yeni bir içerik kazanmıştır. Osmanlıda, önceleri, devleti çöküşten kurtaracak kurumsal yapılardaki ve teknik alandaki değişiklikler vs. olarak, daha çok taklidî bir şekilde algılanan modernleşmenin, Cumhuriyet'e gelindiğinde siyasal, kültürel, toplumsal, ekonomik bir anlayış veya kavrayışa dönüştüğünü görmekteyiz. Diğer bir deyişle modernleşme fikri, giderek daha fazla içselleşen bir olgu olarak düşünülmüştür.

Topses, Cumhuriyet Dönemi eğitiminin felsefi yapısını ve amaçlarını, ekonomik bir çerçevede yorumlayarak, eleştirel bir yaklaşımla aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1923'lerde, Cumhuriyet kurulmadan önce toplanan İzmir İktisat Kongresi'nin temel amacı, Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomik modelinin çizmekti. Bu model, temelde, liberal bir ekonominin temel düşünce çizgisini belirliyor ve bu yolda yürünecek düşünce sisteminin ana niteliklerini ortaya koyuyordu. Başlangıçta uygulanan eğitim amaçları da, bu ekonomik modelin ışığında bir üst yapı oluşturmak, giderek bir eğitim görüşü geliştirmek çizgisinde belirginleşiyordu. Bu çizgi, Cumhuriyet ideolojisini pekiştirmek ve yaygınlaştırmayı amaç edinen yurttaşlık eğitiminin yanı sıra köylüyü kırsal alanının insanı eğitmeyi, onu üretici kılmayı temel yaklaşım yönü olarak seçmişti. Pragmatist, işe ve üretime yönelik bir eğitim anlayışı gündeme geliyordu. Kapitalist ekonomik üretime uygun bir eğitim anlayışındaydı bu. Özellikle köyün ve köylünün kalkınması, giderek köylünün temel ziraat bilgileriyle donatılmasını, tarım alanında eğitilmiş insan gücünün seferber edilmesini amaç edinmişti.

(...)

Üretime yönelik eğitim anlayışı, Cumhuriyet ideolojisinin ulus olma, ulus birliği kurma ve giderek Cumhuriyet devleti kurma girişimleriyle birlikte yürüyordu. 19. yüzyıllarda Avrupa ve ABD'de bu oluşumların benzeri yaşanmıştı. Kapitalist ekonomi temeline oturtulan uluslaşma süreci eğitim alanında iş eğitimi, pozitivist eğitim, giderek de pragmatist eğitim çizgisinde belirginleşmişti. Almanya'da Kerschenstener, ABD'de J. Dewey bu tür akımların birinci sıradaki temsilcileri olmuşlardı. Türkiye'de de bu oluşum yaşatılmak isteniyordu. Kapitalist ekonominin eğitim felsefeleri, Cumhuriyet ideolojisi içinde uyarlanmaya çalışılıyordu. Tek bir ayırım vardı belki: Avrupa ve ABD'deki oluşumlar, gerçekten bir kapitalist ekonomi üzerine oturtulmuşken, Türkiye henüz kapitalist ekonomi yerleşmeden ve onun koşulları hazırlanmadan bu tür eğitim yaklaşımlarını kurmaya çalışılıyordu. Batı'dan ve ABD'den çağrılan uzmanlar, bu oluşumun en belirgin kanıtıydı. Bu açıdan denilebilir ki, Osmanlı toplumunda var olan eklektik yapı, çağın gerektirdiği bir çizgide, Cumhuriyet Döneminde de varlığını sürdürüyordu (1982: 133-134).

Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında, eğitimde, pozitif düşünce kadar etkili olmuş diğer bir felsefi düşünüş biçimi de pragmatizmdir. Ancak bu yıllarda pragmatizmin devrim üzerindeki etkisi, bilgi anlayışından insan kavrayışına, toplum kavramından devlet görüşüne değin belirli hedefler gözetilerek devrimin, rejimin ya da kurumların yapısını belirleyen, temellendiren temel görüş olarak değil, daha çok yönetimin karşı karşıya bulunduğu sorunların çözümünde bir yaklaşım, bir yöntem olarak ortaya çıktığı görülür. Birçok Kemalist ilkenin eylem içinde ve somut gereksinimlere bir yanıt olarak geliştiği paylaşılan bir görüştür. Özel ekonomik rejimin dogmatik ya da doktriner değil, tamamen pragmatik esaslara dayanan bir anlayış olarak nitelendirilmesi buna örnektir. Kemalist ideolojide, tıpkı pragmatizmin doğru bilgi anlayışında olduğu gibi, gerçeğin mutlak değerinin olamayacağı; her doğrunun, insanla birlikte varolan ve insanla birlikte değişebilen bir doğru olduğu, bu bağlamda metafiziğin de bizi iyiye, yararlıya yönelttiği yerde doğru olduğu; değişmez, mutlak doğrular değil de daha çok mevcut sorunların çözümlenmesine katkıları ölçüsünde herhangi bir görüşün benimsenmesi gerektiği gibi bir tutum söz konusudur, ki Atatürk, bilginin eğitimde bir aksesuar ya da bir tahakküm aracı olarak kullanılması yerine, yaşamı kolaylaştıran ve kolaylıkla uygulanabilir bir araç olması gerektiğini belirtir. Pragmatik düşüncenin en önemli temsilcisi Dewey de, statik ve donuk bir eğitim kavramı yerine, dinamik ve etkileşime açık bir eğitim sürecinin daha işlevsel olduğunu savunur. Dewey'e göre eğitim, ancak yaşamın kendisi ya da problemleri eğitimin konusu olabildiğinde gerçekten işlevseldir. Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarında pragmatist yaklaşımın birçok örneği görülmektedir. Bu dönemde eğitimin millî karakterde olmasına önem verilir. Öncelikli olarak yapılması gerekenin, uygulanacak politikalara şu ya da bu biçimde bir felsefi temel kazandırmak değil, devralınan sorunları olabildiğince hızlı bir biçimde çözümleyip, ülkeyi belirlenen hedefe kanalize etmek olduğu benimsenir. Örneğin okur-yazarlığı yaygınlaştırmak, devlet kadrolarına personel yetiştirmek, köylünün eğitim düzeyini yükselterek tarımsal üretimi artırmak vb. son derece pratik sorunların ya da kaygıların Cumhuriyet'i problem çözücü pragmatik politikalar yönelttiği ileri sürülebilir (Yılmaz, 1997: 166-169).

2. Ebedî Şef Atatürk Dönemi (1923-1938)

Cumhuriyetle birlikte başlayan yeni dönemde, Osmanlı Devleti'nden devralınan çok merkezli eğitim sistemini ve ikili kültür tabanını tek temelde toplamak eğitim politikalarının temel amaçlarından birini oluşturur. Artık yeni devletin üzerine dayandırılacağı kültürel temelleri ile hangi hedeflere hizmet edeceği daha net bir şekilde tanımlanan bir eğitim sistemi ya da politikası benimsenir. Tek bir yönetim, tek bir ulus ve tek bir eğitim sistemi olacak ya da oluşturulacak ve her türlü yapılanma, belirli bir hedef doğrultusunda bu temel ilkeye göre gerçekleştirilecektir. Tam bağımsızlık ve ulusal egemenlik temel ilkeleriyle birlikte ilan edilen ve gelişmiş bir ulus olarak uygar dünyanın içinde yaşamayı ön plana alan Cumhuriyet yönetimi, hem devlet hem de ulus olarak, kendine çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak gibi bir hedef belirlemiştir; ekonomik, sosyal ve eğitim politikalarının bu hedefe ulaştıracak biçimde düzenlenmesi esas alınır (Yılmaz, 1997: 118-120).

Cumhuriyet'in akabinde Vasıf Çınar'ın Eğitim Bakanlığı sırasında, eğitim ve kültür sorunlarını görüşmek üzere yapılan II. Heyeti İlmîye toplantısı (1924)nda alınan kararlar arasında, ilkokul öğretim süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi; ortaokul ve liselerin ayrı ayrı birer bölüm haline getirilmesi ve her ikisinin sürelerinin üçer yıl olarak tespit edilmesi böylece orta öğretimin yedi yıldan altı yıla indirilmesi; öğretmen okullarının öğretim sürelerinin dört yıldan beş yıla çıkarılması; kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı hâle getirilmesi; ortaokul, lise ve öğretmen okulu programlarının genişletilerek sosyoloji derslerinin eklenmesi; ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesi; ders kitaplarının yazdırılması gibi konular bulunmaktadır. Toplantı gündemindeki bu konularla ilgili inceleme komisyonları kurulmuş, komisyonlarca hazırlanan raporlar genel kurulda tartışılmış, alınan kararların büyük bir kısmı uygulamaya konulmuştur. Gelişmekte olan eğitim örgütünün köklü sorunları ile meşgul olmak amacıyla Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde 27.12.1925 tarihinde III. Heyeti İlmîye toplantısı yapılır. Bu toplantıda, devlet ve il bütçelerinden Millî Eğitim Teşkilatına ayrılan ödeneklerin daha yararlı bir şekilde kullanılması; okullara kayıt için başvuran çocukların, tümünün kabul edilmeleri için okul kapasitelerini artırıcı önlemlerin alınması; liselerin yeniden düzenlenmesi ve belirli merkezlerde kuvvetli liseler

açarak yavaş yavaş çoğaltılması; öğretmen okulları ile diğer meslek okullarının, belirli merkezlerde toplanması ve güçlendirilmesi; yatsız okullarda karma öğretim uygulanması; stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespit edilmesi; talim ve terbiye işleri ile meşgul olmak üzere bir Talim ve Terbiye Dairesi kurulması gibi konular görüşülmüş ve gerekli kararlar alınmıştır (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 8-10).

Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi düzenleme çalışmalarında, araştırmaya konu olan eğitim felsefesi yönüyle, eğitim programları önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim programlarında yapılan ilk değişiklik 1924 yılında olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun padişahlığı ve halifeliği ögen eski kitapları ve Vasıf Çınar'ın Eğitim Bakanlığı zamanında ilk, orta ve liselerin ders programları değiştirilmiştir. Önceki devrin ideolojisine bağlı olan görüşler kitaplardan ayıklanmış ve yerine Cumhuriyet'in esasları konulmuştur. Ortaokul ve lise öğrencilerinin düzeyine göre ağır olan ders programları oldukça hafifletilmiştir. Bu okullardan, ruhbilim, eğitim, felsefe, hukuk bilgileri, ekonomi bilgileri, fen tarihi ve defter tutma usulü vb. dersler kaldırılarak yerine, ev idaresi, atölye, laboratuvar ve kız öğrenciler için çocuk bakımı gibi yeni ve öğrencileri hayata hazırlayıcı dersler programa eklenmiştir. Yine aynı değişiklikle adı İslam İlimleri olarak geçen derslerden bir kısmı okullardan tamamen kaldırılmış, bir kısmının da ders saatleri oldukça azaltılmıştır ve bu dersler sadece liselerin iki sınıfında bırakılmıştır. Bu program değişikliği acele ve hazırlıksız yapıldığı için 1926, 1931 ve 1935 yıllarında ilk ve ortaokul programlarında yeni değişiklikler yapılmıştır. 1926'daki değişiklik ilkökullerinde olmuştur. Yeni ilkökuller programları, esasını, Dewey'in hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu kavramlarından almıştır. Eski programda bütün dersler aralarındaki bağlantı ve ilişkilere dikkat edilmeksizin birbirinden bağımsız olarak işlenirken; bu programla, özellikle ilkökullerin ilk üç sınıfındaki dersler, hayat ve toplum ekseninde toplu olarak okutulmaya başlanır. Yine eski programlarda iş esasına, öğrenimin kişisel çalışma ve yeteneğine özen gösterilmezken; yeni programlarla öğrencinin, özellikle resim ve el işi gibi derslerde ilgisi doğrultusunda ve kendi uygulamalarıyla öğrenmesi temel alınmıştır (Başgöz, 2005: 122-123).

Eskinin yerine yeni eğitim anlayış, uygulama ya da yöntemlerinin geçmesi zorlu bir süreçten geçmiştir. Cumhuriyet'le birlikte teokratik-monarşik bir

ideolojiye göre düzenlenen eski ders programları yerini pozitivist felsefe temelli, pragmatist bir tutumla hazırlanan ve en önemlisi de Cumhuriyet'in sahip olduğu ideolojiye göre hazırlanmış yeni ders programlarına bırakmıştır.

21.12.1925 tarihinde göreve başlayan ve üç yıl bu görevde kalan dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin çalışmalarına, III. Heyeti İlmiye toplantısında alınan kararların ışık tutması yanında, Türk Millî Eğitim Sisteminin çağdaş bir yapıya kavuşturulması için yapılması gereken tüm işleri belirli bir düzene bağlayabilmek amacıyla bir eğitim planının hazırlıkları damgasını vurmuştur. Bu planda, okullaşma hızının artırılması; ihtiyaca cevap vermeyen okul binalarının elverişli bir duruma getirilmesi; sayıca az, nitelikçe yetersiz olan öğretmen kadrosunun düzeltilmesi; meslekten olmayan öğretmenlerin sisteme uyumunun sağlanması; okulların, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının gerisinde kalan mevcut öğretim programlarının düzeltilmesi gibi hedefler kendini gösterir. Türk Eğitim Sisteminin o güne değin el atılmamış birçok sorununa çözümler getirmeyi planlayan Necati, 1924 yılında Türkiye'ye davet edilerek eğitim alanında incelemelerde bulunan John Dewey'in eğitim raporlarını uygulamaya, özellikle de teknik eğitim alanında yeni uzmanların raporlarını değerlendirmeye başlamıştır. Yine, yeni Türk harflerinin kabul edilmesi de onun bakanlığı sırasında gerçekleştirilmiştir. Mustafa Necati eğitimin sosyal, ekonomik ve bilimsel temellerini iyi görebilen bir bakan olarak dikkatleri çekmiş, bakanlığı sırasında gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek amacıyla Avrupa'ya bir heyet göndermiştir. Ona göre okul adını taşıyan tüm eğitim kurumları, öğrencilerini maddi gerçeklerle yani tabiat ve eşyayla karşılaştırmalı, onları neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya yöneltmelidir; diğer yandan da onların akıllarını kullanmalarını sağlayacak biçimde yetiştirmelidir. Okullar öğrencilerin birbirleriyle kaynaştıkları, birbirlerini tamamladıkları âdeta bir laboratuvar olarak faaliyette bulunmalıdırlar. 1926 programında ilkokulların amaçları genç kuşakları çevrelerine faal bir halde uyumlarını sağlamak suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenir. Eğitim bakanlığı, yeni ilkokul programında yapılan derslerin adını değiştirir ve bu derslerin içerikleri üzerinde de önemli değişiklikler yapar. Özellikle Din dersinin, Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinin hedef ve konuları günün gereklerine ve çağdaş eğitim anlayışına göre yeniden belirlenir. Öğretmenlerin yeni programa

uyumunu sağlamak amacıyla da her ders için öğretmen el kitabı hazırlanır. 1927 yılında köy okulları için ayrı bir program hazırlanır. Bu yeni programda Türkçe, Hayat Bilgisi, Hesap, Hendese dersleri küçük farklarla genel ilkokul programının aynısıdır. Yalnız Resim, El İşleri dersleri köy okullarının şartlarına uygun bir hâle getirilmiştir. Ortaokulların öğretim programında ise bu dönemde değişiklik yapılmamıştır. 1924 programıyla işleyen liseler içinse, 1927 yılında derslerin süresi itibariyle değişiklik yapılmıştır; Türkçe ve Edebiyat, Tarih, Coğrafya derslerinin ders saatleri artırılır ve programa Cebir dersi konulur. Hendese ve Resm-i Hatti Derslerinin ders saatleri de birer saat indirilir. Yabancı uzman Prof. Dr. Omar Buyse 1927 yılında Türkiye'ye getirilir ve onun raporu Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim açısından durumunu ortaya koyan belge niteliğindedir. Bu raporda, mevcut sanat okullarının programlarının günün ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu belirtilir. Bu öneriler ışığında mesleki ve teknik eğitimde önemli atılımlar gerçekleştirilir, çeşitli okullar ve kurslar açılır. Mustafa Necati'nin üniversitelere bakış açısı ise, bu yerlerin bağımsız bilim kuruluşları olduğunu benimsemek olmuştur; İstanbul Darülfünununun Eğitim Bakanlığının emrinde olmadığını ve özerk olması gerektiğini belirtmiştir. O sıralarda, daha çok, Türk toplumunu çağdaş bir toplum durumuna getirebilmek için düşündüklerini uygulamaya koymakla uğraşan Atatürk'ün eğitime ilişkin gözlem ve direktifleri Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığı döneminde azalmıştır. Millet Mektepleri de onun döneminde açılmıştır. Ölümü üzerine Eğitim Bakanlığını 09.01.1929 Başvekil İsmet İnönü üstlenmiştir. İnönü, kısa süren Eğitim Bakanlığı sırasında, yeni Türk alfabesinin kabulünün ardından başlatılan eğitim seferberliğini yönlendirmiş, ayrıca Türkçede bulunan yabancı kökenli sözcüklerin ayıklanması konusunda çalışmalarda bulunarak Türkçe söz kitabının hazırlanması için girişim başlatmıştır. Ondan sonraki dönemde ilköğretim kademesinde program değişikliği yapılmamış; daha çok ilkokullarda okuma-yazma öğretiminin sürdürülmesi, yeni ders kitaplarının yeni harflerle yazdırılarak dağıtılması üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Liselerin öğretim programlarında ise bazı değişikliklere gidilmiştir; yeni harflerin kabulü nedeniyle liselerde okutulmakta olan Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılması kararlaştırılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme çabaları da yoğun bir şekilde sürdürülmüştür. İstanbul Darülfünununa karşı kamuoyunda, basında yöneltilen

eleştiriler artmaya başlayınca, bu alanda çeşitli reformlara girişilmiştir. Atatürk dönemi millî eğitim politikasının esaslarını; laik eğitim, millî eğitim, ferdin yararları ile toplumun yararlarını uzlaştıran eğitim (halkçı ve devletçi eğitim), çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine ayak uyduran, onları temel alan eğitim (bilimsel eğitim) toplumun dolayısıyla onun örgütlü birliği olan devletin yönetiminde herkesin katılımını yüksek tutmayı amaçlayan demokratik eğitim ilkeleri oluşturmuştur denilebilir. Milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, cumhuriyetçilik, inkılapçılık diye daha sonra Cumhuriyet Halk Partisinin programına ve Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasalarına girmiş bulunan bu ilkelerin bütününe *Atatürk İlkeleri* denilmektedir. Atatürk ilkeleri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin devlet politikalarının genel sınırlarını çizmektedir. İşte Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren görev yapmış bulunan Millî Eğitim Bakanlarının tümü bu ilkeleri Türk Millî Eğitim Sisteminde hayata geçirmek için çaba harcamışlardır. 27.09.1930 tarihinde İsmet İnönü başkanlığında kurulan hükümetin programında eğitimle ilgili hedef ve politikalar, özellikle az masrafla yetişmekte olan kuşaklara mesleki bir tahsilin verileceği şeklindedir. Önceden de belirtildiği gibi Türkiye'deki okullar, kökü Tanzimat eğitimine dayanan bir anlayışla, devlet kapısına memur yetiştiren eğitim kurumları olmaktan uzun yıllar kurtarılamamışlardır. 1929-1930 yıllarında bütün dünyayı etkisi altına almış bulunan ekonomik bunalım, Türkiye'de de belirli ölçülerde hissedilmiş; devlet harcamalarında bu dönemde kısıntıya gidilmiş, bazı sosyal ve ekonomik yatırımlar bir süre askıya alınmıştır. Bu durum, özellikle ilköğretim alanında önemli atılımlar yapmaya hazırlanan Eğitim Bakanlığının çalışma hızını azaltmıştır (Başar, 2004: 177-243). Sakaoğlu ise, Atatürk döneminde eğitim alanında yapılan düzenlemeleri, genel olarak, aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1939'a kadar, eğitim ortamının düzenli bir yapıya kavuşturulması için Türk ve yabancı uzmanların raporlar hazırladıkları, projeler verdikleri biliniyor. Amerikalı Prof. John Dewey'in 1924 tarihli 2 raporu, Alman danışman Kühne'nin 1925'te hazırladığı Teknik Öğretim Raporu, Belçikalı uzman Omer Buyse'in 1927 tarihli programı, Amerikalı uzman Mrs. Parker'ın 1934'te verdiği öğretim raporları, Prof. A. Malche'in 1932'de üniversite için hazırladığı reform raporu, 1933-34 yıllarında Türkiye'de geniş çaplı ekonomik araştırmalar yapan Amerikan heyetinin verdiği raporun eğitimle ilgili bölümü vs. bunlardandır. Sonuçlar şunu gösteriyordu:

1. Politeknik düzeyde eğitim (ilkokul: 7-12 yaş): yüzde yüz sağlanmalı.
2. İlköğretimden sonra üçe ayırma (12-15 yaş).

- a) Ortaokula (öğretim sonunda bitirme imtihanı şart),
 - b) Çıraklık ve sanat okullarına (hayata ve işe dönük),
 - c) Kabiliyetsizler için özel çıraklıklara.
3. Ortaokulu başarıyla bitiren ve imtihan verenler (15-19 yaş):
- a) Yönelme sınıfı (müşterek sınıf): Öğrencinin yeteneğinin ortaya çıkacağı hazırlık dönemi,
 - b) Ortak kültür sınıfları (3 veya 4 yıl): Hem yeteneğe hem beşeri haz ve mevzulara göre. Opsiyon saatleri, sınıflar yükseldikçe artar,
 - c) Lise bitirme sınavları.
4. Mutavassıt (ara) yıl: (Lise ile üniversite arasında, bir yıl süreyle fen, uygulama, sosyal, fizik, matematik bilimleri ile edebî bilgilerin kazandırıldığı ara dönem.)
5. Üniversite.

(...)

İlkokul programı esaslı değişikliği 1926'da ve 1936'da gördü. Ortaokul, lise ve öğretmen okulları programları daha sık, 1923, 1926, 1927, 1931, 1934 ve 1937'de değişikliklere uğramıştır. İmtihanlar da bu değişikliklere bağlı olarak ve Batı ülkelerindeki uygulamalar da örnek alınarak çok kez değiştirildi. İlkokullarda 1926'ya kadar okutulan Ahlak ve Malumat-ı Vataniye dersi yerine o yıl Yurt Bilgisi dersi kondu. Türkçe, Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi ders saatleri artırıldı. Eğitimcilerin okuttuğu 3 yıllık köy okulları için ayrı program düzenlendi. 1926'da din dersleri birinci ve ikinci sınıftan kaldırıldı. 1930'da ise yalnızca beşinci sınıf programında bırakıldı. Üç yıllık köy okullarında ise Perşembe günleri –henüz hafta tatili Cuma günü olduğundan– üçüncü sınıfta yarım saat okutulmaya başlandı. 1926 İlkokul Programı, genel yaklaşımıyla 'didaktik', 'muhitine faal surette intibak eden vatandaşlar yetiştirmek' amacına dönüktü. Ama bu amacın işlenmesi sağlanamamıştı. 1936 programında ise Cumhuriyet Halk Partisinin eğilimi doğrultusunda 'ileri derecede siyasi bir içerik' verildi. Bunda da 'Cumhuriyet Halk Partisinin yeni Türk Devleti'nin temeli olduğu' gerekçesine dayanıldı. Programın birinci amacı 'eğitim siyasamızın temel taşı, bilinmezliği gidermek', ikincisi 'kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek idi (1992: 61-63).

Savaş yıllarında, Anadolu'nun eğitimden yoksun kalan durumu dikkat çeker ve yaygın bir eğitim seferberliğine ihtiyaç duyulur. Savaş sonunda sınıfsız bir toplumun tek partisi olmaya hazırlanan Cumhuriyet Halk Partisi, toprak mülkiyetinde gerekli bir değişime yönelmeden kanunlar, yazı, kılık-kıyafet, laiklik konularında reformlara girişir. Bu arada Osmanlıdan kalan medrese çıkışlılarla, Tanzimat okullarından mezun olanlar arasında sürekli bir çekişme vardır. Hilafet ve saltanat isteklerinde ısrar eden medreseliler saf dışı bırakılınca, eğitim alanındaki girişimler kolaylaşır. Eğitimin önündeki engeller birer birer kırılmaya başlanır. İlk büyük adım olarak eğitimde birliği sağlamak amacıyla, 3 Mart 1924'te Tevhidi Tedrisat Kanunu çıkarılır; bu amaca aynı yıl halifelik kaldırılmasından sonra ulaşılır; halifelikle beraber Evkaf Vekâleti ve medreseler de eğitim yaşamından uzaklaştırılır. Dinsel eğitimin yerine laik eğitim geçmektedir. Yüksek diyanet uzmanları yetiştirecek olan İlahiyat Fakültesi ile ülkenin çeşitli yerlerinde açılan 26 İmam Hatip Okulu, Cumhuriyet'in laik tutumu karşısında gelişme gösteremez; 1924'te 224 öğrencisi olan ilahiyat fakültesinin öğrenci sayısı 1934'te 20'ye düşer.

1934'te yapılan üniversite reformuyla kapatılan ilahiyat fakültesi yerine İslam İnceleme Enstitüsü kurulur. 1937'de, laiklik ilkesinin Anayasa'ya girmesiyle bu tür kuruluşlar devletten aldıkları maddi yardımı kaybederler. Bu nedenle 1930-1931 yıllarında İmam Hatip Okullarının hepsi kapanır. Bu arada 1927'deki program değişiklikleri sırasında Din dersleri, Arapça ve Farsça ortaokul ve lise müfredatından çıkarılır. Laik bir ülkenin okullarında din dersleri okutulmasının Anayasa'ya aykırı olduğu kabul edilir. Yalnızca 1940 yılına kadar köy ilkokullarında haftada bir saatlik din dersi bırakılır. Eğitimde laikliğin egemenliği aileyi ve toplum kurumlarını baskı altında tutan dinsel kanun ve kuralların kaldırılışıyla sağlanır. Resmî okullardaki laik eğitim, Türkiye'deki bütün yabancı okullara da uygulanır. Din propagandası yapmayı sürdüren birkaç yabancı okul kapatılır. İmparatorluğun eğitim giderlerini yerel idarelere bırakan tutumu Cumhuriyet'in ilk yıllarında da yürürlükte kaldığı için İl Genel Kurullarına söz geçiren esnafın etkisi bir süre devam eder. Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığında başlayarak eğitim merkez örgütü genişletilir. Maarif Eminlikleri kurularak İl Genel Kurullarının ilköğretimi denetleme gücü zayıflatılır. Talim Terbiye Dairesi ile Sağlık Dairesi eklenir örgüte. 1935'te Eğitim Müdürlükleri kurularak İl Genel Kurullarını görevlerinin en önemlileri bu müdürlüklere verilir ve teftişler bakanlık örgütüne bağlanır. Böylece eğitimde merkeziyetçi bir tutum yerleşir. Laik ilkelere göre düzenlenen eğitim yaşamında karma eğitim esas olur, eğitim programları değiştirilir (1924, 1926, 1931, 1935). 1939'da toplanan ilk Maarif Şurası, tek kitap usulünü kabul eder. Öğretmen okulları ile orta öğretim kurumları bakanlık bütçesinden beslendiği halde, 1934'e kadar ilkokullarla sanat okullarının giderleri Özel İdarelerce karşılanır. 1934'te Eğitim Bakanlığının sağladığı döner sermaye ile sanat okullarının sipariş atölyelerinin dışarıya iş yapması, Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri, üretim yapan okul örneklerini yaratır. Bu aşamada İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun *toplumsal okul (içtimai mektep)* diye adlandırılan önerileri dikkate değer: Ona göre eğitimin yapacağı iş, gerçek çevreleri hazırlamak, kişileri bu gerçek iş ve yaşam çevreleri içinde yetiştirmektir. Demokrat yurttaşlar yetiştirmek için okul topluluğunun da demokratik ilkelere dayanması ve öğrencilerce yönetilmesi gerekir. Bu arada eğitim yaşamını düzenlemek için başta John Dewey olmak üzere yabancı uzmanlar çağrılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk on yılı içinde dinsel temellere dayanan eski eğitim bütünüyle yıkılmışsa da modern eğitimin yerleştirilmesi konusunda ciddi güçlüklerle karşılaşmıştır. Ülkede özellikle 1930-1940 yılları arasında, modern eğitimin geliştirilmesi amacıyla yeni denemelere girişilir. Eğitimi köyün üretim yaşamına bağlamak, öğretmeni de köyde üretim yaşamının bir ögesi durumuna getirmek hedef alınır. 1935'te Reşit Galib'in Eğitim Bakanlığı sırasında kurulan Köy İşleri Komisyonu, köy eğitiminin ana ilkelerini belirten önemli bir rapor hazırlar. Bu gerekçelere dayanarak Saffet Arıkan'ın Eğitim Bakanlığı sırasında eğitim denemesine girişilir ve olumlu sonuç alınınca da 1940'ta ünlü Köy Enstitüleri denemesi başlatılır. Bunlardan önce yapılan en köklü hareket ise alfabe değişikliğidir. Onu da dil devrimi izleyecektir. Alfabe değişikliği konusundaki çalışmalara Cumhuriyet'ten çok önce başlanmasına, hatta Meşrutiyet yılları içinde Arapça harfleri yadırgayanlar olmasına karşın, o dönem, bu köklü değişiklik için koşullar tam olarak olgunlaşmamıştır. Kaldı ki, Cumhuriyet'in eşiğinde 1923 İzmir İktisat Kongresinde, harflerin değiştirilmesi yolunda atılan ilk öneriyi, kongre başkanı Kâzım Karabekir reddeder ve bu konuyu tartışma dışı bırakır. 8 Ocak 1928'de alfabe değişikliği ve dilin sadeleştirilmesi konusunda kararlar alınır. 24 Mayıs 1928'de Latin rakamları kabul edilir. 28 Haziran 1928'de Millet Mektepleri hakkında bakanlar kurulu kararı çıkar. 1 Kasım 1928'de Türkiye Büyük Millet Meclisinde yeni Türk alfabesi kabul edilir. Bazı gerici çevreler, eski yazıda büyük bir kültür mirasının olduğunu ve bu yazının kaldırılması nedeniyle araştırmacıların yetişemediğini öne sürmüşlerdir. 19. yüzyılın ikinci yarısına değin yüksek zümrenin dili ve edebiyatı ile halkın dili ve edebiyatı olmak üzere iki dilimiz ve iki edebiyatımız olmuştu; birincisi Osmanlıca dediğimiz, Arapça ve Farsça ile Türkçeden oluşan, ama Arap ve Fars gramerinin kurallarına bağlı bir dilken, diğeri ise yüzyıllarca bu dilden uzakta, halkın konuşup duygularını dile getirdiği halkın dilidir. Aydınlanma veya Tanzimat yazarlarının da baş sorunlarından biri dildir; çünkü bütün bu yazarlar okuyucuları ile ilişki kurma, kamuoyu yoluyla bir diyalog yaratma çabası içindedirler. Böylece yeni kavramlarla zenginleşen, gereksiz süslerden kurtulan, amacı düşünceleri açıklamak olan yeni bir düz yazı anlayışı gelişir. Tanzimat edebiyatının en büyük sorunu, aradığı dili ve anlatımı bulma çabasıdır. Dil sorununu çözen Millî Edebiyat Akımıdır. 1911 edebiyatın bayrağını

açan *Genç Kalemler Dergisi*, yabancı dil kurallarının kullanılmamasını; dilimize girmiş kelimelerin kurallara göre değil, kullanımlarına göre değerlendirilmesini; konuşma dilinin edebiyat dili hâline getirilmesini; konuların yerli yaşamdan alınmasını ister. İşte Cumhuriyet bu dil anlayışını devralmıştır. Atatürk Türk harfleri ile Türk dilinin yalınlaştırılması ve dilin köklerinin çağdaş kurallarla araştırılması işini hep beraber almıştır. Böylece dil hareketinin, harf hareketiyle aynı zamanda başladığı söylenebilir ve Atatürk'e göre ulusal dil ile ulusal duygu birbirine bağlıdır. Türk Tarih Kurumunun yanı sıra Türk Dil Kurumunun doğuşu bu düşüncelerle gerçekleşir. Latin yazısının alınmasının derin kökleri Cumhuriyet'le birlikte gelen devrimin doğal bir sonucudur. Yazı ve dildeki bu atılımlar Türkiye'de eğitimin iki büyük tamamlayıcısıdır; akılcı ve demokratik bir eğitim adına yapılmışlardır (Tanilli, 1996: 36-46). Tanilli, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Anadolu'daki sosyal ortamı ve devletin eğitim anlayışını ise şöyle özetlemiştir:

1935 yılı istatistiklerine göre, nüfusumuz -yuvarlak hesap- 16 milyonu; bu nüfusun 14 milyonu, yani %82'si köylerde yaşıyordu. Ne var ki köyde yaşayan bu nüfusun okuryazar oranı erkeklerde %17, kadınlarda yüzde %4,2, ortalama %10,5 idi. Kimi bölgelerde bu oran %1'e kadar düşüyordu. 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan ancak 276.688'i okula kavuşmuştu. Aynı tarihte kent ve kasabalarda ilköğretim olanakları ise %85 sağlanmıştı. En gerekli ders araçlarından bayrak, saat ve yurt haritasından bile yoksun köy ilkokullarını bitiren çocuklardan binde biri bir üst okula gidebiliyordu. Köylerinde kalıp, aileleri gibi ilkel bir üretime katılan bu çocuklar, üç beş yıl içinde bildiklerini de unutuyorlardı. Özetle, bütün okullarımız gibi, köy okulları da üretime, yaşama, yığınların içinde yüzdüğü inanışlara etkili olmayan bir yöntemin uygulayıcısı idiler. Cumhuriyet'in halkçı felsefesine uymayan bir görünümüdü bu. Nüfusun %90'ından fazlasını içine alan emekçi yığınların durumu, üretim araçlarının, üretim ilişkisi ve biçimlerinin ilköğretimi, her yönden darlıklar getiriyordu. Öte yandan bir değişikliğe gitmenin sınıfsal nedenleri de vardır: Cumhuriyet'in başından beri iktidarı elinde tutan küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, 1930'lu yıllarla beraber kalkınmada bir yöntem değişikliğine gitmiştir; kapitalist zeminde de olsa ve güçsüz burjuvaziye palazlandırma amacını da taşısa, devletçiliği kabul etmiştir. Aynı yıllarda genel eğitim, özellikle de köy eğitimi seferberliği sürekli olarak gündeme gelir. 1935 yılında, Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının, burjuva anlamda köklü değişimlerden ve çağdaşlaşmaktan, bu arada kapitalizm öncesi yapıyı tasfiye ederek hızla ilerlemekten yana olan küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, dikkatlerini iki önemli konuda yoğunlaştırır: 'Toprak reformu' ile, özellikle kırsal kesime yönelen 'ilköğretim sorunu'. Bu kadronun bir bölümü, palazlandırılmaya çalışılan burjuvazi ve onun etkinliğindeki egemen bağlaşıklıkla bütünleşmiştir gerçi; ama onun önemli bir bölümü, toplumun, burjuva demokratik sürecin yani çağdaşlaşmanın çok başında ve kıyasında kaldığını görüyordu ve şunu da seziyordu: Gerçek bir burjuva atılımı, feodal kalıntıların ve yapıların tasfiyesiyle kırsal kesimin canlanması, kapitalizm öncesi sınırların zorlanması, köylülüğün feodal boyunduruktan ve onun bütün dinci vb. üst yapılarından kurtulmasıyla mümkün olacaktı. Bu sezgi 'halkçılık' olarak adlandırılıyor ve Kemalist hareketin genç kadrolarında, devrimin yarı yolda durdurulduğunu düşünen, gelişmekte olan burjuvaziden yakınan kadrolarında köktenci dönüşüm isteklerine varıyordu. 1935'lere ulaşıldığında, bu sınıfsal çelişkiler ve zorunluluklar bir düğüm noktasına varır: İktidardaki küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, gündemine aldığı toprak reformunu

ancak 1945 yılında yasalaştırılabilecek ve gerçek anlamda hiçbir zaman da uygulayamayacaktır; ama, özellikle kırsal kesime yönelen ilköğretim sorununun çözümünde ciddi adımlar atacaktır. ‘Köy Enstitüleri adını alacak olan budur ve böyle bir ortamda doğar (1996: 48-50).

Türkiye Cumhuriyeti, ilk on yıl içinde eski eğitim sisteminin tamamını yıkmayı ve yerine çağdaş eğitim ilkeleri koymayı başarmıştır. Din eğitimi veren okullar kapatılmış, okul kitaplarından veya programlarından bu eğitimi besleyen bölümler çıkarılmıştır. Laiklik yabancı okullara da uygulanmış, hiçbir dinî propagandanın okul kanalı ile yapılmasına izin verilmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada okuması Cumhuriyet’in eğitim anlayışı içinde kökleşerek Türk okullarının vazgeçilmez ilkelerinden biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitimi ilkokullarda zorunlu kılmış ve her derecedeki eğitimin de ücretsiz olması esasını getirmiştir (Başgöz, 2005: 162).

a) Tevhidi Tedrisat Kanunu

Osmanlı Devleti’nde 18. yüzyılın sonlarından itibaren Cumhuriyet’e değin medreseler yanında, modern eğitim kurumlarının açılması eğitimde iki başlılığı doğurmuş; sonuçları yönünden bu durum, birbirine karşıt zihniyetlerin oluşmasına ve bunların birbirleriyle çatışmasıyla sosyal bir yara hâline gelmesine neden olmuştu. Tek kültürü ve tek eğitim sistemini hedefleyen Cumhuriyet rejimi, eğitimdeki bu sorunu gidermek amacıyla, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhidi Tedrisat Kanunu’nu çıkarmakla işe başlamış ve böylece uzun yıllar önemli eğitim kurumları olan ve dinî, diğer bir deyişle idealist eğitime yönelik işlev gören medreseler kapatılmıştır. Bu kanun, özü itibariyle yeni ve önemli bir anlayış temelinde yapıldığı için Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. *Öğretimlerin Birleştirilmesi* anlamına gelen bu kanunla belirlenen düzenlemeleri ve bunların aşamalı olarak uygulamaya nasıl konulduğunu Akyüz, aşağıdaki şekilde sıralar:

- Madde 1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.
- Madde 2. Şeriye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.
- Madde 3. Şeriye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, maarif bütçesine geçirilecektir.
- Madde 4. Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünûn’da bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır. Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi, Tevhidi Tedrisat Kanunu ile ya da onun sonuçları olarak eğitimimize aşağıdaki yenilikler ve değişiklikler getirilmiş olmaktadır:

* Tüm eğitim ve öğretim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanmakla, eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi mümkün olmuştur (Askerî okullar 1925'te tekrar Millî Savunma Bakanlığına bağlanmıştır).

* Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış öğretim kurumları olan medreseler kapatılmıştır. Bu kapatma Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 11 Mart 1924 tarihli bir genelgesi ile gerçekleşmiştir. O sırada mevcut 16 bin kadar medrese öğrencisi, buldukları yerlerin ilk, orta, lise ve öğretmen okullarına aktarılmış, hocalarının da isterlerse okullarda din dersi öğretmenliklerine atanabilecekleri belirtilmiştir.

* İmam ve Hatip Mektepleri de 6 yıl sonra kapanmıştır.

* Eğitimde laiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmıştır. Fakat laiklik anayasaya 1937'de girecektir.

Yine 3 Mart 1924 tarihinde, Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan önce kabul edilen 429 sayılı kanunla Şerîye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış, yine aynı gün 431 sayılı kanunla da Hilâfet (Halîfelik) kaldırılarak Osmanlı hanedanı mensupları yurt dışına çıkarılmıştır. 30 Kasım 1925 tarihli ve 677 sayılı bir kanunla tekkeler, türbeler kapatılmış, tarikatlar kaldırılmıştır.

* İlahiyat Fakültesi de 1933 üniversite reformunda, Edebiyat Fakültesine bağlı bir araştırma enstitüsüne dönüştürülmüştür.

* İlk ve orta öğretimde din derslerinin saatleri azaltılmış, bu dersler bir süre sonra tümüyle kaldırılmıştır (Akyüz, 2004: 299-300).

Görüldüğü üzere Tevhidi Tedrisat Kanunu laiklik yolunda atılan önemli adımlardan biridir. Varoluşsal bağlamda Cumhuriyet'i yaşatacak anlayışların, bütünsel olarak, tüm kurum ve kuruluşlarıyla, gerçekleştirilmeye çalışıldığının ifadesidir. Bu anlayış ise, hukuk devleti olma yolunda en önemli öge olan laikliğin beraberinde getirdiği pozitivist bir eğitim anlayışının temsilcisidir. Osmanlıdan devralınan çok merkezli eğitim yapısının tek çatı altında toplanma girişimlerinden yabancı okullar da nasibini alır.

Yeni Türkiye'nin idarecileri, kendi okulları için kabul ettikleri laik esasların azınlık okullarında da aynen uygulanması için büyük titizlik göstermişlerdir. Öğretimi Birleştirme Kanunu kabul edilince, Türkiye'deki bütün azınlık okullara yolladığı bir genelge ile hükümet, bu okullarda din esaslarına dayanan eğitimi ve din propagandası yapılmasını yasak eder. Okul kitaplarından aziz resimlerinin çıkarılması, okul binalarındaki haçların indirilmesi de istenmektedir (Başgöz, 2005: 95).

Cumhuriyet kurulduğunda mevcut eğitim kurumları olan mahalle mektepleri, medreseler, Tanzimat okulları, yabancı dilde öğretim yapan kolejler ve azınlık okulları, belki de amaç ve programlarının farklılık arz etmesinin bir sonucu olarak, farklı zihniyetlerin oluşmasına katkı sağlamaktaydı. Cumhuriyetle başlayan değişim süreci içerisinde tüm eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimine alınmasını şart gören Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi ve eğitim alanında laikliğin eyleme dönüştürülmesi önemli hedefler olarak benimsenmiştir.

Osmanlıdan başlayan çağdaşlaşma anlayışına temel neden, tarihin gidişatına ayak uydurmak, İslam dünyasına galip gelen Batı'yı izleyerek yükselme imkânı bulmak, Osmanlının çöküşünü ve giderek yok olmasını önlemektir. Osmanlı aydınlarının, İslam âleminin Batı karşısındaki yenilgisinin nedenlerini araştırmaya giriştiklerinde tanıştıkları modern düşünce ve aydınlanma felsefesinin ürünü olan düşünceler; imparatorluğun tarihin ileriye doğru giden, toplumları refah ve saadete vardırarak ulaştırmakta geciktirdiğini işaret etmişti. Batı'da hâkim olan ve Osmanlıları da etkileyen pozitivist düşünce dünyası; toplumların kurtuluşunu, dinsel-metafizik düşüncenin yerini bilimsel-akılcı düşüncenin almasında görüyor, dinî kurum ve düşüncenin belirlediği toplumsal hâli, toplumların tarihinde bir tür çocukluk devresi olarak görüyordu. Toplumların refaha ulaşması olgunlaşmalarına bağlıydı, olgunlaşmanın koşulu ise, dinsel düşüncenin yerini bilimsel-akılcı düşünceye, buna paralel olarak dinsel kurumların yerini seküler olanlara bırakmasıydı. Ulus devletinin temelindeki laiklik ilkesinin gerisindeki modern düşünüş biçimi de bu şekildedir. II. Meşrutiyet Döneminde çekingen bir üslupla dile getirilen bu düşünüş biçimi, Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından, net ve açık olarak ifade edilir (Mert, 2001: 199).

1928 yılında 1924 Anayasası'nda geçen "*Türk Devleti'nin dini İslamdır.*" maddesi kaldırılır ve 1937'de Anayasa'ya laiklik ilkesi konulur. Aslında Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun hemen ardından medreselerin, Şeriye ve Evkaf Vekaletinin kapatıldığına, 1926 yılında da, İsviçre Medeni Kanunu'nun kabulü ile laiklik yolunda önemli yollar alındığına tanık olunur. Kadınların siyasal hakları, önce Belediye Kanunu (1930) ile verilmiş, daha sonra 1934'te Anayasa'ya yapılan ekle kadınların meclise girmeleri sağlanmıştır. Bu oluşum eğitim alanında kızların erkeklerle birlikte okumalarına ilişkin uygulamaları da kendiliğinden getirmiştir (Topses, 1982: 135-136).

b) Millet Mektepleri

Eğitim Bakanlığı yeni Türk harflerinin planlı biçimde öğretilmesine yönelik olarak okullarda gerekli çalışmaları sürdürürken, öğrenim çağı dışında bulunan yetişkinlerin nasıl öğrenecekleri sorunu üzerinde de çalışır ve en uygun çözüm olarak Türkiye genelinde bir okuma-yazma seferberliğinin ilan edilmesi, Millet

Mektepleri adı verilecek kurslarla yetişkinlere yeni Türk alfabesinin öğretilmesi olarak düşünülür. 24.11.1928 tarihli bir talimatnameyle Millet Mekteplerinin çalışma esasları düzenlenir. Eğitim Bakanlığı yanında, İsmet İnönü hükümetinin de programına aldığı Millet Mektepleri 01.01.1929 tarihinde ülkenin pek çok yerinde birden açılır. Bu okulların amacı yeni Türk harflerini kısa zamanda ve kolayca her ferde okuyup yazdırabilmek, büyük halk kitlelerini okur yazar yapmaktır. Millet Mekteplerinde, devlet memurlarının en küçüğünden en büyüğüne kadar tümünden öğretmen olarak yararlanılmıştır (Başar, 2004: 212-213). Harf Devriminin ve Millet Mekteplerinin girişimlerine neden olan ve bunların ilk sonuçlarını alamadan hayata veda eden Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Atatürk'ün temelleştirmeye çalıştığı halkçılık ilkesini kavrayan ve bu yönde doğru atılımlarda bulunan bir Eğitim Bakanı olarak anılmaktadır. Sonradan Köy Eğitim Kursları adı verilen Millet Mekteplerinden, 1937 yılı dahil, okur-yazar olanların sayısı 2.520.779'a ulaşmıştır. Ordudan, 1936'da terhis olanların % 75'i okur-yazar olmuştur. Gezici kadın kursları da çalışmalara katkı sağlamıştır. Eğitimcilerin sürekli köyde kalmaları, köye yaygın eğitim götürmeleri, köyün her türlü sorununu çözecek yeterlilikte ve etkinlikte olmaları, köy yaşamında esaslı değişikliklere öncülük etmeleri tasarlanmıştır. Gelişmiş köylerde, kasaba ve kentlerde ise okulların yetişkinlere de açık tutulması, okur-yazarlığın yanı sıra hayati ve mesleki becerilerin herkese kazandırılması, öğretmen ve eğitimcilerin köy tarımından küçük sanatlara, kooperatifçiliğe kadar usta ve uzman, öte yandan da ödünsüz cumhuriyetçi ve inkılapçı olmaları önemli ilkeler olarak görülmüştür. Bir çevrede yerleşip çalışabilecek, toplumla bütünleşecek, kuşaklar boyu sürecek bir eğitim sürecinin sorumluluğunu yüklenebilecek "*cemiyet için fert*" anlayışını benimsemiş insanlar tercih edilmiştir. Bu çalışmaları takiben, 1930'lu yıllarda Köy Eğitim Kursları, Halk Okuma Odaları, Akşam Sanat ve Akşam Ticaret Okulları, Halkevleri açılmıştır (Sakaoğlu, 1992: 48-50).

Millet Mekteplerine sadece okur-yazar oranını artıracak kurumsal bir kimlikle bakmamak gerekir. Millet Mektepleri, eylemsel olarak halkçılık ilkesinin hayata geçirilmesinin yanında Cumhuriyet'i yaşatacak bilince sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi bakımından önemli bir atılımdır. Bu da bize Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleştirilmeye çalışılan her atılımın, Cumhuriyet'i oluşturan makro

düşünce sistemiyle uyumunun sağlanmasında ne kadar titiz bir tavır sergilendiğinin göstergesidir. Bütünsel bir anlayışın, eylemsel olarak da hayat geçirilmesi, sistemi kendi içinde daha tutarlı kılmaktadır. Bunun diğer bir örneği de yaygın eğitim bağlamında Türk tarihinde önemli bir yere sahip Halkevlerinin kuruluş ve işleyişinde görülmektedir.

c) Halkevleri

Millet Mekteplerinin eğitim hayatına getirdiği hareketlilik, Halkevlerindeki kapsamlı etkinliklerle yine bu yıllarda bütünleşmiştir. Atatürk devrimlerini benimsetmek; Cumhuriyet'in kültür etkinliklerini, millî eğitimin yanında yürütmek; ulusu aynı ülküye bağlı bir kitle yapmak; kır-kent, köylü-aydın ayrımlarını kaldırmak amacıyla 1931 yılında kapatılan Türk Ocaklarının yerine 19 Şubat 1932'de kurulan Halkevleri (Sakaoğlu, 1992: 51-52), Atatürk'le başlatılan ulusal kültür yaratma çabalarının, bu kültürü yayma girişimlerinin halka açılan kapılarını; kültürü tüm içeriği ve alanlarıyla geniş kitlelere benimsetme; olguda kadın-erkek, yaşlı-genç tüm yurttaşları görevli kılma, çalışmaya itme, kültürel çalışma ve girişimlere katılmalarını sağlama merkezleridir. Kentlerde Halkevleri, köylerde Köy Odaları kurularak sürdürülen bu çalışmalarda tarih, dil, yazım, spor, müzecilik, güzel sanatlar, halkbilim ve köyle ilgili araştırma, inceleme ve uygulama faaliyetleri sürdürülmüş, Halkevleri dergileri yayımlanmıştır (Kili, 2005: 315).

Uzak yakın birçok ülkenin halk eğitimi çalışmaları incelenerek hazırlanan Halkevleri yönetmeliği, taklitçi değil, ülkenin içinde bulunduğu koşullara göre kendine özgü bir biçimde hazırlanmıştır. Bu nedenle Halkevleri Sovyetlerin ve faşist İtalya'nın benzer örgütlerinden temel ilkelerde ayrılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde Halkevine kaydolmak, çalışmalarına katılmak zorunlu değildir. İç çalışmalarında ise demokratik esasları benimseyen Halkevleri, kollarında çalışacak üyeleri serbest seçimle belirlemiş, hiçbir makama, gruba, kişiye ayrıcalık tanımamıştır. Türk Ocaklarının Asya Türklerine olan yakın ilgisiyle sınır ötesi hayallerinin tersine Halkevlerinin ulusçuluk anlayışı, halkçılık ile köycülük çerçevesinde kalmış ve Türkiye sınırları içinde yaşayan insanların mutluluğunu amaç edinmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi tarafından örgütlenmiş, idare edilmiş ve gerekli mali olanakları sağlamış olan Halkevlerine devlet bütçesinden de önemli

kaynak sağlanmıştır. İktidar partisince sağlanan mali desteğe karşın Halkevlerinin siyaset ocağı haline getirilmemesine özen gösterilmiştir. Cumhuriyet'in laik karakteri başta olmak üzere, rejimin siyasi dayakları Halkevlerinde titizlikle işlenmiştir. Rejimin kültür ve siyasi mesleklerdeki görüşleri ile çatışan fikirlerin Halkevleri çatısı altında yer almamasına daima dikkat edilmiştir (Başgöz, 2005: 212-215). Cumhuriyet Halk Partisinin temel aldığı ideolojik anlayış ile Cumhuriyet'in temel ilkelerinin tamamen örtüşmesi nedeniyle, iktidar partisinin, Halkevlerinde ayrı bir ideoloji ve özel isteğine neden olmamıştır. Bu nedenle de kendisini Cumhuriyet'in varisi olarak gören Cumhuriyet Halk Partisinin tek amacı, tüm kurumlarda olduğu gibi Halkevlerinde de Cumhuriyet'in getirdiği yeni düşünüş biçimini benimsetmek, –her ne kadar bu konuda zaman zaman otoriter eğilimler gösterilse de– içselleştirmek ve demokratik bir yapıya dönüştürmektir.

Her ideoloji veya siyasi sistem, kendini meşru kılacak anlayışları oluşturmak ister. Cumhuriyet yönetimi, insanların anlayışlarını da kendini meşru kılabilecek şekilde oluşturma çabası içinde olduğu bir süreçten geçmiştir ve bu süreçte Halkevleri, önemli bir yere sahiptir. Halkevlerinin kuruluşu altında yatan genel anlayış ve hedefler iki farklı yazardan hareketle özetlenebilir:

1931 yılı Cumhuriyet Halk Fırkası Büyük Kongresi, hem parti hem de Türk siyasi düşünce tarihi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bizzat Atatürk tarafından Kemalizm olarak adlandırılan ilkeler, Altı Ok olarak son şeklini III. Büyük Kongrede alır. Bu kongrede Kemalist ideoloji kendisini Altı Ok ile net olarak ifade etmekle yetinmez, aynı zamanda ilkelerle formüle edilen ideolojinin geniş kitlelere yayılmasını sağlayacak mekanizmaları örgütlemek üzere hareket eder. Ülke kalkınmasında Atatürk tarafından görevlendirildiği ifade edilen parti, Halkevlerinin kuruluş kararını bu kongrede almıştır. Bu karar aynı zamanda Türk Ocaklarının kapatılışı ile de ilişkilidir. 1931 yılında parti genel sekreterliğine getirilen Recep Peker, partinin örgütsel ve doktriner bakımdan güçlenmesine ve partinin devlet ve hükümet üzerinde egemenlik kurmasına çalışır (Yeşilkaya, 2001: 113).

Genç Cumhuriyet'in kültür atılımları, laikleşme ve Batılılaşma politikaları içinde Halkevleri özgün yapılarıyla başlı başına bir yer tutar. Bilindiği gibi, 1930'larda, Cumhuriyet'in 10. yılına yaklaşırken siyasal, hukuki, sosyal alanlarda birçok devrim gerçekleştirilmiş bulunuyordu. Ancak toplum yaşamına kazandırılmak istenen yeniliklerin, yeni değerlerin, toplum katmanlarına yayılması ve yaşanılır kılınması gerekirdi. Bunun için de, her cins ve yaşta kimsenin yararlanabileceği, herkese ulaşabilecek yapıda okul dışı, 'resmî' kokusu olmayan sivil kuruluşlara gereksinme vardı. Halkın yeni yaşam tarzını ve değerleri benimsemesi ve kavraması, ancak onlardan yararlanması ve katılımıyla sağlanabilirdi.

Halkevleri, Cumhuriyet yönetiminin dünya görüşünü aydınlar ve mahalli önderler aracılığıyla halka götürme, yaygınlaştırma, tanıtma ve toplum kültür yapısını canlandırma denemesidir. Bu amaçla kurulan, yeni çağdaş yurttaş yetiştirmeye yardımcı,

yurt yüzeyine yayılmış kültür merkezleriydi. ‘Misyoner’ bir anlayışın ürünüydüler (Katoğlu, 1995: 410-411).

1932 yılında 14 Halkevi açılır ve kapatıldıkları yıl olan 1950’de bu rakam 478 Halkevi, 4322 Halk Odası şeklindedir. Halk Odaları ise 1940 yılında açılmıştır. Halkevleri, 1930-1938 yılları arası Ebedî Şef Atatürk, 1938-1946 yılları arası Millî Şef İnönü dönemleri olarak tek parti egemenliği içinde yer almaktadır. Cumhuriyet Halk Partisi, halkla temasını artırmak ve rejimi halka benimsetmek gayretindedir. Diğer bazı ülkelerde de varolan Halkevleri gibi örgütler, kitlelerin belli bir ideoloji çerçevesinde politizasyonunu sağlamanın yanında, iş hayatından artakalan boş zamanların değerlendirilmesi, bazı pratik bilgi ve becerilerin kazandırılması gibi işlevler de görmektedir. Bu anlamda Halkevleri tümüyle dönemin ihtiyaçlarına cevap veren bir örgüt olmakla birlikte; Kemalizmin yalnızca siyasi alanda değil, kültürel alan ve günlük yaşam üzerinde de belirleyici olma amacının en somut göstergesidir. Modernleşme döneminde İstanbul’da bu yaşam biçiminin örnekleri görülür. Cumhuriyet; asker, bürokrat ve aydınlardan oluşan seçkinlerin bu yaşam kalıbının Halkevleri aracılığıyla Anadolu’ya taşınmasına çalışır. Yeni eğlence anlayışları, dans, müzik, tiyatro Kemalizmin yaygınlaştırılması için bir araç olarak kullanılır. Kadın-erkek bir arada müzikli aile toplantıları için balo salonları, müzik holler; telkin için tiyatro salonları; gürbüz, sağlıklı yeni bir nesil için spor salonları ve avlular; dinleyen, düşünen, konuşan yeni nesil için toplantı salonları; bir arada çalışma ve üretme için şubelere ait çalışma odaları; okuma zevkinin aşılması için kütüphaneler yapılır. Halkevi binalarının hükümet konakları ile birlikte Cumhuriyet meydanlarında yer alışı, tek parti döneminde, parti-devlet bütünlüğünün ifadesidir. Atatürk ilkeleri olarak da bilinen ve Cumhuriyet Halk Partisinin sembolü olan Altı Ok, Halkevlerinin açılışından beş yıl sonra 1937’de Anayasa’ya eklenerek resmî ideoloji şeklini almıştır. Halkevleri ile Kemalist ideoloji ve buna dayalı olan partinin ilkelerini yaymak ve bu ideolojinin ürünü olan devrimleri yerleştirmek amaçlanır. Ulus-devletin inşasında Halkevleri önemli görevler alır. Milliyetçilik ilkesi ile ümmetçiliğe karşı millet fikrine dayalı siyasi bir yönetim şekli getirilmektedir. Parti programında da millet tanımı içinde din ve ırk birliği aranmaz. Halkçılık ve milliyetçilik ilkelerinin ilişkisinde milliyetçilik, halkçılığın kültürel boyutu olarak algılanmaktadır. Parti ile olan bağlarına rağmen Halkevlerinin siyasi

kimlikten ayrı tutulmasına çaba gösterilir. Ancak Halkevlerinin partiden özerk bir örgüt olmaması, kapatılması için dönemin siyasi atmosferinde geçerli bir bahane olmuştur; 1950’de Demokrat Parti iktidarınca Cumhuriyet Halk Partisinin propaganda organı olarak görülmüş ve kapatılmışlardır (Yeşilkaya, 2001: 113-117).

d) 1933 Üniversite Reformu

Atatürk döneminde, önemli ve tartışmalı konulardan biri olan üniversite reformu, Reşit Galip’in Eğitim Bakanlığı sırasında yapılır. İstanbul Darülfünunu 1933 yılında İstanbul Üniversitesi adıyla yeniden düzenlenir. Bu eğitim kurumunun tarihi önemi ve fikirsel olarak nasıl bir gelişme süreci geçirdiği aşağıdaki şekilde betimlenebilir:

1863 yılında, Fransa’da laik eğitimi geliştirmesi ile tanınan ve Osmanlı Eğitim Bakanlığına uzmanlık yapan Mr. Victor Duruy’un tavsiyesiyle, yüksek eğitim ve öğretim vermek amacı ile açılan ilk Osmanlı kurumu Darülfünun, öğretmenleri, dersleri, sınıfları olan bir üniversite değil; devrin tanınmış bilim adamlarının ve saygın paşalarının serbest konferanslar verdiği bir program olarak ortaya çıkmıştır. Çoğu Avrupa’da eğitim almış, laik eğitime ve pozitif bilimlere inanan aydınlar, Darülfünunda fizik, kimya, matematik, felsefe ve tarih gibi konularda konferanslar vermişlerdir. 1870’te felsefe ve edebiyat; matematik ve fizik; bir de hukuk olmak üzere üç fakülteli bir yükseköğretim kurumu olarak yeniden örgütlenen Darülfünun, bir iki yıl sonra kapatılır (Başgöz, 2005: 196-197).

Darülfünun ikinci Abdülhamit idaresinin sonlarına doğru, 1900’lerde, Fünun, Edebiyat ve Şeri İlimler adlı üç fakülte ile yeniden açılır. İdarenin laik eğitim alında hiçbir gelişmeyi istememesi ve fikir hayatı üzerindeki siyasi baskısı nedeni ile ‘Darülfünunu Osmanî’ hiçbir gelişme gösteremez. Darülfünunda Şeri Bilimleri okutan hocalar medrese zihniyetini sürdürürken, çoğu Avrupa’dan gelmiş, yabancı dilleri bilen ve fen derslerini veren öğretmenler de bir araştırma ve serbest tartışma geleneği başlatamazlar. Öğrenci bunların her yıl tekrar ede ede verdikleri notları okumakta, ancak ezber yeteneğini geliştirmektedir. Hocaların notları ise, aslı yabancı dille yazılmış bir kitabın sayfa sayfa çevirisinden başka bir şey değildir. Öğrencinin okuyup faydalanacağı başka kaynaklar ise memlekette yoktur. Abdülhamit’in ağır politik baskısı da eklenince üniversitenin serbest düşünce ve tarafsız bilimsel araştırma verecek bir kurum olmadığı ortaya çıkar.

İkinci Meşrutiyet Devri Darülfünunda yeni düzenlemeler yapar; Almanya’dan yirmi kadar profesör davet ederek öğretim kadrosuna yeni bir araştırma geleneği sokmak ister. Ayrıca Ziya Gökalp gibi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi kendi dallarında iyi yetişmiş gençlere üniversitede görev verir. Bunlardan özellikle Gökalp, fikir ve kültür hayatımızda kalıcı etkiler bırakan bir üniversite üyesi olmuştur. Böylece üniversitede ulusal dil, ulusal tarih, edebiyat ve eğitim dallarında değerli araştırmalar yapılmaya

başlar. Bu kadroya Fuat Köprülü'nün de katılması ile Türkoloji alanında bilimsel araştırma yöntemi Türk üniversitelerine girmiş olur (Başgöz, 2005: 197-198).

Cumhuriyet'in ilk yılları itibariyle üniversitenin özerkliğini savunanların yanında bir de reform fikrini savunanlar vardır. Bu tartışmalar sürerken üniversite içindeki gerginlikler ile öğrenci-müdürris çatışmaları Mustafa Kemal Atatürk'ü ve yandaşlarını iyice kızdırır. İstanbul Darülfünunu hakkında ileri sürülen eleştiriler iki nokta üzerinde toplanabilir:

1. Üniversite, devrimin hızlanmasına ve yürütülmesine yardımcı olmamıştır. Üniversite Cumhuriyet hükümetlerinin giriştiği bütün reformlara ya Latin harfi meselesinde olduğu gibi açıkça karşı gelmiş ya da bunlara pasif bir direnme göstermiştir.

2. Üniversitede ciddi bir bilimsel çalışma yoktur. Öğretmen atanırken ilmi yetenekler aranmıyor ve üniversite özerkliği yeteneksiz öğretmenleri elde tutmak için bir kalkan ödevi görmekten başka bir işe yaramıyor.

Böylece üniversitenin iç çatışmaları sık sık gazetelere de konu olur. Olaylar meclise yansır. 1930'larda sonra gelişen, aynı zamanda Mustafa Kemal'in çok önem verdiği Türk dili ve Türk tarihi hareketleri de üniversiteden destek görmez. Her iki harekette üniversite dışındaki genç uzmanların desteği ile yürütülmektedir. 1932 yılında toplanan Birinci Tarih Kongresinde Darülfünunun bazı öğretmenlerinin, Mustafa Kemal'in öz ilgi ve desteği ile yürütülen ve hükümetin kültür politikası halini alan resmî dil ve tarih görüşlerini eleştirmeleri bardağı taşıran son damla olur. Bu durum Ankara'da şiddetli bir tepki yaratır ve devrimi destekleyen dergi ve gazetelerde üniversiteye yöneltilen eleştiriler alevlenir (Başgöz, 2005: 198-201) ve nihayet 1933 yılında üniversite tartışmalarına son verecek ve aynı zamanda hükümetin üniversiteye müdahalesi anlamına da gelen üniversite reformu gerçekleşir. Bütün kurumların Cumhuriyet'in temel ilkelerine uyumu çerçevesinde düşünülerek yapılan üniversite reformunun yapılaş gerekçesi, gerekliliği, bu konuda izlenen süreç ve sonuçları itibariyle günümüze kadar süregelen devlet-üniversite ilişkileri bazında birtakım önemli sonuçlara neden olur. Başar, bu konuda yapılan eleştirilerin genel hatlarını, reformun önemini ve sonuçlarını şu sözlerle belirtir:

İstanbul Üniversitesi Reformu Cumhuriyet eğitim tarihinde en önemli merhalelerden birini teşkil eder. Bu reform birçok güçlüklerle, karşı koymalara rağmen gerçekleştirilmiştir. Bu arada üniversite reformu bir kesimi memnun ederken, diğer kesimi memnun etmemiştir. Özellikle eski Darülfünunun kadrosunda müderris iken yeni üniversitenin kadrosuna alınmayan öğretim elemanlarının nasıl bir kriter göz önünde tutularak alınmadıklarına ilişkin birçok eleştiriler yapılmıştır.

(...)

Darülfünun İslahat Komitesi çeşitli branşlarda tanınmış bilim adamlarından oluşmamıştı. Bu nedenle de kararlarını ilmi kariyerden çok diğer özelliklerine göre (müderrislerin) vermişlerdi.

(...)

İstanbul Üniversitesi Reformu ile ilgili icraatı gerçekleştiren Dr. Reşit Galip, her ne kadar yıpranarak görevinden çekilmişse de, Türk eğitim tarihine adını yazdırmış, Türkiye’de modern bir üniversitenin temelini atan Maarif Vekili olmuştur. Aynı zamanda bu reformun sonunda genç Türkiye Cumhuriyeti’nin idealleriyle tutarlı, çağdaş Batı üniversitelerine denk düşecek nitelikte eğitim veren bir üniversite de ortaya çıkmıştır. Özellikle Hitler Almanya’sındaki siyasi baskılardan kaçarak Türkiye’ye sığınmış bulunan Alman profesörlerin katkılarıyla İstanbul Üniversitesi Türk toplumunun gelişmesine yetiştirmiş olduğu her branştan bilim ve meslek adamlarıyla önemli bir hizmet vermiştir (2004: 279-281).

İdealist eğitim anlayışına sahip bir eğitim kadrosu üniversitelerde istenmemektedir. Türkiye’nin millî eğitim politikası, modernleşme projesinin zihniyet taşıyıcısı olarak ayrı bir önem yüklenmiştir. Bu yaklaşım eğitim sisteminin en tepe noktası olan yükseköğretimi de önemli ölçüde etkilemiştir. 1933 Üniversite Reformu yükseköğretim tarihinde kırılma noktası niteliği taşımaktadır. Kuruluşu yüzyıllar öncesine dayanan, ama modern anlamda üniversite niteliğine doğru ivmesini 1900’lü yıllarda (1912’de kurumsallaşma, 1919’da özerklik) kazanan İstanbul Darülfünunu, bu kimliğiyle Cumhuriyet yönetimine devrolan bir kurumdur; bu dönemde modernleştirme ve rejimle uyumunu sağlama yönünde bir sürece dahil olmuştur. Çok partili hayata geçiş denemelerinin bir örneği olan Terakkiperver Fırkanın kapatılmasıyla birlikte üniversite içinde çıkan olaylardan sonra kuruma yönelik tepkiler artmış, özerkliği kısıtlayan bir yasa tasarısı meclise sunulmuş, fakat reddedilmiştir. Yine de bu dokunulmazlık dönemi uzun sürmemiştir. Bütün eğitim mekanizması gibi yükseköğrenim kuruluşlarını da rejime uygun hale getirmek amacıyla yapılan reformlar, modernleşme kaygılarının sonucudur. 1932 yılında, Cenevre Üniversitesi Pedagoji Profesörü Albert Malche, Darülfünunun durumu ve yeni bir yükseköğretim kurumunun nasıl yapılandırılması gerektiği hakkında, içeriğinde bir reform önerisi olan, bir rapor hazırlamıştır. Yönetimin esaslı bir şekilde değişmesi, öğrencilerin yabancı dil okutmanları tarafından yabancı dil eğitimi görmeleri, yeni Türkçe bilimsel yayınlarının

yoğunlaştırılması, kütüphanelerin fonksiyonelleştirilmesi, öğretim üyelerinin atanma usullerinin yeniden düzenlenmesi, öğrenci yaşantılarının rehabilite edilmesi konuları reform önerilerinin genel başlıklarıdır. Üniversitenin tüzel kişiliğinin ve özerkliğinin savunucusu olmasına karşın Malche, hangi derslerin okutulacağına kimin karar vermesi gerektiği konusunda –kurum içindeki iç çekişmelerden olacak ki– hocalara kesinlikle böyle bir yetki verilmesine karşı olduğunu söylemekte ve onlara sadece danışmak gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında üniversitelerde yeni bir ruh yaratacak profesörlerin bulunmasının gerekliliğine ve eldekilerle bu işin başarılamayacağına değinmektedir. Fakat onun amacı aşama aşama ilerleyecek bir reform hareketidir. Oysa durum bunun tam tersine işleyecektir. Bu işin reformdan çok tasfiye kokması, yasayla sağlanması beklenen iyileşmeyi oldukça olumsuz etkilemiştir. Reformla birlikte 240 öğretim üye ve yardımcısından 157'sinin görevine son verilmiştir. Bir yandan modern anlamda bir üniversitenin yapılandırılması açısından önemli adımları gerçekleştiren ve yeni bir işleyiş tarzı getirmeye çalışan reformda inisiyatif sahibi olan otoriteler, olumlu bir işlevi yerine getirirken; diğer yandan hem özerkliğin kısıtlanması, hem yapılandırma sırasında siyasi güdülerin ağırlıklı rol oynaması, hem de devletin üniversiteye müdahale geleneğinin oluşması açısından son derece zararlı olmuşlardır. Bu durum, zamanla kurumsallaşmıştır (Lök ve Erten, 2002: 537-544).

Zürcher, o günkü sosyal ortamdaki düşünsel ortamı Cumhuriyet lehine çevirme yöntemlerini ve 1933 Üniversite Reformu'nun gerekçelerini aşağıdaki şekilde betimler:

Liberal ya da sosyalist muhalefeti benimseyen bütün gazete ve dergiler 1925'te kapatılmıştı. Bu tarihten itibaren ortada sadece hükümet denetimindeki gazeteler görünüyordu.

(...)

Son olarak 1933'te, İstanbul Darülfünununa yeni bir imtiyaz verildi ve İstanbul Üniversitesi olarak yeniden düzenlendi. Yeniden kuruluş sırasında öğretim kadrosunun üçte ikisi, –ki 100'ün üstündeydi– kürsülerini kaybetti ve sadece Kemalist çizginin en güvenilir yandaşları görevlerine devam edebildi. Bu sonraki 50 yıl içerisinde üniversitelerin yaşadığı birçok temizlik hareketinin ilki idi.

Hem basın hem eğitim kurumları Kemalist ideolojiyi yaymaya seferber edildi. Bunun doğurmuş olduğu boğucu siyasal ve entelektüel hava, geleneksel tarih yazıcılığında çok defa görmezlikten gelinmiş olup gereken ilginin verilmesini beklemektedir. Bununla beraber şurası da belirtilmelidir ki, Kemalist önderler çok kişiye –çoğunlukla yazarlara, öğretmenlere, doktorlara ve diğer meslek sahiplerine ve öğrencilere– kendi modern, laik, bağımsız bir Türkiye tasavvurunu aşıladılar (1996: 263).

Cumhuriyet'in temel prensiplerine aykırı her tutum ve davranış veya kurumsal kimlikleri ortadan kaldırma çalışmaları, Cumhuriyet'in ilk yıllarında çoğu zaman demokratik yollardan ziyade bir otoriter yaklaşımla karşılaşmıştır. Üniversitelerin ve hatta basının da dahil olduğu bütün gerici kurumlar, teker teker bu yaklaşımdan payını almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının yeni üniversiteden beklentileri, üniversite ile devrim arasında sıkı bir ilişki yaratmak ve üniversiteyi ülke meseleleri üzerinde araştırmaya yöneltmek yoluyla toplumla üniversite arasında bağ kurmaktır. Bunlarla birlikte üniversite rektörünün, genel sekreterinin, profesör ve doçentlerin atanma ve işten çıkarılma hakları dahi Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Üniversitelerin Cumhuriyet devri boyunca serbest eleştiri ve kontrol ödevini yerine getirememesinde öğretim üyelerinin öz kusurları ve bilgi düzeyleri ile birlikte bu ağır politik kontrolün de rolü olmuştur. Türkiye –bilim adamı yetiştirmenin uzun zaman, uygun sosyal ve ekonomik koşullar isteyen bir süreç olması nedeniyle– bu reform denemesi ile yönü ve hedefi ne olursa olsun araştırmacı ve yaratıcı bir akademik geleneğin hemen kurulamayacağını görmüş, Almanya'dan bu amaçla getirtilen bilim adamları üniversitede ciddi bir araştırma geleneğinin kurulmasına yardım etmişlerdir. Ama Malche'in da belirttiği üzere dışarıdan bilim adamı ithal etmekle yerli bir bilim geleneği kurulamamaktadır. Yabancı araştırmacıların ülkenin birçok sorununu görememesi toplumsal bilimlerde bu durumu daha zor kılmaktadır. Ayrıca Türkçe bilmeyen yabancıların akademik performansı düşük olmaktadır. Bunun yanında hükümetin bilimsel araştırma ve fikirler üzerinde politik baskılar kurması, 1946'da üniversitelere bilimsel özerklik sağlayan Üniversiteler Kanunu ile de değişmemiş; liberal ve solcu sayılan öğretim üyeleri büyük baskı altına alınmışlar veya üniversiteden atılmışlardır.(Başgöz, 2005: 205-206).

Çağdaşlaşmanın gerektirdiği düşünsel alt yapıya sahip olmayan Türkiye'de modern tarzda atılımlar gerçekleştirmek isteyen ve aslında demokratik eğilimli bir felsefeye sahip olan Atatürkçü düşünüş biçiminin, o günkü koşullarda kendi ideolojisini benimsetmek ve kökleştirmek için bu tür otoriter bir tavır sergileme yoluna gittiği görülmektedir. Ancak bunun yöntemi ve uygulanış biçimi konusunda oluşturulan tavrın gelenekselleşmesi, bilimsel çalışmalar alanında toplumda en önemli misyona sahip üniversitelerin, her dönem birbirinden farklı grupsal ideolojik

fikirlerle oluşturulan politik yaklaşımlara göre kendine bir yol bulmaya çalışmasına neden olmuştur. Bilimsel özerkliğe sahip olmayan bir üniversite anlayışının, doğal olarak özgür ve eleştirel düşüncenin gelişmemesine, dolayısıyla da bilimsel gelişmelerin sekteye uğramasına neden olacağı açıktır. Bununla birlikte özerk, ama bilimsel bir alt yapıdan ve zihniyetlerden uzak bir üniversite de gerçek işlevinden uzaklaşır. Cumhuriyet devri üniversitesinin yaşadığı en önemli sorunlar da, büyük ölçüde, bu noktalarda belirmektedir. Bilimsel bir anlayıştan uzak zihniyetlerin yönettiği bir üniversite yerine daha çağdaş bir üniversite kurma çabası o dönem itibariyle üniversitenin özerkliğinin kısıtlanmasıyla ve siyasi müdahalelerle gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Ancak gelinen noktada bu durum kurumsallaşarak olumsuz sonuçlara yol açmıştır.

3. Millî Şef İsmet İnönü Dönemi (1938-1950)

Millî Şef İsmet İnönü dönemi olarak bilinen dönem siyasi tarih alanında iki kategoride değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının egemen olduğu tek parti dönemi (1938-1946), ikincisi de çok partili demokrasiye geçiş dönemi (1946-1950)dir. Tek parti iktidarı dönemi, eğitim tarihimizde oldukça esaslı çalışmaların tasarlandığı ve uygulamaya konulduğu; artık Cumhuriyet'in siyasal, kültürel, ekonomik ve bunlarla paralel olarak da eğitimsel altyapının hazırlıklarının büyük ölçüde tamamlandığı ve artık daha köklü çalışmaların yapılabilme imkânı bulduğu bir süreci kapsamaktadır.

Cumhuriyet eğitiminin en çok tartışılan bu 12 yıllık döneminde, 28.12.1938-05.08.1946 tarihleri arasında Eğitim Bakanlığı yapmış Hasan Ali Yücel'in (1897-1961) damgası vardır. Yücel, hükümet değişikliklerine rağmen, Cumhurbaşkanı ve Millî Şef İsmet İnönü ile yakınlığı ve eğitim işlerindeki ortak anlayışları sayesinde yaklaşık 8 yıl görevde kalabilmiş ve esaslı girişimlere önayak olmuştur. Eğitimci kökenli oluşu, öğretmenlikten genel müdürlük ve müfettişliğe kadar farklı kademelerde görev alması, ozanlığı, yazarlığı, onu öteki bakanlardan ayıran özelliklerdir. Ama asıl özelliği, döneminin Türk eğitiminde bir altın çağ olarak anılması ve Millî Şef siyasetine içten bağlılığıdır (Sakaoğlu, 1992: 86).

a) Hasan Ali Yücel'in Eğitim Bakanlığı

Yücel'in görev süresi içinde eğitimde temel aldığı genel politika, Cumhuriyet Halk Partisinin 1935 yılındaki büyük kurultayında parti programına aldığı Atatürk ilkeleri çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu ilkeler çerçevesinde de Yücel, bütün insanlığın kültür hazinesini bilen, tanıyan ve onu özümseyen yeni bir Türk toplumu yaratmanın gerekli olduğuna inanmış; böylece yeni kafalı bir kuşağın yetiştirilmesiyle gelişmiş Batı toplumlarıyla bilimde, sanatta, teknikte, kısaca uygarlıkta yarışabileceğini vurgulamaya çalışmıştır. Bu düşünceleri sonucunda da Türk kültür tarihine beş yüzü aşkın Batı klasiği kazandırılmıştır. O, bakanlığı sırasında ilköğretime yoğunlaşmış, köy eğitimine; diğer eğitim bakanları gibi gençliğin karakter eğitimine ve karakter, ahlak, beden eğitiminin yanı sıra güzel sanatların eğitimine de önem vermiştir. Yücel'in sanat anlayışı, millî ve evrensel değerlerin kaynaştırılması sonucunda iyiye ve en güzele ulaşmak şeklinde ifade edilebilir. Ankara'da Devlet Konservatuarı bu düşüncelerle açılmıştır. Yücel, bir yandan Batı müziğinin öğrenilmesine önem verirken, diğer yandan da Türk toplumunun müzik kültürünü belirleyebilmek amacıyla anonim Türk halk müziği derleme çalışmaları başlatmıştır. Okul eğitimini ise, pragmatist bir yaklaşımla, hayatın bir parçası olarak görmüş; okulun, toplumdaki diğer kurumların da okul eğitimini tamamladığı ölçüde işlevini yerine getirebileceğini belirtmiştir. Türk dilinin sadeleştirilmesi konusunda Atatürk döneminde başlatılan çalışmaları devam ettirerek yeni kavramları karşılamadaki güçlükleri çözümlenebilmek amacıyla Türkçe kitaplarındaki birçok eski terimi Türkçeleştirmenin yanında, yeni Türkçe terimlerin türetilip okul kitaplarına girmesini sağlamıştır. Pozitif bilimlerin eğitimde temel alınmasına önem veren Yücel, Atatürk ilkeleri dışındaki bütün düşünce ve siyasi sistemlere karşı olduğunu da beyan etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı sırasında 14.06.1943 tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin altıncı büyük kurultayında kabul edilmiş olan parti programında eğitim politikalarına geniş bir yer verilmiştir. Bu programda, özetle, Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmada en etkin araçlardan biri olan eğitimin, çağın ve Türk insanının ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ele alınarak geliştirileceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, tüm eğitim kademelerine yönelik önemli geliştirme politikalarına ve teknik eğitimin kalkınmadaki önemine değinilerek öğretmen okullarının geliştirileceği ve Köy

Enstitülerine de geniş imkânların sağlanacağı açıklanmıştır. Yücel'in döneminde okul sayısında %78'lik, öğrenci sayısında %66'lık, öğretmen sayısında da %59'luk bir artış sağlanmıştır. Yine onun döneminde köy ilkokullarının öğretim süresi 3 yıldan 5 yıla çıkarılmış, öğretmenli ve eğitimli köy ilkokullarının öğretim programlarında yeni düzenlemeye gidilerek onların, şehir ilkokullarıyla aynı eğitimi almaları esası güdülmüştür. Bunun yanında genel ortaöğretim kurumlarının okul ve öğretmen sayılarında önemli bir değişiklik olmamıştır. Ortaokullar %68'lik bir miktarda artırılmış, fakat liselerde istenilen artış sağlanamamıştır. Ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki düşüşte, II. Dünya Savaşı'nın yaratmış olduğu gerginliğin payı büyük olmuştur. I. Maarif Şûrası'nda ortaöğretim kurumlarıyla ilgili bazı konular ele alınmıştır (Başar, 2004: 339-353).

Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde yapılan, 17-29.07.1939 tarihli I. Maarif Şûrası ve 15-21.02.1943 tarihli II. Maarif Şûrası toplantılarında alınan kararlar, onun eğitim faaliyetleri ve Türk eğitiminin o günkü durumu hakkında genel bir değerlendirme sunmaktadır:

I. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar:

1. Üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması,
2. Okullarda derslerin öğleden önceye alınması ve öğleden sonralarının ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde mecburi olan ders öğretmenlerinin yönetiminde serbest ve ortak faaliyetlere ayrılması konusunda yapılan öneriler kabul edilmiştir.
3. Ortaöğretim kurumlarının il ihtiyacına göre bir planı hazırlanmıştır.
4. Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Öğretim Kurumları yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlamıştır.
- Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilişkili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir.
5. Yüksek okul ve fakültelerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması kararlaştırılmıştır (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 19).

II. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar:

1. Bütün eğitim kurumlarında ana dili çalışmalarında verimin artırılması,
2. İlk ve orta dereceli okullarda Tarih dersleri programları ile ders kitaplarının, çocuğun seviyesine uygun olmadığı,
3. Mesleki ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması,
4. Kitaplara tarihi okuma parçaları eklenmesi,
5. Millî Tarihe ağırlık verilmesi,
6. Ortaokul ve lise Tarih öğretmenlerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması,
7. Liselere Sanat Tarihi dersi konulması önerilmiş, bu teklifler Şûraya uygun görülmüştür.
8. Ahlak eğitiminin amacı,
9. İdeal Türk çocuğu,
10. Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkelerinin başlıcaları,

11.Ahlak eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten spor Şûra'da incelenip kabul edilmiştir (Millî Eğitim Şûraları, 1995: 22-23).

Hasan Ali Yücel, 1943 yılında Türkiye'nin pozitif bilimlerde ilerlemesinde büyük katkısı olacak olan Ankara Fen Fakültesinin kurulmasını sağlamış ve ilerlemelerin pozitif bilimlerin ışığında gerçekleşebileceğini, Rönesans'la birlikte Avrupa'nın pozitif bilimler alanında hızla ilerleyerek Türkiye ile arasını birçok alanda açtığını, bu açığı kapatabilmek için de böyle bir kuruma ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. 05.08.1946 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı görevinden ayrılan Yücel'in faaliyetleri genel olarak değerlendirildiğinde, mensubu olduğu Cumhuriyet Halk Partisinin parti programı ile görev aldığı hükümetlerin programlarında belirtilmiş bulunan eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli başarılar elde ettiği söylenebilir. Özellikle mesleki ve teknik eğitim öğretimin geliştirilmesinde ve öğretmen yetiştirilmesi alanında yapmış olduğu hizmetler diğer alanlara göre daha etkili ve kalıcı olmuştur. Bunların yanı sıra, onun zamanında kurulmuş olan Köy Enstitüleri kanalıyla yeni bir öğretmen tipi yetiştirilmesi çalışmalarının zaman zaman tartışmalı oluşu, Yücel'in Millî Eğitim Bakanı olarak iz bırakmasının en önemli nedenlerindedir. Yine aynı şekilde onun zamanında başlatılan tercüme faaliyetleri ve bu kanalla da Türk kültür dünyasına kazandırılan birçok yabancı eser, onun önemli icraatları arasındadır (Başar, 2004: 357-377).

b) Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in ilk yılları nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşamaktadır ve buna paralel olarak köyden kalkınma politikası benimsenmiştir. Bu politika sadece ekonomik kalkınma bağlamında değil, aynı zamanda Cumhuriyet'le birlikte hedeflenen ulusal değerlerin ve pozitivist bir anlayışın geleneksel bir anlayış ve yaşam tarzına sahip Anadolu insanına kazandırılmak istenmesidir. Bu doğrultuda Cumhuriyet'in sistem olarak bir bütünlük içinde hareket ettiği söylenebilir; siyasal sistemle ekonomi ve eğitimin uyumunu temeline alan bu yaklaşım tarzı, söz konusu alanlardaki politikalara da yansımıştır. Kültür ikililiğini çözmeye çalışan ve tek kültürü hedefleyen Cumhuriyet, kendini meşru kılacak zihniyetleri oluşturma düşüncesindedir. Bu düşüncelerle kurulmuş olan Köy Enstitülerinin kuruluş amacı,

her ne kadar köye öğretmen yetiştirmek ise de, zaman içindeki gelişim süreci ve sonuçları itibariyle günümüze kadar tartışmaların odağı olagelmıştır.

Enstitülerin mimarı olan ve dönemin İlköğretim Genel Müdürlüğü görevini yürüten İsmail Hakkı Tonguç, *Köyde Eğitim* adlı kitabında, yazgısını köy yaşamıyla kaynaştıracak ideal öğretmene seslenir. Öğretmenin köylünün hayatına, çalışmasına katılmasını, köyün iş alanlarında yaratıcı, yapıcı sorumluluklar üstlenmesini, modern Türk köyünün böylece gerçekleşeceğini savunur. *Canlandırılacak Köy* adlı eserinde ise “*Köy kalkınması ülküsünü, köy eğitiminin hedefi gösterir.*” sözleriyle köy eğitiminin önemine değinir. Köy Enstitüleriyle Türk köyünü ve ulusal kalkınma işlerini realistçe düşünme ve anlama devri açılır. Köycülük Cemiyetinin ve Halkevlerinin açılması ise bunun ilk adımlarıdır. Köy öğretmeni yetiştirme düşüncesinin oluşmasının nedeni ise, şehirde yetişen öğretmenlerin köy koşullarına alışamayarak görevinden ayrılması ve böylece eğitimin sekteye uğramasıdır. Köy Enstitülerinin deney evresini oluşturan Köy Öğretmen Okullarında, Öğretmen Okulları programıyla birlikte tarım ve sanat çalışmalarını da içeren uygulamalar başarılı olunca Köy Enstitülerinin kuruluş kanunu yürürlüğe konulur (Sakaoğlu, 1992: 89-90).

Hasan Ali Yücel’in Eğitim Bakanlığı döneminde 17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu çıkarılır; bunu, 4274 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu izler. Önce 14, sonra 21 Köy Enstitüsü açılır. Köy Enstitüleri, “*iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim*” sözüyle sloganlaşır. Araştırmanın, gözlem ve deneyin, iş ve üretimin, giderek yaratıcılığın olmadığı yerde eğitimin bireysel ve toplumsal yararı olmadığı görüşü temel alınır. Köy Enstitülerinde temel alınan eğitim anlayışı ve amaçlar şunlardır: Bilgi, amaç değil üreticilikte ve yaratıcılıkta bir araçtır; eğitimin gerçek görevi insanı güçlendirerek onu, yaşam savaşında doğayı yenebilecek ve çevresini değiştirebilecek hâle getirmektir. İnsan, önce öğrenen sonra yapan bir varlık değil; yaparak, yaratarak öğrenen bir varlıktır. Bütün bunlar, bireysel ve toplumsal yarar için zorunludur. İş içinde eğitim ilkesinden yola çıkılarak, bu doğrular harekete geçirilmelidir. Bu ilke halkçı devlet ilkesine de uygundur; halka insan yetiştirecek kurumlar, ancak köy kaynağı ile köylerin yanı başında kurulabilir. Alt yapıyı geliştirecek öğretmenler ise halkın kültür değerleriyle beslenmiş, iş içinde eğitim

bilgileriyle donanmış, köy yaşamını olumlu ve istenen yönde etkileyebilecek yenilikçi bir nitelikte olmalıdır. Böylece Köy Enstitüleri, insanı kendine yabancılaştırmayan, insanın yaratıcı gücünü ulusal yaşama katan insancı-toplumcu bir eğitimin ürünlerini vermiştir. Öte yandan Köy Enstitülerinde demokrasi ile eğitim iç içedir; bu enstitüler, öğrencilerini yönetime katarak, insan gelişimine özgürlük tanıyarak, tartışma ve eleştirme geleneği kurarak tabana dayalı bir demokrasi örneği sunarlar. Bu okullarda kitap yasağı uygulanmamıştır ve düşünce bir suç olarak görülmemiştir. Böylesi bir ortamda sistem, kendi içinden pek çok sanatçının çıkmasını sağlamış, köy sorunlarının sanat aracılığıyla da belirlenmesinde ve işlenmesinde rol oynamış, böylece yeni bir aydın tipini ortaya çıkarmıştır. Köy Enstitüleri, ulusal bağımsızlık savaşımızın temelini oluşturan tam bağımsızlık ilkesinin bölünmez bir parçası olan eğitimde ve kültürde bağımsızlığın gerçek örneklerinden biridir ve cumhuriyetçi kuruluşlardır. Köy Enstitüleri, zihinsel ve bedensel çalışmayı birbirinden ayıran klasik eğitim görüşüne karşıt olan politeknik eğitimin bir örneğidir. Politeknik eğitime göre insanlar, gençlik dönemlerinden başlayarak hem zihinsel, hem de bedensel bir çalışmaya tâbi tutulmalıdırlar; yani üretim ile öğretim yaşamındaki pratik çalışma birbiriyle birleştirilmelidir. Politeknik eğitim, bilimsellik ilkesini ve tekniği temeline alarak kuramla pratiği birleştir ve çok yönlü bir eğitimi hedefler. Sanat ve giderek edebiyat, gençlerin beğenisini ve anlayışını zenginleştirmede, kişiliğin oluşumunda önemli rol oynar. Köy Enstitüleri Cumhuriyet Halk Partisi tarafından kurulmuş ve yine aynı parti döneminde, 1947 yılında, işlerlikten uzaklaştırılmaya başlanmıştır. 1950'de iktidara gelen Demokrat Parti ise bu yok oluşu tamamlamıştır (Tanilli, 1996: 51-109).

Kırsal alana öğretmen yetiştirme konusu, esasen II. Meşrutiyet Döneminden beri düşünülmekteydi. Ancak ne imparatorluk döneminde ne de Cumhuriyet yıllarındaki çabalar doyurucu sonuçlara ulaşmıştı. Yapılan denemelerdeki okul modelleri ve öğretim programları klasik örneklerden farklılık göstermiyordu. Ama köy öğretmeni yetiştirme düşüncesi ve deneyimleri vardı. Bunun önemli bir tarafı da nüfusun büyük çoğunluğunu meydana getiren köylü kitlesinin yeni rejime kazandırılması, modernleşme sürecinde saf tutmasıydı. Ayrıca kırsal alana erişecek bir eğitim örgütlenmesi de yoktu. Köy Enstitüleri, yakın tarihin en hararetli

tartışılan kültür projelerinden biridir. Birer misyon kurumu ve aynı zamanda kurucuları ile emeği geçenlerin birer misyoner olarak tanımlanabileceği enstitülerin kuruluşunun arkasındaki siyasal güç ise Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'dür (Katoğlu, 1995: 405-406). Stratejik amaçlar yönünden Köy Enstitülerinin hedefleri, özellikleri ve en önemlisi de daha sonraları niçin ortadan kaldırıldıkları genel olarak aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Enstitülerde öğrenci yalnızca yöreden yani kırsal kesimden seçilen gençlerden meydana geliyordu. Mezunlar, köy öğretmeni olarak mezun olacaktı. Yani yine tanımlanmış bir istihdam modeli vardı. Köyden kaçmayacak, oranın şartları ve geleceği için yetiştirilen, yine orada görev yapacak misyonerler yetiştirmek.

Bu durumda eğitim elbet yalnızca kuramsal olamazdı; aynı ağırlıkta bir 'iş-beceri' eğitimi de birlikte yürütülecekti. Kitap, kalem, kâğıtla beraber, her türlü tarım aleti, zanaatkarlık, çiftçilik, araç-gereç kullanma, üretim, yetiştirilecek insanların benliğinde kaynaştırılacaktı. Zihin ve beden hayata uyum içinde hazırlanacaktı. Kısacası, kültür dersleri, tarım ve teknik meslek dersleri programda eşit ağırlıkta yer alıyordu. Öğretim sistemi de buna göre ayarlanıyordu. Kız ve erkek öğrenciler bir aradaydı.

(...)

Köy Enstitülerinde öğrenim, ilkokuldan sonra beş yıl olarak programlanmıştır. 1947 yılına kadar, her öğrenim yılında yarı yarıya dengelenen kültür ve tarım-teknik derslerinin ağırlıkları o yıl değiştirilmiştir. Yeni program, kuramsal genel kültür derslerini arttırmıştır. Bu değişiklik, başından beri Köy Enstitülerine karşı çıkan çevrelerin savaş sonrasında etkinliklerinin artması karşısında, savunma için bir şeyler yapma gayretinin işaretidir. Köy Enstitülerinde iş eğitimi gerçekten son derece yoğundu. Daha sonra buradan yetişen birçok yazarın da anlattığı gibi, ağır bir çalışma programı uygulanıyordu. İhtiyaç duyulan bazı yapıların gerçekleştirilmesinde dahi öğrencilerin emeğinden yararlanılmıştır.

(...)

Enstitüler, sıkıntılı savaş yılları içinde doğan ve gelişen bu kuruluşlar siyasal çekişmelerden payını almakta gecikmemiştir. Kırsal kesimin geleneksel yapısı içinde yepyeni işlevleri ile ister istemez belli kesimin şiddetli tepkisini çekmişlerdir. Bizzat yaratıcısı olan siyasal gücün içindeki kırsal kesimle bağlantılı bazı güçler bile, doğal olarak enstitülerin karşısında tavır koymuşlardır. Savaş sonrasında çok partili hayata geçilince bu tepkilerin güçlenmesi üzerine Köy Enstitüleri gelişmelerini sürdürmemişlerdir. Önce yöneticileri ve başta İsmail Hakkı Tonguç değiştirilmiş, iktidarın 1950'de el değiştirmesinden sonra başlangıçtaki felsefesinden uzaklaşmış, 1954 yılında da İlköğretmen okulları biçiminde düzenlenerek varlıklarını yitirmişlerdir. Bu zaman parçası içinde enstitülerden yirmi bine yakın öğretmen ve meslek elemanı mezun edilmiştir. Enstitülerin kapanmasında, esas itibarıyla geleneksel yapıyı rahatsız etmeleri rol oynamış; ancak sebep olarak daha çok 'solculuk' suçlamaları gösterilmiştir.

Enstitülerin çevrelerine ve topluma birçok etkisi olmuştur. Bir kere eğitim hayatına bir dinamizm getirmişlerdir. Birçok yetenekli gencin ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Çok sayıda ünlü sanatçı, yazar, eğitimci, politikacı, Köy Enstitülerinin ürünü olarak toplum hayatında sivrildiler. Buradan yetişen öğretmenler enstitüler kapandıktan sonra da uzun süre geldikleri kurumun meşalesini taşıdılar, sosyal hareketlerde yerlerini aldılar. (Katoğlu, 1995: 406-407).

Türk eğitim tarihinde önemli tartışmalara konu olan Köy Enstitülerinin kapatılma gerekçelerinden biri, bu enstitülerin öncelikle tek parti döneminin varisi

Cumhuriyet Halk Partisinin bir propaganda aracı olarak görülmesi; diğeri de buradan yetişen zihniyetlerin genel toplum yapısıyla olan farklılığı veya uyumsuzluğudur. Her ne kadar Cumhuriyet rejimi, öncesi dönemde gördüğü önemli bir sorun olan kültür ikililiğini ortadan kaldırmayı hedefleyen politikalar üretmeye çalışmışsa da tek kültür yaratmada istenilen sonuçlara ulaşıldığı söylenemez. Tanilli, teorik bağlamda Köy Enstitülerinin kapatılma nedenlerini ise şu sözlerle açıklar:

Alt yapı reformlarıyla birlikte yürümeyen ileri bir eğitim reformu engellenir. Eğitim, toplumsal gelişme bütünüünün bir parçasıdır. Öteki parçaları Orta Çağda kalan bir toplumda tek başına eğitim reformu yozlaşır, bozulur, kösteklenir. Köy Enstitüleri bu gerçekler bilinerek kurulmuş, yürüyebildiğinde yürümüş ve beklenenden çok fazla sonuçlar vermiştir; sosyal yapıda –ne olursa olsun– bir değişiklik istemeyen egemen güçlerin iş birliğiyle kapatılmışlardır (Tanilli, 1996: 63).

Ancak Köy Enstitüleri denildiğinde, politeknik eğitim ilkeleri değil de, siyasi iktidarın ideolojik tercihleri tartışma konusu edildiğinden ülkenin gerçeklerine göre tasarlanan ve bu çizgide sürdürülen eğitim faaliyetleri işlerlikten ve dolayısıyla bilimsellikten uzak bir nitelik kazanmıştır. Eğitim sisteminde veya eğitim sisteminin herhangi bir kurumunda işeyen ve aksayan yönlerin tespiti bilimsel bir felsefe ve sistemle uyumu çerçevesinde yeniden düzenleme yerine, o güne kadar emek verilerek gelen birçok kurumsallaşmış eğitim değerlerine veya eğitim kurumlarına tamamen son vermek gelenekselleşmiştir denilebilir. Sistemin sosyal, kültürel, ekonomik vb. faktörleri temelinde ve eskinin işleyen veya aksayan yönlerinin tespitiyle yön bulması gereken her eğitim reformunun, siyasal kaygılarla tümünden ve sistemin diğer faktörlerinin göz ardı edilerek yapılması –diğer alanlarda da aynı sonuçları vereceği üzere– olumsuz sonuçlara yol açacağı aşikârdır. Türk Eğitim Sistemine yansıyan sürekli radikal değişimler, eğitime yeterli ve olumlu bir şekilde uyarlanamamıştır. Türk eğitimindeki siyasi olgu ve izlenimler, genel olarak şöyle özetlenebilir:

1929 ekonomik krizinden sonra önemli bir arayış dönemine giren Türkiye, 1933 yılında ekonomik yönden devlet kapitalizmine yönelmiştir. Sovyetler bu yıllarda Türkiye'deki sanayi modeline uygun bir iş gücü eğitiminde etkili olur. Üretim süreciyle bütünleşmiş eğitim anlayışı, öğretim yöntemleri ve eğitim faaliyetlerinde etkisini gösterir. Bu eğitim anlayışı büyük ölçüde politeknik eğitim

anlayışıdır. II. Dünya Savaşı, Sovyetlerin Türkiye ile ilişkilerinin kesilmesine neden olur. Öte yandan Almanya, savaşı kazançlı götürdükçe Türkiye'deki birçok eğitimci savaşa kazanmanın temel ölçütlerinden biri ve en önemlisi olarak Alman Eğitim Sisteminin örnek alınmasını gerekli görür. 1940'lardan sonra Türkiye'de başlayan milliyetçilik akımının temelinde Alman idealist felsefesi yatar. Temelde elitist (seçkinci) bir dünya görüşü üzerine kurulan bu felsefe, üstün insanların eğitimi ve onların yönetimi ilkesi işlenir. Savaşın başlamasından sonra Köy Enstitülerinin gündeme gelmesi, Türk eğitim tarihi açısından önemli bir atılımdır. 1948'li yıllardan sonra ise Türkiye, önemli ölçüde, ABD'nin etkisi altına girer (Topses, 1982: 139).

Köy Enstitülerinde doğal çevreyi yeniden yaratmak, insan gücünü sağlam esaslara dayanarak kullanmak, toplumda düzenli ve yaratıcı bir iş hayatı gerçekleştirmek, insan ilişkilerini demokratik temellere oturtmak başarının nedenleridir. Enstitüleri doğru anlamak için bu bütünü iyi kavramak gerekir. Enstitü ancak bu bütüne ulaşabildiği için çocukları başarı ile eğitmiş, doğal ve sosyal çevreyi köklü bir biçimde yeniden kurarak değiştirmiştir. Şu veya bu enstitüde bütünü oluşturan elemanlardan biri veya birkaçı aksayınca enstitü iyi çalışmamıştır. Örneğin enstitüde yetkin bir müdür yoksa orada sistem doğru çalışamaz olmuştur. Köy toplumunu okulun öncülüğü ile enstitü topluluğuna çevirebilmek için üretim araçlarının dağıtımından, toprak mülkiyetine ve pazar ilişkilerine kadar birçok alanda etkili ve reformcu olması gereken enstitü öğretmenleri, bunları yapacak yetkiye ve güce sahip değillerdi. Bunun yanında öğretmenlerle ilgili diğer bir sorun, köy insanını değiştirme misyonu yüklenen öğretmenin, belli tarihsel koşullar içinde kurulmuş insan ilişkilerini geleneksel değerlere bağlamış, belirli ekonomik ve sosyal koşullar içinde yaşayan köy insanını nasıl değiştireceğidir. Enstitü sistemi bölge okulları, müfettişler, gezici başöğretmenlikler kurarak köy öğretmenine destek vermeyi planlamışlardır. Bu kurumlar çok iyi çalışmış da olsa, köy öğretmenine köyde bir ekonomik işletme kurmakta, onu akılcı bir biçimde ve verimli olarak çalıştırmakta fayda sağlayamayacaktı. Çünkü böyle bir ekonomik işletme kurma eğitim elemanlarını aşan bir iştir. Köy Enstitüleri, sosyal ve ekonomik kalkınma için devrimci bir atılım olarak kurulduğu ve bu işi enstitü toplumunun içinde başardığı halde, köyde enstitü

çıkışlı öğretmenin koşulları içinde eğitim ve öğretim bu niteliklerini yitirmekte kendi hedefi ve felsefesi ile çatışan bir çevrenin içinde kalmaktadır. Bu koşulların ortadan kaldırılması, köyde, devletin bir devrimci kalkınma planı olmasına bağlıdır. Köyde okulun ve eğitimin karşılaştığı kötü çevre etkileri, zaman içinde, ancak böyle bir devlet planıyla el ele yürüyebilirdi. 1940'larda devrimci bir yaklaşımla köy kalkınmasına girilip, bunun başarılabilmesi ise II. Dünya Savaşı nedeniyle çok uzak bir olasılıktır. Çünkü Atatürk devrimleri 1940'lı yıllara girerken gücünü kaybetmiş, onun itici gücü olan parti, köklü değişimleri istemeyen sosyal sınıfların kontrolü altına girmiştir. Aslında, ekonomik temelde hiçbir devrimci önlem alınmamıştır. Devrimci aydınlar henüz güçlü görünseler bile; geniş halk kitleleri, köylü ve işçi onların güvenilir ortakları olamamıştır ve aydının ordudan başka dayanağı kalmamıştır. II. Dünya Savaşı bitince de devrimci aydın kanat, elindeki bu gücü de yitirmiştir. Bütün bunlar Köy Enstitülerinin önemsiz kılmaz; bu konuda ancak, eğitime dayanan ve eğitimcinin eliyle yürütülen kalkınma planlarının başarı şansının az olduğunu gösterir (Başgöz, 2005: 258-262).

Köy Enstitülerinin içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal şartların bu kurumun varlığını sona erdirdiği söylenebilir. II. Dünya Savaşı sonrası dünyadaki siyasi dengelerin değişmesi, Türkiye'yi de etkilemiş ve bundan tüm sosyal olgularla birlikte eğitim de payını almıştır. O güne kadar Cumhuriyet'in elde ettiği bütün gelişmelere paralel olarak eğitimde de gerçekleşen pozitif yöndeki bütün kazanımlar, söz konusu yıllarda tekrar bir gerileme sürecine girmiş ve eğitim anlayışında idealist olana yönelme başlamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Türkiye'nin Cumhuriyet'le başlayan radikal modernleşme atılımları, eğitim sistemini etkilemiş ve bu süreçte –devletin kuruluş felsefesi ile eğitim sisteminin temeline aldığı felsefe bütünleşmesi yönünden– eğitimde olumlu gelişmelerin yanı sıra eğitim felsefesinin etkin bir şekilde kullanılmayıp, birtakım sorunların yaratmış olduğu sonuçların kurumlaşmasına neden olmuş ve bu durum, eğitim sisteminde günümüzde bile geçerliliğini koruyan önemli problemlerin de kaynağını oluşturmuştur. Bu nedenlerle, 1920-1950 yılları arası dönem, eğitim tarihimizde özgün bir dönemdir.

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temellerini esas alan araştırma problemi üç alt problemle cevaplanmaya çalışıldı. Tezin birinci alt problemi ile çağdaş kültürün ve eğitimin felsefi temelleri; ikinci alt problemi ile Cumhuriyet öncesi dönemde, ülkemizdeki eğitim uygulamalarına kaynaklık eden felsefi anlayışlar; üçüncü alt problemi ile de Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Millî Eğitim Sisteminde izlenen politikalar ve bu politikalara temel teşkil eden felsefi düşüncelere yer verildi, ilgili yorum ve değerlendirmelerde bulunuldu. Aynı zamanda kavramsal bir çerçeve veya kuramsal bir temel olarak da düşünülen birinci alt problemin araştırmaya temel teşkil etti.

Türk Eğitim Sisteminin uzun bir gelişmenin ürünü olarak ortaya çıkması nedeniyle, Türk eğitim tarihi; Tanzimat'a kadar, Tanzimat'tan Cumhuriyete kadar ve Cumhuriyetten sonra olmak üzere üç dönemde incelendi. Bu dönemlere ait belirli eğitim anlayış ve politikalarının irdelenmesi, bugünkü eğitim sisteminin kaynakları ile mevcut eğitim ve öğretim sorunları arasındaki ilişkiyi de daha yakından görmeyi ve bu durumun bütünlük içinde değerlendirilmesini olanaklı kıldı.

Siyasi tarihçiler, Cumhuriyet Dönemini, genellikle iki ana bölüme ayırarak incelemektedirler. Birinci bölümü Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetleri Dönemi veya Millî Mücadele Dönemi, ikinci bölümü de Cumhuriyet Hükümetleri Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Modern Türk Devletinin temellerinin Kurtuluş

Savaşı'nda atılması nedeniyle, araştırmada, Kurtuluş Savaşı yıllarındaki eğitim faaliyetleri sosyal olgularla bir bütünlük içinde değerlendirildi ve Cumhuriyet Dönemi içinde ele alındı.

Milli Mücadele yılları, ulusal devlete ve bununla paralel olarak da ulusal eğitime, ulusal ekonomiye geçiş süreci niteliğini taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim anlayışı, özgün bir kültür yaratma, pozitivist ve millî olma çizgisindedir. Bu nedenle, bu yıllar Türk tarihi açısından oldukça önemli bir dönüm noktasıdır; çünkü, Tanzimat'tan beri içinde bulunulan çelişkiler keskinleşmiş ve artık ulusal devlete geçişin dayanaklarını oluşturacak şartlar, Cumhuriyet'e geçebilmek için gerekli olgunluğa ulaşmıştır. Cumhuriyet'le birlikte, evrensel kültürden de büyük ölçüde pay alma yoluyla, kendi kültürü ve kendi iç dinamikleri üzerinde yükselmeyi hedefleyen yeni bir dönem başlar. Cumhuriyet Dönemi hem Türk eğitim tarihi açısından, hem de Türk eğitim anlayışı yönünden kendine özgü nitelikleri olan bir dönemdir. Bu dönem, sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim anlayışını, temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmuştur. Anlayış olarak her ne kadar tutarlı olsa da, eğitim politikalarında eğitim felsefesi yönünden yeteri kadar tahlili yapılamayan planlamalar, modernleşme ve pozitivism alanında, günümüzde bile geçerliliğini koruyan sorunlara yol açmıştır. Temele alınan eğitim anlayışına göre düzenlenen eğitim politikalarındaki bu yetersizlikler, büyük ölçüde, zihinsel süreçlerin evrimsel değil, devrimsel bir süreç takip etmesinin sonucu olmasının yanı sıra devletin dış siyasetinin ve dünyadaki oluşumların Türkiye'yi farklı açılardan etkilemesiyle de ortaya çıkan yetersizliklerdir.

Araştırma süreci, Türk Eğitim Sisteminin çağdaş bir anlayışla yoluna devam ediyor olması nedeniyle, öncelikle çağdaş kültürü oluşturan iç dinamiklerin nasıl bir evrimsel süreçten geçtiğini belirlemeyi gerekli kıldı. Bu, aynı zamanda, çağdaş dünya ile Türkiye'nin eğitim anlayış ve uygulamalarının gerçekçi bir temelde karşılaştırılmasına olanak sağladı. Eğitime temel teşkil eden anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için de öncelikle evrensel düşünüş biçiminin incelenmesi gerekir. Bu bağlamda öncelikle çağdaş düşünüş biçiminin geçirdiği aşamalar incelendi. Bu

düşünüş biçimini belirleyen en önemli etken ise çağdaş dünyanın felsefeyi her alanda kendisine temel yapmasıdır.

İnsanın, evrenin işleyişi sırasında açıklayamadığı, anlayamadığı ve engel olamadığı durumlar karşısında duyduğu hayret ve şaşkınlık onu; düşünmeye, akli izahlar yapmaya, araştırmaya ve bilmeye zorlamıştır. Tecrübeyle edinilen bilgilerden şüpheye düşülmesi, insanın hiçbir şeyi doğrudan kabul etmemesine, eleştirici düşünceye tâbi tutmasına neden olmuştur. Şüphe, insanı düşünmeye ve araştırmaya sevk etmiştir. Böylece felsefe, Antik Yunan'da, insanın akli vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlama ve aydınlatma çabasıyla doğmuş ve gelişmiştir.

Felsefe yapmak varlığı ve bilgiyi bir bütün, insan yaşamıyla ilgili olay ve problemleri çok boyutlu olarak görmek ve her yönüyle kavramaya çalışmak anlamına gelmektedir. Sorgulayıcı bir özelliğe sahip olan felsefenin sonuç vermesi bakımından özgürlükçü bir ortamın bulunması, düşüncenin her türlü baskıdan kurtarılması gerekmektedir. Bu durum bilimde, eğitimde ve her alanda gelişmenin de ön koşuludur. Çağdaş uygarlığın Rönesans'la birlikte bilimde, eğitimde, hukukta, sanatta vb. büyük atılımlar gerçekleştirmesinin temelinde, düşüncenin geleneksel ve her türlü baskıdan kurtarılarak özgürleşmesi yatmaktadır.

İnsanların hayatında önemli bir yere sahip olan din ise, bilimsel bir çalışmanın sonucu değildir; sadece dogmatik bir düşüncenin ürünüdür. Dini kurallar baştan tümel olarak inanılan, deneysel olmayan bir bilgiyi kabul ettirmek amacını taşırlar, bunlar eleştirilmesi yasak ve kesin olarak kabul edilmiş doğrulardır. Felsefede ise kesin doğrular yoktur veya bir süre geçerliliği kabul edilen doğrular bilimin verileriyle ve şartlara göre değişebilmektedir.

Eğitim de, çok çeşitli açılardan tanımlanan bir kavram olmuştur. Yapılan tanımlamalar, eski dönemlerde, genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış, toplumsal mücadelelerle sarsılan modern dönemlerde ise toplumsal ve siyasal koşullar eğitim kavramının tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Eğitimi bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar daha sonra yerini toplumsallaşma, kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı, tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır.

Eğitim çağdaş ölçütlere ilk olarak Fransız Devrimi'yle erişmiştir. Fransız Devrimi, kamusal eğitime özgürlük ve eşitlik ülküsünün hem amacı hem de aracı olarak bakmıştır. İlk Çağ'da eğitimin amacı seçkinler sınıfı yetiştirmek iken Fransız Devrimi, eğitimi çoğunluğun hizmetine sunma yani demokratik eğitim anlayışını getirmiştir. Bununla beraber o sıralarda gözetilen hedef, çocukların eğitim hakkından çok sosyal-iktisadi eşitliği sağlamak olmuştur. Fransız Devrimi'nin ve onunla çağdaş Amerikan Devrimi'nin yerleştirdikleri önemli bir düşünce de, eğitimin devletin bir görevi olduğudur. Daha sonraları eğitim bir hak olarak bildirilere de geçer. 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, her insanın eğitime hakkı olduğunu ilan eder ve bu haktan yararlanacakların başta çocuklar olduğunu belirtir. Böylece eğitim, insan kişiliğinin tam anlamıyla açılıp serpilmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini hedef alır.

Toplumların eğitim anlayışları ya da eğitilmesini amaçladıkları insan tipi toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısından bağımsız değildir. Her eğitim etkinliği, içinde bulunduğu kültüre göre kimlik bulmaktadır. Eğitim, bir toplumun maddi, manevi değerlerinin oluştuğu kültürün bir parçasıdır. Kültüre yön veren dünya görüşleri, bir toplumun eğitim anlayışını ve felsefesini de belirlemektedir. Eğitimin tanımlamaları da, aslında bir dünya görüşünü ya da belirli bir felsefi özü dile getirmektedir.

18. yüzyıl Aydınlanma Döneminden itibaren ideolojiler sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda ve ifadesinde çok etkili güçler hâline gelmişlerdir. Din ve metafiziğin geleneksel düşünsel otoritelerine karşı çıkan filozoflar, bir düşünceler bilimi yaratmaya çalışmışlardır.

1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi büyük devrimler, geniş anlamda ideolojileri ortaya çıkaran olgular olmuşlar, ideolojiler de hem resmi hem de resmi olmayan eğitim üzerinde çok büyük bir etki yaratmışlardır. Modern ulusal devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanışında etkili olmuştur.

Her ideolojinin bir felsefi sisteme dayandığı söylenebilir. Eğitim kurumları, belirlenen ideolojik sosyal haritaların yaratılmasında en etkili kurum olarak işgörür.

Eđitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında ideolojiler belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Liberalizm; pragmatizm, naturalizm ve varoluşçuluk felsefeleri formunda eğitimi, okulu yaşamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği temelinde ele alan ve demokrasi içinde dūřünen ilerlemecilik ile toplumu yeniden dūzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma dūřuncesini amaçlayan yeniden kurmacılık ve deneyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan deneyselcilik kuramlarını temeline alır. Milliyetçilik formunda ise ulusal sembol ve değerler ile eğitimsel amaçların oluşturulup uygulanması planlanır. Marksist felsefe içinde ele alınan sosyalizme göre de eğitimsel amaçlar, toplumsal olanakların birlikte ve eřit olarak paylaşımı temelindeki üretim ilişkilerinin yarattığı değerlerin üretilmesine hizmet eder. Böylece her eğitim sisteminin arkasında ona yön veren ve onun makro sistemle bütünleşmesini sağlayan felsefi anlayişlar bulunduğu söylenbilir.

Farklı kültür yapıları, toplumsal yapıların da büyük lde farklı olmasını sağlamaktadır. Deđiřime ve yeniliklere kapalı bir kültür yapısı, statik bir toplum yapısının oluşmasına ve yeniliklere karşı dirençli hale gelmesine neden olmaktadır. Bu noktada eğitime büyük bir rol dūřmektedir. Kültürün eğitimle yeni kuşaklara neyi ve nasıl aktaracağı ise, ait olduğu toplumun değerkenlerine göre dūzenlenmesinin yanında artık günümüzde evrensel kültürün de etkisi altındadır. nkn artık dünyadaki sosyal, bilimsel, ekonomik ve teknik alandaki değerimler tüm dünya ülkelerini etkilemektedir. Bu nedenle ülkeler, eğitim anlayişlarını bu sürekli ve yeni oluşumlara göre dūzenleme ihtiyaı duymaktadırlar.

Eđitimin amaı, insanın gelişmesine yardımcı olmaktır. İnsan geliştikçe onun kurduğu çeşitli organ ve paylaştığı değerlerde de bir farklılaşma olacaktır. Eđitim doğrudan doğruya insanın zihnine hitap etmek durumundadır. İşlenen insan zihn, ister istemez her Őeyde ayıklayıcı bir muhtevaya sahip olacaktır. Onun için kültürel değerimeyi doğrudan doğruya bir inkılap Őeklinde takdim etmekten ziyade, bir içten içe oluř Őeklinde dūřnmek gerekir. Bu değerim, bütün toplumların katmanlarına yayılarak dengeli bir olgunlaşmanın da sebebi olabilir. Çađdař kültürün temeli olarak görülen Antik Yunan felsefesi, elindeki öyle pek geniş olmayan bilgi gereçlerini bilimsel olarak işlemek için gerekli kavram kalıplarını araştırıp bulmuş, pratik-dini kaygılardan bağımsız kalarak dünya üzerine olabilecek görüşleri – büyük lde– ortaya koymuştur. Çađdař kültür çevresinin bugünkü dünya anlayişı

da, dilleri de Antik felsefenin varmış olduğu sonuçlarla yüklüdür, bu sonuçlardan yoğrulmuştur.

Orta Çağda, Batı'da uzun zaman gerçek bilim ve felsefe değil de Tanrı bilgeliği hüküm sürer, İlk Çağdaki insan aklının kendi gücüne güvenerek doğruyu araştırmaya girişmesi devri artık uzun zaman için kapanır. Bu dönemde uzun yüzyıllar dinî inanca bağlanılır. İnsanoğlunun doğruyu kendisinin araması davranışı, ancak Rönesans'ta yeniden ortada çıkar. Orta Çağın düşünüş biçimi olan skolastik felsefe, inan ile bilgiyi uzlaştırmak amacıyla işe başlasa da Rönesans'la bilgi ve inan alanları büsbütün ayrılışı ile Yeni Çağa girilir. Rönesans'ta felsefe, her türlü bağımlılıktan kurtulmak için kendini bütün tarihi otoritelerden bağımsız kılmaya, dünya ve hayat üzerindeki görüşlerine yalnız deneyin ve aklın sağladığı doğrularla biçim vermeye çalışır. Bu doğrular hazır olarak verilmiş değildirler; aranmaları, uğurlarında savaşılmaları gerekir; bu iş, insan için sonsuz bir ödevdir. Felsefenin dinden kopmasına, yalnız teolojiye hizmet eden bir düşünme olmaktan çıkıp kendine göre yöntem ve amaçları olan bir bilgi kolu olmasına yol açan etkenlerin başında tek tek nesnelere asıl gerçek oldukları anlayışının yerleşmesidir. Buna göre bilginin kaynağı da ancak iç ve dış deney olabilir; deney bilginin temeli olarak alınca da ne Tanrı, ne ruh, ne de evren salt akla dayanılarak açıklanamaz. Rönesans bilimi ve felsefesi kendisini, empirizm ilkesi, mekanistik bilimin savunuculuğu ve matematiksel açıklamaya beslenen inanç olmak üzere üç formül üzerine inşa etmiştir.

Rönesans, Antik Çağın değerlerini, gerçek biçimleriyle ortaya koymak için Orta Çağın eklentilerinden temizlemeye çalışırken, Antik Çağ düşüncesine hep kölece bağlanıp kalmamış, bu düşüncüyü yeni bir dünya anlayışına varmak için bir dayanak olarak değerlendirmiştir. Nitekim Antik Çağın büyük okulunda yetişen Rönesans düşüncesi yavaş yavaş olgunlaşarak, sonunda kendine özgü, bağımsız bir dünya görüşünün çizgilerini belirtmeye başlamıştır. Rönesans düşüncesinin birçok formülleri henüz bulanık ve sallantılıdır; çeşitli yönlerden yeniye ulaşmaya çalışan bu düşüncenin parçalı, dağınık bir dünya görüşü vardır. Rönesans'ın ortaya koyduğu gereçleri işleyen 17. yüzyıl felsefesi ise, tersine, formüllerinde tam bir ışığa, tam bir sağlamlığa ulaştığına inanır. Bu felsefe, bütün bilgilerini birliği olan

tutarlı bir yapı içine yerleştirir; Rönesans'ın getirmiş olduğu yeni görüşleri, buluşları ve ilkeleri bağlantılı bir dünya görüşü olarak geliştirir.

17. yüzyıl felsefesinin ana çizgilerini, Bacon'ın temsil ettiği deneycilik ve Descartes'in temsil ettiği usçuluk oluşturur. Fransız Bacon (1561-1626), bilginin yüzyıllardır kuşku duyulmaksızın kabul edilmiş kimi yetkelerin eline bırakılamayacak denli ciddi bir konu olduğunu, bundan böyle yapılması gerekenin deneye gitmek, bilgiye yönelik her türden araştırma sürecini deneyimle başlatıp deneyimle sonlandırmak olduğunu radikal bir tutumla savunur. Aralarındaki bütün ayrılıklara karşın, gerek usçuluk, gerekse deneycilik için ortak olan şey, başından sonuna dek zihinsel süreçleri açıklığa kavuşturmaya yönelik bir felsefe arayışı içinde olmalarıdır. Daha sonraları Kant, usçuluk ile deneycilik arasında kurduğu üretken ilişki sonucunda her iki yaklaşımın savunduğu doğruları kendi felsefesinde bir araya getirerek modern felsefede önemli bir devrim gerçekleştirir. 17. yüzyıl felsefesinin temel özelliği, kendisine matematik fiziği bilgi örneği olarak seçmesi, dolayısıyla rasyonalizmdir. Yeni Çağ başlangıcında bulduğumuz rasyonalist düşünüşün olmasına başlıca matematik fizik yol açmıştır. Çünkü Rönesans sonlarında hızla ilerleyen matematik fizik, doğanın yapısını matematik kavramlarla kavranabileceğini göstermiştir. Rasyonel yapılı olan doğanın akılla kavranabileceği düşüncesine inanan 17. yüzyıl felsefesi, yalnız doğanın değil, felsefesin konularının da salt akılla bulunabileceğine güvenir.

John Locke (1632-1704), İngiliz aydınlanmasını, dolayısıyla da Avrupa'daki aydınlanmayı başlatan düşündürdür. Burada aydınlanmak isteyen insanın kendisi, aydınlatılması istenen şey de, insan hayatının anlam ve düzenidir. Rönesans ile 15. yüzyılın ortalarından beri insanın varlığının anlamı ve bu dünya içindeki yeri problem olmuştur. Ancak 18. yüzyılda bu sorun en geniş ölçüsü ile ele alınmış, bu soruna verilen yanıtların, bu yanıtlara temel olan düşüncelerin gerek o zaman, gerekse ondan sonra bugüne kadar çağdaş kültür yapısı üzerinde çok kesin etkileri olmuştur. Aydınlanma, 17. yüzyılda İngiltere'de başlamış, 18. yüzyılda Fransa ile Almanya'da olgunluğa erişerek tüm Avrupa'da etkili olmuş bir düşünce hareketidir. Bu hareketin egemen olduğu dönemeysel *Aydınlanma Çağı* veya *Akıl Çağı* denir. Aydınlanma, genellikle karanlık çağ diye anılan Orta Çağla eş görülen akıl dışılık ve batıl inançlara yönelik eleştirel yaklaşımıyla bilinir. Aydınlanma hareketi,

insanın temel özelliğini, yalnızca düşünmesini sağlamakla kalmayıp onu doğru davranmaya da götüren akıl sahibi oluşunda görür. İnsanın doğasını doğuştan iyi sayan ve hukuk önünde, toplum yaşamında kadın-erkek herkesi eşit gören aydınlanmacı düşünürlerle göre, inançlar, din adamlarının sözleriyle, kutsal kitapların yazdıklarıyla ya da geleneklerle temellendirilemezler; inançlar ancak aklın eleştirel süzgecinden geçirildikten sonra benimsenebilirler. Ayrıca aydınlanmacı yaklaşım, yerel önyargıları ya da görenekleri de bir kenara koyarak, herkeste ve her yerde ortak olan, akılsal dayanakları bulunan evrensel değerleri ön plana çıkarır. Aydınlanma hareketinin çok etkili olmasının nedenlerinden biri de, Avrupa'da yoğun bir düşünce alışverişinin gazetelerin, dergilerin ve kitapların dağıtımı yoluyla gerçekleştirilmiş olmasıdır. Okuma yetisinin kitleselleşmesi ise uzmanların görüşlerini topluma aktarma olanağı sağlamıştır. Bu çağın bitişi belirsiz olmakla birlikte, pek tutulan bir yoruma göre aydınlanmanın bir sonucu olan halk egemenliğini, yasalar önünde halkın eşitliğini ve özgürlüğünü hayata geçiren Fransız Devrimi'yle bu çağ kapanır.

18. yüzyıl aydınlanmasının ana karakteristiklerinden ve belki de en önemlisi, laik bir dünya görüşünü kendisine tam bir bilinçle temel yapması, bu laik görüşü hayatın her alanında tutarlı olarak gerçekleştirmeye çalışmasıdır.

Reform ile başlayan din savaşları, mezhep ayrılıkları ve bunlar arasındaki dogmatik kavgalar, 17. yüzyılda bıkkınlık yaratmış ve uzlaşma, barış isteklerine yol açmıştır. Bu da mezhep ayrılıklarının üstünde ve dışında bir din anlayışını gerektirmiştir. Rönesans'la birlikte Batı dünyası din anlayışını da çağdaştırmış, her türlü dış formdan ve gelenekten –yani ortadaki dinlerden– bağımsız olarak insanın doğasındaki inançlardan kurulmuş, usla bulunmuş, eleştiriye ve hoşgörüye açık kişisel bir doğal din anlayışı doğmuştur. Böylece felsefe, dine hizmet eden bir araç olmaktan kurtularak, kendi sorgulayıcı özelliğiyle yoluna devam etmiştir.

19. yüzyıl felsefesi için idealist felsefe ve pozitivist felsefe başlıca karakteristik iki akımdır. Modern pozitivistimin doğmasında deney bilimlerinin son yüzyıllardaki gelişmelerinin büyük etkisi olmuştur. 18. yüzyılın sonlarıyla 19. yüzyılın başlarında Fransız bilginleri kimya ve fizyoloji alanlarında büyük ilerlemeler sağlamışlardır. İnsanın kültür hayatı üzerine bir bilim kurmak genel olarak pozitivistimin, özellikle de modern pozitivistimin kurucusu Auguste Comte

(1798-1857)'un, başarısıdır. 19. yüzyıl, işte bu temel üzerinde, büyük ölçüde aydınlanmanın miras bıraktığı, fakat bir ölçüde de yeni olan felsefi problemlerle yani felsefenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili yeni bir anlayışla karakterize olur. Bu çağ, felsefi bakımdan tam bir çeşitlilik çağıdır. Rönesans'ın en temel gerçeği, matematiğin ve doğa biliminin yükselişi ile kazandığı başarıları; bu gerçeğin felsefeye dikte ettiği görevler, onun iki yüzyıl boyunca doğrultusunu ve yapması gereken şeyleri belirledi. Aydınlanmada dikkat, doğal dünyayı bu kadar başarılı bir biçimde fethetmiş olan zihnin yapısına veya temel karakterine çevrilmişti; dolayısıyla da Kant'a kadar bir tarafta rasyonalistler, diğer tarafta empiristler gerçeği bir şekilde tekellerine aldılar veya mutlak bir üstünlük iddiasıyla öne çıkmaya çalıştılar. 19. yüzyıla gelince, bu çağ düşüncesinin vurgulanmak üzere tek bir yönü öne çıkarılacak olursa, bu özelliğin, kesinlikle akıl dışı olanın keşfi olması gerekir. Bununla birlikte çağın düşüncesine bir şekilde damgasını vuran pek çok okul olmuştur; ve bu okullar, pozitivizm ve irrasyonizm, liberalizm ve Marksizm, idealizm ve pragmatizm çiftlerinde olduğu gibi farklı ve güçlü karşıtlık dizileri içinde bir arada var olurlar.

Çağdaş eğitim anlayışı da bu felsefi gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak yeni formlara kavuşur. Çünkü yeni dünya görüşü doğrultusunda toptan gelişebilmenin koşulu pratikten kaynaklanan teorik bilginin tekrar pratiğe dönüştürülmesidir. Eğitim teorik bilginin uygulamaya sokulduğu, belki de, en önemli alandır. Bu bağlamda, çağdaş düşünce dünyası; idealist, realist, natüralist, pragmatist, varoluşçu ve diyalektik materyalist felsefe ekolleri çerçevesinde birtakım eğitim akımları ortaya koymuştur.

Mutlak ve değişmez olanla değişen arasındaki ilişkiyle ilgilenen; kişilik gelişimini ve toplumsal eğitimi temele alan idealizmde eğitim süreci, mutlak doğruyu bulma ve kültürün aktarımı için bir araç olarak görülmektedir. Varlık, bilgi ve değerlerin hepsinin özünde mutlak ve kesin olan evrensel gerçekliğe ulaşma düşüncesinin yer aldığı idealizme göre, bunların hepsi zaten insan zihninin içindedir ve bilgiyi, nesnel alemde aramak yerine insan zihninde aramak gerekir. Realizmde de mutlak olan tümelin bilgisidir. Fakat bu tümel bilgi, idealizmde olduğu gibi düşünülerek elde edilen tinsel öğelerden çok, gözlem ve deneyle elde edilen bilimsel teorilerdir. Klasik realizm ve idealizme dayanan daimici eğitim akımı,

eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu savunurken; 1919 yılında Amerika’da ortaya çıkan diğer bir eğitim doktrini ilericilik, daimici görüşün tersine evrenin ana gerçeğinin değişme olduğu ana tezinden hareket eder. Pragmatik felsefeye dayanan ilerici eğitim çocuğu merkeze alarak, onun; ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp zgrleştirilmesine önem verir. 1938 yılında Amerikan halk eğitiminde zayıflama olduğu, zihinsel yeteneklere önem verilmediği ve matematik, fen bilimleri ile yabancı dil öğretiminin ihmal edildiği gerekçesiyle ve zihinsel başarı standardını artırmak amacıyla ortaya çıkan esasicilik eğitim akımı da temel eğitime ve entelektüel disiplinlerden oluşan müfredata geri dönmek ister. Esasici eğitim anlayışı, ilerici eğitimi sorumsuz bir nesil yetişmesinden sorumlu tutar. İdealist ve realist gerçeklik düşüncesi, metafizik nitelik taşırken; esasiciliğe göre düzen ve yapı temelde sosyal ve kültürel niteliktedir. Kültürel değerleri ve temel bilgileri yeni kuşaklara aktarma yönüyle esasicilik, konservatif (tutucu-muhafazakr) görüşle paralellik göstermektedir. Onlar gibi değişim ve yeniliklere şüpheyle bakarlar ve okulların müfredat ve öğretimle ilgili yeniliklerin test edilmesinde kullanılan deneysel laboratuvarlar hline getirilmesine karşıdırlar. Esasicilik, bir yönden de liberal felsefeye, özellikle de toplumsal ve ekonomik yeterlik düzeyini araştıran değerlere, bilgiye ve yeteneklere önem veren klasik liberal görüşe de benzemektedir. Eğitimi, kişinin doğal olgunlaşma süreci olarak tanımlayan natüralistlerin tersine esasiciler, entelektüel disiplinlerle eğitilebilecek araçsal bir işlevi olan insanın aklına çok önem vermişlerdir. Pragmatistler, sürekli değişen ve evrimsel bir dünya görüşünü temel alırken, esasiciler eğitimin özellikle de öğretimin insanı tutarlı ve sağlam bir görüşe sahip kılmasını isterler. Varoluşular, insanın kendisini belirlemesine önem verirken, esasiciler daha çok müfredatın öğrenenlere aktarılması ile ilgilidirler. Esasicilere göre okulun öncelikli misyonu eğitimidir; topiklerin ve yeniden yapılanmacıların ileri srdđđ gibi toplumsal mühendislik değildir. Realizme ve idealizme dayanan esasicilik akımı, ğretmeni ve konuları temele alır.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), natüralizm eğitimi ile ilgili görüşleri savunan en önemli temsilcidir. Doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eden natüralizm, insan ile doğa arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Bu

akıma göre, doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir. İdealistler ve realistler tarih, felsefe vb. liberal bilimlere, fen bilimlerine ve sanatlara insan zihnini geliştirdiği için çok fazla önem verirler. Rousseau'ya göre insan, bunlarla, ilk saf ve doğal değerlerinden uzaklaşarak yanlış uygarlaşır ve bu alanda çalışan insanlar, bu bilgilerin içsel değerinden dolayı değil de çıkar, güç, saygınlık kazanmak için yanlış bir şekilde kullanırlar. Natüralistlere göre gerçek eğitim, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemine önem verir; insanın ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır.

Amerika'da zamanla sınırların genişleyip açılması, sürekli değişme ve hareket dinamiklerini içeren bir evren düşüncesini gündeme getirmiştir. Pragmatizm, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken bilimselliğin ölçütü, insan yaşamını daha kolay hale getirmektir. Batı'da sınırların açılması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması pragmatizmin popüler bir felsefe olması için uygun bir zamandır. Pragmatizm, tam bir spekülatif felsefe olan metafiziği bir kenara atma girişimidir. Pragmatizmin ortaya çıkışı 1890 yılından Amerika Birleşik Devletlerinin I. Dünya Savaşı'na girdiği 1917 yılına kadarki eğitim, sosyal ve siyasal reformları içeren ilerici hareketlerin yoğun olduğu döneme rastlar. Problemlere uygun çözümler ve olası tanımlar öneren pragmatik bakış açısı, Amerikalıların sosyal reformcu tutumuyla çakışıyordu. Toplumsal yeniden yapılanmacılık eğitim kuramı, Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren pragmatizmini takip ederek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alır; geçmişin değer ve olgularına ayna görevi gören konservatif, daimici, esasici kuramlara şiddetle karşı çıkar. İlerlemeciliğin devamı olan ve pragmatizm felsefesine dayanan bu akım, eğitimin, davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak; toplumu, değişimlere göre yeniden inşa edilebileceğini savunur. Bu kuram, 20. yüzyılda ortaya çıkan büyük bilimsel-teknolojik değişmeler sonucunda tehlikeye düştüğü düşünülen Batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlayarak, var olduğunu ileri sürdüğü büyük toplumsal bunalımı aşmak ister. Böylece eğitimi, çağın bunalımlarını gidermek üzere bir toplumu yeniden düzenleme programı veya girişimi olarak ortaya koyar. John Dewey'e göre eğitimin en önemli görevi, yüzyılımızın kültürel krizini aşmak için toplumun yeniden

kurulmasını sağlamaktır. Bu yeni düzenleme sırasında uygarlığın bütün temel değerleri yeniden gözden geçirilmelidir. Yeni bir toplum düzeni yaratmak için okul önderlik etmelidir. Bu görüşe göre demokratik toplum düzeni ve eğitim yoluyla sağlanan değişiklikler, daha uzun süreli olacağı için, toplumun politika yoluyla değil, eğitim yoluyla değiştirilmesi esastır. Böylece eğitimin temel amacı, sürekli olarak, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Eğitim, sosyal reform aracı olarak görülür ve toplumsal değişimde temel sorumluluğun okullarda olduğu savunulur.

Varoluşçuluğun doğduğu ortam ve koşullar ise II. Dünya Savaşı boyunca Avrupa'da insanların yaşadığı acılardır. Jean Paul Sartre (1905-1980), çağının insanların varolma savaşımını hem yaşamış, hem de eserlerinde yazmıştır. Hitler ve Nazilerin güçlerinin artması ve bireyin devlete tam teslimiyeti olan totaliter rejimin etkisini hissettirmesiyle Batı'nın kültür ve uygarlığının miras ve gelenekleri Hitler'in acımasız kısımlarına yenik düşmüş, 1940'ların Avrupa'sı, insanların baskı altına alındığı ve milyonlarca insanın ölüm kamplarında yok edildiği bir yer hâline getirilmiştir. Varoluşçuluk, toplum karşısında bireyin biricikliğini ve özgürlüğünün ön plana alınmasını; tüm insanların varolma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşıması gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünceler insan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramı ve rehberlik konularındaki gelişmelere yol açmıştır. Varoluşçuluk, geleneksel felsefelerin katı metafizik sistemleri yanında, bilimsel yöntemde yaşamın değer yüklü ve öznel yanlarının dikkate alınmadığı gerekçesiyle pragmatizmin bilimsel yönüne duyduğu güvene de karşı çıkmaktadır. Pragmatistler, bireyin grup içinde de özgür olabileceğini öne sürerken varoluşçular, bireyin bu durumda grubun isteklerine boyun eğdiğini, grubun verdiği kararlar ve yönlendirmelerle onun bireyselliğinin bastırabileceğini savunurlar. Kişinin kendi kendini gerçekleştirme aracı olarak görülen eğitimde, her türlü ahlak sistemlerinin kaldırılması ve kişinin seçimini özgürce yapabilmesi önemli görülür. Varoluşçu eğitim akımının dayandığı felsefe, varoluşçuluktur. Bu eğitim akımı eğitimin hedefleri, insanın, kendi kendisini yaratmasını sağlama; insan yaşama başlamadan, yaşamın olmadığını benimseme; tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirme, kişiyi sınır durumuna getirme; özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma; toplumsal değerlerden kurtulma ve anı yaşama;

bilginin olası olduğunu kabul etme; kişiyi temele alma, özne ve nesne ayırımına gitmeme; doğruya ulaşmada sezgiyi, sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma; toplumsal çevreye uymama olarak sıralanabilir.

Karl Marks (1818-1883) ve Friedrich Engels (1820-1895) diyalektik materyalizmin, yani bilimsel sosyalizmin kurucularıdır. Marks, gerçek bir eğitimin bilimsel sosyalizm ilkelerine dayatılması ve bu eğitimde proletaryanın zihninde oluşan yanlış düşüncelerin temizlenmesi gerektiğine inanmıştır. Ona göre bu yanlış bilinçlenme, alt sınıfın egemen üst sınıf ideolojisini kabullenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. İdealizm, liberalizm, konservatizm (tutucu-muhafazakâr) vb. ideolojiler, alt sınıfları kontrolleri altında tutabilmek için yanlış bilinçlenmelere neden olmuşlardır. Politeknik eğitim, diyalektik materyalizme dayanır ve onun eğitime uygulamasıdır. Eğitimin amacı, insanı çok yönlü yetiştirmek, bu yolla doğaya egemen olup onu değiştirmek ve üretimde bulunmaktır. Temele teknik ve politik konuları içeren dersler alınmalı; derslerin içeriği, kişiyi bilinçli bir komünist yapacak, onu savunup, gerçekleştirebilecek, diyalektik akıl yürütmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için uygulama ve kuramın, endüstriyle iç içe olması gerekir.

Kuşkusuz ortaya çıkan dünya anlayışları, içinde buldukları kültürel yapı içinde oluştukları zamandaki sosyal, ekonomik koşullardan bağımsız değildir. Çağdaş kültürün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde buldukları sosyal ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminin de kendi kültürel yapısı çerçevesinde, kendi sosyal ve ekonomik koşullarını bilimsel bir bakış açısıyla analiz ederek, kendisine güçlü bir eğitim felsefesi ortaya koyması gerekmektedir.

Böylece Batı dünyası kendi anlayışlarını sürekli olarak pozitif yönde geliştirmiş ve evrensel kültüre önemli katkılarda bulunmuştur. Diğer birçok ülke de bu gelişmelerden etkilenmiştir; ancak, evrensel kültüre uyum çabaları, bazen istenilen sonuçları vermemektedir. Çoğunlukla bilimsel, teknolojik, ekonomik değişimler karşısında manevi kültür unsurları (ideolojiler, zihniyetler, gelenekler), engelleyici bir mahiyet gösterirler. Kültürel boşluk veya gecikme dediğimiz olayın esası da burada yatmaktadır. Eğer eğitim, manevi kültür unsurlarını, maddi kültür alanındaki değişimler doğrultusundaki bir farklılaşmaya zorlarsa bu boşluk kısa

zamanda kapatılabilir. Fakat burada kullanılan ölçüler ve gösterilen tavırlar çok önemlidir. Çünkü maddi kültür hayatında planlanan radikal değişimler, manevi unsurlar buna hazır değilse eğer, çeşitli buhran ve bunalımların doğmasına sebep olabilir. Türk Eğitim Sisteminin çağdaşlaşma sonucunda yaşadığı sorunlar evrensel kültürden faydalanması, manevi kültür unsurlarını maddi kültür alanındaki değişimler doğrultusunda düzenleyememesinin bir sonucudur. Tanzimat'la başlayan radikal yenileşme hareketlerinin, her seferinde sekteye uğramasının, toplumun büyük tepkisine neden olmasının nedeni, büyük ölçüde, toplum zihniyetinin evrensel kültür değerlerini almaya hazır olmaması, radikal değişimlerin sadece tepeden inme bir seyir izlemesi ve bu radikal değişimlerin, önceleri, sadece maddi kültür alanında yapılmak istenmesidir.

İslam dünyasında felsefe ve müspet bilimler alanlarındaki orijinal araştırmalar, 8-14. yüzyıllar arasında bütün eserlerini vermiş; 15-17. yüzyıllarda bu alandaki çalışmalar seyrekleşmiş, eskilere yeni bir şeyler katılmamış, tecrübi araştırmalar durmuş, bilim de felsefe gibi kısa açıklamalar ve dipnotlardan öteye gidememiştir. Batı'da Rönesans'la başlayan parlak devir gittikçe daha kuvvetli eserlerini vererek, 19. ve 20. yüzyıllar için Avrupa medeniyetinin dünyada üstünlüğünü hazırlarken, İslam alemi karanlık bir devre girmiştir. Batı'nın uyanışı olan Rönesans ile Doğu'nun çöküşü aynı yüzyıllara rastlamış; Batı'da bilim ve felsefenin hızla gelişmesine karşılık İslam aleminde artık bilginler yetişmemiş; Batı'da kilise taassubuna karşı savaşın uyandığı devirde Doğu'da İslam toleransı unutulmuş ve taassup başlamış; Doğu, 15. yüzyıldan sonra skolastiğe dalmıştır. Oysa İslam medeniyeti, Yunandan aldıklarına bir şeyler katarak Batı'ya nakletmiş; Avrupa, 13. ve 14. yüzyıllarda Fârâbi, İbn Sinâ, İbn Rüşd vb. Doğulu filozofların eserlerini, Arapça bilim ve felsefe eserlerini, Latinceye çevirerek üniversitelerinde okutmuştur.

İslam felsefesi, Yunan felsefesi ile Avrupa felsefesi arasında köprü vazifesi görmüş, Yunan (kısmen Hint-İran) tesirleri ile doğarak Orta Çağ Batı felsefesi üzerine tesir etmiştir. İslam felsefesi uzun bir süre Helenistik felsefe eserlerini çevirme ve eleştirmeye yoğunlaşmıştır; bu ilk şekilde orijinalliğe ulaşamamış, sadece Yunan filozoflarıyla İslam doktrinini uzlaştırmaya çalışmıştır. İslam'da felsefe Platon, Aristoteles ve Plotinos'un etkisiyle gelişmiştir ve felsefe çıkışı

Abbasiler zamanındaki Süryancadan Arapçaya yapılan çevirilerle doğmuştur. Yüzyıldan uzun süren bu devir, yalnız sonraki orijinal felsefe cereyanlarının doğmasına değil, İslam'da kelâm (din felsefesi), fıkıh (hukuk felsefesi), tasavvuf (mistik felsefe) hareketlerinin gelişmesine de zemin hazırlamıştır.

İslam dininde ve dolayısıyla Doğu dünyasında Batı'dakine benzer bir doğal din akımı veya dinde reform gerçekleşmemiştir. Bu büyük ölçüde kültürel yapı ve bazı toplumsal şartlarla ilgili bir durumdur. Çünkü Doğu dünyasında dine karşı büyük savaşım verilmemiştir. Bu durum da sorgulama yetisinin gelişmemesine ve bunun bir sonucu olarak da felsefi düşünüş biçiminin oluşmasına engel olmuştur. İslam dünyasındaki kelâm ilmi diye nitelendirilen, felsefenin mantık kurallarıyla dinî dogmaları kanıtlama durumuna benzer bir durum Orta Çağ Hıristiyan dünyasında görülmekle birlikte, İslam dünyasında bu durum çözüme kavuşturulamamıştır.

Tarihe baktığımızda Türklerin sosyal yaşantılarına ve buna paralel olarak eğitim uygulamalarına yön veren anlayışların, buldukları coğrafyaya göre, ilişkide buldukları uygarlıklarla etkileşimlerine bağlı olarak farklılaştığı görülür. Bir dünya görüşü olarak dinlerin, toplumların sosyal yaşantılarını büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir. Türklerin kitleler hâlinde Müslüman olmaya başlamaları 10. yüzyıla rastlar. Bu zamana kadar olan dönem Türklerin aynı zamanda Orta Asya'da oluşturdukları kültürü yaşadıkları dönemdir. İslamiyet'in benimsenmesiyle birlikte Türklerin Orta Doğu uygarlıklarıyla yakın ilişkileri başlar. Daha sonraları Anadolu ve Avrupa'ya yayılmaları sonucunda Avrupa kültür ve uygarlığının etkileri hissedilir ve bu etki 1839 Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile hukukileşir. Özetle Tarihsel süreçte Türklerin eğitim anlayışları, sırasıyla Orta Asya, Orta Doğu ve Avrupa uygarlıklarından etkilenmiştir.

Tarihte ilk Türk devletleri olarak bilinen Hun Devleti (İ.Ö. 1000-İ.S. 453), Göktürk Devleti (552-745) ve Uygur Devlet (745-840)'inin hüküm sürdüğü İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim, oymak ve oba yönetiminin sorumluluğundaydı. Genel olarak eğitim; savaş, savunma, avcılık, spor, hayvancılık, et ve süt ürünlerinin üretimi, özellikle demircilik, dericilik gibi el sanatları, bazı tarım işleri gibi niteliklerin kazandırılması üzerinde durmaktaydı. Göçebe tarzı bir toplum yapısına sahip olan Hunların, alfabe ve yazı dillerinin

olmamasına karşın, Göktürklerin ve Uygurların gelişmiş bir alfabe ve yazı dillerinin bulunduğu bilinmektedir. Fakat Türklerin, bu üç uygarlık döneminde de oturmuş bir eğitim kurumundan bahsetmek zordur. Bu dönemdeki Türk toplumlarının hem yaşayış biçimlerinden doğan hem de yaşayış biçimlerine yön veren töreler, aynı zamanda onların eğitim felsefesini oluşturmuştur.

Türk toplumunun ilk örgün eğitim-öğretim kurumu olan medreseler, bir okul olarak ilk Müslüman Türk devleti Karahanlılar döneminde ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar, Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluncaya kadar yaşamıştır. İlk Türk medreselerinde, özellikle Fârâbi (870-950) ve İbn Sinâ (980-1037)'nin eğitimle ilgili görüşlerine önem verilmiştir. Her konuyu tartışabilen ilk İslam alimleri, Antik Yunan kaynaklarından yararlanmışlardır. Bu nedenle ilk medreselerin eğitim felsefesinde nakilciliğin yanında akılcılık da önemli bir yere sahip olmuştur. Felsefeye ilk ciddi tepkinin Bağdat Nizamiye medreselerinde 1091-1095 yılları arasında yöneticilik yapan Gazâli (1058-1111)'den geldiği bilinmektedir. O, felsefenin şüpheli yöntemine ve dinin bununla yorumlanmasına, inancı sarsıyor diye karşı çıkmıştır. Gazâli aklın değil, kalbin (imanın) hâkimiyetini esas alan sezgi veya tasavvuf yolu ile mutlak gerçeğe ulaşılabileceğine inanmıştır. Fârâbi ve İbn Sinâ'yı eleştirmekle yetinmeyip, onları bazı konularda küfre düşmekle yani din dışılıkla suçlamıştır. Onun bu tutumunun İslam dünyasında felsefe aleyhtarlığına ve taassuba yol açtığı ileri sürülmüştür.

Türk medreseleri, daha çok Selçuklularda önem kazanmış ve yayılmıştır. Bu dönemdeki medreselerin amaçları, genel olarak; İslam dinini yaymak, devlete memur ve ülkeye din adamı yetiştirmek, yeni ele geçirilen ülkelerin manen de fethini sağlamak, yoksul ve yetenekli kişileri topluma kazandırmak, bilginleri bir görev ve maaşla medreselere bağlayıp denetim altında tutmak ve böylece devlete karşı gizli hareketlere katılma ihtimalini ortadan kaldırmak, bilime ve eğitime önem vermektir. 1067'de Bağdat'ta açılan ve yüksek öğretim kurumları olarak bilinen Nizamiye Medreseleri, Büyük Selçuklu Devleti'nin çöküş sürecine girmesiyle önemini kaybetmeye başlamış ve 1400'lü yılların başında tamamen yok olmuştur. Öteki medreseler, müderrislerin düzeyine göre orta ya da yüksek öğretim sayılmışlardır. Bağdat Nizamiye medreselerinde başlıca, din ve hukuk dersleri, dil ve edebiyat dersleri, felsefe dersleri, müspet bilim dersleri okutulmuştur. Bu

medreseler esas olarak din, hukuk, dil öğretimi yapmışlardır. Felsefe ve ilgili bilimler, çok geçmeden programdan çıkarılmış, yerini kelâm almıştır.

Osmanlılar döneminde sayıları artan medreseler; dinî, edebî, felsefi eğitimin verildiği ve devlete eleman yetiştirilmek üzere vakıflar tarafından finanse edilen eğitim kurumlarıdır. Medreseler, 16. yüzyıldan itibaren sadece dinsel eğitim veren kurumlar hâline gelir ve daha sonraki yüzyıllarda önemini kaybeder. Klasik Osmanlı medrese düzeninde programlarda din ve hukuk içerikli dersler ağırlıklıdır. Felsefe, matematik, astronomi gibi dersler ise 16. yüzyılın ortalarına kadar bazı medreselerde okutulur; fakat bunlar daha ziyade bireysel olarak ilgi çekmeye başlar ve tamamen kaldırılır.

18. yüzyıla kadar Osmanlı’da eğitimin amaçları, İslamiyet’in temel kitabı olan Kur’an’ı okuyabilen bireyler yetiştirmektir. İslamiyet’e dayalı eğitim değerleri Selçuklularda olduğu gibi Osmanlı eğitiminin de belirleyicisi olmuştur. 16. yüzyılın ortalarında bozulmaya başlayan medreselerde yapılan eğitimin, bilimsel kaygılarla değil, sadece siyasi iktidarın onlardan beklentilerine göre işlev görmesi sonucunda özgün fikir ve bilim adamları yetiştirilememiştir.

Osmanlı Devleti’nin eğitim sistemini –her ne kadar İslami eğitim felsefesi temelli olsa da– eğitim kuramları yönünden ele alacak olursak; yükselme döneminin bitişine kadar ki sürede eğitim felsefesi genellikle daimici eğitim kuramına dayanırken, yükselme döneminden Tanzimat dönemine (1579-1839) kadar geçen sürede ise genel olarak esasicilik eğitim kuramı eğitimde etkili akımlardan olmuştur diyebiliriz. Türklerde 8.-12. yüzyıllarda başlayan bilim, teknik, sanat ve felsefe faaliyetlerinin yerini 16. yüzyılda tamamen tekrarcılıktan ve kopyacılıktan ileri gidemeyen dar bir skolastik almıştır. Osmanlı Devleti’nde 16.-19. yüzyılları arasında esaslı fikri faaliyetler olmamıştır.

18. yüzyılda, daha çok dinsel içerikli olan eğitimden kısmen de olsa bilimsel bir yöne doğru eğilimin başladığı söylenebilir. Fakat ilk yenileşme hareketleri, yenilgilerin nedeni olarak görülen ordunun teknik yetersizliğini çözmek amacıyla yapılmıştır. Bu durum Osmanlı Devleti’nin hâlâ savaşlarla siyasi bir denge politikası gütmemesinin bir sonucu olarak görülebilir. Fakat aynı yıllarda Avrupa’da bu dengeler bilimsel ve teknik oluşumların sonucunda oluşan ekonomik güç çerçevesinde işlev görmektedir. Bu gelişimleri sağlayan da temelde Avrupa’nın

dünya görüşündeki değişimlerdir. Osmanlı Devleti'nin yenileşme girişimlerinden radikal anlamda sonuçlar alamayışının nedeni, modern kültürün köklerine inmeden sadece onun ürünlerinden faydalanma zihniyeti olmuştur. Kültür ve uygarlık, birbirinden ayrı tutulduğu için bu iki dünya görüşü uzlaştırılamamıştır. Kültür, her çağda ve her bölgede yaratıcı, üretici faaliyet olarak tanımlandığında Osmanlı Devlet'i için de modernleşme, bu yaratıcı ve üretici faaliyet seviyesine ulaşmakla gerçekleşebilirdi. Gerçek kültürde sanatın, hukukun, ahlakın felsefeden ve bilimden ayrılamayacağı; Avrupa'nın yaratıcılığını ve üreticiliğini sağlayan faktörlerin, onun dünya görüşü ve zihniyeti olduğu; toptan bir dünya görüşüne varamadıkça çağdaş kültüre girmenin imkânsızlığı ortadadır. Osmanlı Devleti'nde, Batı kaynaklı olan laik uygulamaların ve pozitivizmin Türkiye'yi etkilediği 19. yüzyılda, insanların zihniyetlerinde din-bilim ikilemi oluşmuştur.

Her ne kadar çağdaşlaşma alanında önemli atılımlar yapılmışsa da, Türk tarihi açısından aydınlanma dönemi olarak tanımlanan Tanzimat sonrası dönemin özü itibariyle bir aydınlanma dönemi olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bunun en önemli nedeni, aydınlanma hareketlerinin kendi kültürümüzün bünyesinden değil de, Batı dünyasının ideolojik, ekonomik, siyasi baskısından meydana gelmiş olmasındandır. Oysa Rönesans Batı dünyası için gerçek bir aydınlanmanın temelini oluşturmuştur. Descartes ve Locke ile gelişen modern felsefe ve akılcılık gibi fikrî cereyanlar Osmanlı ülkesinde yaşanmamıştır. Aydınlanmanın başlangıcı sayılan Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde bundan halkın haberi bile yoktur. Bu ferman, tamamen otokratik-monarşik yapıdaki siyasi bir otoriteye sahip, aynı zamanda yeni dünya düzeninde siyasi ve ekonomik gücünü kaybetmiş Osmanlı Devleti'nde, Batılı ülkelerin siyasi baskısıyla padişah tarafından dikte edilmiştir. Bu nedenledir ki, her yenileşme hareketi halk tarafından büyük tepkiyle karşılanmıştır. Batı dünyasında Rönesans'la başlayan her yenileşme hareketinin belli bir süre sonra olgunlaşması, temelde her aydınlanma hareketinin belli bir evrimsel süreçte Batı dünyası içinde oldukça sancılı dönemlere sahne olduğu bilinmektedir. Fakat bu sancılı dönemler, aydınlanma savaşıdır ve daha çok halk tarafından otoriteye karşı gerçekleştirilmiştir. Türk halkının ise bu paralelde bir düşünce savaşı olmadığını için, devlet tarafından temeli atılmaya çalışılan her çağdaşlaşma hareketi tepkisel bir sonuç vermiş; giderek yaygınlaşan ve en sonunda günümüze kadar

kurumlaşarak gelen kültür ikililiği insanların zihninde çatışmalara yol açmıştır. Başka kültürlerin çağdaşlaşma alanında savaşım vererek elde ettikleri kazanımlar, evrensel kültüre büyük katkılar sağlamıştır. Bu kazanımları elde etmek için diğer kültürlerin de aynı savaşımından geçmesi gerekmez doğal olarak; fakat Osmanlı Devleti, halkını bu yeniliklere açık kılacak gerekli zihni donanımları sağlamamıştır. Yeniliklere tepkinin kaynağı da bu açıdan değerlendirilmelidir. Kaldı ki Tanzimat Fermanı 19. yüzyılda endüstride oldukça mesafe kaydeden Batı dünyasının, ekonomisi toprağa dayanan ve artık endüstrileşmiş ülkelerin ekonomisiyle rekabet edemeyen Osmanlı ekonomisini daha da zayıflatarak kendisine bağımlı hâle getirmeye yarayan bir amaca hizmet etmiştir. Çünkü 19. yüzyılda Batı dünyası, kapitalizmi de aşarak emperyalizme ulaşmıştır ve böylece ekonomisi güçlü ülkeler, ekonomisi zayıf ülkeler üzerinde her alanda olduğu gibi kültürel alanda bile söz sahibi olmaktadır.

Osmanlı toplumu iç dinamiğiyle kendi kendini yenileme olanağına kavuşamamıştır. Bu koşullar içinde Osmanlı Devleti'nde bazı aydınlar, çeşitli ideoloji ve rejim tartışmaları içine girmişlerdir. Jön Türk hareketi, belki de Cumhuriyet'i oluşturacak temel düşüncelerin çekirdeğini içinde barındıran ve böylece bu düşüncelerin Osmanlıcılıktan Türkçülüğe, oradan da ulus devletine farklılaşarak süreç içinde olgunlaşmasına katkıda bulunan İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin faaliyetleridir. Bu hareketin temel hedefi ise, mutlak monarşiye karşı anayasacılıktır. Fransız Devrimi'nin insan hakları temelli anayasa hareketinden etkilenmiş olan bu aydın zümre, bu ilkeyi hayata geçirmeyi ve devletin esası yapmayı gaye edinmiştir. Yeni Osmanlıların veya Batı'daki adlandırmayla Jön Türklerin düşüncesi anayasacılığın yanında, yerli burjuvazinin önünü açarak kontrollü bir iktisadi liberalizm ve bir Osmanlı vatani fikrini oluşturmaktır.

İslamcılığa, Türkçülüğe, Avrupalılığa ait eserlerin de II. Meşrutiyet sonrası yayımlandığı görülür. Bu dönemden sonra çağdaşlaşma fikri, eski nesillerin anladığı dar çerçeveyi kırarak çağdaş felsefenin yeni problemleri üzerindeki tartışmaları (bireycilik, toplumculuk, sosyalizm, kapitalizm, hürriyetçilik, devletçilik, evrimcilik, devrimcilik vb.) kapsamına almaya başlamıştır. Bu konuların Türk düşünce tarihine geç girmesinin en önemli nedeni, buhranlı Türk toplumunun soyut düşünmeye fırsat bulamamasının sonucu olarak çağdaş

düşüncenin önce siyasi felsefe ve sosyal bilimlerle başlaması ve uzun bir süre asıl felsefeye girilememesidir. 1868'den 1914'e kadar ardı ardına yapılan inkılapların başarısızlıkla sonuçlanması ve acil sosyal reform ihtiyaçları, çağdaş uygarlığın derin köklerine nüfuz etmeyi engellemiştir. Önceleri nicelik ve nitelik yönünden zayıf olan felsefi alandaki çalışmalar, Cumhuriyet'e doğru yavaş yavaş olumlu bir gelişme seyri içine girmiştir.

İttihat ve Terakki Cemiyeti, A. Comte'un fikirlerinden oldukça etkilenmiştir. Pozitivist düşünce eserleri, Fransızcadan Türkçeye çevrilmiştir. Ancak yapılan bu ilk çeviriler, pozitivist filozofların eserlerinin bütünüyle çevirisi şeklinde olmayıp, bazı konulardaki görüşlerinin aktarılması şeklinde olmuştur. Pozitif felsefenin etkisiyle doğan ve bir bakıma pozitivistizmin edebi akımı diyebileceğimiz realizm ve naturalizm akımlarının önemli kişilerinden çok sayıda çeviri yapılmıştır. Pozitivistizmin Türkiye'ye girişindeki en önemli isimler olmasının yanında bu konuda en büyük rolü oynayan İttihat ve Terakki Cemiyeti'dir.

Tanzimat (1839) ve Meşrutiyet (1876)'in ilanı ile siyasal yapıda değişikliğe gidilmiştir. Askerî ve politik yapıdaki bu değişimler, toplumun ihtiyacı olan insan gücünün niteliğini de değiştirmiştir. Ancak İslam dini ve kültürüne sıkı sıkıya bağlı olan, Batı'daki gelişmelere kapılarını kapatan geleneksel okullarda ihtiyaca uygun insan gücü yetiştirmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle geleneksel okulların yanında yeni ve modern okullar açılmaya başlanmıştır. Eğitim sistemindeki bu ikililik, Cumhuriyet dönemine kadar süregelmiştir. Bir yanda İslam kültür tabanına dayanan medreseler, bir yanda Hıristiyan dünyasının yönetimi ve denetimindeki okullar, diğer yanda ise bu iki kültür dünyası arasında bir ikilem içinde asker ve memur yetiştirmekle görevlendirilmiş okullar, Osmanlı Devleti'ndeki okul kuruluş sistemini de göstermektedir. Teokratik bir monarşik yönetime sahip olan Osmanlı Devleti'nin bütünüyle dine dayanan eğitimi yerine modern eğitim kurumları yaratmak, Tanzimat'tan başlayarak ıslahat devrinin ana sorunudur. Tanzimat, halktan uzaklaşmış bir aydın sınıfı yetiştirir ve bunlardan bürokrat sınıfı doğar. Ayrıca medreseden ve modern okullardan çıkan, yaşam anlayışları ve eğitimleri birbirine uymayan kuşaklar yetişir.

Sezgilerden gerçeğe, kuramlardan bilimsel verilere ve bunlardan teknik uygarlığa geçişin, çağların çok uzun süreçlerdeki zihinsel birikimlerinin sonucudur.

Bizi çevreleyen evrensel yaşantı ile uyumlu olan mutlu bir ilişki kavramını işlemedikçe, hiçbir felsefe, hiçbir kavram insanın ruhsal hayatı konusuna tam olarak girmiş ve kavranmış sayılamaz. Oysa Batı kültürü, kendi bilimsel ve teknik atılımını, Antik Çağdan beri içinde barındırdığı zihinsel birikimlerin ve anlayışların bir sonucu olarak gerçekleştirmiştir. Osmanlı Devleti'nde ise bilim alanındaki kapalılık felsefede de kapalılığı doğurmuştur.

Bu gelişmelerden yola çıkarak 20. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı eğitiminin, tarihsel süreç içinde, tüm sancılara rağmen, çağdaşlaşma anlamında oldukça mesafe aldığı söyleyebiliriz. Bu gelişmeler Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin de çekirdeğini oluşturur. Fakat Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve siyasi sıkıntılar nedeniyle eğitimde teorik olarak belirlenen hedefler, uygulamada karşılaşılan güçlüklerden dolayı istenen sonuçları vermez. Alt yapısı oluşturulmadan yapılan eğitim reformları, uygulamada büyük güçlüklerle neden olur. Ayrıca en kısa yoldan eğitim hedeflerine ulaşma düşüncesiyle niteliksiz birçok okul açılması, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmayı engeller. Avrupa'daki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin nedenini gerçek bir şekilde yorumlayamayan ve iyi tahlil edemeyen Osmanlı Devleti, 16. yüzyıldan beri diğer alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da kapalı bir politika izler.

Milli Kurtuluş Savaşı ideolojisinin eklektik niteliği; milliyetçi, dinî ve toplumcu unsurlardan oluşmuştur. Genç Osmanlılar-Jön Türkler-II. Meşrutiyet-İttihat ve Terakki çizgisini takip eden pozitivism süreci Kemalizm adı altında Cumhuriyet'e devrolmuştur. Atatürkçü düşüncede önemli olan olgulardan halkçılık, aynı zamanda İslami hâkimiyet teorisine karşı çıkan ve sonunda onun yerini alan bir hâkimiyet teorisidir. Bu yönüyle halkçılık, siyasi iktidarın kaynağının bir bütün olarak –ulus anlamında– halkta olduğunu öngörür ve bir burjuva devriminin cumhuriyetçi ilkesinin temelini teşkil eder. Halkçılık gerek sınıfsal anlamı, gerekse siyasi yönü ile Atatürk'ü pozitivism'e yaklaştırır.

Atatürk, yeni bir kuşağa ortak değerler ve politik bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgütleri ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Bu nedenle dinsel eğitime dayalı geleneksel eğitim kurumlarını kaldırmıştır. Çünkü ona göre toplumsal bütünleşme eğitimde bütünleşme ile olanaklıdır. Eğitimde yenileşmeye, sistemin yeniden düzenlenmesi ile başlanmış ve sistemin yenilenmesi sorununun

çözümü, yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşleriyle de yön bulmuştur. Yeni bir eğitim sistemini, çağdaşlaşmanın ilk koşulu olarak gören Atatürk, eğitim sistemini laikleştirmekle işe başlamıştır. Eğitim sistemi, yeni kurulan Cumhuriyet'in temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet'in eğitim politikası da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayanmıştır.

Cumhuriyet ideolojisi, yeni ulusun, yeni devletin üst yapısını oluşturacak sosyo-kültürel devrimler içinde eğitimine ayrı bir önem verir. Bu eğitimin içeriğinde, birinci olarak laikleşme, ikinci olarak devlet vatandaşlığı, üçüncü olarak da tarım ekonomisinin gereği köylüyü eğitmek ve onu eğitim yoluyla üretici kılma anlayışı yatar. Özellikle öğretmen yetiştirme sorununda temel politika olarak saptanan, köye yönelik öğretmen yetiştirmek anlayışı, Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarının özünü oluşturur.

Cumhuriyetle birlikte başlayan yeni dönemde, Osmanlı Devleti'nden devralınan çok merkezli eğitim sistemini ve ikili kültür tabanını tek temelde toplamak eğitim politikalarının temel amaçlarındandır. Artık yeni devletin üzerine dayandırılacağı kültürel temelleri ile hangi hedeflere hizmet edeceği daha net bir şekilde tanımlanan bir eğitim sistemi ya da politikası benimsenir. Tek bir yönetim, tek bir ulus ve tek bir eğitim sistemi olacak ya da oluşturulacak ve her türlü yapılanma, belirli bir hedef doğrultusunda bu temel ilkeye göre gerçekleştirilir. Tam bağımsızlık ve ulusal egemenlik temel ilkeleriyle birlikte ilan edilen ve gelişmiş bir ulus olarak uygar dünyanın içinde yaşamayı ön plana alan Cumhuriyet yönetimi, hem devlet hem de ulus olarak, kendine çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak gibi bir hedef belirler; ekonomik, sosyal ve eğitim politikalarını bu hedefe ulaştıracak biçimde düzenlenmeyi esas alır. Cumhuriyet'le birlikte tüm kurum ve kuruluşlar sistemle uyumu temel alan tek kültürü hedefler.

Eskinin yerine yeni eğitim anlayış, uygulama ya da yöntemlerinin geçmesi zorlu bir süreçten geçer. Cumhuriyet'le birlikte teokratik-monarşik bir ideolojiye göre düzenlenen eski ders programları yerini, pozitivist felsefe temelli, pragmatist bir tutumla ve en önemlisi de Cumhuriyet'in sahip olduğu ideolojiye göre hazırlanmış yeni ders programlarına bırakır; dinsel eğitimin yerini laik eğitim alır.

Atatürk dönemi millî eğitim politikasının esaslarını; laik eğitim, millî eğitim, ferden yararları ile toplumun yararlarını uzlaştıran eğitim (halkçı ve devletçi eğitim),

çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine ayak uyduran, onları temel alan eğitim (bilimsel eğitim) toplumun dolayısıyla onun örgütlü birliği olan devletin yönetiminde herkesin katılımını yüksek tutmayı amaçlayan demokratik eğitim ilkeleridir. Milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, cumhuriyetçilik, inkılapçılık diye daha sonra Cumhuriyet Halk Partisinin programına ve Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasalarına girmiş bulunan ilkelerin bütününe Atatürk İlkeleri denilmektedir.

Cumhuriyet Halk Fırkası, ilk yıllar kendini gerek fikirselsel, gerekse de eylemsel planda Cumhuriyet'in ve onun getirdiği yeniliklerin varisi olarak gördüğü için devletle sıkı sıkıya özdeşleşir. Çok partili demokrasiye geçiş denemeleri ise, birtakım isyanlar ve genç Cumhuriyet'in buna hazır olamaması gerekçeleriyle başarısızlıkla sonuçlanır. Cumhuriyet Halk Fırkası, 1923-1950 yılları arası Cumhuriyet'in yönetiminin bütün alanlarda gerçekleştirmeye çalıştığı faaliyetlere damgasını vurur, dolayısıyla bu dönemde eğitim alanında yapılan her devrimsel harekete de öncülük eder. Cumhuriyet Halk Partisinin ve aynı zamanda Atatürk İlkelerinin sembolü olan Altı Ok, Halkevlerinin açılışından beş yıl sonra 1937'de Anayasa'ya eklenerek resmi ideoloji şeklini alır.

Bu arada eğitim yaşamını düzenlemek için başta John Dewey olmak üzere yabancı uzmanlar çağrılır. Cumhuriyet'in ilk on yılı içinde dinsel temellere dayanan eski eğitim bütünüyle yıkılmışsa da modern eğitimin yerleştirilmesi konusunda ciddi güçlüklerle karşılaşılır. Ülkede özellikle 1930-1940 yılları arasında, modern eğitimin geliştirilmesi amacıyla yeni denemelere girilir. Bir tercih olarak, Atatürkçülüğün ve giderek de Cumhuriyet'in esin kaynağını oluşturan modern anlayış, Cumhuriyet'e gelindiğinde eski formundan uzaklaşarak yeni bir içerik kazanır. Osmanlıda, önceleri, devleti çöküşten kurtaracak kurumsal yapılardaki ve teknik alandaki değişiklikler vs. olarak daha çok taklidî bir şekilde algılanan modernleşme, Cumhuriyet'e gelindiğinde siyasal, kültürel, toplumsal, ekonomik bir anlayış veya kavrayışa dönüşmeye başlar. Diğer bir deyişle modernleşme fikri, giderek daha fazla içselleşen bir olgu haline dönüşür.

Tek kültürü ve tek eğitim sistemini hedefleyen Cumhuriyet rejimi, eğitimdeki çok başlılığı gidermek amacıyla, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhidi Tedrisat Kanunu'nu çıkarmakla işe başlar ve böylece uzun yıllar önemli eğitim kurumları

olan ve dinî, diğerk bir deyişle idealist eğitime yönelik işlev gören medreseler kapatılır. Bu kanun, laiklik yolunda atılan önemli adımlardan biridir. Atatürkçü felsefenin iletişim aracı olarak 1928’de alfabe değışikliğı ile Latin alfabesinin hayata geçirilmesine, dilin sadeleştirilmesine ve Latin rakamlarının kullanılmasına karar verilir. Dilde yenileşme ile, eski düşünce sisteminden de uzaklaşma başlar. Eğitim Bakanlığı yeni Türk harflerinin planlı biçimde öğretilmesine yönelik olarak okullarda gerekli çalışmaları sürdürürken, öğrenim çağı dışında bulunan yetişkinlerin yeni alfabe ile okuma-yazma öğrenebilmeleri için 1929 yılında Millet Mektepleri açılır. Millet Mektepleri, eylemsel olarak halkçılık ilkesinin hayata geçirilmesinin yanında Cumhuriyet’i yaşatacak bilince sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi bakımından önemli bir atılımdır. Millet Mekteplerine sadece okur-yazar oranını artıracak kurumsal bir kimlikle bakmamak gerekir. Bu da bize Cumhuriyet’in ilk yıllarında gerçekleştirilmeye çalışılan her atılımın, Cumhuriyet’i oluşturan makro düşünce sistemiyle uyumunun sağlanmasında ne kadar titiz bir tavır sergilendiğinin göstergesidir. Bütünsel bir anlayışın, eylemsel olarak da hayat geçirilmesi, sistemi kendi içinde daha tutarlı kılmaktadır. Bunun diğerk bir örneğı de yaygın eğitim bağlamında Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan ve 1932 yılında açılan Halkevlerinin kuruluş ve işleyişinde görölmektedir. Her ideoloji veya siyasi sistem, kendini meşru kılacak anlayışları oluşturmak ister. Cumhuriyet yönetimi, insanların anlayışlarını da kendini meşru kılabilecek şekilde oluşturma çabası içinde olduğı bir süreçten geçmiştir ve bu süreçte Halkevleri, önemli bir yere sahiptir. Halkevleri ile Kemalist ideoloji ve buna dayalı olan Cumhuriyet’in ilkelerini yaymak ve bu ideolojinin ürünü olan devrimleri yerleştirmek amaçlanır. Ulus-devletin inşasında Halkevleri önemli görevler alır. Milliyetçilik ilkesi ile ümmetçiliğe karşı millet fikrine dayalı siyasi bir yönetim şekli getirilmektedir. Parti programında da millet tanımı içinde din ve ırk birliğı aranmaz. Halkçılık ve milliyetçilik ilkelerinin ilişkisinde milliyetçilik, halkçılığın kültürel boyutu olarak algılanmaktadır. Parti ile olan bağlarına rağmen Halkevlerinin siyasi kimlikten ayrı tutulmasına çaba gösterilir. Ancak Halkevlerinin partiden özerk bir örgüt olmaması, kapatılması için dönemin siyasi atmosferinde geçerli bir bahane olur; böylece Halkevleri, 1950’de Demokrat Parti iktidarınca, Cumhuriyet Halk Partisinin propaganda organı olarak görölüp kapatılırlar.

Cumhuriyet'in temel prensiplerine aykırı her tutum ve davranış veya kurumsal kimlikleri ortadan kaldırma çalışmaları, Cumhuriyet'in ilk yıllarında çoğu zaman demokratik yollardan ziyade bir otoriter yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerin ve hatta basının da dahil olduğu bütün gerici kurumlar, teker teker bu yaklaşımdan payını almıştır. 1933 yılında gerçekleştirilen Üniversite Reformu bunun en önemli örneklerindedir. Çağdaşlaşmanın gerektirdiği düşünsel alt yapıya sahip olmayan Türkiye'de modern tarzda atılımlar gerçekleştirmek isteyen ve aslında demokratik eğilimli bir felsefeye sahip olan Atatürkçü düşünüş biçiminin, o günkü koşullarda kendi ideolojisini benimsetmek ve kökleştirmek için bu tür otoriter bir tavır sergileme yoluna gittiği görülmektedir. Ancak bunun yöntemi ve uygulanış biçimi konusunda oluşturulan tavrın gelenekselleşmesi, bilimsel çalışmalar alanında toplumda en önemli misyona sahip üniversitelerin, her dönem birbirinden farklı grupsal ideolojik fikirlerle oluşturulan politik yaklaşımlara göre kendine bir yol bulmaya çalışmasına neden olmuştur. Bilimsel özerkliğe sahip olmayan bir üniversite anlayışının, doğal olarak özgür ve eleştirel düşüncenin gelişmemesine, dolayısıyla da bilimsel gelişmelerin sekteye uğramasına neden olacağı açıktır. Bununla birlikte özerk, ama bilimsel bir alt yapıdan ve zihniyetlerden uzak bir üniversite de gerçek işlevinde uzaklaşır. Cumhuriyet devri üniversitesinin yaşadığı en önemli sorunlar da, büyük ölçüde, bu noktalarda belirmektedir. Bilimsel bir anlayıştan uzak zihniyetlerin yönettiği bir üniversite yerine daha çağdaş bir üniversite kurma çabası o dönem itibariyle üniversitenin özerkliğinin kısıtlanmasıyla ve siyasi müdahalelerle gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Ancak gelinen noktada bu durum kurumsallaşarak olumsuz sonuçlara yol açmıştır.

Hasan Ali Yücel, 1943 yılında Türkiye'nin pozitif bilimlerde ilerlemesinde büyük katkısı olacak olan Ankara Fen Fakültesinin kurulmasını sağlamış ve ilerlemelerin pozitif bilimlerin ışığında gerçekleşebileceğini, Rönesans'la birlikte Avrupa'nın pozitif bilimler alanında hızla ilerleyerek Türkiye ile arasını birçok alanda açtığını, bu açığı kapatabilmek için de böyle bir kuruma ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. 05.08.1946 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı görevinden ayrılan Yücel'in faaliyetleri genel olarak değerlendirildiğinde, mensubu olduğu Cumhuriyet Halk Partisinin parti programı ile görev aldığı hükümetlerin programlarında belirtilmiş bulunan eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde

önemli başarılar elde ettiği söylenebilir. Özellikle mesleki ve teknik eğitim öğretimin geliştirilmesinde ve öğretmen yetiştirilmesi alanında yapmış olduğu hizmetler diğer alanlara göre daha etkili ve kalıcı olmuştur. Bunların yanı sıra, onun zamanında kurulmuş olan Köy Enstitüleri kanalıyla yeni bir öğretmen tipi yetiştirilmesi çalışmalarının zaman zaman tartışmalı oluşu, Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olarak iz bırakmasının en önemli nedenlerindedir. Yine aynı şekilde onun zamanında başlatılan tercüme faaliyetleri ve bu kanalla da Türk kültür dünyasına kazandırılan birçok yabancı eser, onun önemli icraatları arasındadır.

Cumhuriyet'in ilk yılları nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşamaktadır ve buna paralel olarak köyden kalkınma politikası benimsenmiştir. Bu politika sadece ekonomik kalkınma bağlamında değil, aynı zamanda Cumhuriyet'le birlikte hedeflenen bazı yeni kültürel değerlerin ve pozitivist bir anlayışın geleneksel bir anlayış ve yaşam tarzına sahip Anadolu insanına kazandırılmak istenmesidir. Bu doğrultuda Cumhuriyet'in sistem olarak bir bütünlük içinde hareket ettiği söylenebilir; siyasal sistemle ekonomi ve eğitimin uyumunu temeline alan bu yaklaşım tarzı, söz konusu alanlardaki politikalara da yansımıştır. Kültür ikililiğini çözmeye çalışan ve tek kültürü hedefleyen Cumhuriyet, kendini meşru kılacak zihniyetleri oluşturma düşüncesindedir. Bu düşüncelerle kurulmuş olan Köy Enstitülerinin kuruluş amacı, her ne kadar köye öğretmen yetiştirmek ise de, zaman içindeki gelişim süreci ve sonuçları itibariyle günümüze kadar tartışmaların odağı olagelmıştır.

Köy Enstitüleri, "*iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim*" sözüyle sloganlaşır. Araştırmanın, gözlem ve deneyin, iş ve üretimin, giderek yaratıcılığın olmadığı yerde eğitimin bireysel ve toplumsal yararı olmadığı görüşü temel alınır ve bunlar hayata geçirilir. Köy Enstitülerinde demokrasi ile eğitim iç içedir; bu enstitüler, öğrencilerini yönetime katarak, insan gelişimine özgürlük tanıyarak, tartışma ve eleştirme geleneği kurarak tabana dayalı bir demokrasi örneği sunarlar.

1946 yılında Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı döneminde ve aynı zamanda çok partili hayata geçişle birlikte Köy Enstitülerinin yıkılış süreci başlar ve 1950'de iktidar olan Demokrat Parti döneminde ise bu süreç tamamlanır. Bundan sonraki eğitim süreci de dinî, idealist bir tutuma doğru yönelir. II. Dünya Savaşı ertesinde geleneksel eğitim ve ilişkilere çok fazla önem verilir. Köy Enstitüleri, zihinsel ve

bedensel çalışmayı birbirinden ayıran klasik eğitim görüşüne karşıt olan politeknik eğitimin bir örneğidir. Ancak Köy Enstitüleri denildiğinde, politeknik eğitim ilkeleri değil de, siyasi iktidarın ideolojik tercihleri tartışma konusu edildiğinden ülkenin gerçeklerine göre tasarlanan ve bu çizgide sürdürülen eğitim faaliyetleri – süreç içinde– işlerlikten ve dolayısıyla bilimsellikten uzak bir nitelik kazanmıştır ve eğitim tarihimizde; her eğitim atılımının eksikleri veya yanlışları tartışma konusu olduğunda, genellikle o atılımların eksiklerini yeniden tamamlama veya yanlışlarını, bilimsel bir felsefe ve sistemle uyumu çerçevesinde yeniden düzenleme yerine, o güne kadar emek verilerek gelen birçok kurumsallaşmış eğitim değerlerine veya eğitim kurumlarına tamamen son vermek gelenekselleşmiştir. Bu durum, eğitimin gelişmemesine ve ekonomik olarak da külfete neden olmuştur. Sistemin sosyal, kültürel, ekonomik vb. faktörleri temelinde ve eskinin işleyen veya aksayan yönlerinin tespitiyle yön bulması gereken her eğitim reformunun, siyasal kaygılarla tümünden ve sistemin diğer faktörlerinin göz ardı edilerek yapılması –diğer alanlarda da aynı sonuçları vereceği üzere– olumsuz sonuçlara yol açar. Türk Eğitim Sistemine yansıyan sürekli radikal değişimler, eğitime yeterli ve olumlu bir şekilde uyarlanamamıştır ve eğitim gibi uzun vadede sürekliliği olan kurumsal bir yapı iktidar partilerinin kısa süreli planlamalarıyla şekil almıştır.

Her ne kadar Cumhuriyet rejimi, öncesi dönemde gördüğü önemli bir sorun olan kültür ikililiğini ortadan kaldırmayı hedefleyen politikalar üretmeye çalışmışsa da tek kültür yaratmada istenilen sonuçlara ulaşıldığı söylenemez. Alt yapı reformlarıyla birlikte yürümeyen ileri bir eğitim reformu engellenir. Eğitim, toplumsal gelişme bütünüünün bir parçasıdır. Öteki parçaları Orta Çağda kalan bir toplumda tek başına eğitim reformu başarıya ulaşamaz.

Bu koşulların ortadan kaldırılması, köyde, devletin bir devrimci kalkınma planı olmasına bağlıydı. Köyde okulun ve eğitimin karşılaştığı kötü çevre etkileri, zaman içinde, ancak böyle bir devlet planıyla el ele yürüyebilirdi. 1940’larda devrimci bir yaklaşımla köy kalkınmasına girilip, bunun başarılabilmesi ise II. Dünya Savaşı nedeniyle çok uzak bir olasılıktır. Çünkü Atatürk devrimleri 1940’lı yıllara girerken gücünü kaybetmiş, onun itici gücü olan parti, köklü değişimleri istemeyen sosyal sınıfların kontrolü altına girmiştir. Aslında, ekonomik temelde hiçbir devrimci önlem alınmamıştır. Devrimci aydınlar henüz güçlü görünse bile;

geniş halk kitleleri, köylü ve işçi onların güvenilir ortakları olamamıştır ve aydının ordudan başka dayanağı kalmamıştır. II. Dünya Savaşı bitince de devrimci aydın kanat, elindeki bu gücü de yitirmiştir. Bütün bunlar Köy Enstitülerinin önemsiz kılmaz; bu konuda ancak, eğitime dayanan ve eğitimcinin eliyle yürütülen kalkınma planlarının başarı şansının az olduğunu gösterir.

1929 ekonomik krizinden sonra önemli bir arayış dönemine giren Türkiye, 1933 yılında ekonomik yönden devlet kapitalizmine yönelir. Sovyetler bu yıllarda Türkiye'deki sanayi modeline uygun bir iş gücü eğitiminde etkili olur. Üretim süreciyle bütünleşmiş eğitim anlayışı, öğretim yöntemleri ve eğitim faaliyetlerinde etkisini gösterir. Bu eğitim anlayışı büyük ölçüde politeknik eğitim anlayışıdır. II. Dünya Savaşı, Sovyetlerin Türkiye ile ilişkilerinin kesilmesine neden olur. Öte yandan Almanya, savaşı kazançlı götürdükçe Türkiye'deki birçok eğitimci, savaşta kazanmanın temel ölçütlerinden biri ve en önemlisi olarak Alman Eğitim Sisteminin örnek alınmasını gerekli görür. 1940'lardan sonra Türkiye'de başlayan milliyetçilik akımının temelinde Alman idealist felsefesi yatar. Temelde elitist (seçkin) bir dünya görüşü üzerine kurulan bu felsefe, üstün insanların eğitimi ve onların yönetimi ilkesi işlenir. Savaşın başlamasından sonra Köy Enstitülerinin gündeme gelmesi, Türk eğitim tarihi açısından önemli bir atılımdır. 1948'li yıllardan sonra ise Türkiye, önemli ölçüde, ABD'nin etkisi altına girer.

1950-1960 yılları arası eğitim politikası, liberal anlayışın da içinde yer aldığı eklektik milliyetçi muhafazakâr bir ideolojiyi ön plana çıkarır ve bu tutum bu süreçte gitgide katılaştıran bir unsura dönüşür. Ekonomik durum kötüleşince milliyetçilik, ulusçu temelden ayrılıp ırkçılık ve şovenizme dönüşerek ümmetçi temelde uygulamaya geçer. Bu durum doğal olarak eğitim sistemini etkiler ve eğitimin niteliği düşer. Bu dönemde nasıl bir insanı ne tür bir eğitim sistemiyle yetiştirmeliyiz gibi pratik sorunlar ayrıntılı olarak tartışılmamıştır (Güven, 1998: 104-107).

Merkezî ideoloji 1950'ye kadar çağdaş ve Kemalist öğelerle biçimlenirken, 1950 sonrasında muhafazakâr milliyetçi ve muhafazakâr liberal öğelerle biçimlenir. Gelenek ve otoriteye itaat etmenin temel değer olduğu bu anlayışta, genel kültür ve tarih gibi ders alanlarının yoğun olarak yer aldığı ortaöğretim kurumları yer almıştır. 1949'da devletin resmî okullarının ders programlarına din

dersi konulmasıyla da dinsel eğitim önem kazanmıştır. Dinin toplum üzerindeki etkisi de kullanılarak, dinî ideoloji milliyetçilikle birleştirilip, Türk-İslam sentezi denilen ideoloji eğitime hedef yapılmıştır. 1950 öncesinde elit yetiştiren ortaöğretim kurumları, 1950 sonrasında kitle eğitimine dönüşmüştür. Fakat bu kitlesel eğitim bilimsel olgular dikkate alınmadan yapılmış, ders kitapları şoven ve ırkçı birtakım düşüncelerle doldurulmuştur. Dindeki liberalleşme, dinin bir ideoloji olarak kullanılmasına yol açmış ve laiklikten ödünler verilmiştir (Güven: 299-308).

1950 sonrası eğitim anlayışı da idealist ve esasici eğitim anlayışının niteliklerini taşımaya başlar. O güne kadar planlanan ve uygulanan eğitim politikaları Cumhuriyet rejiminin kendisine temel yaptığı anlayışla bir bütünlük içinde ele alınırken, bu dönemde sistemin oldukça önem verdiği laik, bilimsel, pozitif anlayışlardan ödünlerin verilmesinin belki de en önemli nedeni, Cumhuriyet'in tüm ilkelerine sahip çıkacak zihniyetlerin belli bir evrimsel süreçten geçmemesi ve Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik şartların feodal yapının zincirlerini kıramamış olmasında aranmalıdır.

KAYNAKÇA

ATATÜRK'ÜN SÖYLEV VE DEMEÇLERİ, Cilt II, Türk İnkılap Enstitüsü Yayını, 1952.

AHMAD, Feroz: *Demokrasi Sürecinde Türkiye*. İstanbul: Hil Yayın, 1996.

ABAY, Ali Rıza: *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin Sosyal Bütünleşmeye Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi. İstanbul: 1993.

AKARSU, Bedia: *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Kitabevi, 1988.

AKYÜZ, Hüseyin: *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 2001.

AKYÜZ, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

ARAT, Necla. Aktaran: “İdeolojik Bağlamda Din-Bilim-Felsefe”. *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe Seçilmiş Metinlerle*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği, 2001.

ARON, Raymond. Çeviren: Korkmaz Âlemdar: *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1994.

ARSLAN, Ahmet: *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları, 2001.

AYDIN, Mehmet S.: *Din Felsefesi*. Ankara: Selçuk Yayınları, 1992.

AYDIN, Mustafa: *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 2000.

AYDIN, Suavi: “İki İttihat-Terakki: İki Ayrı Zihniyet, İki Ayrı Siyaset.” *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1 Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi* (Editör: Mehmet Ö. Alkan). İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.

AYTAÇ, Kemal: *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1972.

BAL, Hüseyin: *Bilginin Felsefi ve Sosyolojik Boyutları*. Isparta: Fakülte Kitabevi, 2004.

BALTACI, Cahit: *XI-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.

BAŞAR, Erdoğan: *Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3663, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1280, 2004.

BAŞARAN, İbrahim Ethem: *Eğitime Giriş*. Ankara: Umut Yayım, 1998.

BAŞGÖZ, İlhan: *Türkiye’nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*. Pan Yayıncılık. İstanbul, 2005.

BAYRAK, Coşkun ve Mustafa Yılman, İrfan Erdoğan, Şükrü Ada, Abidin Dağlı, Muammer Ergün, Vural Hoşgörür, Ali Murat Sünbül, Şeref Tan: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

BİLHAN, Saffet: *Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi*. Ankara üniversitesi basımevi. Ankara, 1991.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit: *Eğitime Giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1988.

BOCHENSKİ, J. M. Çeviren: Serdar Rifat Kırkoğlu: *Çağdaş Avrupa Felsefesi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1997.

BURSALIOĞLU, Ziya: “Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi.” *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu (9-10 Nisan 1981)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 92, 1981.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri: *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara: Savaş Yayınları, 1991.

CEVİZCİ, Ahmet: *Felsefe Tarihine Giriş*. Paradigma Yayınları. İstanbul, 2002.

ÇELİKKAYA, Hasan: *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1997.

ÇİLİNGİR, Lokman: *Niçin Felsefe?* Ankara: Elis Yayınları, 2003.

DOĞAN, İsmail: *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

ERGÜN, Mustafa: *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: DTCF Yayınları, 1982.

_____ *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları, 1996.

_____ *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları, 1999.

ERTÜRK, Selahattin: *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1972.

FİDAN, Nurettin ve Münire Erden: *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

GAARDER, Jostein. Çeviren: Gülay Kutsal. *Sofi'nin Dünyası*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 1997. (Gaarder, Jostein and H. Aschehoug: *Sofies Verden*. Oslo: 1991)

GÖKALP, Ziya: *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Türk Kültür Yayıncısı, 1975.

GÖKBERK, Macit: *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1980.

GÖKÇE, Feyyat: *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000.

GÜTEK, L. Gerald. Çeviren: Nesrin Kale. *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2001.

GÜÇLÜ, Abdülbâki ve Erkan Uzun, Serkan Uzun, Ümit Hüsrev Yolsal: *Felsefe Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara, 2003.

GÜVEN, İsmail: *Türkiye'de 1950-1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara, 1988.

GÜVENÇ, Bozkurt: *İnsan ve Kültür*. Ankara: 1972.

İZGAR, Hüseyin ve Musa Gürsel: *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

İNAL, Kemal: *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2004.

KAPTAN, Saim: *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset Tesisleri. Ankara, 1998.

KATOĞLU, Murat: *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye 1908-1980* (Yayın Yönetmeni: Sina Akşin). İstanbul: Cem Yayınevi, 1995.

KİLİ, Suna: *Türk Devrim Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005.

KOÇER, H. E: *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu*. Ankara: Uzman Yayınları, 1987.

LÖK, Atilla ve Bağış Erten: “1933 Reformu ve Yabancı Öğretim Üyeleri.” *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 3 Modernleşme ve Batıcılık* (Editör: Uygur Kocabaşoğlu). İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.

MANTRAN, Robert. Çeviren, Server Tanilli: *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II*. İstanbul: Cem Yayınevi, 1995.

MARDİN, Şerif: *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. İletişim Yayınları: İstanbul, 1991.

_____ *Makaleler 3, Türkiye’de Din ve Siyaset*. İletişim Yayınları: İstanbul, 1992.

MENGÜŞOĞLU, Takiyettin: *Felsefeye Giriş*. İstanbul: İ.Ü.E.F., 1963.

MERT, Nuray: “Cumhuriyet Türkiyesi’nde Laiklik ve Karşı Laikliğin Düşünsel Boyutu.” *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, 2. Cilt, Kemalizm* (Editör: Ahmet İnsel). İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI (1939-1993), T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1995.

OKTAY, Ayla: "21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim." *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Aydan). Sedar Yayıncılık. İstanbul, 2001.

ÖZTÜRK, Hüseyin: *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları,1993.

_____ *Eğitim Felsefesi*. Konya: Arı Ofset Matbaacılık,1992.

SAKAOĞLU, Necdet: *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İletişim Yayınları. İstanbul, 1992.

SÖNMEZ, Veysel: *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1994.

_____ *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

TANİLLİ, Server: *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi,1996

TAŞDEMİRCİ, Ersoy: *Cumhuriyet Dönemi Türk Millî Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlil ve Mukayeseli Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1984.

TEKELİ, İlhan: *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayını, Şubat 1980.

TEZCAN, Mahmut: *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayım, 1997.

TİMUR, Taner: *Osmanlı Çalışmaları, İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine*. Ankara: V Yayınları, 1989.

_____ *Osmanlı Toplumsal Düzeni*. Ankara: İmge Kitabevi, 1994.

_____ *Türk devrimi ve sonrası*. Ankara: İmge Kitabevi, 1994.

TOPSES, Gürsen: *Örgüt ve Yönetim Süreçleri Açısından Osmanlı-Türk ve Cumhuriyet Dönemleri Eğitim Sistemlerinin Felsefi Temelleri*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. Ankara, 1982.

TOZLU, Necmettin: *İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.

TURGUT, İhsan: *Felsefenin Temel Sorunları*. İzmir: Bilgehan Matbaası, 1991.

TÜRKÇE SÖZLÜK. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu. 10. Baskı, 2005.

ÜLKEN, Hilmi Ziya: *İslam Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları, 1967(?)

_____ *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları, 2001.

ÜSTÜN, Ahmet ve Eşref Nural, Hasan Demirtaş, İkrâm Çınar, Mehmet Üstüner, Meral Uras, Necdet Konan, Sevim Öztürk, Zeynep D. Yöndem: *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

VARIŞ, Fatma: *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:146, 1985.

YEŞİLKAYA, Neşe G. : “Halkevleri.” *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, 2. Cilt, *Kemalizm* (Editör: Ahmet İnel). İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.

YILMAZ, Muhsin: *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1997.

ZÜRCHER, Eric Jan: *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1996.