

NURETTİN TOPÇU'NUN “İSYAN AHLÂKI” ESERİNE ÖZEL ATIFLA: ÖĞRETMEN VE ŞAHSİYET MİMARİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Orhan BASAT¹

1 Dr., Öğretmen, Yılmaz Akpınar MTAL, MEB, orhanbasat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1848-1506.

Geliş Tarihi: 29.07.2020 Kabul Tarihi: 24.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.775724

Öz: Sokrates'in Delf Mâbedi'ndeki “Kendini bil”, Yunus Emre'nin “İlim kendin bilmektir”, Hacı Bayram Veli'nin “sen seni bil, sen seni”, Hegel'in “kendini tanı” ifadeleri ve insanın tarih boyunca yaptığı bilme yolculuğunda ‘olması gereken’ eylemlerin neliğinin ardına düşen zihinlerin benzeri arayışlarında, yaşamın düşünceye konu yapılarak ideal bir evren/insan isteği ile iradeleri mayalama kişiyi; ‘acaba’ sözcüğüne, “ya yanılıyorsam” kritiğine aşına özne elinde şaşma’ya, hayrete, kendi tecrübesini ötekinin yaşanmışlığı ile mukayese ederek fidelenecek yeni yetkin/olgun bir insan özlemine ulaştıracak soruyu imler: Kimim ben? Bu çalışmamızda Nurettin Topçu özelinde değeri görelilik-mutlaklık açmaz tartışmalarından sıyrarak, kişi eylemini (burada eğitici-öğretmen) tüm arka planıyla birlikte ele almayı; değer taşıyan varlığın (eğitici) değere konu eylemlerinin kişi-kişi, kişi-toplum ve kişi-evrensel insan ilişkileri içerisinde -ki bu ilişki bağlamsal olarak etik bir ilişkidir artık- anlamaya/bilmeye dönük olan, sonra bu bilme merkezli oluşturulmuş normatifliğin işaret ettiği değerlilerin belirlenmesinin izlerini sürmeyi ve en nihayetinde doğru eylemin hangi etik ilişkiler ve normlar içerebileceğini ele almayı deneyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: İrade, Nurettin Topçu, sorumluluk, isyan

WITH SPECIAL REFERENCE TO WORK NURETTIN TOPÇU'S "REBELLION ETHICS": TEACHER AND PERSONALITY ARCHITECTURE

Abstract:

The quote of Socrates in Temple of Delphi which is "Know thyself", Yunus Emre's "Knowledge is to understand who you are", Hacı Bayram Veli's "know yourself", Hegel's "get to know yourself" quotes, and in the similar seeking of minds that follow the content of the 'must-have' actions within consciousness journey of people throughout history, and the will of fermenting life with an ideal universe/human desire by making life a subject for thinking, alludes to the question which will lead a person to astonishment, amazement within the hands of a subject who is familiar with the word of "what if" and the critics of " what if I am wrong" and to the nostalgia for a new competent/mature human by comparing his own experiences to some other people's life experiences: Who am I? In this study, we will try to discuss the action of the person (here educator-teacher) with all his background by distinguishing the value from relativity-absoluteness discussions in a way that is specific to Nurettin Topçu; and to follow the values pointed out by normativity that is generated knowledge-based and which is based on understanding/knowing within the relationships of person-person, person-society and person-universal human of valuable actions of valuable living creatures- this relationship is now contextually ethical – and finally to address what ethical relationships and norms the right action can contain.

Keywords: Will, Nurettin Topçu, responsibility, rebellion

Giriş

Etik kavramlar, yargılar ve değerlendirmeler nasıl meydana gelir? Var olanı bilmelerine konu edinen insan "olması lazım" üzerine ilkeler geliştiren bir varlıktır aynı zamanda. "İşte insanın hareket ve faaliyetlerini hususi bir problem sahası olarak araştırarak, bu sahanın varlık karakteri ile, bu sahayı determine eden prensiplerin (kıymetlerin) varlık karakterini, insanın hareket ve faaliyetlerinin bağlı veya müstakil olduklarını tetkik edecek disipline etik adı verilmektedir." (Mengüşoğlu: 1958, 276) Ancak bu saha istemenin, "olması gereken" in alanı olduğundan onun ilkelerine ulaşmak belirli tarzda sorular ile mümkündür. Bu sorular ise; günlük yaşamda karşılaştığımız ve bir şekilde çözmek zorunda olduğumuz, belirli bir zamanda, belirli bir kişi ya da zümrenin, belirli bir durumda ki özel problemlerinin çözümleriyle ilgili oldukları gibi kişiler arası etik ilişkilerin kavramsal, teorik felsefi bir disiplin içerisinde (etik) in-

celenmesi biçiminde de olabilir. "...etik ilişkilerin özelliği, yaşanan gerçek ilişkiler olmaları, dolayısıyla diğer türden ilişkilerin temelinde bulunmaları ve ilişkide olanların da gerçek kişiler olmalarıdır." (Kuçuradi: 2011, 7) İyi nedir? sorusu ile "bu durumda ne yapmalıyım?" Soruları değere ilişkin sorular olmasına rağmen türce farklılık arz ederler. Birisi kültürece, dince, mesleklerce neyin iyi neyin kötü olduğuna dair normları imlerken diğeri etik ilişkinin kavramsal yapısına yönelik bilgi merkezli sorgulama yapar ki felsefenin bir alanı olan etik burada zemin bulur. İlk durumda ki sorulara verilen cevaplar ile ahlâk ve ahlâklar ahlâkî eylemlere dayanak yapılarak günlük yaşamdaki değer sorunlarına çözümler üretirken ikinci incelemede ise insanlar arası ilişkilerin doğasının kavramsal, faydadan, meslek normlarından, kültürel normlardan farklı tarzda ele alınır. "Dikkatimizi yoğunlaştırdığımız alan, yaşayan kişilerin bitmez tükenmez bir defalık yaptıkları, bu arada da kendi yaptıklarımız olunca, adımlarımızı kaygan bir zemin üzerinde atıyoruz demektir." (Kuçuradi: 2011, 4) Bu kaygan alan da ahlâklar kişilerin menfaatlerini korurken etik ise herhangi çıkar beklentisinden uzak değerler doğasına yönelir. Bu eylem ise bizi eylemlerimizin, yapıp etmelerimizin aydınlanmasına, doğru değerlendirilmesine götürür.

Harekete nesne olmağını yitirmiş, eyleme geçmemiş/geçememiş, davranışla ilişkisi kopuk sözün/teoriğin etiğe konu olması mümkün müdür? Ahlâk ilkelerinin nesneleşmesi (Cevzici: 2002, 4), sonsuz eylemsel olanaklılığın içerisinden ahlâkiliğin belirlenmesi apriori, zaman dışı bir belirlenimle mi olmalı yoksa hareket ile başlayıp oradan ilkeye ardından tekrar yapılacak değerlendirme ile yeniden başka bir harekete doğru mu olmalıdır? (Topçu: 2002, 67-68) Ya da bir ahlâkî eylemi oluşturan nedenlerin tümünün değerlendirme dışı bırakılmasından veya bir kısım nedenlerin ahlâkî eylemin tek nedeni olacağı/olduğu ön ve son değerlendirilmesiyle sonuca sıkı sıkıya bağlandığı kabul edilmişliğiyle imtiyazlı nedenlerin var-edilmişliğinden –Hedonist, faydacı ahlâklar mesela- dolayı "her ahlâkî olayın kendine özgü nedenleri" kabulünden türetilen ilkesel satın alışla seçkin nedenlerin nedenler içinden seçilmesi ve diğerlerinin (ahlâkî eylemin sonucunu oluşturabilme imkânını taşıyan diğer nedenlerin) dışta bırakılması doğru mudur?

Etik tarihi ya da eylemlerin olması istenen norm ya da ilkelere göre düzenlenmesi arzusunun sistematiği, bazı etik dizgeleri hareketten önce ve hareketten bağımsız değer taşıdığı iddiası ile doktrinlerine temel ahlâk koyumu yaparken -deontolojik etikler- (Cevzici: 2002, 15-16), kimi ahlak öğretileri ise harekete taşınan ve hareketten taşınan bilgisinin doğru değerlendirilmesi ile etik ekoller oluşturmuşlardır. Kişiler arası ilişkilerde ki tutumlara, tavırlara, eylemlere yansıyan değer anlayışı ve etiğin ne olduğuna, kavramlarına ilişkin problemlerin hepsi bir ya da birkaç gereklilikten doğmuştur. Değerin felsefi bilgisi, etik değerler problemi bir ihtiyaçtan doğar. Ancak etik yetenekleri, değerleri "şu durum"daki normatif, kültürel, faydaya yönelik çözümden çıkarmayınca değerlendirmelerimizde bölgesellik problemleri yaşarız. Bu çeşit sorun çözmeye yönelik yaklaşımlar aynı olaya farklı yorumlar getirerek, hakkında hem

doğrulanabilen hem de yanlışlanabilecek değerlendirmelere neden olur. Değerin ne olduğunu anlamak, kişi ilişkilerinde ortaya çıkan değere ilişkin bilginin eğitimde nasıl yorumlanması gerekliliğinin önemi anlamak demektir.

Eğitim ve Değer

Değer nedir? Topçu, değer duygusunu var olanlar içerisinde insana has bir özellik olarak niteler: "Hiçbir menfaat gözetmeyerek gayesi bakımından sonsuza çevrilmiş olduğunu söylediğimiz ahlâk duygusu, insan oluşumuz düşüncesinden doğmalıdır." (Topçu: 2005, 37) Başka hiçbir varlıkta, eylemlerinin ona dayanacağı ilkeler arayışı yoktur. Sadece insan, hayalgücünün dünyasını yüksek ideal düşüncesi ile besleyen yegane varlıktır. İnsan -burada öğretmen- hürmet ve saygı duygusu sayesinde hem kendine hem ötekine düşüncesindeki yüksek kıymetleri vermeye çalışırken hem de bu ilişkinin kavramlarını üretir, sorgular. "Ahlâk duygularının hepsinin kaynağı olan bu duygunun adı hürmet ve saygıdır...saygı bütün ahlâk duygularının kaynağıdır." (Topçu: 2005, 37-38) Saygı ve hürmet duyguları insana, insan olmağı bakımından verilen öncelikli değer sayesinde. İnsan, temel insan hakları bakımından kendine ve diğer insanlara insan oldukları için 'saygı' ile yaklaşır. İnsanın değerine ilişkin kişide bulunan saygı kavramı insan davranışlarına yansır. Eğitimci saygı duygusunun iticiliğiyle kıymetleri, hareketlerine konu ederek cisimleştirir. Ruha bağlı olan bu duygu başkalarını aldatmamaya ve her tür düşünceye hürmeti şart koşar. (Topçu: 2005, 39)

Topçu, eğitimciyi, olması gereken ahlâkî ilkeleri oluşturma peşindeki insanı, iradesinin gevşememesi ve kuvvete teslim olmaması için öncelikle 'ümede' davet eder. (Topçu:1998, 22) Kendi yapıp ettiklerimiz ve başkalarının yapıp ettiklerinde, olaylara bakış açılarında, benzer durumlara farklı hatta sert yorum getirmelerden anlıyoruz ki eğitimin ahlâkî boyutu meselesi ortak eylem ilkelerinin geliştirilmesi ümidi açısından önem arz etmektedir. (Topçu: 2005, 38) Eğitimde ortak ahlâkî değerlerin, ilkelerin oluşturulması, belirli bir coğrafyada birlikte yaşayan insanların davranışlarına yön vermesi beklenen ilkelerin, geçmiş yaşantılardan aktarılan günümüz insanınca, bugünkü kişi ve ilişkileri perspektifinde yapılacak doğru değerlendirme ile mümkün olacaktır. Hayat akarken eğitimde bu akışı takip eder. Topçu değer meselesini hazır değer yargılarından ayırarak ele alıp üzerinde düşünmeler yapıp bu geniş kapsamlı düşünmeleri coğrafya insanı ile paylaşarak eğitimin hem bilişsel hem de etik uygulama içeriğine konmasının bilinçli bireyler ve milleti vücuda getireceğini ifade eder. "Millet ruhunu yapan maariftir." (Topçu: 1998, 27)

Değerin ne olduğu ve bilimsel disiplin düşüncesi, kendi milli kıymetlerimizle ilişkileri içerisinde yeniden değerlendirilmesi eğitimde taklitten uzaklaşmayı sağlayacaktır. "Ferte olduğu gibi millet vücudunda da iki unsur birleşmiş bulunur. "Biri verâsetle atalardan getirdiği, öbürü maarifle getirdiği eğitimdir." (Topçu: 1998, 27) Eğitimci, değer ne olduğunu ve insan yetiştirmede ki üstün rolünün farkına öncelikle düşüncesinde ulaşır. Eğitimin başat ögesi olan eğitimci eğitimin tüm paydaşlarıyla birlikte

bilim, sanat ve felsefe üretmede doğru eğitim yöntemini, öğretimi, ‘iyi insan yetiştirme’ amacına uygunluk fikri ile birlikte düşünür. Bu ise içeriği flulaştırın eğitimsel metotlarda, yüzeysel anlamalardan uzaklaşma ile mümkündür. (Topçu: 1998, 115-117)

Topçu’ya göre ahlâk eğitimine ilk okulda başlanmalıdır. (Topçu: 1998, 27) Felsefenin bir disiplini olan etiğin ve felsefe dersinin ezberden uzak düşündürülen niteliği ile okullarda erken dönemde verilmesini tavsiye eder. “Hakikat aşkı olan felsefenin benliğimizde kaynağı kurutulmuştu. Bu sebepten felsefe dersleri düşündürmüyor, ezberletiyordu.” (Topçu: 1998, 38) Kelime anlamı “bilgelik sevgisi” olan felsefe terimi, sevmek anlamına gelen “philia” ve bilgelik manasında ki “sophia” sözcüklerinin birleşmesinden oluşur. Sevgiye, bilgeliğe olan aşk vurgulanır felsefe de. Dolayısıyla okulun gençlere kendi benliklerini oluşturma görevine vurgu yaparak usta adam, çok kazanan adam yerine, düşünen ve seven insanın yetiştirilmesini önceler felsefe. Bu nedenle okul Topçu’ya göre sevgi insanların yetiştirdiği bir mâbeddir. (Topçu: 1998, 45)

Öğretmen, yaşamı okulda tanıtandır. Öğretirken öğrenendir aynı zamanda. “Hayatın çokluğuna nazaran mektepte birlik vardır; hayatın kendi kendisinin dışında oluşuna karşılık mektebin vasfı kendi kendine kavuşmaktır, kendini tanımaktır. Hayatta esas olan hadise yaşamak, mektepte ise tanımaktır: Birincisi dışsallık, ikincisi içsellik ifade eder.” (Topçu: 1998, 46) İnsan yaşamının değişkenliği, insan eylemlerinin kişiye özgüllüğü ile yaşam içerisinde insan davranışları çok biçimlidir. Öyle ki insan yaşamı içerisinde kendine rehber yapması, kalıcı ahlâkî ilkelere sıkıntısız ulaşabilmesi, hiç de kolay değildir. Düşünen, duyan, isteyen insan hayatın doğal zorluklarına göğüs gemelidir. Bu anlamda Topçu ızdırabın usta bir mürebbiye olduğunu iddia eder. “Varlığını en yakından hitap eden dil, bize en mahrem muallim, ızdıraptır.” (Topçu: 1998, 47) Topçu okulda ki eğitim dilinin yaşama hazırlık, hem onu tanıyış hem de pedagojiye konu olması bakımından insan eğitiminde insana en iyi hitap eden dilin ızdırap dili olduğunu ifade eder. Bu sözcükler ile dile gelen yüksek kıymetler hedefine ulaşmada ızdırap derste akıl ve idrakin yarattığı resim içinde sunulmalıdır Ona göre. “İyi üslûbla iyi öğretim, fena üslûbla fena öğretim yapılır.” (Topçu: 1998, 48) Yunan tragedyalarının seyirciyi hem düşündürüp, temsili yaşatıp, hem de eğitmesine benzer biçimde eğitim faaliyeti de yaşamın temeli olan ızdırabın ne olduğunu ve yüce kıymetlerin ortaya çıkması için eğitimde nasıl kullanılacağını gösteren yerler olmalıdır. “Gerçek mektepte muallimle talebe, ızdırap çekerek öğretmeye ve ızdırapla öğrenmeye muhtaçtırlar. Ders bu tadına doyum olmaz ızdırabın sahnesidir.” (Topçu: 1998, 47)

Topçu eğitimde bilimsel gelişmelere önem verilmesi görüşündedir. Ancak bununla birlikte tüm insani değerleri öteleyecek biçimde bilimsel tahakkümün de doğru olmadığını söyler. “Şüphe yok ki, tekniğin zamanımızda büyük önemi vardır ve onu iletmeye çalışmak da vazifelerimiz arasındadır. Ancak okuldan insanı kovarak sadece tekniği geliştirmek ve insanı tanıyacak olan ilimlerden de insanı çıkarmak, tekniği insanın üstüne yükselttikten sonra tekniğin ayakları altında ezmek insanın ve insanlığın yükselişi değildir.” (Topçu: 1998, 134)

İnsan içinliği amacından uzak, biçimci yöntemlerle bilimlerin diğer alanlarla ilişkilerinin ihmal edilmemesi gerekir Topçu'ya göre. "Öğrenmek zekânın, yapmak ahlâkın işidir." (Topçu: 1998, 116) Özellikle matematik dersinin, formüllerin ezberletildiği bir alan gibi algılanmasının öğrencilerde gagesizlik hissi doğurduğunu ifade eder. "Mesela matematik dersinin gayesi, zihnin hayalsiz olarak işleyişini temin etmek ve bu yolda kabiliyet kazandırmak olduğu halde bu derste formüller ezberletilerek zekâlar ezildi, harap edildi." der. (Topçu: 1998, 116) Liselerde verilen eğitimin gençleri yüksek öğretime hazır hale getirilmesi için bilim ve değer alanlarında birbirleriyle kopukluk içermeyen içeriklerin disiplinler arası geçişlerinin muntazam planlanmasını tavsiye eder:

"Bunu yapmak için, her ders kendine mahsus metotlarla okutulmalıdır. Matematik dersleri, zihnin hayalsiz işleyişini sağlayan aklın çözümlene ve indirgeme metotları ile; tabiat dersleri, gözlem ve deneyden asla ayrılmayan karakterlendirme ve sınıflama metodu ile; tarih, sanat ve felsefe gibi kültür dersleri ise, aklın diğer hükümlerinin realitelerle karşılaşmasından en mükemmel neticeler çıkarmaya elverişli çeşitli metotlar kullanarak okutulmalıdır." (Topçu: 1998, 116)

Benzer şekilde fen derslerinin insanı çevreleyen doğanın insanî amaçlarla ele alınmasını sağlayacak biçimde değil de gayelerinin yasalarının bilinip tekrar edilmesi imiş gibi yaşamdan soyutlaştırılıp, dondurularak anlatılmasını tenkit eder. (Topçu: 1998, 116-117) Bilimler için yaptığı amaca uygun öğrenim teklifini kültür dersleri için de yapar. Yukarıda felsefe dersi için felsefe tarihini bilen ama aynı zamanda felsefe yapabilen gençlerin yetiştirilmesi için felsefe derslerinin nasıl olması gerektiğini söyleyen Topçu benzer teklifi Edebiyat dersi için de yapar. Divan şairlerini ve şiirlerini ezberleyen gençler daha önemli olan şiirin ne olduğunu bilmeli, gerçek değer bilinciyle duygularını veciz olarak ifade etmenin kıymetini anlamayı gaye edinmelidir. (Topçu: 1998, 123) O, Eğitim ve öğretimin içerisinde ki tüm disiplinlerin gayelerini üç başlık altında toplar:

1. Genel kültür vermek. 2. Kendi kabiliyetlerini keşfettiği ilimlerin hepsinden birer parça tattığı, her ilimden bir çeşni tattırmak. 3. Ruhun tüm yeteneklerini geliştirmek. (Topçu: 1998, 117-118) Topçu eğitimde eğitici ve talibin bu idrake nasıl ulaşacağını yani benin teorik inşasını nasıl gerçekleştireceğinin kuramsal serimlemesine geçer daha sonra.

Değer- Hareket İlişkisi

Çok yönlülüğü ile her özne, öyle ya da böyle kendi seçimlerinin eseri olan yaşamını, yine kendi deneyiminin içerisinde seyrederek (theoreticalite). Ancak aynı zamanda hareketi oluşturan nedenlerin ya tümünün değerlendirme dışı bırakılması, ya nedenlerin bir kısmının göz ardı edilmesi ya da sadece eylemin sonucunun sağladığı kişisel doyum üzerine bina edilecek ahlâksal değerlendirmelerin insan eylemlerini anlama ve açıklamada yeterli olduğu ön kabulü ile kurulan ahlâki sistemlerin 'geçerliliğine' itirazları getirmiştir. Halbuki Aristoteles Nikomakhos'a Etik'te "Her sanat ve her araş-

tırmanın aynı şekilde her eylem ve tercihin de bir iyiyi arzuladığı düşünülür; bu nedenle iyiyi ‘her şeyin arzuladığı şey’ diye yerinde dile getirdiler” (Aristoteles: 1998, 1094a) diyerek ahlâkî eylemin iyi isteme üzerine olmasına vurgu yapmıştı. Topçu isteyen öznenin –eğitimcinin- eğitimde ahlâkîliği nasıl sağlayacağı problemini kişinin ahlâkî eylemlerinin tümünü değerlendirmeye alarak çözmeye çalışır. Topçu: 1998, 35)

O, kendi teneffüs ettiği kültürün içerisinde bilimlerin anlaşılması ve uygulanmasına önem verir. Her alanın kendine özgü evrensel ilkeleri olduğunu kabul etmekle birlikte bunların idraki için yaşayan dil ve kültürün sembol ve pratiklerinin canlandırılması taraftarıdır. Eğitim ve öğretimi dünya tarihi ile birlikte kendi milli kültür öğelerimizle eş güdümlü verilmesini salık verir. (Topçu: 1998, 37) Bilim, felsefe, ahlâk sadece belirli coğrafyalara has disiplinler değildir O’na göre. Bir yönüyle evrensel olan sistemler onu yaşayan insana ait olmaklığı bakımından yerlidir. Okullarda ahlâkta ki buhranların, bilimlerden uzak olmanın nedenini dil özensizliğine, kültürel farklılığın ihmal edilmesine bağlar. Okul bunun sonucudur. “Bugün bir mektep buhranı yaşıyoruz.” (Topçu: 1998, 41) İşte bu buhranı aşmanın yolu usta adam, çok kazanan adam yerine düşünen ve seven insanı yetiştirmektir. Dolayısı ile belirli hareketleri değil tüm hareketlerimiz incelenmeyi teklif ederek sonuççu, maddi faydacı, kesitli nedensellik anlayışlarının eğitimde yaptığı tahribatı eleştirir. (Topçu: 1998, 42)

Hareketin incelenmesinde ki kesitli nedensellik anlayışı insanı, iç/dış analitik değerlendirmeye kapatışla, kendi/bilindik eylemlerini tekrar ederek kendini aşamaya, davranışlara yön vermede öznedeye başlayan ama görüş açısının darlığı/darlaşmışlığı nedeniyle kendini daha iyiye evirememeye götürür Topçu’ya göre. (Topçu: 2002, 33) Bunun ise insanı paradoksal döngüye sıkışmış ahlâka sürükleyeceği; dışta bırakılmış nedenlerin temellendirilmesinin epistemolojik yetersizliği, imtiyazlı nedensellik düşüncesinin –hedonist ahlâklar mesela-, “neden bu neden/nedenler?” sorularına sessiz kalması gibi yetersizlikler nedeniyle Topçu iradi eylemlerin tümünü incelemeyi şart koşar. Bu ise bizi ahlâkta da sanatta olduğu gibi maddi fayda/haz aranmamaya götürür. “Ahlâk ihtirası da sanat heyecanı gibi, yedikçe açlığı artıran bir besin halinde, iyi bir hareket yapan insanı daima daha büyük iyiliklerin arkasından koşturuyor. Hiçbir doyum ondaki iyilik yapma sevgisini söndürmüyor, belki yeni ve daha büyük kıvılcımları tutuşturuyor.” (Topçu: 2005, 22)

Topçu, bu nedenle, teklif edeceği ahlâk sistemini kesitli nedensellik, sonuççu ahlâk anlayışlarının karşısında konumlandırır. Bu eleştirinin nedeni akla olan aşırı güven ya da Misology¹ benzeri bir hatalı ele alışa dayanır. Tenkit edilen ahlâkî özne değil öznenin ahlâkîliği belirleme de neden belirli nedenlere seçkinlik attığı, seçtiği imtiyazlı nedenlerin doğruluklarının nasıl sağladığı konusundaki güvenin göreceliğidir.

1 Akılın hatalı kullanımı, nefreti. Konu ile ilgili farklı bir bakış için şu makaleden yararlanılabilir: Ricciardone: “Misology and misanthropy arise in the same manner. For misanthropy creeps in from trusting someone excessively without a system (tekhne), and believing the man to be wholly truthful and healthy (hugie) and trustworthy, and, and then a little later, finding out this guy is good for nothing and unreliable.” Chiara Teresa Ricciardone “Disease and Difference in Three Platonic Dialogues: Gorgias, Phaedo and Timaeus” Published by Proquest LLC, 2018, usa

İnsan, iktisadi ilişkisi ile (homo economicus), el becerisi yani tekhné yeteneğiyle alet yaparken (homo faber) artık düşünen bir varlık (homo sapiens)'a ulaşmıştır. (Köse- dağ: 2017, 6) İnsanın, kendi ahlâk doğasını keşfi ve akli yeteneklerini kullanımında özellikle homo faber insanın netice olarak eyleyen, neye? niye? nedir? soruları ile "o şekilde" gerçekleştirdiği eyleminin gerekçelerini ve sorumluluğunu da üstlenmesini ister. Hareket üzerine düşünme hareketi düşüncenin bir tortusu durumuna düşürmeyen, tam tersine, düşüncenin insan hareketinin bir devamı olduğuna olan inanç ile olur. (Topçu: 2002, 109) Kişiler arası ilişkilerde belirli bir durumda yaşanan olayın çözümü için teklif edilen ilke o kişinin –ya da grubun, zümrenin ortak normları- faydasına yönelik bir eyleme dayanak yapılmamalıdır. Topçu etik sorgulamasına, özü itibarıyla düşünceden farklı olan hareketin itibarı değil dakik bir analizle incelenmesini bu nedenle şart koşar.

Topçu, çalışmamızın öznesi olan eğiticinin, değer taşıyan/üreten insanın, pasif bir 'gören', 'seyreden', 'bakan', yani öznenin theoretic edime başvurmasını gerekli görür. Ahlâki kavramsal olarak düşünmeye başlayan kişi –öğretmen- bu niteliğiyle var olanın karşısında ve var olanın görülen özelliğinin kişi tarafından ilk deneyimine konu olmaklığıyla bilen öznedir o ilk değerlendirmede. Topçu; değişime kapalı teori içerisinde kalan ahlâkî değerlendirmenin, kurama davranışı sığdırma niyetinin, bilgi-inanç ve düşünmenin "ide" odaklı kesinliklere dönüştürülmelerinin; hareketlerin yeniden değerlendirmeye engel olan zümrenin/grupların 'totaliter sosyal dayanışmaların', 'çizgisel egemenlik' görüşleri/pratiklerinin (Topçu:2002, 79), eleştiriye kapalı itaatlerin, bir ya da bir kaç defa gerçekleşip bitmiş ve de eleştirel bakıştan kaçırılmış hareketlerin, özne statükosunu tahkim etme idealiyle yine bireyi evrensele/kendini aşmaya kapattığından dolayı ahlakilik ve etik değerlendirme için yeterli olamayacağını söyler. "Ahlâklı olmayı topluma ve toplumdan gelen emirlere uymak olarak gören bu anlayış, ferdi hürriyetleri yok eder ve fertleri uysallığa götürür." (Gündoğan: 2006, 24) Güzelin, iyinin ve tüm bunların ele avuca sığmayan yapılarını teoriye hapsedmeyen, şeylerle ilişkide 'tek başvuru' kabul edilen sanatçının logosu direnmesi gibi (Taylan, 2018: 10), yaşamsallığa katılmayı salık veren manada bir ahlâktır Topçu'nun ahlâk teorisi.

1934 yılında henüz yirmi beş yaşındayken meşhur Sorbonne üniversitesinde "Conformisme Et Revolte" ('uysallık ve isyan' ya da 'isyan ahlâkı') adı ile yayımlanan ve yaşadığı yüzyılın hareket felsefesi okulunun en önemli temsilcisi olan Maurice Blondel etkisini taşıyan doktora teziyle iradenin eseri olan her 'hareketi' mükemmele giden yol da bir atılım, kendisinde -hareket- iradenin/şahsiyetin izlerinin görüldüğü bir izlek olarak görür. O'na göre en basit harekette dahi bedenimizin/içimizin tüm güçleri birleşir. Çünkü 'içimiz dışa açılmak, yayılmak ister'. Kendini der düşünürümüz "insan hem kendini hem kendi dışını hareket ile ve hareketle tanır." (Topçu, 2002: 31) O, her hareketi ve bu harekete neden olan bilgi, inanç dizgesinin ne doğaya, ne topluma, ne de hiçbir güce esir olmadan, bir bütün olarak, tüm eylem ve düşünmele-

rinin öz suyu olan sorumluluk düşüncesi ile insana her hareketinde yol göstermesinin gerekliliği üzerinde durur. Aksi durum “iradenin özeti” (Topçu, 2002: 31) olan hareketin, evrensel düzen/insan idealinden –sorumluluk- kopuşunu getirecektir. Hareket ise insanın kurtuluşunu getirir. (Topçu, 1999: 22)

Harekette kendini ve evrensel insanı tanımanın; eleştirelilik süzgecinden geçerek/ geçmeyerek aktarılan tecrübelerin, sosyal çevreden gelen peşin/işlenmiş hükümler ve diğer tüm eylemlerin, “bilerek eyleyen ben”i inşa edecek inanç temelini oluşturmada önemli olduğunu savlar. Bu düşünce Blondel’in hareketi “insan ile Yüce’nin bir terki-bi” (Topçu, 2002: 30-31) olarak görmesine benzer şekilde O’nun dostluğunu kazanan Topçu’da da kişide başlayan fakat burada bitmeyen, evrensel insana yönelen hareketin izini sürme odaklı ahlâk/ahlâklılık arayışına götürdüğü açıktır.

Topçu, ahlâk odaklı bir eğitim ve bu eğitimin etik değerlendirmeye konu olması için iyinin bilgisinin yeterli görüldüğü öğretilerin epistemolojik temellerinin, insanı “iyi insan olma” idealine ulaştırmada hataya düştüğünü ifade eder. “Oysa bilgi bir hareketten arta kalan şeydir” (Topçu, 2002: 31) Eğitimi bu minvalde oluşturan ahlâk okullarını bu nedenle eleştirir. Örneğin rasyonalist ahlâk temelli, soyut, tek başına, dogmatik öğretiler ve sonuç analizine indirgenmiş empirist ele alışların “iyi insan” olma idelinde hataya düştüklerini düşünür Topçu. Kant’ın örneğin vazifeyi belirleyen pratik aklın oldukça soyut, muğlak tasarımını, deneyci teorilerin ise davranış sonucu ortaya çıkan haz, zevk, fayda merkezli değerlendirmelerini hareketin tümünü ihmal eden yöntemlerinden ve kategorik marjinalliklerinden dolayı gerçekten uzak olduklarını ifade eder. “Sırf fikir olarak vazife fikri, insanı harekete geçirmekte yetersizdir. Kant’ta vazifeyi belirleyen pratik akıl bizce kuru, soyut ve belirsiz bir akıldır.” (Topçu, 2002: 31) der. Ayrıca insanın acıdan kaçarak zevke ulaşmasını etik değerlendirme için yeterli gören ahlâk okullarının –teleolojik, hedonist, faydacı, sonuççu ahlâklar- ahlâkîliklerini ve diğer mutluluk ahlâkî teorisyenlerinin hareketin içindeki iradeyi incelemek yerine ortaya çıkardığı sınırlı ve oldukça öznel ve fiziksel sonuçlarından genel sonuçlara ulaşmalarından ahlâkîlik üretilmeyeceğini iddia eder.

Topçu, ahlâkî eylemlerin bilgi kuramsal değerlendirmeye konu olabilmesi için insan iradesinin özgürlük ile olan ilişkisinin açığa çıkartılması ile işe başlar.

Hürriyet

Ahlâkî gerek deskriptif, gerek normatif, gerekse aşkın bir varlıkta temellendiren teosantrik ahlâk sistemlerinde bir zemine oturtma gereksinimi tüm ahlâk okullarının ortak bir görüşü olagelmıştır. (Öner: 1982, 19) Kişinin eylemde bulunurken –birçok eylem içerisinde bulunan varlık olan insanın tüm eylemlerini değil burada ahlâka konu olan yani olması istenen eylemleri- bu eylemlere ilişkilerde bulunabilme imkânı vermesi doğasıyla hareketlere sağladığı güvence olacak olan özgürlüğe düşünce tarihi boyunca epistemolojik temel arama düşüncesi var olagelmıştır. İnsan eylemlerinin yaslanacağı ahlâkî ilkelerin ortaya konması için, öyle hareket edersem “şu nedenle

iyi", "böyle hareket edersem bu neden/nedenlerden dolayı kötü" dediği ahlâk ilkeleri bulma isteklerini, arzularını; özlediği, olmasını umduğu, mutlu yaşam –eudaimonist- (Mengüşoğlu: 1958, 278) idealine temel yaptığı ahlâk ilkelerinin temelini atabileceği zemin olarak özgürlüğün tanımı, sınırları kısaca doğasını anlamak isteğidir özgürlüğün neliği.

Özgürlüğü, gerek bireyin çok yönlü ve çok biçimli yapıp edebilme gücü ile bireysel yapabilmelere dayanak olduğunu iddia eden okullarda, gerek sınırları doğa ya da aşkın varlığını sujece çizildiğini varsaydığı olanaklılıkta, gerekse ahlâklılığı yasalara uymak anlamında olgusal dünya ve onun sınırlarının insanlarca belirlendiği özgürlük anlayışlarında karşımıza şu çıkar: İnsan, doğa karşısında yapıp etmelerine iradi meşruiyet sağlayacağı özgürlüğe gereksinim duyar. Özgürlük, yapabilme imkânı, 'yapamama' ile olumsuzluk/engel nedeniyle görünürlük kazanır. "Aslında insan hürriyetinin değil de daha çok hürriyetsizliğinin bilincine varır." (Öner, 1982: 13) Hürriyeti her şeyi yapabilme, yapacağı şeyleri yapmada engelle karşılaşmama kısıtsızlığı olarak görmenin aksine kişinin içte ya da dışta karşılaşacağı bireyce her zorluk, zorunluluk, engel onda yaptıklarını sorgulamaya dönen bir bilinç halini doğurur. Kısıtlama, istediği eylemi yapamama, iradesini yönlendirmede kimi zaman engellerle karşılaşma insanda hürriyet fikrini bir bilinç durumu olarak hissettirir. "Yaptığımı yapabildim, yapmayı isteyipte yapamadığımı yapmam için bu engelleri aşabilme imkânım var mı?" sorusunun, isteyipte yapabileceği ama yapamadığı/yapmadığı eylemleri neden yapamadığını/yapmadığını fark etmesiyle başlar. Hürriyetin teorik olarak keşfidir bu bilinç durumu. "Hürriyetsizlik hali hürriyetin engellendiğinde ortaya çıkar. Engel, hürriyet halinin sınırını oluşturur." (Öner 1995: 73)

Topçu, tüm ahlâk sistemlerini; "İsyân Ahlâkı" çalışmasının "hürriyet" bahsinde "Tayin edici hürriyetten tayin edilmiş hürriyete" alt başlığı ile hürriyeti, ya tayin edilmiş ya da insanın optimal subjektifliğinde, sınırları muğlak sistemlere dönüşmüş hürriyetler olarak tanımlar. Örneğin şuurun doğrudan doğruya verilerinden birinin de hürriyet (Topçu, 2002: 32) olduğunu ifade eden Bergson'un ve Spinoza'nın özgürlüğe yaklaşımını, kısmen farklılıklar taşısa da ulaştıkları mekanizm dolayısıyla tenkid eder. Tayin edici hürriyeti Spinoza ve Bergson'un sonu determinizme varan felsefeleri üzerinden şöyle açıklar: "Gerek hürriyeti bir gurur ve cehalet yanılığası olarak ele alan Spinoza ve gerekse onu bir saf süre belirsizliği içinde mütalaa ederek basit bir kendiliğinden oluşa indirgeyen Bergson –Bergson kabul etmese bile- aynı determinizme varıyorlar." (Topçu, 2002: 66) Bergson'un özgürlüğe verdiği anlam kendi sistemi içerisinde tutarlı olmakla birlikte genel olarak bakıldığında özel bir kullanım içerdiği açıktır. Fakat bilinçli isteklerden hareketle ortaya koyulan her türlü özgürlük düşüncesi indeterminizmden hareketle ortaya konulsa bile Bergson felsefesi için geçersizdir. (Silifke: 2018, 80)

Sistem olarak mutlu yaşam vaat eden her ahlâk öğretisi insan eylemlerinin tümü yerine ya fayda, ya sınıf ya da sonuççu ele alıfta kalmış, eylemlerin insana sağladığı

fiziksel faydaya yönelerek insanı, insan eylemlerinin ruh, bilinç ve tüm bunların irade ile ilişkilerinde ki etkileşimleri ihmal edilerek, insan hareketleri frontalize kesitlere dönüştürülmüştür. Nedeni ise insan eylemlerinin kurdukları sistemlere sığmaması. O zaman öğretilerinin ölçülerine sığmayan ahlâkî eylemlerin etik değerlendirilişleri sistemlerinin sınırları içine çekilecektir. Yani kişi eylemleri ve bunların etik değerlendirilmeleri/ilkelere budanacak, budanan ahlâkî eylemlerle ve bunların değerlendirilmesi ile sistemlerinin ahlâkîliği sağlanacaktır.

Deskriptif yaklaşımda örneğin, ahlâkî eylemler olgusal açıklamaya tabi; kişinin diğer özelliklerle ahlâka konu ilişkilerinde, olaylara yönelişinde, yaptıklarında/yapmadıklarında eylemlerinin gözlemlenip neticelerinin olgusal önermelerle açıklandığı, ahlâkîliğin eylemlerin betimlenmesi ile sağlandığı, insan davranışlarının tiyatro oyununu izler gibi izlendiği, kişi eylemlerinin toplumsal (sosyolojizm) ve bilimsel açıdan dış gözleme indirgelediği adeta seyirci konumundadır insan eylemleri bu yaklaşımda. Pozitivist ahlâk yaklaşımının indirgeyiciliğini Said'de: "...Bu çeşit ilkel sınıflamaların kendi mantıkları vardır; ama eğreltiotunu bir toplumda iyiliğin, bir diğerinde kötülüğün simgesi kılan mantık kurallarının, ne öngörülebilir bir ussallığı ne de evrenselliği vardır." (Said, 2003: 63) diyerek pozitivist ele alışı eleştirir. Burada özgürlük, ahlâkî eylemlerin zemini olmak ya da olmamak gibi bir ilkeye göre değil olgunun, carî özgürlüğün betimsel tespitine indirgenmiştir.

"Emile Durkheim ile başlayan sosyolojizm akımı, biri tecrübî, diğeri akılcı iki ilkeyi, iyilikle vazifeyi bağdaştırmaya çalışan bir çeşit dayanışmacılıktır...Sonunda bu iki ilkeden hangisinin diğere baskın çıkacağı ve onu arkasından sürükleyeceği bilinmez. Eğer iyilik tercih edilirse faydacılığın hatasına düşülür; vazife tercih edilirse bu ilkenin belirsiz, bulanık ve karanlık olduğunu bir kere daha söyleyeceğiz." (Topçu: 2002, 36)

Yaşantıdan yola çıkan öğretiler ise sujenin özünü nasıl yapmak istiyorsa öyle yapabilmesi için mutlak anlamda özgür olduğunu ileri sürer. Özgürlüğün anlaşılması ile -hür olduğunu anlama- özün yaratılabileceğine olan inanç gelişir. Benliğini yaratma sürecinde ona değer katmaya yöneleceği hareketleri yaratabilme imkânının fark edilmesiyle kişinin kendini gerçekleştirebileceği zeminin idrakinin bilincine varılır. Bu bilinç durumu kişinin adeta "özgürlüğe mahkûm" olduğunun deneyimlenmesi ile meydana gelir. (Sartre, 2002: 31)

Hürriyeti bir vazifeye uyma, yapılması gerektiği vaz edilen eylemlerin erk tarafından yazılı/geleneksel olana itaat olarak tanımlandığı solitarist görüşe göre ise kamusal ya da özel tüm insanlar kendilerine uygun görüleni/vazifelerini yaptıklarında özgür sayılacaklardır. Bu tür yerel ya da ulusal güç sahiplerinin –genelde ekonomik, politik varsıllardadır bu erk- sahip olduklarına dayanarak ahlâkî norm koyabileceklerine ait inanç sözde meşruluklarını sağlar. Bu ahlâk biçilen bir ahlakilik sistemi türetir ki biçen, biçme meşruiyetini ekonomik öncüllü imtiyazından alır. Said buna " Nitekim, ...orga-

nik entelektüelini; kapitalist girişimci kendisiyle birlikte sanayi teknisyenini, ekonomi politik uzmanını...yaratır." (Said, 2013: 22) der.

Özgürlüğe; betimleyici, normatif ya da analitik ahlâk kuramlarında ya da mülkiyeti hırsızlık gören proudhon ve Marksist öğretilerde ya da liberal öğretilerde sistemlerinin/ideolojilerinin omurgasını teşkil eden insan iradesinin bilinçli eylemlerinin istenilen ideal çeperlere ulaşma gücünde, istenen ahlâkî eylemlerin gerçekleştirilebilmesi ve dolayısıyla sistemlerinin ahlâkîliklerinin güvenliğini sağlamak bakımından gereksinim olmuştur. Topçu hürriyetin; belirli hareketleri, önceden belirlenmiş, görece mutlağın içerisinde sığdırılmış dar, revizyonizmden uzak hareketten uzak fiktifiyasyonist (kurgusallaştırılmış) hürriyet anlayışlarının etik değerlendirmelerinin doğru olmadığını söyler. (Topçu: 2002, 66)

Kişi, özgürlüğün sağladığı dikkat ile hareket öncesi/sonrası ilişkisini düzenleyebilmekliğine sahip olmasına rağmen, eylemlerinin tamamının nedenlerini bilerek, isteyerek yapabileceği olanaklılığına sahip olduğu bilinç halinin ihmal edilmesini doğru bulmaz. "Hürriyet bir spekülasyonun, saf bir nazariyenin meyvesi değildir; o, hareketin tam ortasında ve hareket tarafından ortaya konuyor." (Topçu: 2002, 68) Kuçuradi "...kişi bir eylemde bulunurken birçok nedensel ve nedensel olmayan ilişkiler içinde bulunur. Bunlar eylemi ve eylemin her bir ögesini etkiler" (Kuçuradi, 2011: 15) der. Topçu'da hürriyetin ne olduğunu açıklama girişimine aynı saikle başlar. Tüm yapabilmelere sağladığı olanaklılığın harekete verdiği imkân ile iradeyi -istenilen eylemleri yapabileceği kabiliyetiyle donatılmış, reflektif kontrolle işleyen iradeyi- hür düşünce ile harekete geçirmede ve tüm insan hareketlerinin sonuçlarını olduğu gibi nedenlerini de üstlenmesinde merkeze almada insana verdiği eylemleri anlama ve yapabileceği zemini olmasını da felsefesine katar. "Hürriyeti ortadan kaldırırsanız hayatta bir kendiliğinden oluş, davranışlarda da makinalaşma hâli kalır." (Topçu, 2002: 66) Hürriyetinin farkında olmayı öğrenen insan iradesinin başıboşluğuna karşı; neyi, niye, kimin için, ne zaman, nasıl yapmalıyım? diye sorarak, hareketlerinin bütünü anlama/değerlendirme ile refleksiyona tabi tutacak, tüm ahlâkî eylemlerinin nedenlerini de netice gibi omuzlayacak, hürriyeti böyle anlayan bilinçlilik ile sorumluluğunun terkibine yönelecektir. "Hür olmak, bir hareketten sonra yeniden doğmaktır; bir yolun sonunda yeni bir yola girmek, eşyayı değiştirmek ve kendi eliyle kendini değiştirmek demektir." (Topçu: 2002, 69)

Topçu'nun 'hareket felsefesi'nde ve eğitimci için bunun içeriğinin nasıl ahlâkî norma dönüştürüleceğine girmeden, kendinin ve kendi dışında olanı da kapsayan sorumluluğun terkibinden önce başka türlü de eylemde bulunabilme yeteneğini keşfettiren hürriyetin sağladığı 'panoramik/dönüşlülük' yöntemini açıklar. O özgür eylemin özel istemeden ayrılığını -Topçu iradenin özel bir nesneye bağlanmasını esaret görür- "Hür hareketin, gerçek hareketin şartı, evrensel bir şekilde istenmiş olmaktır." (Topçu: 2002, 73) diye ifade eder. İnsanın, insan olmağı bakımından insanın, diğer varlıklarla ilişkisinde değer alanını bilmesi/ayırדתmesiyle ve bu bilme ile -ahlâkî bilme, -özne

ahlâkî dizge üretebilme olanaklılığından beslenerek oluşturduğu değer tanımıyla değerlilerini oluşturacak sonra, varlık, bilgi ve değerlemelerinde yine insana dönecektir. Bu dönüş, ufku bireyden başlayıp evrensel yol alan insanın özgürlük imkânının farkındalığıyla, sorumluluk temeliyle, hakeketten şuur, şurudan harekete yol alan “ben inşası” ile son bulan bir dönüş olacaktır. (Topçu: 2002, 71) Bu dönüş ben’ini, öz’ünü, başkası ile karşılaştığında kimi gözle görülebilen, çoğunluğu ise hassas neden ve sonuç merceğiyle anlaşılacak olan başkalığını (ben’inin yeteneğini) görmesi ile başka bir şey yapabilmeye namzet olduğu halde neden yaptığı şeyi yaptığını, bunun nedeninin başkası mı yoksa kendisi mi olduğunu anlamayı, farkına varmayı sağlayacak olan dördür.

Bilincin (Hürriyet) Duvarında Bir Delik: İç/Dış Gerilim

İlişkiler ağının çeşitliliği ‘acaba’ kritiğiyle insan –öğretmen- eylemlerinin iç ya da dış determinizminin görece zorunluluğundan kendisini çekip alır. (Topçu: 2002, 58) Daha doğru bir ifadeyle nasıl ki bir ağaç meyvesinden yararlanmak isteyen meyvesini eğilerek vermiyor, insandan yanına gelmesini, elini uzatmasını, belki gövdesini merdiven gibi kullanıp tırmanmasını, üzerindikilerden böylece faydalanılmasını bekliyor ise insan da ahlâka; kendisince bir an aşılmaz olarak görünen iç -hareket öncesi aklın ve duyguların bileşenlerinin harekete yön vermede alışıldık, gelişigüzel, dikkatten uzak, aşılması zor addedilip kanıksanmış seçimler mekanizmi- seçimlerden ve dış (başlangıcı gerekli olan fakat değişen doğalar karşısında bireye yorum imkânı bırakmamaya ulaşınca gerilime neden olan sosyal dayanışmanın bireyi ihmal eden uygulamaları, egemenliğin tekelleşmesi, sorgulanmayarak intikal eden biçime indirgenmiş gelenekler gibi) zorunluluğun ağından kurtaracak, özgürlüğünün şuuruyla karşılaştığı bu nevi durumların yarattığı sıkıntıdan/gerilimden iradesinin pusulası olacak ilkeyi/sorumluluğu çıkarmayı ancak bu determinizmi fark etmesiyle ulaşacaktır. (Topçu2002, 66-67) Gerilim düşüncesi ile -ki düşünce de bir harekettir Topçu’ya göre- (Topçu, 1999: 18) önceki kayıtsızlığının, denenmiş konforuna kendini bırakışın içinden onu çekip çıkarmasıyla fırsata dönüşecektir. İnsan zorunluluk olarak görülen/ addedilen ve bu nedenle tekrara düşülen isteme’nin doğru değerlendirmelerinden kaçırılmasına kayıtsızlığı bırakarak, öyle ya da böyle hareket olanaklarını değerlendirme olasılıkları içinde olduğunu fark edip olmasını istediği etik norma ulaşmak arzusunun iticiliğiyle gerilir. “Bu yüzden irade ve hareket arasında kopmaz bir bağ vardır.” (Kösedağ, 2017: 71) Ve bu gerilim taşıdığı potansiyel -iç ve dış determinizmin iradeye uyguladığı negatif basınçla- ve hürriyet zemininin varlığı düşüncesini anımsatışıyla eğitimciyi harekete, değişime zorlar.

Şahsiyet mimarı öğretmen, gerilim olmaksızın hürriyetin varlığını anlayamaz. Kendini çevreleyen iç-dış zorunluluk menfezleri ona hürriyetin imkânını hissettirerek farkına varmasına neden olacak, böylece oluşan gerilimin yaratacağı, kendinde gördüğü zorunlulukları aşma gücünün varlığını hissetme ile hareketlerine istediği istikameti verebileceği düşüncesine ulaşacak ve bu gücünü kullanma isteği iradeye baskı

yaparak bir içsel itme oluşturacaktır. İşte bu nedenle hürriyet için "zorunluluk" şarttır. "Determinizm olmadan hürriyet kavranılamaz..." (Topçu, 2002: 66)

Ben İnşası

Topçu benliğin oluşmaya başlamasını ani sezîş ile değil, hareketin yardımıyla ulaşılan imkânların bilincine varma ile olacağını ifade eder. Ben'den ayrı olan sayısız ben'ler ile, sorumluluğun imlediği ilişki içerisinde, kendi ben'imi inşa edebileceğimi, hareketle bilme olanağının ayırıcına vararak kendini gösteren olanaklılık. "Bu ben inancı ya da inanç adı verdiği gerçek bilgi, benliğin eşya ile temasında var oluşun delilidir." (Topçu: 2002, 135) Ben inşası, bir aydınlanmadır bir yönüyle. Çoklukta birlik arayışına doğru giden farkındalığın ışığı. "Hürriyet, dıştaki determinizmin yerine benliğin determinizmini, bir iç determinizmini koymaktan ibarettir...Hareketimizi belirleyen etkiler, tarafımızdan seçilmiş, kararlaştırılmış ve bir bakıma tayin edilmiştir." (Topçu, 2002: 67) Topçu, fiziksel ve ruhsal olarak ferdin kendini ve çevresini Bergson'cu yaratıcı atılım benzeri -determinizme varışı ile ayrı- bir ilgi ile seçebileceğini vurgular. Sartre'ın "İnsan kendini nasıl yaparsa öyle olur." (Sartre 1997: 64) da ki özgür seçiş olanağına benzeyen, -aşkıyla bağının kesilmesiyle, varlık türü içerisinde mükemmelle gideceği, kendini ona göre seçeceği yetkinlik örneğinin yokluğu ile ayrılan- insanın kendini nasıl gerçekleştireceğine kendisinin karar vermesini sağlayan bir seçiş vardır. (Topçu, 2002: 135)

Ne düşüncüyü oluşturan imgeler, ne de varlık evreni tek başına, ötekenden özerk/ ilgisiz tekilliklerin toplamıdır. İnsan düşüncesi "Sonsuzu istemesiyle" çokluk karşısında kendi birliğini oluşturmayı dener. (Topçu, 2002: 32) İçsel ve dışsal olasılık ve seçişlerin çokluğu kişiye kendi ben'ini oluşturmasına yönelik fırsat verir. 'İsteme' temel olur böylelikle, kendi ben'ini hareketlerinin sorumluluk bilinciyle, doğru -sorumluluk bilincine göre- değerlendirilmesi refakatinde bitevite yorma ve ardından başkasının ben'inde gördükleriyle benini yeniden tanıma/kurma. Ötekinde/ötekiyle kendini anlama. Başkasının ben'inin düşünüşlere verdiği ilham ile kendi öz benini oluşturma niyetine neden olma. İstemek/dilemek fiili, duyuların ötekindekini, ötekindekinin eylemlerinde öz benini -ayna- fark etmeyle başlayan, kendinin ben mimarisini oluşturma ve sonu kendini kendi ben'ini inşaaya varacak isteme'nin ortaya çıkışı ile süregiden sürecin keşfidir. "Bu çoklukta dilek, özsuyu ağaç gövdesinde nasıl yol alırsa, öyle yol alır." (Topçu, 2002: 66) Unsurların çokluğu yanında özsuyu nasıl ki gövdeyi beslerse insanda benliğini imar ederken bir defalık hareketin birçok nüansları arasındaki seçimleriyle hareketini, harekette de kendini seçer. Bu, hareketin, hareketten türetilen ile yeni hareketlere çekirdek olacak/olabilecek olan eylemlerin çoban yıldızı gibi insana yol göstermesi için sorumluluğun refakâtinde yeniden bir terkibe tabi tutulmasını gerektirir. Hareketten doğan sonsuz yapabilme olanaklarının keşfi, birliğe, benliğe doğru hamle için, sorumluluk-özgürlük denkleminin tasarrufu ile insana fırsat açar. Blondel'in "hareket halindeki zekâ" (Topçu, 2002: 32) diye tabir ettiği hareketten doğan hareketlere imkân tanyan, dinamik zekâ ile oluşan benlik.

Niyet hareketle tamamlanır, yoksa eksiktir. Fakat niyetin eylemin tamamını kapsamaması mümkün değildir. “Fakat niyet bütün hareketi kucaklayamaz. Hareketten düşünceye, düşünceden harekete geçişte sürekli bir yaratılış vardır.” (Topçu, 2002: 68) Hareketin niyete sığmaması; harekete geçme ile şuurda sonsuz olanaklar içindeki kavramsal ilişkiler ağının içinden seçilenin, şuurdan evrensel sorumluluğa doğru gidiş için iradeyi ardından da harekete etkisinin ne kadar olduğunu tespitini, ihatasının zorluğu. Düşüncesinin, özgür seçiminin farkındaki kişi isteğinin varoluşunun değer kazanması için eyleme gereksinim duyar. Duyduğu hareket ihtiyacı bir defa meydan getirilince artık o hareket kendisini oluşturan hareket öncesi hali de aşar. İnsan hür hareketi ile Yüce varlığa iştirak eder. (Topçu, 2002: 204) Düşüncenin kendisine yön vermeliği bakımından harekete bağlılığı ile tayin edilen hürriyet, yeni bir harekete geçmedeki imkânın şuurunda yatan sorumluluk kavramının iticiliği ile tayin edici olacaktır bu safhada. Bir defalık yapıp etmeye indirgenemezlik doğasıyla eylemler eğitimciyi, baharın kışı takip ettiği gibi biteviye niteler, yapar, oluşturur.

Hareketten önce hür değildir insan. Çünkü kendisini tekrar etme ya da aşmayı seçip seçmemesine göre gelişecek/gerileyecek ve böylelikle sorumluluğa yaklaşıyor/uzaklaşarak özgürlüğü ya da esareti seçecektir. (Topçu, 2002: 68-69) Hareket ile özgür olacaktır, kendi öz benini bilme olanağı artacaktır. “İnsan hareketten sonra gerçekten hür olur. Çünkü insanı değiştiren harekete geçmeyen düşünceleri değil harekete dönüşmüş düşünceleridir. Hareket bizi değiştirmiştir. İnsan hareketten önce ne ise yine o değildir ve sahip olduğu güçlerin gerçek ölçüsünü hareketle bilince, kendisini daha iyi tanır.” (Topçu, 2002: 68) Hareketten evvel ki benden kopuş/sınırlı ve ardından yeni oluşacak bene merhaba. Hareket ile kendini tanıma, hareketini meydana getiren ruh ve düşünce çokluğunda sorumluluk rehberli seçtiklerini davranışa geçirme. Harekete geçmiş içi ile hareketten taşınan rehberliğinde düşünüşe verilen taze olanağın idrakine varma. Tüm yaşanmışlıktan uzak formüllerden, soyutlamalardan ayrı, her harekette benin yeniden, yenice doğuşu olur her hür hareket. Kendini, çevresini değiştirme olanaklılığını denemiş, iradesi ile gerçekleştirmiş, kendi ve öteki kendileri hareketin mucizevi kapıları aralamasıyla imarlara yönelmiş insandır artık eğitimci. “Ve gerçekleşen hareket, daha uzaklara yeni ışıklar gönderecektir.” (Topçu, 2002: 109) Hareketin, adeta çağdaş bir epokhe gibi, benin sorumluluk ışığıyla tesisine giden yol da paranteze alınması. Düşünceyi tayin eden hareket, düşüncenin nesnesi olmuş, hareketle oluşan yeni ben’ini anlamaya yönelmiş kendinin, bu vasatın dışına çıkarak yeni ahlâkî eylem sürecini değerlendirisi ortaya çıkarmasıyla tayin edilmeye gereksinim duymuştur. Görüldüğü gibi düşünce bile varlığın dışına çıkmayarak bizzat kendi üzerine katlanan içsel bir hareketten başka bir şey değildir. (Aydoğdu: 2009, 4) Hareketten düşünceye, düşünceden harekete yorum/anlam gidiş-gelişlerinin özün gerçekleştirilmesinde ki öneminin idrakine varacak olan insan, şeylerin insan duygu ve zihnine nesne olmasındaki seçiş gayesiz bir istemeden değil, sorumluluğun ondan istediği evrensel hareket ereğini özgürlüğünün bilinciyle denetleyecek ve hareketi tesadüfün/tekrarın engelliyici etkisinden kurtulmayı arzu edecektir.

Esarete İsyan Eden Eğitimci Sorumluluğu

İnsanın kendini, ahlâkı değerini ne olduğunu bilmesi onu ne istediğini ve o isteğine nasıl ulaşacağını bilmeye ve bu bilmenin can bulacağı eyleme götürecektir. Bilme, yani kendini bilme insanı; neyi istediğini bilme, istediği şeye nasıl ulaşacağını yollarını aramayı bilme, hareketin bu bilmelere göre düzenlenip arzu ve aşk ile beden tepkilerini ruhun isteklerini uygulamakta ki durumunu bilmeye ulaştıracaktır. Bu değişimin habercisidir. (Topçu, 2002: 210) Sebep-sonuç ilişkisini göz ardı ederek bedenselliğe açılan ve sonu haz, zevk, şöret gibi geçici duygularla, şu insanda başlayıp yine onda biten, değişime kapalı, iradelerin ona göre düzenlendiği negatif sorumlulukları –apriorilikleri nedeniyle- öğretmeni isyana değil esarete götürdüğü için eleştirir. (Topçu, 2002: 123-133)

Örneğin Durkheim'ci düşünceyi; bireyin hareketlerine yön veren toplumdan üretilen sosyolojist itaatkâr ahlâk idealine göre kişinin ahlâka konu hareketlerinin dayandığı etik normu üretme, tanımlama ve kişinin tüm zengin iç dünyasının, isteklerinin değer üretmede toplumun ürettiği kabul edilen değerlere katılamaması nedeniyle tenkit eder. Burada sorumluluk geometrik, dar, bireyin zengin iç dünyasını nispeten dışlayan ve iyiyi kendinin içinde olduğu fakat kendi öz-değerlendirmesinden uzak tuttuğu biçimci ve Topçu'nun deyimiyile "isyana karşı" konformist bir ahlâk doğurduğu için tenkit eder: "...Bir toplumda ahlâk ideali şayet o toplumun istekleriyle sınırlandırılırsa, sosyal vazifeyi itaati isteyecek şekilde kendini belirlerse, bugün ferden vicdanını körleştiren uysallık ahlâkı (conformisme) doğar." (Topçu,2002:36) Bu gibi toplumlarda hareket gerçekleştirilmeden önce ahlâklılık için toplum tarafından verilmiş görevi yapmış olmak yeterli sayılmaktadır. Topçu bu tür ahlâklılığa F.Rauch'un "namuslu adan" ahlakını örnek verir. Burada "namuslu adam" olmak için, gözlerin kapanarak (hareketlerine kök olan düşüncelere yol açacak eylem değerlendirmesine sırtını döner) vazifenin yapılması yeterli olacaktır." (Topçu, 2002: 36) Eğitimci, davranışlarının zengin iç dünyadan yalıtılması ile kendini yeniden oluşturmaya mesafeye, neyi, niye, ne için yapıyorum, yaptım? Sorularına yabancılaşmaktadır sosyolojizmde. Dışta bırakılmış beni ile kendini (ahlâkını) toplum tarafından biçilen role uygun hareketle sınırlayan, sonrasında bir yabancı gibi kendini seyreden, beninin nüvelerini bulacağı hareketlerini ve diğer özne eylemlerini, öz benini gerçekleştirmede dışta bırakan sorumluluk koyumunu bu nedenle tenkit eder. Neye karşı sorumluyum? Topluma. Niye? Toplum öyle istediği için. "Çünkü vazife, toplum tarafından ona verilmiş işin adıdır. Namuslu adam, hareketinin mahiyeti üzerinde düşünüp taşınmadan önce karar verir, harekete geçer ve işini yapar." (Topçu, 2002: 36) Bu tür topluluklar için: "Halk veya kütle, normal yaşayışı içinde ahlâkı istemiyor, kendi menfaat ve saadetini istiyor. Ona karşı gelen harekete ahlâksızlık diyor. Ahlâk kitabını tatbik ederken, onu kendi hayır ve saadet emellerine ve kendi gururlarına uyduruyor" (Topçu, 2005: 85) der.

Topçu isyan ahlâkı probleminin merkezine esarete isyan eden 'sorumluluk' kavramını yerleştirir. "Biz ise, ahlak meselesinin merkezine sorumluluk kavramını koyu-

yoruz.” (Topçu, 2002: 37) Her isyan iradenin eseri ve evrensel sorumluluk içeren bir isyan mıdır? Topçu bu soruya “hayır” cevabı verir. ‘Anarşist isyan’ diye tabir ettiği Stirner’ci isyanı , Rousseau’nun ben merkezli ‘toplumcu isyanını’ ve Schopenhauer’ın bizzat varlığı hedef alan, “var olmak kötülüğü istemektir” (Topçu: 2002, 201) diye ifadesini bulan isyanlarını gerçek isyan olarak görmez. Onları ya taşıdıkları bencilik duygusuyla, ya ruh karmaşasından tabiata sığınarak kurtulacağını sanmaları ile, ya da Schopenhauer’da olduğu gibi “hiçbir kurtuluş yolu bulamayarak kesin bir inkârla, isyan imkânını bile feda etmesi nedenleri ile eleştirir. (Topçu, 2002: 201-202) Eğitimci, gerçek isyanın ne olduğunu anlamak için bilinci takip etmelidir. Çünkü bilinci takip ettiğimizde kaçınılmaz olarak isyana varırız. Bilinçte isyanı, sezgiden inanca, inançtan kendine ve oradan da tüm insanlığı kucaklayan evrensel ilke istemelerine karşı olan engellere direnç halinde yakalarız. (Topçu, 2002: 203-204) Bu ilke, hareketle gelişen düşüncenin ve hemen ardından düşünceye biçim veren hareketin eksile-tamamlana süregittiğinin farkındalığına sahip olan endişeli bir sorumluluğu doğurur. (Topçu, 2002: 33) Endişenin nedeni, itaati ve konforlu yaşamı salık veren ve ondan –konforvaz geçmenin yaratacakları kaynaklıdır. Bizatihi bilinçte amacını bulan, nedensellik silsilesinin bilinmesinin yarattığı ve sonrasında iradenin enerjisi olacak olan, insanı köle olmaktan kurtarmaya karşı isteğin yarattığı pozitif bir gerilim. “Bu gerilim, aşılacak engeller hakkında bir düşünce, sorumluluğumuz konusunda da bir şuurdur.” (Topçu, 2002: 100) ‘İyi insan olma ve yetiştirme’ ideali bilinçte endişeli bir gerilim doğurur. Gerilim ile kişinin yapabilme gücü sarsılır/silkilir ve harekete geçme isteği gerilim nedeniyle kıvılcım alır. Yani hareket, kendisini eyleme geçirecek gücü bilinçte, başıboş olmamaklığın fark edilmesiyle başlayan endişenin yarattığı gerilimle bulur. Sartre’ın “Yalınç (basit) bir bunaltı durumuna benzeyen, sorumlulukları olan herkes bilir bu bunaltıyı” dediği endişe. (Sartre, 1997: 69) Reha isimli romanında kahramanına “mesud olmak için başkalarını düşünmek ve ızdırıp çekmek lazım” (Topçu, 1999: 11) dedirten ızdırıplı sorumluluk. Mekanizmde ki rahatlığın, bilindik eylemin kişiye verdiği sonuç konforunun değişime karşı olduğu yerde endişe, kaygı, çile, ızdırıp ve acı neyi, niye, nasıl sorgusunun dinamizmi içerisinde hareketten ve zihinden her an dakiklik ister. Bu ise eğitimciyi çok yönlü düşünmeye, değişime, ferdi fiziksel, zihinsel görelî hazlardan uzak, sorumluluğun inşasına götürecektir.

Sorumluluğu hareketin rehberliğinde tanıyan Topçu onun doğasının endişe ve gerilimle bilinebilir olduğunu söyleyerek sıkıntı, gerilim, isyan ve sorumluluk kavramlarının bilinçte yan yanılığından bahseder. “Ahlâkî denilebilecek sorumluluk, kendi gerçeğini bizzat bu gerçeği yaşayanın şuurunda bulmalıdır; onun hakkında başkaları tarafından verilen bir hükmün sonucu olmamalıdır.” (Topçu: 2002, 97) Doğal halde insan endişe, keder, üzüntü, sıkıntı gibi ruh hallerinden uzak olmayı ister. Bu isteği –sıkıntı veren durumlardan uzak durma- ilgili ruh durumlarını doğuracak olan eylemlere mesafeyi doğurur. Hâlbuki insan eylemlerinde acı ile karşılaşabilir. Ki hatta yüksek idealler peşindeki kişinin daimi arkadaşıdır acı. (Topçu: 2002, 207) Uysallık bize keder, acı veren –iç-dış- şeylerle karşılaşıldığında mücadeleden uzaklaşmayı öğütler. Bu

ise iradenin esaretlerinden biridir. "Esaret, bizi tabiat-üstü nizamın içine sokacak bir şekilde evrensel olarak istememekten ibarettir." (Topçu, 2002: 205) İztırap kaçılacak, görmezden gelinecek bir duygu değildir. Aksine sorumluluğun varlığının habercisi olmaklığıyla bilinince en derin hitaptır. Çünkü hareket ıztırablıktan doğar. Benlik, kişi ilişkilerinde ortaya çıkan durumları doğru değerlendirmenin farkına ıztırap ile varır. Kişi işte bu benlik inşasına, ıztırap ile aydınlanan bilinç yardımıyla yürür. Gereğini yapmadığımızda duyulan acı bunun kanıtıdır. "Pişmanlık duygusu kendimize karşı, irademize karşı hareket etme samimiyetsizliğimizin ispatıdır." (Topçu, 2002: 102) Topçu kötülüğün, kötülük iradesinin insanda olmadığını söyler. O (kötülük), iradenin yok edilmesidir diyecektir. "Doğrusunu söylemek gerekirse, kötülük iradesi yoktur. Ahlâksızlık, iradi hareketin yok edilmesi, kişinin kendi kendini inkârdır. (Topçu, 2002: 102)

Geçmiş, atalar, eğitim ve toplum bize bazı şeyleri aktardı. Biz ise bu aktarımlardan sorumluluk çıkarmakta hürüz. Başkasına el atmayan, ötekini de hareket odaklı sorumluluk tanımında içermeyen bireysel sorumluluklar gerçek sorumluluktan uzaktadırlar. "Hareket, eşyayı ve kendi eliyle kendisini değiştirmeye yönelik bir plan içerisinde kendini gerçekleştiren insanın mukadderatını yerine getiricidir." (Topçu, 2002: 205) Geçmişten gelenin hür irade ve yeni dönem şartları ile harekete temel yapılması düşünen insanın işidir. Bu nevi düşünme insana –tarihsel aktarımın geliştirebilirliğini/ geliştirebilirliğini- sorumluluğun evrensel insanda temellendirildiği bilinçliliği doğurur. Çünkü Topçu 'ya göre kurtarılmak istenen sadece kadim mirası taklit eden değildir. Evrensel hareket kurtarılmayı istemektedir. "Aslında, insanın kendi kurtuluşu yoktur, bulunduğu esirlikten evrensel hareket kurtarılmak istenir." (Topçu, 2002: 103) Hareketi, esaretten kurtardığı insanlarla genişledikçe/çeşitlendikçe kendi benliği de geliştirecektir fedakâk eğitimcinin. Burada bireysel istencin kendi eylemlerinin sonuçlarını üstlenmemesinden kurtarılması için ferdi sorumluluk göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde ferdi bilinç ötekinin gölgesinde kendi sorumluluğunun gereklerini başkasından bekleyen bir hale gelecektir. Önce kendinde ki engellere isyan etmelidir kişi. Çünkü "Sadece isyan eder hürdür." (Topçu, 2002: 206) diyerek hareketi yaratan isyanın başıboş –sorumluluğun evrensele ulaşamadığı- hürriyetle değil aksine yüce bir ahlâk ilkesinin, bir isyan doktrininin ürünü olduğunu söyler. İradesini sonsuz isteme ahlâkî idealine göre harekete geçiremeyenler –ıztıraba teslim olanlar- uysallığı seçenlerdir. Oysa insanlığın yaratıcısı/kurtarıcısı ıztıraptı isyandır. (Topçu, 2002: 207) Bunu dışında tüm özel ya da zümre istemelerine dayanan ahlâkîlikleri, insanın sorumluluk alanlarını ve iradelerinin geliştirilmesini daraltarak onları yok eden ideolojiler olarak görür. "Sorumluluğu ortadan kaldırılmakla veya azaltılmakla fert ortadan kalkar. Hareketinin sebebi kendini eriten topluma bağlandığından, onun, efendisinin iradesine boyun eğmekten başka yapacağı bir şey de yoktur." (Topçu, 2002: 103)

Sorumluluk Oluşumu: Adalet, Merhamet, İnanç ve İsyan

Sorumluluğun adalet, inanç ve merhamet ile ilişkisinin kurulması halinde öteki insan sorumluluk tanımına dahil olacak ve sorumluluk evrensel bir yoruma ulaşacaktır.

Çünkü ne adaletin ne merhametin kendisinde eylem kabiliyeti yoktur. Tüm bu kavramlar sözleşmelere/tüm eylemlere konu olduğunda hayat bulacaktır. O, sözleşme ile tüm fertler gözetildiğinde görünür olacak, yasalar ile bu biçimsel anlaşma teminat altına alındığında ahlâksallık sağlanacaktır. “Eğer adalet diye bir şey varsa insanlık bunu, evrensel sorumluluk iradesine sahip olanlarla birlikte, kendi nefislerinin esiri olarak diğer fertleri istismar etmeye çalışan hükümdar ve zorbalara bıkıp usanmadan karşı çıkanlara borçludur.” (Topçu, 2002: 105)

Evrensel sorumluluğa sahip olan fertlerin en belirgin özelliği merhamet sahibi olmalarıdır. Hayvanda ilkel bir biçimde bulunan merhamet insan da evrensel bir merhamete dönüşür. (Topçu, 2002: 106) Hareketi, bilinci evrensele yönelmiş olanın merhameti özel olamaz. Ruh dünyasında merhamete kuvvet veren ise sorumluluk duygusudur. “İnsanda menfaatsiz, sebepsiz, alâkasız bize nüfuz eden alemşümül bir merhamet duygusudur...Evimde rahat otururken pencereimin dışında dövülen bir insanın yardımına koşuyorum” (Topçu, 2004: 72)

Topçu adaleti, merhamet ve inanç kavramlarını hareketin kendisine yer bulamadığı apriori kategoriler olarak değil aksine hareketten doğan ve hareketi aydınlatan ve bu özelliğiyle yeni hareketi çağıran dinamik bir yapı olarak tanımlar. İnsan bilinci bu bilme ile -zekâ diyor Topçu ilgili yeteneğe- hareketten ayrı olmayan düşünceye dayalı bilmeye yaslanan bu bağıllığı türetir. “İşte bizim ‘sorumluluk yoluyla bilme’ diyeceğimiz şey, zekânın harekete bağımlı oluşundandır.” (Topçu, 2002: 109) Bu sorumluluk bilinci eğitimcide, bilinenin ondan istediği ile harekete geçme bilgisinin varlığının kendisinde yarattığı iç burkan –adil olmama, ötekini kapsamama- endişe adalet duygusu ile sorumluluk kavramının eyleme dönüşmesini doğurur. Düşüncenin her anında hareketin adil –özel istemelerden bağımsız- değerlendirilmesi ile kendiyile ve ötekiyle yeni bütünleşmeleri isteyen kişi aynı zamanda istemesini tüm insanlığı içine alacak şekilde kurar. Bu ise merhamet ile olacaktır. Merhametin kaynağı ise ilahidir. “Merhamet içsel (sübjektif) dir, ferdidir. Toplumun adalet isteği olur, lakin merhamet isteği olmaz. O bizde ilahi bir yaratımdır.” (Topçu, 2005: 95)

İnancın doğası nedir? O’na göre objeler hakkındaki bilgimizin benliğin eşya ile ilişki yoluyla edinilmesine karşın inançta yöntem tersinir. “Bu defa benlik, onlara adeta hâkim ve içten sahip olmak için objeler üzerine etki yapıyor.” (Topçu, 2002: 123) Duyumların eşya ile kaynaşmasından doğan bilgi inanç yolu ile artılarak insanı kendisi gibi olma yolculuğuna götürüyor. “O, varlıkların benlikte özümsemesi, benlik tarafından benimsenmesi, o ‘birlik içinde ayrılıktır’...O faaldir ve ancak hareket ederken gerçekleşir; bu, bir hareket hâlindeki bilgidir.”(Topçu, 2002: 123) İnanç ile benlik içten ve hakim olma niyetiyle nesnelere etki eder. Olanın benlikte eritilmesi anlamında inanç somut ve birleştiricidir. (Topçu, 2002: 123-124) Bu şekilde epistemolojik temel bulan inanç sayesinde kişi başkasına –evrensel sorumluluk ilkesinin ötekine uzanmasını sağlayan ‘adalet kavramı’nın yardımı ile- yönelir, onu fark eder, görür ve anlar. Bu var olanın sonsuza odaklılığını, sorumluluk duygusunun insandan istediği ve ben-

liğin/kendini bilmenin oluşumuna giden yolda inanca saygıyı doğurur. Bu dünyada kendini bilen, değerlerinden, benliğinden taviz vermeyen bir insandan daha kıymetli şey ne olabilir? (Çetin, 2017: 462)

Topçu'nun inanç tanımı Pascal'ın akıl, alışkanlık ve ilham yoluyla tanımladığı inançtan farklıdır: "Bize göre inanç, aksine, düşünmenin temelindedir. İnanmaksızın, kelimenin tam anlamıyla düşünmek olmaz." (Topçu, 2002: 127) Pascal'ın kalp ve akıl arasındaki ayrılığı Topçu'nun inanç ve yöntemli düşünmesinden farklıdır. İnanç beşeri olanın üzerindedir ancak hareket noktası doğa-üstü değil bilakis kökü insan hareketindedir. "İnancın hareket noktası tabiat-üstü âlem değildir, belki oraya sonuçta ulaşılır, fakat kökleri beşeri dünyada, insanın hareketindedir." (Topçu, 2002: 127) Topçu mistik harekete düşünce ve akıl yanında estetik ele alışlarla da çoğunlukla farkında olunmaksızın inanca varılacak bir yol olduğunu söyler. Profan eylemler kabul edilen bazı sanat icralarında güzelin nesnelere âleminde aranmasında sanatçı din dışı olandan geçerek mistik inanca, estetik imana yol alır. Ancak sanat mistik bir yaşantı yaratması bakımından inanca insanı götürebileceği gibi yaşamın daha ince bir duyumsamayla mistik inancın kapısında da bırakabilir. "Diğer yandan bizim davamız, inançlarımızdan doğmuş bir iman olarak addedilen sanatın kendi bilgilerimizin uzantısından başka bir şey olmadığını kabul etmekten ibarettir." (Topçu, 2002: 166) Müphem, sınırları belirsiz bir vaziyet alış değildir. Mardin'in "...insanlar kendi başlarına karar veremezler, onları dürtecek bir kervancıya ihtiyaç vardır..." (Mardin 2016: 15) sözüyle tanımladığı başka türden sorumlulukların insanın kendi dışında belirlenmişliğine itirazı vardır Topçu'nun. Sonuççu, olumsuz bir sorumluluk değildir bu. "İnsan hareketleri iradenin eseridir" (Topçu, 1999: 241) düşüncesi ile insanda başlayan ve sonsuza uzanan yolculuğun rehberi olan pozitif bir kavramdır sorumluluk. Çünkü; "...Bencilik harekete yabancıdır." (Topçu, 2002: 70)

İsyân, hareketin kendi benlik yaratımı için önemi ve terkinin doğru değerlendirilmemesindedir. "Hareketiyle insan, kendinden başkası olmak için bizzat kendisine karşı isyan eder." (Topçu, 2002: 71) Kendinde kalınca kendini kaybeden, kendi dışına taşınca orada kendini bulan hareketle kendi olan, benliğini yükselten bir aşkınlığa atılış. Topçu Blondel'in "Hareket, insanla yaratıcının terkididir; ne yaratıcı, insan iradesi olmaksızın, ne de yalnız insan yaratıcının sonsuz imleyen kudretinden yararlanmaksızın onu değiştirebilir, meydana getirebilir, hareketi yok edebilir. İnsanın tabii (doğal, eğitimden uzak) hâli değişmemeyi ister. Değişmemek ise onun mukadderatının çaresiz ölümüdür." (Topçu, 2002: 72) Hareketin, özgür eylemin doğru değerlendirilişi, benzer tüm eylemler için geçerli olan evrensel ilke ile olur. Dolayısıyla insanın kendi eylemlerine, o eylem için ve geçici/görelî ilkelerle ahlâkîliği sağlaması, ben'ini gerçekleştirmeyi umması mümkün değildir.

Eğitimciye Işık Olan Kavram: İsyân

İnsanlığın belli dönemlerinde uzunca bir süre hazır –bilim, sanat ve felsefe de üretilenle, üretim yöntemiyle sınırlı kalarak- tekrar etmesi, medeniyetin, gelişimin düz bir çizgi haline gelmesine neden olmuştur. Medeniyetin ahlâkî öğelerini, ilerlemesini,

gelişimini engelleyen tavır; kendi ya da bir grup için isteme ilkelerinin -paradigmatik kabul ya da çağcıl seçkinlerin ilke koyumlarına olana teslimiyetle- ahlâkî görelilik engelini aşamamış olmalarıdır. Bu Topçu'ya göre iradenin esareti demektir. (Topçu: 2002 213) Tatminini tekil deneyimde bulan ve o teki aşma gayretinde bulunmayan, yani göreliliği aşamayan, onu yeterli gören kişinin esareti de son bulmayacaktır. İnsanlık, tarım toplumundan sanayi toplumuna ve ardından bilgi çağına ulaştıysa bu iradenin esarete olan teslimiyeti ile değil, isyanı ile olmuştur. Fayda, mutluluk, içgüdüsel zevk, haz, ... Bunların hepsi insanın kurtulmasını gerektiren “esaret” lezzetleridir. (Topçu, 2002: 73) Eğitimcinin isyanı; individualizm dönencinde kalmış somut, Platoncu terimle doxa'yı (sorumluluğun tümele uzanamayıp özelde/duyusalda yitmesi) episteme zannetme yanılığı (hazzın cazibesine kapılıp onu tekrar tekrar sürdürme arzusunun gerçek sorumluluk bilinci olduğunu zannetme) ile idealleştirilmiş olan ve iradeyi şahsi, özel hazzı bağlayan ahlaklılık ürettiği temel koyumuna karşıdır.

Michelangelo'ın ünlü Musa heykelini bitirdiğinde “konuş” diyerek çekicini heykeline fırlatmasına benzer; bir yönüyle insana benzeyen fakat candan, canlılıktan uzak, harekete yabancılaşma nedeniyle, sorumluluğun anlamının tüketilmişliğine olan isyan. Eğitimci isyanını, yazınsal içerikleri yaşamdan koparan cansız ele alışlara, istemesini tüm insanlığı kapsamayan ilkelere göre bina eden sistemlere karşı olacaktır. Bunu ise insanlık sevgisi ile sağlayacaktır. Böyle öğretmenlere, yani tüm maddi eksikliklere, biçimsel düşünelere ve ahlâkîliği öncelemeyen yetersizliklere karşı olanlara, rahatından ödün verenlere, maddi lezzetlerin sarhoşluğuna kafasını çevirenlere isyancılar der Topçu. (Topçu, 2002: 206-208) Bu nevi isyancılar –öğretmenler- esaretzâdelere, gayelerinin yanlış olduğunu, özel nesnel hazzı tattıktan sonra iradeleri burada kalırsa çürüyeceklerini, onları esaretten kurtararak insan olmalarını sağlamayı gaye edinmelerini öğütlerler. Çoğunluğu kulak asmaz. “Karşıtları ise ‘uysallığı’, pasif seyri, sınırları başkasınca çizilmiş vazife anlayışlarını, kalabalıkların isteklerine uymayı salık verirler.” (Topçu, 2002: 36-37) Onlar sorumluluğu olumsuz açıdan, hareketin nedeni olarak değil sonucu olarak görenler, onun hareketlere yön verebilme doğasını ihmal ederek sadece kendini (kişide başlayıp biteni) muhafazaya yönelmiş bir sorumluluk olarak görürler. Topçu'ya göre ise sorumluluk insanın insan olma biçimi bakımından deşeriyle ilgilidir. “Bizim anlayışımızda sorumluluk müsbet hale gelmektedir; o böylece hareketin bizzat nedeni olmaktadır.” (Topçu, 2002: 37)

Eğitimcinin isyanı aslında bir arkadaşlık teklifidir ötekine. Kendi içine gömülü kalana, mazeretlilere uzatılan bir eldir isyan. “İsyan, insanlar arasında bir dostluk bağının ortaya koyduğu bilgidir; bu bilgi, bir ölçüde ben ile başkasını sırdaş haline getirir.” (Topçu, 2002: 209) Tüm yerel ve evrensel sophos'lara, deşişime direnmeye karşı çıkıştır isyan. “İsyan, gerek fertte, gerek onun ihtirasında kainatın ve kendisinin hiçliğini ortaya koyan küçümsemedir.” (Topçu, 2002: 209) Bu sayede eğitimci sonsuzun önüne gelir. Diğerlerine evrensel sorumluluğu, onun ışığını, deşişimin güzelliğini duyurur. “İsyan, ona evrensel bir sorumluluğun yüklediği yüce görevi hatırlatan bağışlamadır.” (Topçu, 2002: 210)

Öğretmen, özgürlük bilincini ve hür düşüncüyü tüm engellere karşın bilinçli gençlik yetiştirmede bir fırsat görür. Öğrencide benliğin, öz değerlerin, şahsiyetin inşasında ki en zor basamağın aşılması bu imkân ile olacaktır. Özgürlük kavramının bu şekilde ele alınması öğrencide bir farkındalığa, iç ve dış zorunluluklar/bağlar karşısında bilimin, değer ve değerlilerin anlaşılmasına götürecektir. Böylece eğitimin tüm unsurları; Sorumluluk nedir? sorusu ve ardından insan ilişkilerinde ahlâka konu eylemlerin doğasının neler olduğu soruları üzerine düşünecek ve harekete geçmesine mani olan tüm engellere isyan edecektir. Hakikate ulaşmada engel olanın tespitinin nasıl yapılabacağına dair örneği –Bacon'cu idol temizliği gibi- Descartes yöntemi ile gösterir.

Topçu önce Kartezyen düşüncenin bilinci ayıklama yöntemine başvurur. (Descartes, 1994: 21-22) Descartes'ın insanda bir şekilde var olan (Tanrısal koyum) doğruluğu apaçık ilkeye ulaşabilme yetisi; doğruluğu ya da yanlışlığı üzerine düşünme pratiğine ya hiç girmeyen ya da kısmen uygulanan, şeylerin sıralı bir elemeye tabi tutularak, aklın rehberliğinde ve apaçık, doğruluğundan kuşku duyulamaz ilkeye ulaşana kadar yaptığı zihnin temizlenmesi işlemidir. "Anlaşıyor ki, düşüncemizde Rönesans açan Descartes çoktan unutuldu. O, hür olmayan düşüncenin düşünce sayılmayacağını söylemişti." (Topçu, 1999: 17) Din ve milliyet diye içinde bireysel yaşamışlığın anlam bilgisine başvurmaktan uzak, belirli zümre kabullerinin bilgi diye, ahlâk diye nitelendirildiği fakat dikkatle bakıldığında o kliklerin özellikle kendi konforlu rahat yaşamlarına duvar yaptıkları, "sözde" kutsallarının içleri özden uzak, kaba biçimci olarak öne sürüldüğü perde bu analiz ile sıyrılacaktır. "Her çürümüş zihniyetten, her skolastikten ruhları kurtaracak olan hürriyet, aşk ve ihtirarla kucakladıktan sonra, artık bugüne kadar şu veya bu şekilde, din diye milliyet adı ile bize inandırılmış, doğru düşünme yollarımız tıkanıldıktan sonra insafsızca bize sunulmuş olan hatalardan kurtulma yollarını yine Descartes'tan öğreneceğiz." (Topçu, 1999: 17) Kendi ahlâk dünyamızda yeni bir ahlâk düzeni kurmak için kişinin, kişilerin, kendilerinin şuurlarında analiz izlerinin olmadığı, dıştakine ya aşırı güven ya da analiz etmenin zahmeti nedeniyle kendini teslim ettiği ilkeleri elden (bilinçten) geçirerek değerlerin değer olma özelliklerini nereden aldıkları sorgulanarak hareketlerimize arzu ile yön verilerek sorumluluk kavramı imlenecektir:

"Dışarıdan gelen hatalardan sıyrılmamanın yolu, hiç olmazsa bir zaman için, artık hiçbir üstadın sözüne bağlanmamak, formüller ezberlememek, nutuklar dinlememek, bu yolda şimdiki kadar edinmiş olduğumuz gafletlerin hepsinden temizlenmek, hepsini atmış olmaktır." (Topçu, 1999: 17-18)

İnsan iyiyi, gerçek mutluluğu huzurda, ruhun sükûnunda arar. Rahat mıdır insan? Hayır. Çünkü insanın içi doğa gibi ahenk içerisinde değildir. İstekleri, arzuları, seçişleri, yanlışları vardır ruh ve zihin dünyasında. İnsan iç huzurunu nasıl yakalayacaktır öyleyse? Yöntem nedir? Doğada gözlemlediğimiz kusursuz ahengin, paylaşımın, olağanın, insan ruhuna katılması, insanın doğayı anlayıp kendi doğasını da ona göre düzenlemesinin sağlanması. İnsan doğada olanı, doğal olanı kendi ruhuna rehber

yapmadıkça huzuru bulamayacaktır. (Topçu, 2002: 50-51) İnsan, kavramsallaştırma ve bilme süreçlerindeki her türden düzensizliği, karmaşıklığı, evreni bilmemeden, yasalarını yalnızca ona özgü zannetmesinden dolayı yaşar. Doğadan koparılmışlığa karşı insan yeniden doğayla uyum sağlama arzusunda olmalıdır. Doğanın yasaları herkesçe bilinmektedir. İnsan da doğanın belirsizliğe kapalılığını zihnine, ruhuna klavuz yapmalıdır. “Ahlâkî alanda, ilmi metotlardan farklı bir metot bulunamaz ve ilimler arasında en doğru olanı, tabiat olaylarının geometrik ve kesin formüllerini veren bize model olacaktır.” (Topçu, 2002: 50)

Duyan, Öğretirken Öğrenen Öğretmen

Aynı gerçekliğin, olayların, kişiler tarafından farklı değerlendirilmesi ahlâkî eylemlerin hazır ahlâk ilkelerine dayalı yorumlanması –biçilişi- dinamik insan varlığının eylem olanaklarının ve onların değerlendirilişindeki aktüele yönelikliği değeri görülebilmek girdabına sürüklenmiştir. Ahlâkın ve kişi ilişkilerinde yaşam bulan kavramlarının üzerine düşünme olan etik, bilgi problemi olarak soruşturulduğunda bilincin önüne yaşanabilir dünyanın imkânını koyar. Bu imkân eğitimciye ve hitap ettiği çevreye yükümlülükler olarak görünür. Bu kavramların en mühimi ise aşkın bir sorumluluk olmalıdır. Sorumluluk kavramı; insanın iradesini esir eden, şahsi haz ve zevklere yönelik isteyişten vazgeçerek (Topçu, 1999: 21) daha doğru bir ifadeyle tüm özel isteme nesne evrenini dolaştıktan sonra yine kendisinde, kendisi ve genel insanlık için menfaat gütmeyen, vasıtaları amaç yapmayan, hareketini yaşamın dar ufkundan çıkararak, mükâfat istemeyen; ilkel benliğin kişinin hürriyetini daraltan, ferden kaybolduğu soyut dayanışma ve hâkimiyet engellerini aşarak, öğrettiğini yaşayan yaşadığını kritik eden, iyiyi arama yolculuğunun duraklarında rastladıklarını küçümsemeyen, merdivenin ilk basamağındakine son basamağındakine davrandığı gibi davranabilen öğrenciler yetiştirme ahlâkına sahip, eylem/ilke eleştirisini Yunus gibi önce kendine teksif eden, noksanlığı kendinde gördükçe değiştirme arzusu ile iyiyi engel olan her şeye isyan eden bir vazife bilincine sahip birey olarak karşımıza çıkacaktır.

Takınılan tavırların, değerlerin, değerlilerin, eylemle şekil kazanacak tutumların, alınacak kararların bilinmesi; tüm eylemlerin bu çizgiye göre tasarlanması eğitimciye ve onun hedef kitlesine bu olumsuzlukların kazandırılmasında ışık tutacaktır. Dışarıda yaşam, içeride okul gencin ruhunu insanı insan olduğu için hakları olduğu yüksek ideali bilinciyle yetiştirmelidir. (Topçu:1998,99-104) Sorumluluğu olan öğrencilerine alanı ile ilgili evrensel bilgileri kazandırmak ve ahlâkî olarak eylemlerini de yaşanabilir bir dünya oluşturmaya yöneltmelerine yardımcı olacak olan eğitimci için her engel öğrencilerini bir üst basamağa atmada bir fırsat olarak görülmelidir. “Ders, hakikatlerin araştırılmasıdır. Teknik ancak ilimlerin tatbikatı diye onlardan sonra ele alınır.” (Topçu: 1998, 100) Şahsiyet basamakları olması gerekeni isterken olanın direncine karşı; sorumluluğunun bilinciyle engellere direnen, alternatif çözüm yolları arayan, bu arayışta gerilen ve gerilimini iradesine yöneltmek iyiyi, en iyiyi ulaşmada öğrencilerindeki farklılıklara göre gelişen davranış modelleri, psikolojik sağaltım yöntem-

lerinin istediği farkındalıkları anlama/uygulama ile hareket eden eğitim hedeflerine ulaşmayı kendine ödev bilecektir. "Okul hakikatin peşinde koşulduğu, dilin, kültürün örneklerle tanıtıldığı manevi olgunlaşma mekânıdır." (Topçu:1998, 100)

Sonuç

Gelişmiş dünyanın Beethoven, Goethe, Lamartine ve Hugo gibi ölümsüz evlatları kendi ruh dünyalarına ebedi gençlik aşısı yaptılar." (Topçu, 1998: 17) Ülkemizin aydınları olan öğretmenlerimiz de gençlerimize ruh aşısını yapacak fedakâr insanlardır. İradelerini harekete geçirmede, durağanlığa, pasifliğe, engellere isyan eden eğitimcimiz bu doğalarındaki özellikleri gençlerimize aktararak özgür, faydalı, değerlerine sahip çıkan bireyler fideleyeceklerdir. Gençlik geleceğin tohumudur. (Topçu, 1998: 17). Öğrencinin öğrenememesi mümkün müdür? Anlatan öğrenmen ise öğrencinin anlamaması mümkün değildir. Anlamayan öğrenci iddiası aslında ya konunun bir parçasının öğrenci tarafından farkında olmadan kaçırılmasının, ya o bilginin zihin ve ruh dünyasında yaratacağı zenginliği fark ettirecek deneyim nesnelere eksikliğinden veya öğrenci farklılığının, öğrencinin okul ve okul dışı öğretim ve eğitim sürecinin onun duygu, zihin doğasına karşı etkilerinin yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülmelidir. "Düşüncenin hürriyete kavuşması, dıştan gelen otoritelerden sıyrılmak ve içten gelen ihtiraslardan korunmak sayesinde kabil olduğunu biliyoruz." (Topçu: 1998, 78)

Her öğrenci farklıdır. Bilişsel ve duygusal eşikleri, öğrenme biçimleri, kazanımların kalıcı hale getirilme süreç izleğinin bilinmesi eğitici için önemlidir. "Hayat maddelerini olduğu gibi, kabuğunu da her yıl dökmekte, her bahar yeniden yapraklanmaktadır." (Topçu: 1998, 83) Öğrencisinin tüm gelişim aşamalarını tanıyan eğitici aşılama zannedilen engeli aşma iradesini durağanlığa, zamanın sınırlılığına, imkânların darlığına isyan ile gerçekleştirecektir. Tüm iç ve dış engelleyici addedilen faktörler taşıdığı ideal birey yetiştirme imkânı ile değerlendirilerek sıkıntılar, iç gerilimler, her türden dışsal baskılar ile karşılaşıldığında geline eşğin şahsiyeti bir üst basamağa taşıma eşiği olduğunun farkına varılacaktır. Gençlere sürekli dikkat alışkanlıkları yardımıyla olaylar karşısında aklını kullanma sevgisi aşılmalıdır. (Topçu: 1998, 884-85) Bildiğini yapana bilmediği yakındır. Fakat bilinenin "acaba", "ya yanılıyorsam" kritiğinden geçmesi şartıyla. Ve bilinç dışının engelleyiciliğinin fark edilmesiyle, davranışları olumsuzlayan etkisinden (her türden alışkanlığa gömülülük ile denenmiş eylemlere sıkışmışlık) kurtarma/temizleme işleminin denenmesiyle. (Topçu: 1999, 52-56) Öğrenilenin "acaba" kritiği ile süzülmesi "olmuyor", "yapılamıyor" engelini hem göze hem de iradeye perde olmağını kaldıracaktır. Okul fikir antreposu değil, aklın yetilerinin incelendiği olgunlaştırma atelyesidir. (Topçu: 1999, 54) Böylece ezberci, nakilci kalıplara isyan ile bazen kaçınılmaz olanın kaçınılması gereken olduğu görülecek, kimi zamanda kaçınılanın kaçınılmazlığı anlaşılacaktır. Hür düşünceye engel olanın şahsiyete de engel olduğu fark edilecektir. (Topçu: 2002, 67-69)

Özce isyan, hem içinde ki canı tüketen ussal ve duygusal engellere hem de “yönetmelik izin vermiyor”, “öğrenci çalışmıyor” “veli ilgilenmiyor”, “bina yetersiz” vd. gibi dışsal engellere olmalıdır. İşte okulun sevgi ile -beklentisiz sevgiyle- canlanması, can olan, canlı olan eğitimcilerimiz sayesinde olacaktır. Çünkü: Öğrenci öğretmeni kadardır.

Kaynakça

- ALTUĞ, Taylan. (2018), Son Bakışta Sanat, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- ARİSTOTELES. (1998), Nikomakhos’a Etik, Çeviren: Saffet Babür, Ayraç Yayınevi, Ankara
- AYDOĞDU, Hüseyin. (2009), “Ahlâk Filozofu ve Hareket Adamı Olarak Nurettin Topçu” , A.Ü. Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 40, Erzurum
- CEVİZCİ, Ahmet. (2002), Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul
- ÇETİN, Erol. (2017), Nurettin Topçu’nun Ahlâkî Sorunlarımıza İlişkin Görüşlerinin Günümüze Yansımaları, Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Kış 2017, s.640, ss. 453-464, Kahramanmaraş
- DESCARTES, Rene. (1994), Metot Üzerine Konuşma, Sosyal Yayınları, İstanbul
- GÜNDOĞAN, Ali Osman. (2016), Topçu Ve Hareket Felsefesi, Temasa Journal of Philosophy, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- KÖSEDAĞ, Sinan. (2017), Nurettin Topçu’da İnsan ve Şahsiyet , Mavi Atlas Dergisi, Bahar 2017, S.288, ss. 69-79, Gümüşhane Üniversitesi
- KUÇURADİ, İonna. (2011), Etik, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara
- KUÇURADİ, İonna. (2013), Sanata Felsefeyle Bakmak, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara
- ÖNER, Necati. (1982), İnsan Hürriyeti, Selçuk Yayınları, Ankara
- RİCCİARDONE, T. Chiara. (2018) “Disease and Difference in Three Platonic Dialogues: Gorgias, Phaedo and Timaeus” Published by Proquest LLC, Usa
- SAİD W. Edward. (2003), Şarkiyatçılık, Metis Yayınları, İstanbul
- SAİD W. Edward. (2013), Entelektüel, çev. Tuncay Birkan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- SAİD W. Edward. (2011), Entelektüellerin Sorumluluğu, Bgst Yayınları, İstanbul
- SARTRE, J.P. (1997), Existentialisme (Varoluşçuluk), Çev. Asım Bezici, Say Yayınları, İstanbul
- SİLİFKE, Ahmet Faruk. (2018), Bilinç, Benlik ve Özgür İrade Ekseninde Bir Anlaşmazlık: Saf Süre İndeterminizminin Özgürlükle Uyuşmadığına Dair Nurettin Topçu’nun Bergson’a Yönelik Eleştirileri, Cilt: 1, Sayı: 1, Haziran 2018, 77-121
- TOPÇU, Nurettin. (2002), İsyân Ahlâkî, Dergâh Yayınları, İstanbul
- TOPÇU, Nurettin. (1999), Yarınki Türkiye, Dergâh Yayınları, İstanbul

Nurettin Topçu'nun "İsyân Ahlâkı" Eserine Özel Atıfla: Öğretmen Ve Şahsiyet Mimarisi

TOPÇU, Nurettin. (1998), Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2005), Ahlâk, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1998), İradenin Davası-Devlet ve Demokrasi, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Var Olmak, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2002), Bergson, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Varoluş Felsefesi-Hareket Felsefesi, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2005), İslâm ve İnsan,-Mevlana ve Tasavvuf, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Ahlâk Nizamı, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Reha, Dergâh Yayınları, İstanbul