

İslam Filozoflarının Eğitime İlişkin Düşüncelerinin İçerik ve Yöntem Açısından Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi

Murat Erten¹

ORCID: 0000-0002-9933-4793

DOI: 10.55256/TEMASA.1204500

Öz

Eğitimin temel hedefi, insanı doğasına uygun biçimde geliştirmektir. İslâm filozoflarının eğitim felsefeleri bu açıdan ilgiye değerdir. Fârâbî'ye göre insanın düalist yapısı ve birbirinden farklı iki özden oluşması, eğitimi de ikili bir yapı üzerine temellendirme zorunluluğunu doğurur. Dolayısıyla insanın hem bedenen hem ruhen ve birbirlerinden farklı yöntemlerle eğitilmesi gerekir. İbn Sinâ eğitimde yöntem tartışmalarına ilgi göstermez, onu temel olarak ruh eğitimi ve yalnızca metafizik eğitim kısmı ilgilendirir. Gazâlî değişken bir eğitimci tipi tasarlar ve bu değişkenliği öğretmenin eğitim anlayışına göre değil öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre şekillendirir. Huy ve davranışlarından dolayı artık eğitilemeyecek ve kendisinden vazgeçilebilir kimseler olabileceği düşüncesi Gazâlî'ye özgü kabul edilebilir. İbn Bâcce için erdemli toplumda erdemsiz kimse bulunamaz ancak erdemsiz toplumda erdemli kimse bulunabilir fakat sahip olduğu yetkinliklerin hiçbiri erdemsiz toplumda bir yankı uyandırmaz. Erdemli kimse toplum karşısında yalnız ve gariptir. İbn Tüfeyl, düşüncesini din ile felsefeden yalnızca biri üzerine bina etmek yerine, iki disiplini bir araya getirerek en uygun düşünceye ulaşmaya çalışır. İbn Rüşd'e göre yalnızca fizik âlem hakkında bilgi sahibi olmak, bilginin künhüne sahip olmak anlamı taşımaz. Dolayısıyla bilginin tam ve eksiksiz olabilmesi için metafizik âlemi de kapsayacak bir genişliğe ulaşması gerekir. İbn Haldun içinse eğitim sanatlarından biridir, geliştirilip güçlendirilmesi bir meleke olarak işlenmesine bağlıdır ve çokça tekrar etmekle mükemmelleşir. Toplumun fert üzerindeki etkileri konusunda Gazâlî, Kindî ve İbn Haldun'un düşünceleri ortaktır. Eğitimde bireysel farklılıkları en fazla önemseyen İslâm düşünürü ise İbn Haldun'dur.

Anahtar Kelimeler: Toplum, Fert, Erdem, Hazırbulunuşluk, Yalnızlık.

A Comparative Assessment of Islamic Philosophers' Ideas on Education in Terms of Content and Method

Abstract

The main goal of education is to develop people in accordance with their nature. The educational philosophies of Islamic philosophers are of interest in this respect. According to Al-Farabi, the dualist structure of man and his being composed of two different essences necessitate to base education on a dual structure. Therefore, people need to be trained both physically and spiritually and in different ways. Avicenna is not interested in the discussion of method in education, he is mainly concerned with spiritual education and only the metaphysical education part. The thought that there may be people who can no longer be educated and who can be dispensed with due to their habits and behaviors is unique to Al-Ghazali. According to Ibn Bâcce, there can be no ignorant people in a virtuous society, there can be a virtuous person in an ignorant society, but none of the competencies he possesses resonate with an ignorant society. Ibn Tufayl tries to reach the most appropriate idea by bringing the two disciplines together, instead of building his thought on only one of religion and philosophy. According to Averroes, only having knowledge about the physical world does not mean having all of it. For Ibn Khaldun, education is one of the arts, its development and strengthening depends on its cultivation as a faculty and it becomes perfect with a lot of repetition. The thoughts of Ghazali, Al-Kindi and Ibn Khaldun are common on the effects of society on the individual. The only Islamic thinker who cares most about individual differences in education is Ibn Khaldun.

Key Words: Society, Man, Virtue, Readiness, Loneliness.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü. muraterten1@gmail.com

Giriş

Eğitim felsefesi, temel olarak genç nesle bir takım bilgileri öğretme, çeşitli sanatlarda beceri edindirme ve ahlâkî, dinî, sanatsal ve toplumsal değerleri kazandırma gibi eğitsel faaliyetleri amaçlar. Aynı zamanda toplumsal değerlerin eğitsel bir gözle incelenmesi, eğitim faaliyetinin yönü, içeriği, nelerin öğretilmesi ve nelerin öğretilmemesi gerektiğinin tespiti ve nihayet eğitim faaliyetinin bu yönleriyle kontrol ve disipline edilmesi türünden sorunlarla da ilgilenir. Sorunların, sorgulamaların, değerlendirmelerin, tavsiye ve önerilerin tümünün bu amaçla özel bir felsefî tavır içinde ortaya konması ve eğitim alanına değerlendirmeci bir yaklaşımla uygulanması eğitim felsefesini doğurmuştur.² Bu anlamda eğitim felsefesi, eğitimi kültürün temel parçalarından biri olarak ve bir bütün hâlinde ele alır, eğitim uygulamaları üzerine yöntemli, eleştirel ve ereksel bir yaklaşım sergiler ve bu uygulamalara felsefî bir yön verir.³ Böylece eğitim felsefesi tarihinin incelenmesi, geçmişte ortaya çıkmış olan sorunlar hakkında bilgi ve değerlendirmeleri öğrenmeyi ve bugünün ve geleceğin sorunlarına yaklaşma biçimini etkiler.

Çalışmamızda İslâm felsefesinde yer alan eğitim felsefelerini *spekülatif* bir bakışla ele almayı ve karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçladık. Bu spekülatif yaklaşım ve değerlendirme, filozofların kronolojik sıralamasını ve konuları detaylarıyla aktarmayı öncelikli olarak içermediğinden, metnin sıradan okuyucuya uygun olmayabileceği ve esas itibarıyla konuya hazırlık bilgilerine sahip alanın uzmanlarına yönelik olduğu kabul edilebilir.

1. Kindî'nin Eğitime Yaklaşımı

Ebü Yûsuf Ya'kûb b. İshak el-Kindî (801-873)'ye göre, her iş veya oluş bir sebepten kaynaklanır. Dolayısıyla herhangi bir işi yapmadan önce, onun sebebini anlamak gerekir. Aynı şekilde, yapılan her iş bir amaca yönelir çünkü her amaçtan bir beklenti vardır. Kişi ulaşmak istediği gayeyi bilerek gücünü ve düşüncesini o yönde yoğunlaştırırsa, hedefe varma azminden onu hiçbir şey döndüremez. Eğitimin de hangi sebepten hareketle ve ne amaçla gerçekleştirileceği iyi bilinmelidir. Hedefin doğru tespit edilmesi, hedefin elde edilmesini kolaylaştırır. Aksine sebebi bilinmeyen hiçbir acının şifası yoktur.⁴ Kindî, Antik Yunan düşünce eserlerinin çevirilerini Arap-İslâm toplumunda tanıtmayı, kendi bireysel ilgilerinden hareketle bir düşünce kurmayı ve böylece toplumun gelişmesini sağlamayı amaç edinmiştir. Fahri'ye göre düşünce eserlerinin çevirileri ve yorumlamaları yoluyla toplumlar arasında yaşanan bilgi/düşünce aktarma serüveni, tarihsel süreçte toplumların değişim ve dönüşümünün temel dinamiklerinden birini oluşturur ve Kindî de bu yaklaşımı benimseyerek topluma karşı hassas bir görev bilinciyle hareket etmiştir.⁵

Kindî eğitim felsefesini, felsefesine esas kabul ettiği iki filozof Platon ve Aristoteles gibi kökenlerini ruh-beden ikiliğinde bulan bir yaklaşım üzerine kurar. Ona göre insan ruh ve beden olarak düalist bir yapıdadır, ancak ruh bedene göre daha değerli bir yapıya sahiptir. İnsan öldüğünde bedeni bu dünyada kalıp toprağa dönüşürken, ruh geldiği âleme geri döner. Böylece insanın ölümlü tarafını bedeni, ölümsüz tarafını ruhu oluşturur. İnsan, bedeninin doğası itibarıyla kötü, öfkeli ve şehvetlere düşkün bir yapıya sahip olduğu hâlde,

² Ahmet Arslan, *Felsefeye Giriş* (Ankara: Vadi Yayınları, 1998), 244.

³ Haluk Erdem, *Felsefeye Giriş* (Konya: Seba Ofset, 2017), 232.; Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003), 130.

⁴ Mehmet Karakuş, "Kindî'nin Eğitim Felsefesi," *Felsefe Dünyası* sayı: 71 (Yaz 2020): 208-231, 207.

⁵ Macit Fahri, *İslâm Felsefesi, Kelâmı ve Tasavvufuna Kısa Bir Giriş*, çev. Şahin Filiz. (İstanbul: İnsan Yayınları, 2008), 46.

ruhtan kaynaklanan bir etkiyle iyiliği arttırmaya ve kötülüğü engellemeye meyillidir. Ruh ise bedeni iyiliklere yönelten ve kötülüklerden alıkoyan erdemli taraftır. Buna karşın bedenün sahip olduğu şehvet ve öfke gücü her zaman kötüye yönelmez. İnsanın türünün devamı ve vücudunun onarımı için bu kuvvetlere ihtiyaç vardır. Düşünme gücü ise insanın erdemini tamamlamakla görevlidir.⁶ Dolayısıyla beden ve ruh aynı zamanda eğitilmelidir. Yalnızca ruhun eğitilmesi, insanı bedensel olarak zayıf, güçsüz ve sağlıksız kılarken, sadece bedenün eğitilmesi ve ruhun ihmal edilmesi ise ortaya bedenen güçlü fakat entelektüel yönü az gelişmiş kuşaklar çıkarır. Bu durum toplum düzenini ortadan kaldırarak yurttaşları birbirine düşman eder. Ruh eğitimi daha önemli olduğundan bedene oranla daha uzun sürer ve daha yoğun bir niteliğe sahiptir.⁷

Genel olarak Platon düşüncesiyle uyumlu bir bakışla eğitimin üzerine kurulacağı düalist yapı içerisinde bedenün eğitimi kendisini onarmak ve soyu devam ettirmekle sınırlıdır. Erdemin tamamlayıcı unsuru olan ruh eğitimi ise daha detaylı bir çalışma ve planlama gerektirir. İnsanın bilgiyi elde etme imkânı konusunda Kindî Peripatetik filozofları takip eder. Buna karşın bilginin elde edildiği duyu algısı ve aklın önünde gerçeğe ulaşmak konusunda bir takım güçlüklerin mevcut olduğu kanısındadır. Öncelikle metafizik araştırmalarda akla göre açık seçik olan bir kavramın somut karşılığını bulmak kolay değildir ve bu problem, araştırmada benimsenen metodun hatalı olmasından kaynaklanmaktadır. Metafizik kavramların soyut karşılıklarının kolaylıkla oluşacağını düşünmek çocukça bir alışkanlığın ürünüdür. Bu bir eksikliğin göstergesi değil, bireyler arası farklılığın bir sonucudur. O hâlde her öğrenci, kendi yaşı, olgunluğu ve kültürel yetişkinliği bağlamında eğitilmelidir. Dolayısıyla eğitim faaliyetinin kişilerin kendilerine özgü bilgi ve duyu seviyeleri ile *hazırbulunuşlukları* dikkate alınarak planlanması daha sağlıklı ve faydalı olur.⁸

Bu konuda Fârâbî de eğitimin sağlıklı ve yararlı olabilmesi için, uygulanan metodun özenle seçilmesi gerektiği düşüncesindedir. Ona göre her araştırmada kesinlikli bilgiye ulaşmak arzu edilir fakat kullanılan metot doğru seçilmediğinde çoğu kez bu mümkün olmaz. Pek çok araştırmacı, birbirinden tümüyle farklı araştırma alanında tek, bir ve ortak araştırma metodu ile hareket eder. Oysa hiçbir metot tek başına tüm bilgi alanlarını kuşatamaz ve bilgiyi tüm boyutlarıyla elde edilemez. Sonuç olarak elde edilenlerin bir kısmı kesin olmayan zan veya kanaatlerden ibaret kalır. Bunun yerine her bilgi alanına kendine özgü bir araçla yaklaşmak gerekir.⁹ Kindî'ye göre de her bilgi alanının kendine özgü bir metodu vardır ve araştırmacı neyi, nerede, nasıl arayacağını bilmelidir. Kesin bilgiye ulaşmanın yolu budur. Buna karşın araştırmacıların çoğu neyi, nerede, nasıl arayacaklarını bilmedikleri için, ikna metodu, rivayet, duyu verisi veya ispat yöntemi gibi araştırma metotları arasından uygun buldukları birini tercih ederler. Bu yöntemlerden yalnızca birinin tüm bilgi alanlarında kullanılması araştırmacıyı kesinlikli bilgiye götürmediği gibi, bunların tümünün birden kullanılması da işe yaramaz. O hâlde her alanda kullanılması zorunlu bilgi metodunun kullanılması en uygun yöntemdir. Kaldı ki her konu her yaş grubuna aynı yöntemle aktarılamaz. Bilgi, bilimsel yöntemle alışkın zihinlere rasyonel yöntemle, buna alışkın olmayan kimselere ise mesel, sohbet, hikâye veya örnek verme gibi

⁶ Karakuş, "Kindî'nin Eğitim Felsefesi", 213.

⁷ Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu ve Mehmet Ali Cimcoz. (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1975), K.8/546a-547b.; Murat Erten, "İdealizm ve Eğitim-Sokrates ve Platon" *Eğitim Felsefesi* içinde, ed. Baykal Biçer ve Beyhan Zabun (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2019), 49.; Murat Erten, "Realizm ve Eğitim-Aristoteles ve St. Thomas" *Eğitim Felsefesi* içinde, ed. Baykal Biçer ve Beyhan Zabun (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2019), 62.

⁸ Kindî, *Felsefi Risâleler*, çev. Mahmut Kaya. (İstanbul: Klasik Yayınları, 2002), 146.

⁹ Fârâbî, *Fârâbî'nin Üç Eseri-Mutluluğu Kazanma (Tahsilü's-Sa'ade), Eflatun Felsefesi ve Aristoteles Felsefesi*, çev. Hüseyin Atay. (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974), 4 (Bundan sonra yalnız *Mutluluğu Kazanma*).

yöntemlerle aktarılmalıdır. Küçük yaş gruplarına da büyük yaş gruplarından farklı yöntem kullanılmalıdır.¹⁰ Bu anlamda her iki düşünür için de eğitimde başarının ilk koşulu, benimsenecek metodun doğru seçilmesidir ve Fârâbî'nin bilginin elde edilmesine ilişkin görüşlerinin nüvelerini Kindî'de bulmak mümkündür.

Kindî'ye göre en güvenilir ve tümüyle akıl verilerinde mevcut olan bilgi, felsefî bilgiden üstün olan ilahî bilgi veya vahiy bilgisidir.¹¹ Fârâbî de peygamber-filozof dikotomisini nübüvvet teorisinin özünü teşkil edecek bir merkezde ele alır fakat Kindî'den tümüyle farklı sonuçlara ulaşır. Ona göre din ile felsefe, bilgi verme konusunda öncelikle metotları bakımından farklıdır. Felsefe akılsal tasavvur ve ispat yöntemine başvurur. Dininse yöntemi inandırma/ikna etmedir ve örneklerle tahayyül etmekten ibarettir. Dolayısıyla felsefî bilgi ilahî bilgiden üstündür.¹² Ancak filozof ile peygamber arasında özsel bir ayrım yoktur. Kavramları ve sahip oldukları ilahî bilgi bir aynı anlamı ifade eder. Başkaları için din olan şey, peygamberin zihninde felsefedir. Din olarak dile getirilen bilgi gerçekte felsefe, peygamber özü itibariyle gerçek filozoftur. Felsefe ile din arasındaki ayrım, özü itibariyle aynı olan konuları, karşılardaki kitlenin hazırbulunuşluğuna uygun biçimde farklı kavramlarla aktarmalarından kaynaklanmaktadır.¹³ Bu itibarla Fârâbî ile Kindî'nin din-felsefe kavrayışları birbirinden farklı olmakla birlikte, eğitimde hazırbulunuşluğu önemsemeleri ortaktır.

Öğrencinin hazırbulunuşluğunu en çok etkileyen unsur, onun doğası kabul edilebilecek geçmişten getirdiği alışkanlıklarıdır. İnsanın doğasında yer almayan bir şeyi ona katmak mümkün değildir. Öğrenmede çevrenin de etkisi azımsanmayacak denli büyüktür, çünkü alışkanlıklar büyük oranda yaşanan çevreden kaynaklanır. Ancak Kindî, çevresel etmenlerin insanın etrafına aşılmaz duvarlar ördüğü kanısında değildir. Ona göre Kuzey Kutbu insanları bunun en iyi örnekleridir. Dayanması zor iklim koşullarında yaşayan bu insanlar normal bir yapıya sahiptir, düşünme melekeleri güçlüdür ve aralarından araştırmacılar/düşünürler çıkar.¹⁴ Bu anlamda esnek bir eğitim metodu, öğrenci kitlesinin hazırbulunuşluğu ve geçmişten getirdikleri alışkanlıklarına göre benimsenecek öğretici tavır, öğrenmede kolaylık ve hedeflenen gelişmeyi elde etmek açısından hayatî bir öneme sahiptir. Kindî'nin çevrenin olumlu etkiler barındırabileceğini içeren bu yaklaşımı İbn Haldûn ile benzerlik, çevrenin birey üzerindeki etkilerini olumsuz bir anlamda değerlendiren İbn Bâcce'nin düşüncesiyle karşıtlık içerir. Ancak Kindî, önceden edinilmiş bir alışkanlığın silinmesinin ve yerine yeni bir alışkanlığın edinilmesinin çok güç olduğu konusunda İbn Haldûn gibi derinlikli bir düşünce geliştirmez.

Kindî'nin eğitim felsefesi kavramları esas olarak bilmenin seviyelerini belirler. Buna göre bilme, en temelsiz bilgiden en kesin bilgiye/*ma'lumât* doğru yükselen basamaklardan oluşur. İlk basamakta, iki önerme arasında ortaya çıkan zandan dolayı hüküm verememe durumu olan şüphe/*şekk* bulunur. Sanı/*zann*, bir şey hakkında dış görünüşüne bakarak da olsa bir karar vermektir. Temellendirilmemiş ve değişmesi mümkün iki görüşten birine inanmaya zayıf görüş/*re'y*, kesin olmayan görüşten kesin bilgiye geçilen aşamada yer alan bilgiye ilim/*ilm* denir. Temellendirilmiş sağlam delillerle varlığın hakikatini sarsılmaz biçimde bilmenin/*ma'rife* üzerinde, tümellerin hakikatini bilme ve bu bilgilere uygun biçimde hareket etme olan bilgelik veya felsefe/

¹⁰ Kindî, *Felsefî Risâleler*, 146 vd.

¹¹ Kindî, *Felsefî Risâleler*, 229, 268.

¹² Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 54.

¹³ Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 59.

¹⁴ Kindî, *Felsefî Risâleler*, 288.; Karakuş, "Kindî'nin Eğitim Felsefesi", 219.

hikmet bulunur. Kesin bilgi/*yakîn* ise düşüncenin önermeyi ispatlaması sonucunda doyuma ulaşması olarak tanımlanır.¹⁵

Görüldüğü üzere Kindî, bilginin kesinliğini rasyonel olup olmamasına göre sınıflamaktadır. Akla dayalı düşünme etkinliği olarak felsefî yöntemin bu noktada önemli bir rolü vardır. Çünkü en kesin bilgiyi elde etmenin yöntemsel sıralamasını ve diğer bilimlerin metodolojisini belirleyen disiplin felsefedir. Buna göre ilk önce öğrenilmesi gereken ilim matematiktir, çünkü matematik bilmeden fiziksel varlıkları ve değişmeyen gerçek varlıkları bilmeye imkân yoktur, diğer bilimlerin bilgileri ezberlense dahi kişiye fayda sağlamaz. Matematiğin ardından ve onun yardımıyla fizik bilimine, son olaraksa metafiziğe geçilir.¹⁶ Bu sıralama özel anlamda Aristoteles'in sistematize ettiği, önce matematik, astronomi, müzik, bunların ardından mantık, fizik ve doğal varlıklar, son olaraksa doğal ve cisimsel olmayan varlıkları inceleyen metafiziği içeren sınıflamayı takip etmektedir. Kesin bilgiyi elde etmek üzere başvurulmuş matematiksel yöntem ile fiziksel yöntemin birbiriyle uyumlu olmadığı açıktır. Çünkü fizikte kullanılan deney ve gözlem yöntemi matematikte kullanılamaz. Metafizik için de durum böyledir. Böylece Kindî, temel düşüncesiyle tutarlı bir biçimde akılsal ispat yöntemi öncelikli olmak kaydıyla, farklı bilgi alanlarında farklı yöntemlere başvurulması, her ilimde kendisine uygun yöntemin kullanılması gerektiğini, eğitimde metodik yöntemin önemini vurgulamış, öğretilcek bilgileri kolaydan zora doğru sınıflamış ve her öğrenciye her konunun bir aynı yöntemle öğretilmesinin mümkün olmadığını işaret etmiş olur. Benzer bir düşünceyi hemen hemen aynıyla İbn Haldûn da benimsemiştir. Ancak İbn Haldûn'un ilimler sınıflaması bundan farklı ve daha etkin bir yapıdadır.

2. Fârâbî'nin Eğitime Yaklaşımı

Fârâbî (872-950) eğitime ilişkin düşüncelerini detaylı bir biçimde *Tenbih alâ Sebîli's-Saâde, Tahsilü's-Saâde* ve *Kitâbu'l-Burhân* gibi çeşitli eserlerinde kaydetmiştir. Fârâbî, zaman zaman birbirinin yerine kullansa da eğitim ile öğretim kavramlarını konu ve yöntem bakımından birbirinden ayırır. Öğretim/*ta'lim*, teorik/*nazarî* erdemleri var etme yöntemi ve eğitimde bilgi aktarımı demektir. Kendisiyle yeni bir bilginin ve ahlâkî erdemlerle sanatlara özgü melekelerin meydana geldiği ve geliştiği öğretime ise eğitim/*te'dîb* denir. Dolayısıyla öğretim yalnızca teorik ilimleri içeren ve uygulama yönü bulunmayan bilme türüdür. Eğitimse ahlâkî erdemleri ve uygulamalı sanatları fiilen varlığa getirme yöntemidir.¹⁷ Bu anlamda Fârâbî'de eğitim, erdemli toplumun her ferdinin ortak olarak bilmesi gereken teorik ve pratik felsefenin bütün konularını içeren bir genişliği sahiptir ve akıl teorisi, siyaset ve ahlâk felsefeleri ile iç içe bir görüntü arz eder.

Fârâbî'ye göre insan dünyaya tam ve mükemmel bir varlık olarak gelmediğinden, onu sahip olduğu potansiyele ulaştıracak yegâne yol eğitimidir. Her varlığın kendine has bir öz ve yetkinlik fiili vardır, insanın özü ve yetkinlik fiili bilme ve yapmanın tüm potansiyel içeriklerine sahip olan akletme gücüdür/*mükteseb akıl*. Akletme gücü ancak eğitimle kazanılabilir, bu gücü harekete geçirememiş eksiktir ve eğitimin amacı insanı *insan olma* potansiyeline ulaştırmaktır. Doğru eylemin imkânı doğru bilgiye dayanmasına bağlıdır. Doğrunun veya hakikatin bilgisi olmadan nihaî mutluluğa götüren fiil bilinemez. Bilgi ile eylem arasındaki bu

¹⁵ Tanımların detayları için bkz. Kindî, *Felsefî Risâleler*, 188-94.

¹⁶ Kindî, *Felsefî Risâleler*, 266, 271.

¹⁷ Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 38.; Fârâbî, *Kitâbu'l-Burhân*, çev. Ömer Türker ve Ö. Mahir Alper. (İstanbul: Klasik Yayınları, 2008), 53.; Hasan Hüseyin Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medeniliğin Zorunlu Bir Şartı Olarak Eğitim ve Öğretim," *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2016): 107-126, 118.

zorunlu bağlantıyı kurmak hususunda eğitim hayatı bir önemi haizdir. Dolayısıyla Fârâbî için eğitim, insanın nihaî yetkinliği olan mutluluğu elde etmesi, gelişmesi ve potansiyel kuvvetlerini aktüel/*bilfiil* hâle geçirmesi konusunda zorunlu şarttır ve ihmal edilemez. Bu itibarla hakikatin kapsamı içine giren dil, mantık, matematik, fizik, metafizik, ahlâk, siyaset vs. gibi teorik ve pratik tüm ilimler felsefe aracılığıyla eğitim müfredatına yerleştirilmeli ve birbirleriyle bir arada ve irtibatlı bir biçimde okutulmalıdır.¹⁸ Bu yaklaşımıyla Fârâbî, Kindî gibi fakat ondan çok daha derinlikli bir biçimde eğitimde ilk unsur olarak amaçlılığı vurgular.

Fârâbî için eğitimin yakın amacı olan insan olma yetkinliğini açığa çıkarmanın teorik yanı akletme, pratik yanı ise insanı ahlâken yükseltmedir. Çünkü erdemli olmak, hem teorik hem pratik anlamda ahlâklı davranmayı gerektirir. Geometri ve mantık ilimleriyle ilgilenmek gibi ahlâken yetkinleşmek de insanın akletme gücünü geliştiren unsurlardır.¹⁹ Bu sürecin ardından eğitimin uzak hedefi gerçekleşir ve nihaî mutluluk elde edilir. Eğitimin bu etkilerinden yeteri kadar pay almayan insan, eksik/potansiyel/*bilkuvve* olarak kalır. Bu anlamda insanın potansiyel durumdan aktüel duruma geçişi iki aşamada gerçekleşir. Fârâbî'nin *ilk yetkinlik* ve *ikinci yetkinlik* olarak kavramlaştırdığı bu iki aşamanın ilkinde ilk ilkeler kazanılır. İlk ilkeler üç gruptur. Farklı meslek ve alanlarla alâkalı ilkeler, ahlâkî olarak kendileriyle iyi ve kötünün ayırt edildiği ilkeler ve Tanrı ve diğer ilk ilkeler gibi insanın fiillerinin konusu olmayan varlıkları bilmeye yarayan ilkeler. İlk yetkinlik aşamasında yer alan bu ilkeler, sağlıklı düşünebilen herkeste ortak olarak bulunur ve doğuştan verilidir. Öte yandan bu ilkeler felsefenin teorik ve pratik tüm disiplinlerinin öncüllerini teşkil ettiğinden, tüm mesleklerde öğrenmenin başlangıç ilkelerini oluşturur ve fiillere özgü iradeyi işlevsel hâle getirir.²⁰

Ancak insan için aslolan ikinci ve son yetkinlik aşamasıdır. İlk yetkinlik tüm insanlarda ortak ve doğuştan verili iken, ikinci yetkinlik seviyesine çalışarak ulaşılır. Akletme gücünün potansiyel/*bilkuvve*, aktüel/*bilfiil* ve kazanılmış/*müstefâd* olmak üzere üç türü veya derecesi vardır. *Bilkuvve* akıl doğuştan getirildiği için ona *heyulânî akıl* da denir. *Bilfiil* akıl, *bilkuvve* aklın kendine özgü fiilleri yapmaya başlaması sonucunda ilk akledilirlerin meydana geldiği aktif hâli veya biçimidir. Aklın tüm akledilirleri kavradığı seviye ise kazanılmış/*müstefâd akıl* seviyesidir. İnsanın kendi gayretiyle elde ettiği, teorik ve pratik ilimler yanında ahlâkî erdemleri de kazandığı ve *bilfiil* aklın yetkinleşmiş hâli olan kazanılmış akıl, eğitimin en üst hedefidir.²¹

Kindî'nin eğitimde öğrencinin hazırbulunuşluğunu temel alması ve dışsal etkenleri ihmâl etmesinin aksine, Fârâbî için eğitim toplumda uyum ve işbirliğini sağlayacak erdemli bir yönetimi, toplumun ortak bir amaç etrafında birleşmesini, bu amaca ulaştıracak araçların belirlenmesini ve nihaî mutluluk hedefinin elde edilmesini sağlayan siyaset ve ahlâk tabanlı sosyal bir olgu ve vasıta.²² Fakat ne yazık ki mutluluğu ve ona ulaştıran vasıtaların tümünü bilecek durumda olmayan her insan gibi öğrenci de kendisi için neyin iyi olduğuna karar verecek olgunlukta değildir. Bu olgunluğu kazanmak için bir eğitim içerisinde kendisine verilen eğitime uymalı, öğretilen bilgileri ezberlemeli, akıl yürütmeyi öğrenmeli ve akletme gücünü geliştirmeye

¹⁸ Fârâbî, *Fârâbî'nin İki Eseri, Siyaset Felsefesine Dair Görüşler ve Mutluluk Yoluna Yönelme*, çev. Hanifi Özcan. (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2014), 160. (Bundan sonra yalnız *Fârâbî'nin İki Eseri*) Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin Zorunlu Şartı," 119.

¹⁹ Fârâbî, "Felsefe Öğrenmeden Önce Bilinmesi Gerekenler," çev. Mahmut Kaya, *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* içinde (İstanbul: Klasik Yayınları, 2005), 113.

²⁰ Fârâbî, *Fârâbî'nin İki Eseri*, 179.; Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin Zorunlu Şartı", 112.

²¹ Mahmut Kaya, *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2014), 130.; Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin Zorunlu Şartı", 113.

²² Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 45.

odaklanmalıdır. İnsan, bir rehber/öğretmene bu bağlamda ihtiyaç duyar.²³ Dolayısıyla Fârâbî'nin öğretmen öncelikli eğitim modeli, öğrenci merkezli bir eğitimi savunan Kindî'nin eğitim tasarımıyla farklıdır. Ezberle dayalı öğrenme modeli ise eğitimden beklenen amaçlardan uzaklaştırdığı ve öğrencinin melekelerini körelttiği için İbn Haldûn tarafından şiddetle eleştirilir.

İnsanın kendine özgü bir karakterle doğuştan sahip olduğu olgunlaşmaya/*kemâl* yatkın mizacı, eğitimi bir olgunlaştırma faaliyeti kılar. Olgunlaşmanın temel unsuru ise denge, itidal veya adalettir. İtidal, insanın mizacında yer alan birbirine zıt huy ve eğilimler arasındaki denge hâlidir. Yüksek ahlâk ve olgunluk bu zıtlıklardan teşekkül eder.²⁴

Platon'un dört kardinal erdeminden ölçülülüğün Fârâbî felsefesindeki karşılığı olan dengeli olmak, ahlâklı olmakla yakından ilgilidir. Gereği kadar yemek yemek veya spor yapmanın vücudun sağlıklı ve kuvvetli olmasını sağladığı, fazla yemek veya sporun vücudu sağlığından uzaklaştırdığı gibi, kişilerarası tutum ve davranışlarda takınılacak ölçülü, dengeli ve âdil yaklaşım da güzel ahlâkı doğurur. Davranışlarda dengeden uzaklaşıldığı vakit azlıkta/*tefrit* veya fazlalıkta/*ifrât* aşırılık ortaya çıkar. İşte insana davranışlarında dengeli olmayı öğretmeyi amaçlayan eğitimde, herkesin kabiliyetine uygun şekilde eğitilmesi ve nesiller arasında gerçekleşen kültür aktarımı eğitimin âdil tarafını oluşturur. Eğitimin üzerine yüklenen bir önceki neslin sahip olduğu erdem ve olgunluğu bir sonraki nesle aktarma sorumluluğunun güvenilir aracı ise öğretmenlerdir.²⁵

Aristoteles'in realist eğitim felsefesinde öğretmen, alanının tam bir uzmanı olarak öğrencinin kendini keşfetmesi konusunda bir yardımcı, yol gösterici ve danışman konumundadır. Öğrencinin özel koşullarını dikkate alarak farklı türden metotlar ve yaklaşımlar geliştirebilir, öğrenme merakını körükler, araştırmaya teşvik eder ve gerektiğinde rehberlik ederek destek olur. Bu, idealist eğitim felsefesinin öğretmen merkezli eğitim yönteminden farklıdır.²⁶ Fârâbî'ye göre gerçek rehber/*mürşîd* veya öğretmen, erdemli toplumu kuran ilk reis veya ilk başkandır/*el-reîsu'l-evvel*. İlk başkan, Platon'un filozof-hükümdar kavramı ile peygamberin ortak bir tasarımı veya yorumu olarak gerçek filozof veya peygamberdir ve ilahî insan örneğidir.²⁷ Mükemmelliği ve yanılmazlığı ile onun şekillendirdiği millet erdemli millet, yönettiği şehir erdemli şehir olur. Dolayısıyla ilk başkan, erdemli toplumun tüm üyeleri tarafından taklit ve takip edilmesi gereken bir kimsedir. Bu, ilk başkanın nezdinde öğretmenin topluma teorik, pratik ve esasen ahlâkî en yetkin bir örnek teşkil etmesi gerektiğinin dolaylı ifadesidir.²⁸

Bu yaklaşımıyla Fârâbî'nin, öğretmenlik tekniği konusunda klasik Yunan felsefesine ilave bir düşünce geliştirmedeği görülür. Buna karşın her öğrenciye her konunun bir aynı yöntemle öğretilmesinin imkânından hareketle Kindî, Gazâlî ve İbn Haldûn eğitim felsefelerinde kişilerarası öğrenme farklılıklarını dikkate alan öğrenci temelli bir yaklaşım geliştirirler.²⁹

²³ Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin Zorunlu Şartı", 114.

²⁴ Bayraktar Bayraklı, "Fârâbî'nin Eğitim Felsefesinde Adâlet Kavramı," *Erdem Dergisi* sayı: 17/6 (1990): 557-567, 562.

²⁵ Bayraklı, "Fârâbî'nin Eğitim Felsefesinde Adâlet Kavramı", 563.

²⁶ Murat Erten, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesinde Üç Mesele-Hadâret, Tekrar Kuramı ve Üç Özet Metodu," *Al-Farabi International Journal of Social Sciences* sayı: 3 (2019): 106-118, 62.

²⁷ Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 59.

²⁸ Fârâbî, *İdeal Devlet-el-Medînetu'l-Fâzîlâ*, çev. Ahmet Arslan. (Ankara: Vadi Yayınları, 1997), 104.

²⁹ İbn Haldûn, *Mukaddime*, tashih Halil Şehâde ve S. Zekâr. (Beyrut: Dâru'l-Fikr Yayınevi, 1431/2001), 236.; İbn Haldûn, *Mukaddime*, çev. Süleyman Uludağ. (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2004), 418; Erten, "İdealizm ve Eğitim-Sokrates ve Platon," 117.

Fârâbî ise insanlar arasındaki öğrenme farklılıklarını bireysel kapasite farklılıkları bağlamında ele alır. Ona göre insanlar genel olarak iki gruba ayrılırlar. Birinci grup filozoflardan, yöneticilerden, teorik bilgileri almaya yatkın, akledilirleri kavrayabilen/*tasavvur* kimselerden ve toplumun eğitilmiş kesiminden/*havas* oluşur. İkinci gruptakiler ise gerçeği yalnızca *tahayyül* edebilen ve semboller aracılığıyla anlayabilen kimselerdir/*avam*. Birinci grupta hakikat, mutluluk ve erdemli şehrin mahiyeti kendinde ve burhan ile anlaşılır. İkinci grupta ise bu kavramlar ancak filozofların, peygamberlerin ve yöneticilerin ikna edici yardımı ve hayal gücüyle anlaşılır. Havas için ikna yöntemi sığ ve etkisizken, avam için aklî delil/*burhân* yöntemi ağır ve anlaşılmazdır. Hem tasavvur hem tahayyül tündengelsel bilgiler olarak mutluluğa götüren araçlardır, ancak tasavvurun sağladığı bilgi ve mutluluk, derecesi bakımından tahayyülden farklı ve üstündür. Dolayısıyla gruplar arasında eğitim metodu açısından bir geçişlilik yoktur.³⁰

Böylece Fârâbî; Kindî ve İbn Haldûn gibi öğrenci merkezli bir sistem kurgulamak yerine, öğretmen merkezli eğitim modeline adapte edilmiş kişilerarası farkları özsel bir sınıflamayla sabitler ve iki grup insan için iki farklı/alternatif öğretim metodu geliştirir. Her öğrenci bunlardan birine dâhil edilerek eğitilir ve grup içi farklılaşmalar göz ardı edilir. Erdemli toplumun her bir ferdi aynı hakikatler konusunda eğitildiği için, müfredatta özü itibarıyla bir farklılaşma da bulunmaz. Eğitimin sağlıklı biçimde yürütülmesi, o gruba özgü metodu özümsemiş uzman/rehber öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ancak konuların sunulma yöntemi eğitilen gruba göre felsefî veya dinî olmak üzere farklılık gösterir. Bu durum, açıktır ki Platon ve Aristoteles'in eğitim felsefeleri arasındaki farklılıktan kaynaklanır. Platoncu idealist eğitim felsefesinde, öğrenci ne ve nasıl olduğunu bilmediği bir yolculukta rehber konumundaki öğretmene tam bir itaatle bağlanmalıdır. Onun adımlarını hemen arkasından takip etmek bir müddet sonra sıkıcı bir hâl alabilirse de, bu tür sıkı disiplin içeren eğitimin yüksek faydaları sonradan anlaşılır.³¹ Fârâbî de öğretmenin taşıması zorunlu nitelikler konusunda Platoncu bir yaklaşıma sahiptir. Buna karşın Kindî açıkça Aristotelyan bir tavır ve realist bir eğitim anlayışını benimser. Kindî kadar açık bir biçimde olmasa da İbn Haldûn'un öğretmen modeli de Aristoteles'in eğitim modelini çağrıştırmaktadır.

3. İbn Sînâ'nın Eğitime Yaklaşımı

Meşşâî felsefenin önde gelen isimlerinden İbn Sînâ (980-1037) Fârâbî'den devraldığı şekliyle eğitim felsefesinde felsefî yaşam, mutluluk, ruh eğitimi ve dengelenmiş olgun yaşam gibi kavramlardan yararlanır. Eğitimin kavramsal köklerini insanın beden ve ruhtan müteşekkil ikili yapısında araması bakımından Kindî ve Fârâbî ile benzerlik arz eder. Ona göre insan yalnızca fizik değil aynı zamanda metafizik bir varlıktır. İnsanın metafizik yönünü oluşturan ve metafizik uyarıcıları algılamasını sağlayan cevher olan düşünen *nefs/ruh*, kendi varlığını, yapısını ve mahiyeti bilen bir yapıdadır. Bu türden bir ruh kavrayışı, Fârâbî'nin akletme becerisine sahip ruh anlayışından bir miktar farklıdır.³² İnsanın düalist yapısı ve birbirinden farklı iki özden oluşması, eğitimi ikili bir yapı üzerine kurma zorunluluğunu doğurur. Böylece insanın beden ve ruhen birbirinden ayrı ve farklı yöntemlerle eğitilmesi gerekir. Bu da Platon ve Aristoteles'in öngördüğü eğitim modeline uygundur. Eğitimin bu yönünü kısmen ihmal eden Kindî ve Fârâbî'nin aksine İbn Sînâ bu hususu önemle vurgular.

³⁰ Bircan, "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin Zorunlu Şartı", 121.

³¹ Erten, "Realizm ve Eğitim-Aristoteles ve St. Thomas," 46.

³² Abdurrahman Dodurgalı, "İbn Sînâ'ya Göre Metafizik Dünya Eğitimi," *Türk Kültür İncelemeleri Dergisi* sayı: 7 (2002): 299-314, 302.

İbn Sînâ'da ruh eğitimi, metafizik konularda yoğunlaşmayı içerir. Bu türden eğitime, dünyevî hazlarla ilgilerini tümüyle kesmiş olan seçkin/*nebevî nefler* ile metafizik uyarıcıları algılama gücüne hiçbir şekilde sahip olmayan zekâ yoksunu/*bülh nefisler* ihtiyaç duymaz. Faal akılla sürekli irtibat halinde olan ve hakikatin bilgisine doğrudan, ilahî ve sezgisel bir yolla ulaşan seçkin kimseler eğitime hatta akletmeye gerek duymazlar. İnsanı/zihinsel yetkinlikten uzak olan kimselerse öldüklerinde kendilerine özgü bir mutluluk türüne ulaşırlar. Bu iki grup dışında kalan sıradan insanlar, *el-İşârât ve't-Tenbîhât*'ın sonunda yer alan *Makâmâtü'l-Ârifin* bölümünde ele aldığı şekliyle metafizik eğitim tarzına konu olan kimselerdir. İbn Sînâ'ya göre sıradan insanlar ortalama ve gündelik bir seviyede teorik ve pratik yetkinliğe sahiptirler, onların arasında seçkinleşip teorik düşünme gücünü kullanarak arınmayı başaranlar nihaî mutluluğa ulaşırlar. Arınmış veya bilge kimse/*arif*, gündelik hayattan kopuk sırf metafizik dünyayla ilgili bir hayat yaşamaz. Öfke ve şehvet gibi bedensel haz ve yönelimlerle bağlantı içerisindedir. Ruhun ebedî mutluluğa ermesi için bedenden kopması gerekmez, bu iki unsur aynı anda yetkinleşebilir ve ruhun elde edeceği ebedî ve nihaî mutluluk kadar olmasa da, bedeninde sadece dünyevî mutluluk da mümkündür. Mutluluğa iki yönlü bir işlemle ulaşılır. Teorik akıl akledilirlerin kavranmasını sağlarken, pratik akıl bedeninde şehvet ve öfke güçlerini dengelemekle görevlidir. Bir yandan bedeninde öfke ve şehvet güçleri baskılanmalı veya zayıflatılmalı/*istilâ*, diğer yandan düşünme gücü artırılarak akledilirler/*ma'kûlât* kavranmalıdır. Yetkinlik veya olgunlaşma süreci böylece tamamlanmış olur. Fârâbî gibi İbn Sînâ da esas itibarıyla Grek felsefesinin etkisiyle ruhun akletme gücünü yüceltip insanın nihaî mutluluğunu önceler. Ancak ruh eğitimi yaklaşımı, tasavvufta öncelenen nefsin baskılanması pratiği ile benzeştirilebilir ve İbn Sînâ'nın tasavvufî bakış açısı olarak anlaşılabilir. Ancak Dodurgalı'ya göre, İbn Sînâ tasavvufta kullanılan ve insanın gönlüne ilahî kaynaktan doğuveren ışrak ve keşfin insanî altyapısını açıklamaya ve insanın metafizik yönünü rasyonalize etmeye çalışmaktadır. Böylece âriflik makamının yalnız tasavvufî yoldan değil akılsal ve eğitsel yoldan da elde edilebileceği anlaşılmış olur.³³ Dolayısıyla bu rasyonel çabayı göstermeyen insanın nihaî mutluluğu kaybetmesi söz konusu olur ki bu yalnızca kendi ihmâliyle açıklanabilir. Ayrıca ruh eğitimi tasavvufta felsefe arasında bir fark bulunur. Metafizik eğitimin üç temel metodundan dünya nimetlerinin tümünden yüz çevirmekle *zâhitlik*, ibadetleri çoğaltmakla âbitlik, düşünceyi metafizik âleme yoğunlaştırmakla da *âriflik* makamı elde edilir. Bunların ilk ikisi mutluluğa duygusal yoldan, üçüncüsü ise düşünce ve idrak yoluyla ulaşmayı tesis etmektedir. Duygusal hazlar bedenle, akılsal hazlar nefisle ilgili olduğu için İbn Sînâ'ya göre doğru eğitim yöntemi âriflik için olandır.³⁴

Nefsin eğitimi konusunda Antik Yunan düşünürlerini ve özellikle Platon'u takip eden İbn Sînâ'ya göre akılsal hazlar, duyu verilerinin soyutlanmasıyla elde edilir. Bunun için de nefsin uyarılması ve bazı hatırlatmalarla kendisinin farkına varması gerekir. Nefsin, kendine özgü akletme gücünü kavraması yeni bir bilgi değil, zaten sahip olduğu bir bilgiyi hatırlaması ve bilincine varması demektir.³⁵ Bu yaklaşım açıktır ki, Platon'un Sokrates'ten miras aldığı ve idealist eğitim felsefesinin temelini oluşturan *bilmek hatırlamaktır* düşüncesinin bir yorumudur. Eğitimde yöntem tartışmalarına ilgi göstermeyen İbn Sînâ temel olarak ruh eğitimi ve onun da yalnızca metafizik eğitim kısmı ile ilgilenir. Kısaca İbn Sînâ'nın, Fârâbî üzerinden Grek düşünürlerinin ıstihahlarını onayladığı varsayılabilir ve ruhun yüceltilmesinde tasavvufî riyazetin karşısına felsefî teemmülü yerleştirmesi ve yaptığı kavramsal analiz ilgiye değerdir.

³³ Dodurgalı, "İbn Sînâ'ya Göre Metafizik Dünya Eğitimi," 303.

³⁴ Dodurgalı, "İbn Sînâ'ya Göre Metafizik Dünya Eğitimi," 307.

³⁵ Ali Durusoy, *İbn Sînâ Felsefesinde İnsan ve Âlemdaki Yeri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993), 147.

4. Gazâlî'nin Eğitim Yaklaşımı

Gazâlî (1058-1111), İbn Sînâ'dan farklı olarak yalnızca kavramsal bir yaklaşım sergilemek yerine eğitimi hem içerik hem uygulama yönüyle ele alır. Arapçada eğitim anlamının yanında 'korumak, gözetmek, düzenlemek, tamamlamak ve mükemmelleştirmek' anlamlarıyla terbiye kavramının, Gazâlî düşüncesinde Allâh ile kavramsal bir yakınlığı ve karşılıklılığı vardır. İnsanı ve toplumu gönderdiği Kutsal Kitaplar ve peygamberler vasıtasıyla eğiten, düzenleyen, tamamlayıp mükemmelleştiren ilk öğretmen Allâh'tır. Araştırıp öğrenen, bilgisini yaşamında uygulayan ve bildiklerini gizlemeyip öğreten insan Allâh nezdinde yükselir ve değerlenir.³⁶ Gazâlî'nin ilk öğretmene ve eğitimin kökenine yönelik Tanrısal yaklaşımı, ilk öğretmeni peygamber, filozof veya ilk başkan olarak insanî bir varoluş içerisinde ele alan Fârâbî'nin yaklaşımından farklıdır. Fârâbî, eğitimi insana özgü rasyonel ve felsefî bir etkinlik olarak kavrar. Böylece insan tüm potansiyellerini eğitim yoluyla gerçekleştirmek suretiyle Tanrı ve tanrısallara ulaşabilir. Oysa Gazâlî için ilim öğretmek bir bakıma ibadet ve Allâh'a vekâlettir.³⁷ Başka deyişle Fârâbî'de eğitim, insanın kendi dünyevî seviyesinden kalkarak Tanrısal/ilahî seviyeye yükselmek üzere geliştirdiği tümevarıma dayalı bir yöntemdir. İnsanî/toplumsal yaşamın bir ürünü olan eğitim, sorgulamalara/değişmelere açık ve akılla kavranıp açıklamaya uygun kurgusal bir yapıya sahiptir. Bu yolda rehber, peygamber veya filozoftur. Gazâlî içinse terbiye, Tanrının *Kur'ân-ı Kerîm*'de içerilen ve Hz. Muhammed'in uzun süreli uygulamaları sonucunda toplumda yerleşik bir hâl almış ilkeler vasıtasıyla insanı biçimlendirme şeklidir. İlahî hakikatse eğitimle ulaşılan bir hedef değil, baştan beri elde bulunan eğitsel bir araçtır. Böylece ortaya Tanrı-toplum-insan düzleminde metafizik, ilahî, tümdengelimsel ve evrensel bir yapı çıkar.

Eğitim anlamında kullandığı te'dip, tefekkür, irşâd, tehzîb veya ta'allum gibi kavramlara bakıldığında Gazâlî'nin eğitimi geniş bir çerçevede ele aldığı ve temelde bir düşünme etkinliği ve bireysel yetkinleşme süreci olarak kavradığı anlaşılmaktadır. Buna göre bir takım ön bilgilerle donatılan zihin, derin tefekkür yoluyla yeni bilgilere ulaşır, elde ettiği bilgileri uygular ve böylece kemâl seviyesine ulaşır. Yaratılışı gereği temiz olan insan zihni zamanla çevresel etkilerle kirlenir, gereksiz bilgilerle dolar, kötü huylar edinir ve bu huyları davranışa ve alışkanlığa dönüştürerek öz yapısından uzaklaşır. İşte zihnin yeni bilgilere ulaşması, daha önce mevcut olmayan bilgilerin var kılınması değil, insanın yaratılışına en uygun olan ilimlerin kendisine geri döndürülmesi ve bedenle ilgili hazların oluşturduğu hastalıklı durumun vücuttan atılarak yerine bu aslı ilmin esaslarının yerleştirilmesi demektir. Tüm insanlar arasında sosyal hayata en çok ihtiyaç duyan ve onun kötü ve çirkin etkilerine en çok maruz kalanlar çocuklardır. Dolayısıyla toplumun bireye yönelik zararlı etkilerini ve erdemli bir hayat için bunlardan uzak/izole bir yaşam pratiği geliştirmenin zorunluluğunu felsefesinin temeline yerleştiren İbn Bâcce'nin kötümserliğinin tersine Gazâlî için toplumsal yaşamın hem zararları hem faydaları vardır ve zararların ortadan kaldırılıp faydaların açığa çıkarılmasının yegâne yolu eğitimidir. Eğitimin öncelikli görevi çocuğu kötü alışkanlıkları edinmekten alıkoymaktır.³⁸ İnsan hem iyiliğe hem kötülüğe meyillidir ve bilginin yerleşke noktası kalp olduğundan, eğitim esas itibarıyla bir *kalp temizliği* faaliyetidir. Çeşitli etkenlerle bozulan/kötüleşen fitrat, 'gereksiz otların temizlenmesinden sonra ekime hazır hâle gelen

³⁶ Gazâlî'nin ilim, ilmin değeri ve ilimle amel etmenin önemine ilişkin düşünceleri için bkz. Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, çev. Ahmed Serdaroğlu. (İstanbul: Bedir Yayınevi, tarihsiz), 13 vd.; Cemil Oruç, "İmam Gazâlî'nin Yaşadığı Döneme Kadar İslâm Eğitimin Yapısı ve Gazâlî'de Eğitimin İmkânı," *EKEV Akademi Dergisi* sayı: 45 (2010): 95-115, 104.

³⁷ Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, 41.

³⁸ Mahmud Kasım, "İmam Gazâlî ve J. J. Rousseau Arasında Eğitim Bakımından Bir Karşılaştırma," çev. Selahattin Parlatır, *İslâmî Araştırmalar Dergisi* sayı: 6 (1988): 47-53, 51.

bir tarla gibi' ancak eğitimle düzeltilebilir.³⁹ Bu bağlamda Gazâlî'ye göre eğitim ezbere dayalı olmaktan uzak, öğretmenle öğrencinin birlikte katıldığı tümevarıma dayalı bir yöntem ve elde edilen bilgilerin içselleştirildiği interaktif bir süreçtir.

Gazâlî'ye göre insanlar eğitim konusunda dört gruba ayrılır. Birinci grupta yer alan küçük yaştaki çocuklar, kötü huyları henüz davranış hâline getirmedikleri için kolay eğitilirler. Bunların eğitilmesi için iyi bir rehber eğitimci yeterlidir. İkinci gruptaki, sapkın yönelimleri olmayan fakat olumsuz davranışlara sahip yetişkin insanların eğitilmeleri birinci gruba nispetle daha zordur. Üçüncü grup kimseler, kötü davranışlarının kötülüğünün farkında olmayan ve onları iyi zannederek yapan kimselerdir. Bu durumları uzun süre devam etmiş ve ruhlarına yerleşmiş olduğundan, eğitilmeleri kısmen mümkün/başarılı olur. Dördüncü grup ise davranış alışkanlığı hâline getirdikleri kötü davranışlarıyla övünmekte olan, bu durumu kendilerince değer addeden kimselerdir, onların eğitilmeleri mümkün değildir. Bu dört grupta yer alan kimselerin öğretmenle ilişkisi de üç türdür: Kendiliğinden uyananlar, bir eğitimcinin yardımıyla bilenler ve kendisine hiçbir eğitimin fayda vermediği kimseler.⁴⁰

Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ gibi Meşşâî düşünürler için dışsal ve kendi başına mutlak bir etkiye sahip olan eğitim sürecinde bireysel farklılıklar pek az önem arz eder. Öğrencinin kendine has özelliklerini kısmen dikkate alan İbn Haldûn bu gruba dâhil değildir. Öğrencinin içsel dünyasını, geçmişini ve çevresel etkilerden kaynaklanan huy ve davranışlarını eğitim sürecine temel alan Gazâlî ise, insanın eğitimini dışsal ve mutlak bir süreç olarak anlamaz. Bir kısım insan özel bir çabaya gerek olmaksızın belki kendi gayretiyle eğitim almak imkânına sahipken, bir başka kısım insanın eğitilmesi mümkün değildir. İnsanlar arasındaki eğitsel farklılıkları belirleyen temel etken, onlarda ikinci bir doğa hâlini alan bireysel yaşam alışkanlıklarıdır. Gazâlî'nin, insanın çevresel etkilerle bozulması veya yücelmesi konusundaki düşünceleri Kindî'nin ve İbn Haldûn'un düşünceleriyle yakınlık gösterir. İki düşünür için de çevresel etkiler insan üzerinde çok etkilidir. İklimlerin veya coğrafi koşulların insan tabiatını fizikî, ahlâkî ve dinî bakımdan etkilediğini ileri süren İbn Haldûn için bu etki mutlak mânâyâ sahiptir.⁴¹ Birey üzerindeki çevresel etkileri kabul etmekle birlikte aşılabilir gören Kindî ise eğitimde metodik yöntemin önemini vurgular. O, hem öğretilecek bilgilerin sınıflanması gerektiğini, hem kolaydan zora doğru düzenlenmesinin zorunluluğunu, hem de her öğrenciye her konunun bir aynı yöntemle öğretilmesinin mümkün olmadığını işaret eder. Bu itibarla eğitimde yöntem probleminin Kindî, Gazâlî ve İbn Haldûn'da ağırlıklı bir şekilde ele alındığı söylenebilir.

Ayrıca Gazâlî'nin, öğretmen modellemesi bakımından idealist veya realist öğretmen modellerinden yalnız birini benimsediğini söylemek de kolay değildir. O, bir yandan öğrenciye karşı sevgi ve şefkat dolu, işini severek yapan, öğrettiklerine karşılık beklemeyen, öğrettiği şeyleri kendi hayatında uygulayan ve iyi ahlâkı ile öğrenciye her bakımdan rehber bir kişilik olan öğretmen modeliyle idealist öğretmen modelini benimser görünür. Öğretimde ise esas düstur, öğrencinin doğuştan sahip olduğu yetenek, kabiliyet ve hazırbulunuşluğuna uygun davranmaktır.⁴² Buna karşın insanların bir kısmının bir eğitimcinin kısmî yardımıyla eğitildiği düşüncesi, realist eğitimci modelini anımsatır. Bu anlamda Gazâlî'nin değişken bir eğitimci modeli tasarla-

³⁹ Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, 57 vd.; Oruç, "Gazâlî'de Eğitimin İmkânı," 107.

⁴⁰ Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, 144 vd.; Oruç, "Gazâlî'de Eğitimin İmkânı", 108.

⁴¹ İbn Haldûn, *Mukaddime*, 259; Murat Erten, *Hayatı, Eserleri ve Meseleleriyle İbn Haldûn, Tanımlar, Tartışmalar* (İstanbul: Say Yayınları, 2020), 209.

⁴² Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, 144.

dığı ve bu değişkenliğin öğretmenin eğitim anlayışına göre değil öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre şekil aldığı söylenebilir. İbn Haldûn da bu türden bir anlayışla öğrenciyi esas alan bir öğretmen modeli kurgular. Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ ise Platoncu idealist öğretmen modelinden taviz vermezler.

Gazâlî'nin öğrenci merkezli yaklaşımı ise radikal bir içeriğe sahiptir. Ona göre, sahip oldukları huy ve davranışlarından dolayı kalpleri katılaşmış, zihinleri kararmış, artık eğitilemeyecek bir seviyeye geriledikleri kanaatiyle bir kısım insandan vazgeçilebilir. Bu türden bir değerlendirmeye Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ'da rastlamak mümkün değildir, İbn Haldûn ise Gazâlî'den daha ılımlı bir yaklaşımla eğitime yatkın olmayan bir kısım öğrencinin az ve başlangıç seviyesinde eğitim almasını, bunun ardından yatkın olduğu bir alanda gelişmesine imkân tanınmasını önerir. Dolayısıyla eğitimde vazgeçilebilir kimseler olabileceği düşüncesi sadece Gazâlî'ye özgüdür.

Böylesi bir durumdan kurtuluş çoğunlukla içsel bir etkiyle sağlanabilir. Bir eğitimcinin yardımı olmaksızın, kişi kendi iradesiyle kötü davranışlarından uzaklaşıp yeni davranış alışkanlıkları edinebilir. Gazâlî'ye göre basit bir davranış alışkanlığının bile arkasında içsel ve dışsal pek çok etken bulunur. Bu etkenlerin iç mücadelesi ortaya olumlu veya olumsuz, ahlâkî veya ahlaksız birtakım davranışlar bütünü çıkarır. Davranışlar üzerinde düşünmek ve dürtüleri kontrol etmek anlamında derin tefekkür kuvvetiyle akıl, ahlâkî değerlerin ve bunlara bağlı davranış kalıplarının oluşmasını sağlar. Dolayısıyla insan, alışkanlık edindiği bir takım davranış kalıplarını ahlâkî bir değerlendirmeye tâbi tutmak, kötü olanları terk edip iyi olanları sürdürmek uğraşında/yolculuğunda kendi başınadır. Öğrenim sürecinde aktarılan bilgilerin anlaşılmasını sağlamakla, tefekkür insanı dinî, ahlâkî ve aklî olarak olgunlaştıran/yücelten ve hem duyuşsal hem düşünsel olarak kötü huy ve davranışlardan temizlenmesini sağlayan bir faaliyettir.⁴³ İnsanın kendi istemesi sonucunda ortaya çıkan bu türden bir irade kuvvetini dışsal bir etkinin meydana getirmesi mümkün değildir. Böylece kişi akletmek, iradesini iyi huylara yöneltmek ve davranışlarını bu ilkelere göre yeni baştan oluşturmak kuvvetine sahip olur. Bu süreçte etkin kavramlar akletme, derin tefekkür ve iradedir.

Bu anlayışla Gazâlî, eğitilmesi en zor merkez olarak insanın özünün yerleşkesi olan kalbi, eğitimin ve insanın tekemmülünün zirvesi olarak kalp eğitimini görmektedir. Bu, İbn Sînâ'nın ruh eğitimi ve ruh eğitiminde de metafizik eğitim anlayışını hatırlatır. İnsan doğuştan bir yönelimle akılsal olarak ahlâkî değerleri arar ve bunları davranışlarında inşa eder. Ancak kalp bu yönelimin etkisiyle kötü olana da meydedip kötü davranışları benimseyebilir. Başka deyişle iyi veya kötü tüm davranışlar öncelikle kalpte bir eğilim olarak doğar, ardından davranışlara yansiyarak alışkanlığa dönüşür. Kalp, kötülüklerden ancak dinin temel kaynaklarında içerilen yanılmaz ilimden hareketle arındırılabilir. Böylece kalbin eğitiminde öncelikle kalbe gelen kötü his ve düşüncelerden kurtulmak için onların tersini düşünmek gerekir. Örneğin cehalet ilimle, pntilik cömertlikle, korkaklık cesaretle ortadan kaldırılır. Kalbi eğitimcinin bir başka yolu onu sürekli olarak Allâh'ı düşünmekle meşgul etmektir. İyi olanı düşünmek, kalpte ona ilişkin bir eğilim oluşturmak, onu dilde var etmek ve davranışlarda gerçeklik kazanmasını sağlamak; bireysel kalp eğitimi, kötü alışkanlıklardan kurtulmayı ve nihayet kalp temizliğini mümkün kılar. Böylece dil ile ifade edilen ve zihnen kabul edilen bir ahlâkî davranış kalp ile onanmış, bu üç merkez arasında bütünlük sağlanmış ve o davranış dil-düşünce-hareket düzleminde alışkanlığa dönüşmüş olur.⁴⁴ Bu, esas itibarıyla eğitimini kendi gayretleriyle tamamlayan in-

⁴³ Oruç, "Gazâlî'de Eğitimin İmkânı", 157, 164.

⁴⁴ Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*, 59 vd.; Oruç, "Gazâlî'de Eğitimin İmkânı", 167.

sanlara özgü bir yaklaşımdır. Bir öğretmenin sınırlı yardımıyla gelişme gösterebilecek olan ikinci grup insan üzerinde de kısmen etkili olabilir. Edindiği kötü davranış kalıplarını öven/beğenen ve eğitilmesi mümkün olmayan kimselerse ancak davranışlarının yanlışlığının farkına vararak bu olumsuz durumdan kurtulabilirler. Onlar üzerinde etkili dışsal bir yardım yoktur. Böylece Gazâlî hem eğitime mutlak bir anlam yüklemeyi reddetmiş, hem de eğitimin dışsal olmaktan çok içsel bir yetkinlik uğraşı olduğunu ifade etmiş olur.

Çevre ve toplum eğitimde etkin ve önemli bir role sahiptir. İnsanlarla ortak bir yaşam tutturmak ve insanlara yararlı olmak toplumsal yaşam tecrübesinin temel faydalarından biridir. Sosyal bir varlık olarak insan da etrafında kendisine rol model olabilecek örnekleri taklit ederek hem olumlu hem olumsuz davranışlara yönelebilir. Davranış kalıplarının ilkel formlarının iki ilâ altı yaş aralığında oluştuğu ve oturduğu düşünüldüğünde, çocuğun bu yaşlarda olumlu örnek davranışlara maruz kalması çok önemlidir. Bu davranış modelleri aynı zamanda masal ve hikâyelerde yer alan hayalî kahramanlar yoluyla da oluşturulabilir. Böylece doğru hareket etmeyi alışkanlık edinmiş örnek kimselerin davranış kalıplarını özümsemek yoluyla çocuk ahlâkî bozulmadan uzak tutulabilir.⁴⁵ Bu itibarla Gazâlî ağırlıklı olarak metot açısından ve çocuk eğitimi seviyesinden eğildiği eğitim konusunda, Antik Yunan düşünürlerine benzer şekilde eğitime başlangıç yaş aralığını tespit etmiş fakat ileri seviye eğitim konusuna değinmemiştir.

5. İbn Bâcce'nin Eğitime Yaklaşımı

İbn Bâcce (1077-1139) felsefî düşüncelerini erdemsiz bir toplumda mutluluğa ulaşmaya çalışan erdemli kimsenin *doğal yalnızlığı* düşüncesi üzerine kurar. Erdemli insan erdemsiz fertlerden oluşmuş toplum karşısında kelimenin gerçek anlamıyla yalnızdır. Bu yalnızlık toplumun sistemi, düzeni, ahlâk ilkeleri ve dengesizliği ile uyuşmamadan doğan sosyal, entelektüel, düşünsel ve ahlâkî bir yalnızlıktır/*marjinalite*. Bu anlamda İbn Bâcce, Fârâbî ve Platon'un erdemli toplum arayışının siyasal ve sosyolojik yönünün tersine topluma erdemsizlik açısından, fert düzeyinden ve psikolojik bir yorumla yaklaşır ve onların topluma ilişkin olumlu veya ümitvar yaklaşımlarını paylaşmaz. İbn Bâcce toplum hakkında pesimisttir. Dolayısıyla erdemli kimse, cahil toplumun zararlı etkilerinden ve toplumun geneline yayılmış bulunan kötülüklerden korunmak veya kurtulmak amacıyla, kendine has ilkelerle inşa ettiği yalnız bir yaşama/*uzlet* iradî olarak yönelir. Bu, toplumdan hem zihnen hem bedenen uzak durmayı, esas itibarıyla ruhsal, içsel ve zihinsel arınmayı, ilimle meşgul olmayı ve yalnızca kendisini zihnen besleyecek kendisi gibi erdemli kimselerle görüşmeyi kapsayan bir süreçtir. Zorunlu hallerde farklı bir yere göç etmek de mümkündür.⁴⁶

Toplumla ferdin karşı karşıya geldiği kurgusal durumları Fârâbî de dikkate alır ve negatif bir uyumsuzlukla erdemli toplumdaki erdemsiz kişiyi ayrıksı *ot/nevâbit* olarak adlandırır. Ancak fert ile toplumun karşı karşıya geldiği kurgusal ilişkide, Fârâbî'nin ferdi dışlayan ve toplumu yücelten yaklaşımının tersine, İbn Bâcce erdemli kişiye aykırılığı yakıştırmaz. Bu, erdemsizliğinden dolayı toplumu alçaltmak, erdemli kişiyi ise yalnızlığı oranında toplum karşısında yüceltmek arzusudur. Ona göre erdemli toplumda erdemsiz bir fert bulunamaz. Çünkü toplumun kapsayıcılığı ve kolektif bilincin etkisiyle her bir ferdi ortalama seviyede bir erdemliliğe

⁴⁵ Kasım, "İmam Gazâlî ve J. J. Rousseau Arasında Eğitim Bakımından Bir Karşılaştırma," 48.; Oruç, "Gazâlî'de Eğitimin İmkânı", 168.

⁴⁶ İbn Bâcce, *Tedbirü'l-Mütevahhid, Bireysel Yönetim Okumaları*, çev. Mevlüt Uyanık ve Aygün Akyol. (Ankara: Elis Yayınları, 2017), 128. (Bundan sonra yalnız Tedbirü'l-Mütevahhid) Betül Zengin, "Din Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe Yoluyla Bireysel Yetkinleşme-İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği," *Journal of Islamic Research* sayı: 30/3 (2019): 422-440, 426 (Bundan sonra yalnız İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği).

çekme kuvvetine sahip olması dolayısıyla erdemli toplumda erdemsiz kişinin bulunması sosyal gerçekliğe aykırıdır. Oysa erdemsiz toplumda erdemli bir fert bulunabilir ve bu durumda erdemli kişi erdemsiz toplum karşısında *gariptir*.⁴⁷

Bu durumu tanımlamak için düşünür, yalnız insanın bireysel yönetimi/*tedbîru'l-mütevahhid* kavramını kullanır. Yalnız insanın bireysel yönetimi, toplumsal etkiler karşısında kişinin kendi zihinsel, duygusal eylemlerini ve eylemlerinin toplumsal sonuçlarını kontrol edebilmesidir. Bu da erdemli kimsenin kendi yaşamına ilişkin duygu, düşünce ve eylemlerinde bir amaca yönelik hareket etmesi ve ortaya çıkan sonuçların sorumluluğunu alması anlamına gelir. Bu durumda erdemli kişinin bir süreliğine de olsa kendi kendine her bakımdan yeterli olması gerekir. Tasavvufî ifadeyle erdemli kimse özgür ama yalnız, yalnız ama özgür bir pozisyonadadır. Toplumun konjonktürel durumu veya erdemli kimseye yönelik yaklaşımı belirleyici bir husus değildir. Çünkü erdemli kimsenin, bireysel yetkinlik çabalarının nihaî sonucu olarak elde ettiği erdemini doğurduğu iç huzuru, tatmin duygusu ve mutluluk, onu erdemsiz toplum nezdinde değerli bir konuma yükseltmez veya toplumda bir yankı uyandırmaz. O, her durumda yalnızdır.⁴⁸

Bununla birlikte toplumdan uzaklaşmış ve kendi bireysel yetkinleşme serencamına odaklanmış erdemli kimse, bu uzleti ilâ nihâye sürdürmek arzusunda değildir. Çünkü bu bir geçiş, geniş çaplı bir hazırlık ve ümit dolu bir sabır sürecidir. Zamanın yıkıcı/onarıcı etkisiyle değişecek toplum bir gün onu çağırarak, böylece erdemli toplum inşasının dönüşümü için gereken yapı taşını erdemli fert oluşturacaktır. O hâlde erdemli kişinin toplumdan uzaklığı ilineksel, geçici ve dolaylı bir çözümdür ve esas itibarıyla dışsal olandan içsel olana dönüş, sosyal olandan uzaklaşıp bireysel olana bir yöneliştir. Bu türden bir tecrübeyi Platon'un mağaradan çıkararak hakikati keşfeden bilge insan alegorisinden hatırlatmak mümkündür. Hem Platon'un hem İbn Bâcce'nin bakış açısından, toplumun henüz kabule hazır olmadığı gerçekleri dile getirip olmadık güçlüklerle karşılaşmak yerine, bir süreliğine bulunduğu bölgeyi terk edip kendine uygun bir başka toplum yaşamına göç etmek, erdemli kişi için oldukça makul görünmektedir. Bu duruma, Endülüslü düşünürlerden İbn Rüşd'ün (1126-1198) Mağrib'e; İbn Arabî'nin (1165-1240) Anadolu'ya ve Şam'a; İbn Haldûn'unsa (1332-1406) Mısır'a göçüp ömürlerinin geriye kalanını göç ettikleri yerlerde geçirmeleri örnek gösterilebilir. Yaşamsal zorluklar ve toplum baskısı dolayısıyla göç etmiş bu düşünürlerin yanında, ilim tahsil etmek üzere göç etmiş olan Fârâbî, İbn Sînâ ve Gazâlî'nin yaşamsal tecrübeleri de bu açıdan yorumlanabilir. Ancak erdemli kişinin erdemsiz toplum karşısındaki problematik durumuna belki en iyi örnek İbn Bâcce'nin kendi yaşamı olabilir. Her ne kadar toplumdan tümüyle uzak bir yaşam sürmemiş, tam tersine iki kez uzun süreli vezirlik görevlerinde bulunmuşsa da, felsefeyle ilgilenmesi, ilmî derinliği ve düşünceleri dolayısıyla çokça eleştirilmiş, ölüm tehditlerine maruz kalmış ve siyasal görevleri dolayısıyla iki kez hapis yatmıştır.⁴⁹ Bu anlamda erdemli bir kimsenin erdemsiz bir toplumda ne türden güçlüklerle karşılaşabileceği ve bunlara ilişkin ne türden tedbirler alınabileceği konusunda, kendi yaşam tecrübesinden başka bir kaynağa ihtiyacı yoktur. Ona göre insanın bireysel ve ahlâkî gelişimi toplumun gelişmesinden önce geldiği için, erdemli kimsenin toplumdan uzak yalnız bir yaşamı seçmesi, esas itibarıyla bireyin toplumun erdemsizliğine/cehaletine karşı takındığı radikal ve bilinçli bir tavidir. Toplum karşısında yalnız kalma cesaretini göstermek, ruhsal dinginlik ve kendini gerçekleştirme yöneliminin rasyonel bir arzusudur.

⁴⁷ İbn Bâcce, *Tedbîru'l-Mütevahhid*, 30.

⁴⁸ İbn Bâcce, *Tedbîru'l-Mütevahhid*, 30.; Zengin, "İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği," 425.

⁴⁹ Yaşar Aydın, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: Diyanet Vakfı Yayınevi, 1999), 348-353, 348.

Bu yaklaşım bir başka açıdan toplumsal değişimin kaynağının hem dışsal hem içsel olduğunun bir ifadesidir. Toplumsal değişime ön ayak olacak erdemli kimse uzletinden çıkıp geleceği için, toplumsal değişimin dinamiğinin dışsal olduğu düşünülebilir. Ancak bireysel yönetimlerini doğru bir biçimde sağlayan fertlerin sayıca çoğalması sonucunda, toplum da kendiliğinden veya içsel bir etkiyle erdemli topluma dönüşür. Bu, erdemli toplumun inşasında erdemlin ve nihaî mutluluğun kaynağını filozof-kralda gören Fârâbî ile zıtlık ifade eder. Fârâbî için değişim dışsal bir dinamikle toplumdan ferde doğru yayılır. Kaldı ki erdemli toplumun genelleyici etkisiyle fertler birbirleriyle eşitlenir ve ferdin özel koşulları derinlikli bir sorgulamaya konu edilmez. Fârâbî'nin topluma ilişkin ideal düzeyde *iyimser* yaklaşımı bu bağlamda ele alınabilir. İbn Sînâ'nın metafizik eğitimi de toplumu önceleyen ve ferdi ihmal eden bir yapı arz eder. Gazâlî eğitime genel olarak iyimser yaklaştığı hâlde, eğitimin fertler üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı ön kabulüne katılmaz. İbn Bâcce ise topluma ve toplum-fert arası ilişkilere realist bir *kötümserlikle* yaklaşır. Buna göre erdemli kimse toplum tarafından olumlanmaz, tersine kendisine karşı olumsuz tepki geliştirilir ve dışlanır. Erdemli kişiye karşı geliştirilen bu olumsuz tepki, esas itibarıyla erdeme ve eğitime karşı geliştirilmiş sayılabilir. O hâlde erdemsiz toplum karşısında yalnız kalmış erdemli ferdin toplumu değiştirme gücünü nasıl bulacağı sorulabilir.

Toplum yaşamı insanın metafizik yönünü ihmal ettiği için, erdemli insanın iyi, mutlu ve erdemli yaşam hedefine toplumsal ilişkiler ağı üzerinden ulaşması mümkün değildir. Bu itibarla erdem peşinde koşan kişi, toplumla ilişkilerini azaltarak zihnî, teorik ve düşünsel yetkinliğe yönelir ve bu türden faaliyetlerle meşgul olmaya başlar. Bu yönelimiyle de öz benliğini toplumun zararlı etkilerinden korur, kendi kendisini besler, yetkinleşir ve erdemli toplumun çekirdeğini oluşturan gelecek idealinin temellerini şimdide atmaya çabalar.⁵⁰ Bu bağlamda İbn Bâcce'nin erdemli insan için öngördüğü toplumdan uzak yaşam biçimi, içerisinde ruhsal dinginlik, ahlâken kemale erme, bireysel yetkinleşme, yüksek otokontrol/öz denetim ve toplumsal gelişme hedeflerini bir aynı anda barındıran geniş çaplı ve derin bir anlam ifade eder. Ancak İbn Bâcce'nin bireysel yetkinleşmeye yönelmiş yalnız insan örneğinin toplumsal gelişmeye ne derece öncülük edeceği veya katkıda bulunabileceği önemli bir sorun teşkil eder. Kendi selameti ile geleceğin toplum ideali problemleri karşısında/arasında erdemli insanın ruh dinginliğine ulaşmasının imkânı da tartışmaya açıktır. Dolayısıyla İbn Bâcce'nin toplumdan uzak yaşam ideali, Platon'un mağaradan çıkan insan örneğinden farklı bir yapı arz eder. Bu farklılık Platon'un idealist kurgusuna karşın İbn Bâcce'nin realist yaklaşımından kaynaklanır.

İbn Bâcce'nin yalnız insan tasarımının eğitime konu edilemeyeceği ve öğrencilere bir yaşam hedefi olarak sunulamayacağı düşünülürse, meselenin odağını bireysel düşünme becerisini geliştirmek ve öğrencilerin kendi öz denetimlerini/yönetimlerini ele almaları oluşturur. Kavram bu yönüyle tartışılabilir. Düşünme eğitimi, öğrencilerin düşünme becerilerini açığa çıkarıp gerçekleştirme ve farklı ve yaratıcı düşünme yollarını öğretmeyi amaçlayan bir eğitim modelidir. Bu eğitim modelinde öğrencinin doğuştan sahip olduğu yetenekleri yanında öğretmenin yaratıcı ve geliştirici rehberliği de belirleyici bir öneme sahiptir. Sıradan insanların sahip olduğu maddî akıl; matematik ve doğa bilimleri gibi teorik bilimlerde yetkinlik kazanmak suretiyle yükselir ve gelişir. Bu seviyelerde bilme etkinliği, çeşitli bilgi araçlarına bağımlı bir şekil arz eder. Metafizik ilimlerde yetkinlik kazanan kimseler ise *müstefâd akıl* sahibi olurlar. Kazanılmış akıl da denilen bu akıl, Fârâbî'nin akıl teorisi ve bilgi anlayışının temel kavramlarından birini oluşturur. İbn Bâcce'ye göre de kazanılmış akıl seviyesine yükselen insanlar, eşyayı hakikatiyle gören, gerçek mutluluğu elde etmiş kimselerdir. Bu şekilli bilme, bütün bağıntılardan kurtulmuş bir biçimde gerçekleşir. Dolayısıyla müstefâd akıl seviyesinde insan,

⁵⁰ Aydınlı, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 352.

düşünmeyi öğrenmiş ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmiş demektir. Öğrencilere düşünmeyi yalnızca tavsiye etmekle yetinmek veya muhtemel kazanımlardan söz etmek, hedeflenen seviyeye yükselmeyi sağlamaz. Bu seviyeye ulaşmanın yolu, eğitimin bir parçası olarak düşünme temrinleri yapmaktan geçer.⁵¹ Bunun sonucunda eğitimle amaçlanan temel hedeflerin en önemlisi olarak genç ve eğitimsiz zihinlerin öz denetim, otokontrol ve bireysel yönetim sahibi olmaları umulur.

İbn Bâcce doğrudan bir eğitim felsefesi kurmaz veya eğitim konusunu düşüncesine genel olarak konu edinmez. Buna karşın erdemli insanın elde ettiği ahlâkî, duygusal, zihinsel ve ruhsal kazanımlar, düşünmeyi öğrenme temelinde bireysel yönetim tekniği çerçevesinde ve bir eğitim modeli kapsamında öğrencilere aktarılabilir. Başka deyişle İbn Bâcce'nin yalnız insan tasarımı, bireysel açıdan kendilerini gerçekleştirmek ve temel kişisel veya toplumsal hedeflerini gerçekleştirmekte zorlanan öğrencileri, toplumun farklı türden zararlı etkilerinden sınırlı bir anlamda korumakta kullanılabilir. Bu türden bir ütopyik/fütüristik eğitim planlaması, hiç şüphesiz, genç bir zihnin düşünme eğitimi aracılığıyla kendini tanımasının, düşüncelerini denetlemesinin, kendi düşünceleri üzerine refleksiyon yapmasının, böylece potansiyelini gerçekleştirmek, verili olana alternatif üretmek ve kendine özgü bir tutum ve düşünce geliştirmek imkânına sahip olmasının doğuracağı avantajların beklentisi üzerine kurulu olacaktır. Öngörülen bu bireysel avantajlar aynı zamanda kolektif düşünme becerisini de geliştirdiği için, düşünme eğitiminin toplumsal birtakım etkileri de olacaktır. Bu anlamda düşüncelerini denetlemeyi öğrenmiş bireyin ortaya koyduğu farklı, özgün ve yetkin düşünceler, bu türden yetkinlikleri dışlamayan bir toplumda yüceltilecek ve değerle karşılanacaktır. Böylesi gelişmiş bir toplum yapısına eğitim aracılığıyla erişmekse, hem toplumsal yaşama pesimist yaklaşan İbn Bâcce'nin ümitsizliğini ortadan kaldıracak, hem de mağaradan çıkmayı başaran erdemli kişinin elde ettiği epistemolojik ve kognitif yetkinlikle mağaraya/topluma geri dönmesini idealist bir optimizmle ümit eden Platon'a bir selamlama niteliği taşıyacaktır.

İbn Bâcce'nin topluma karşı ümitsizliği elbette haksız ve temelsiz değildir. Topluma karşı kötümserliğin temeli bugün de insanların kaygısızlığına, ahlâkî göz ardı eden yaşam biçimlerine, saygısızlığına ve ruhsuzluğuna dayanır. Aklın işlevini yitirmesi, ruhun boşalması ve yalnızca maddeden ibaret kalan insan topluluklarının yalnızca dünyevî olana yönlendirilmesi, modern yalnızlıklar doğurmaktadır. İslâm toplumlarında ortaya çıkan çeşitli toplumsal problemlerin çözüm nüveleri, Platoncu bir iyimserlikle, yine İslâm medeniyetinin öz kültürü içinde ve eğitim alanında gerçekleştirilecek bir yeniden ayağa kalkışta aranabilir.

6. İbn Tûfeyl'in Eğitime Yaklaşımı

İbn Tûfeyl (1106-1186) ünlü eseri *Hayy b. Yakzân*'da, eğitime ilişkin düşüncelerini akıl temeli üzerine kurar ve insan aradığı yetkinliğe ancak akıl ve düşünce yoluyla erişebilir. Antik Yunan felsefesinin Müslüman temsilcilerinden biri olması dolayısıyla bu yaklaşımı şaşırtıcı değildir. Fakat ona göre kendisiyle birlikte tüm varlık âlemini düşüncesine konu eden insan, yoğun düşünme faaliyetinin ardından yüksek bir arınma ve vuslat yoluna yönelmelidir. Arınmanın hakkıyla gerçekleşmesi ve Yaratıcı ile vuslatın temel şartı ise çiledir. Böylece İbn Tûfeyl de, ömrünün son yıllarında kaleme aldığı *Doğu Hikmeti/Hikmet-i Meşrîkî* adlı eserinde

⁵¹ Zengin, "İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği," 428.

İbn Sînâ gibi hem tasavvufa yönelmiş, hem de Klasik Yunan felsefesi ile tasavvufu bir aynı anlama etkinliği içerisinde yan yana getirmiştir.⁵²

İbn Tûfeyl, temelde din ile felsefenin veya vahiy ile aklın birbirine uygunluğu düşüncesini savunur. Bundan hareketle dinî metinlerin akli/sembolik karşılıklarını arar.⁵³ Din ve felsefenin bir aynı hedefe yönelmiş birbirinden farklı anlama yöntemleri olduğu düşüncesi, Kindî ve Fârâbî'den beri süregelen din-felsefe özdeşliği düşüncesiyle benzeşir. Hayy sembolü ile insan, evrene yönelik önce akılsal bir anlama gerçekleştirir. Fakat ona göre Yunan tarzı felsefe ve saf ilmî çalışmalar, insanı yetkin gerçekliğe ulaştırmakta yeterli değildir. Hakikat arayışının ikinci merhalesi tasavvufî anlama biçimidir. Ancak tümüyle kişisel bir iç yolculuk olan tasavvufun aktarılması ve aynıyla deneylenmesi de mümkün değildir. Bu itibarla İbn Tûfeyl genel bir din kavrayışından öte, özel olarak tasavvufu kasteder ve felsefe ile dini bir aynı hakikat arayışının ardışık evreleri olarak kavrar. Bu iki evre arasında bir yükseklik farkı bulunmaz, sıralama somuttan soyuta doğrudur ve ikisi arasındaki fark sadece bir derece farkıdır. Akıl ilhamdan önce gelir. Böylece tam anlamıyla anlaşılabilir ve yorumlanabilir olmayan tasavvuf ve felsefe, arınma ve Yaradan'a vuslat amacıyla başvurulabilecek yegâne iki yöntemdir.⁵⁴

İbn Tûfeyl, düşüncesini din ile felsefeden yalnızca biri üzerine bina etmektense, her iki disiplinin bir arada bulunduğu en uygun bir düşünceye ulaşmaya çabalar. Hayy b. Yakzân'ın ortaya çıkışı ya toprağın mayalanması, şimşeklerin çakması ve üzerine yüksek enerji yüklü yıldırımların düşmesi sonucunda⁵⁵, ya da bulunduğu yere bir sandık içinde başka bir yerden gelmek şeklinde olmuştur. Bunların ilki canlıların ortaya çıkması konusunda Modern dönemde ortaya atılmış evrim teorisini hatırlatırken, diğeri *Kur'ân*'da yer alan Hz. Mûsa kıssasını anımsatmaktadır.⁵⁶ Böylece İbn Tûfeyl insanın ortaya çıkışının iki farklı kaynak versiyonunu da *Kur'ân-ı Kerîm*'den yararlanarak dinî/dogmatik bir temele dayandırmaktadır. Ancak düşünürün âlemin yapısı, kaynağı ve insanın yaratılışı konularını ele alış biçimi ve işleme yöntemi tümüyle rasyonel bir tahlile dayalıdır. Açıklamasında dinî öncül ve ispat yöntemlerine başvurmaz, sembolik bir dille ilk insan olan Hz. Âdem'i Hayy karakteriyle, onun içine doğduğu varlıklar âlemini ada figürü ile sembolleştirir. Bu, İbn Tûfeyl'in din temelli konuları felsefî bir düzlemde anlama ve Kindî ile başlayıp Fârâbî ile zirveleşen din-felsefe uyumu düşüncesine pratik bir katkıda bulunma çabası da sayılabilir.⁵⁷

İbn Tûfeyl Hayy b. Yakzân metaforunda, Hayy karakterini ıssız bir adada dünyaya gelmiş, âlem karşısında ilkin hayretle hareket etse de, giderek taklide yönelen ve ilk öğrenme tecrübelerini taklit yoluyla edinen bir insan olarak tahayyül eder. Hayy'ın öğrenmede taklit yöntemine başvurması, bazı araştırmacılara göre eğitimde çevrenin etkisini gösterir.⁵⁸ Buna karşın taklit, öğrenmenin tüm boyutlarını içermeyeceğinden,

⁵² Necmettin Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," *İslâm'da Çocuk ve Aile Terbiyesi-I* içinde (İstanbul: İslâmî İlimler Araştırma Vakfı-İSAV, 2005), 111-126, 113.

⁵³ Mehmet Bayraktar, *İslâm Felsefesine Giriş* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1999), 99.

⁵⁴ İbn Tûfeyl, *Ruhun Uyanışı ya da Hayy b. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*, çev. N. Ahmet Özalp. (İstanbul: İnsan Yayınları, 1985), 36.; Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," 114.; Abdullah İnce, "İbn Tûfeyl ve J. J. Rousseau'da Eğitim Düşüncesi," *Usûl İslâm Araştırmaları* sayı: 21 (2014): 67-102, 70.

⁵⁵ İnsanın yapışkan bir yapıdan, balçıktan ve topraktan yaratıldığına dair âyetler için bkz. *Kur'ân-ı Kerîm*; En'âm Sûresi (6/2), Hicr Sûresi (15/26), Fâtır Sûresi (35/11), Sa'd Sûresi (38/71-72), Kiyâmet Sûresi (75/38) ve Tin Sûresi (96/1-2).

⁵⁶ Hz. Mûsa'nın Firavun'un zulmünden kurtarılmak üzere bir sandık içinde nehre bırakılması kıssası için bkz. *Kur'ân-ı Kerîm*; Arâf Sûresi (7/141) ve Ta-Ha Sûresi (20/39-40).

⁵⁷ Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," 114.

⁵⁸ İnce, "İbn Tûfeyl ve J. J. Rousseau'da Eğitim Düşüncesi," 77.

İbn Tûfeyl, Hayy karakterine duyuşal olarak tecrübe ettiği şeyler üzerine derin düşünme ve tefekkür kuvveti yükler. Öğrenmenin derin düşünme ve bireysel bir etkinlik olduğunu savunan Gazâlî ile benzerlik arz eden bu yaklaşım, sınırlı tecrübelerle başlayan öğrenme serüveninin kişisel çabayla nihaî hedefine ulaşabileceği düşüncesinin bir temellendirilmesidir.⁵⁹ Hayy, doğuştan sahip olduğu duygular ve derin düşünme yetisinin etkisiyle âleme ilişkin düşüncelerini genişletir, kendisini hayvanlarla karşılaştırır ve giderek kendi varlığını konu edinir. Hayvanlarla karşılaştırdığında kendisini güçsüz ve zayıf bulan Hayy'a en ağır gelen hususlardan biri çıplak oluşudur. Böylece *utanma* duygusu, ahlâkın temel ilkesi olarak, toplumsal öğretilerden bağımsız ve kişinin doğaya yönelik derin tefekkürünün doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıkar. Kaldı ki İbn Tûfeyl'in bu noktaya değin Antik Yunan düşünürlerinin ileri sürdüğü türden bir eğitim modelini veya öğretici tipini benimsememiş olması dikkat çekicidir. Çünkü İbn Tûfeyl'e göre insan zihni epistemolojik olarak doğuştan bir takım bilgi ve düşüncelere sahiptir ve ahlâkî olarak kişi bir takım etik yargılara uzman bir öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaksızın kendi refleksiyon yapma kuvveti ile ulaşabilir. Bu süreci Corbin, etrafta olup biten şeylere yönelik dikkatli bir gözlem, gözlem sonucunda elde edilen veriler üzerine derin bir düşünme ve nihayet bunlardan çıkarılacak kişisel sonuçlar üzerine dönen bir refleksiyon olarak formülleştirir. Hayatın hakikatine ulaşmak için bu yeterlidir.⁶⁰

İbn Tûfeyl, eğitimi temelde Platon ve Aristoteles benzeri bir şekilde yedi yaş ve katlarına göre şekillenen aşamalar hâlinde sistematize eder. İlk aşamada doğayla taklit ve tefekkür ilişkisi kuran insan, yedi yıllık bu ilk aşamanın ardından yirmi bir yaşına dek sürecek ikinci aşamaya geçer. Bu aşamada ileri seviye tefekkür, yerini pratik aklın işleyişine bırakır. Ölüme, ateşe ve bunlara ilişkin ruhunda ortaya çıkan yankılara şahit olur. Böylece doğaya ilişkin düşüncelerini yeniden ele alıp değerlendiren Hayy, varlıkları, Aristoteles mantığına ait olan cins, tür, şekil, suret, hareket ve değişim gibi kavramlar aracılığıyla kendi varlığıyla kıyaslayarak cansız-canlı-bitki-hayvan-insan varlık katmanlarını zihninde inşa eder ve ezellilik-ebedîlik fikrine ulaşır. Hayy'ın bu araştırmaları, varlıkların sebepsiz var olamayacakları sonucunu doğurur.⁶¹ İbn Tûfeyl'in bu düşünceleri, *Kur'an*'da detaylı biçimde ele alınan Hz. İbrahim kıssasının⁶² felsefî bir anlaması ve din-felsefe uyumuna bir örnek kabul edilebilir. Onun bu yöntemi, din ile felsefenin özdeş olduğunu savunan Fârâbî'den daha çok, bu iki disiplin arasında derin bir uyum olduğu düşüncesindeki Kindî ve İbn Rüşd felsefeleriyle uyumludur.

Bu yönüyle insan, İbn Tûfeyl'e göre, eğitim sürecinde düşünme gücüne dayanarak önce kendisini kurup kişiliğini oluşturur, ardından hayatı tüm boyutlarıyla bu açıdan ele alır. İnsanın, içinde yer aldığı âlemlerle ve kendisiyle ilişkisinde temel vasıta düşüncedir ve sürecin başından beri etkin durumdadır. Bu, eğitim açısından önemlidir çünkü düşünme yetisinin hayatın dışına itilmesiyle insan anlama etkinliğinden yoksun kalır. Tıpkı modern insanın ruhunun boşalması, ahlâkını yitirmesi ve kaba bir şekilde maddeleşmesi gibi, düşünme etkinliğinden uzaklaşan insan da köleleşmeye, istismara ve sömürüye açık hâle gelir.⁶³ Böylece İbn Tûfeyl, İbn Bâcce'nin topluma karşı kötümserliğini kısmen paylaşır ve eğitimde düşünme becerisinin kazandırılmasının önemini vurgular. Düşünme eğitimi gençlere doğru düşünme becerisi kazandırır, yaratıcılıklarını geliştirir ve özgür/özgün bir bakış tarzı elde edebilmelerine olanak sağlar. Dolayısıyla İbn Tûfeyl'in, bozulmuş toplum karşısında Fârâbî'nin idealist ve toplumdan ferde akacak erdemli yaşam iyimserliği yerine, Gazâlî, kısmen

⁵⁹ Varlıklar âlemine yönelik derin tefekkürü öneren bir âyet için bkz. *Kur'an-ı Kerim*; Âl-i İmrân Sûresi (3/191).

⁶⁰ Henri Corbin, *İslâm Felsefesi Tarihi*, çev. Hüseyin Hâtemi. (İstanbul: İletişim Yayınları, 1986), 234.

⁶¹ Macit Fahri, *İslâm Felsefesi Tarihi*, çev. Kasım Turhan. (İstanbul: İklim Yayınları, 1992), 211.

⁶² *Kur'an-ı Kerim*; En'âm Sûresi (6/75-79).

⁶³ Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," 116.

İbn Bâcce ve İbn Haldûn çizgisinde topluma rağmen insanın kurtarılması gerçeğine odaklanmış bir eğitim sistemini benimsediği söylenebilir.

İbn Tûfeyl'in eğitim düşüncesinde başlangıçta merakın ve yakın çevrede yer alan varlıklara yönelik ilginin bulunduğu görülür. Aile ve çevrenin etkisi öğrencinin seviyesini ve hazırbulunuşluğunu belirler ve bu husus Kindî'nin de vurguladığı şekliyle eğitimde mutlaka dikkate alınmalıdır. Her insan hakikatleri kavramada yüksek bir anlama kabiliyetine sahip olmadığı için, anlaşılması güç soyut kavram veya varlıkların sembolik bir dille anlatılması ve somut bilgilerden soyut bilgilere geçilmesi daha doğrudur.⁶⁴ Öğrencilerin merak ve ilgileri uyarınca eğitilmeleri ve öğrenci merkezli yaklaşım, eğitimde son dönemde önemli bir yer tutsa da, İbn Tûfeyl bu hususu İbn Haldûn'dan da önce ve oldukça erken bir tarihle düşüncesine temel alır. Kaldı ki düşünme eylemine varlığı anlamada yalnız bir kere değil tekrar tekrar başvurulur ve her yeni tecrübe, düşünceyi geliştirmek için bir araçtır. Bu anlamda eğitim süreci boyunca öğrenci hem merakla yaklaştığı konularda eğitilmeli, hem de öğrendiklerini akılsal bir yaklaşımla düzenlemeli, farklı yönleriyle anlamalı ve düşüncesini geliştirmelidir. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevreden uzak çevreye ve bilinenden bilinmeyene doğru ilerleyen bu süreç, eğitimde önemle vurgulanan hiyerarşik/*tedricî* eğitim ilkesinin erken bir önerisi ve İbn Haldûn'un habercisidir. Ayrıca bu yaklaşım, Modern eğitim sistemlerinden de aşına olduğumuz, insanı saf doğal varlık kabul eden ve dışsal etkilerle yalnız maddî varlığını şekillendiren eğitsel çalışmalara yönelik bir eleştiri kabul edilebilir. Onun maddi varlığı yanında temelde bir ruh varlığı olduğunun kabul edilmesi, eğitimle iç donanımının mükemmelleştirilmesi ve kendi kendisini şekillendirmesine rehberlik edilmesi, insanın ruhsal boşluğu probleminde bir çözüm olabilir. Bu yaklaşım, öğretmenin rehberliğini ve eğitimde temel prensip olarak erdemli yaşama teşvik etmeyi fazlasıyla önemseyen Platon bakımından da önemlidir.⁶⁵

Bilindiği üzere Platon çocuk eğitiminde yirmi ilâ otuz beş yaş arasını felsefî-teorik eğitime ayırır. Bu teorik eğitimin pratik deneyimi ise, otuz beş ilâ elli yaş arasında yapılır. Hayy da yirmi bir ilâ yirmi sekiz yaş arasında âlemin yaratıcısına yönelik bir merak geliştirir. Otuz beş yaşına ulaştığıdaysa, âlemin Yaratıcısından başka tüm varlığın yok olacağı sonucuna varır. İbn Tûfeyl'in otuz beş yaş seviyesine özgü kıldığı bu düşünce gelişimi, Fârâbî'nin akıl teorisinin kilit parçası olan faal akıl kavramına dayanır. İbn Tûfeyl'e göre faal akıl, Tanrının emirlerinden olan ruhun karşılığıdır ve aydınlığını güneş gibi tüm varlığın üzerine yaymaktadır. Bu kavrama biçimi, Aristoteles'in faal akıl kavrayışından daha çok, Plotinos'un üçlü taşma mekanizmasının son merhalesini oluşturan ve kendisinden fizik dünyanın taşıdığı ruh seviyesini anımsatır. Canlı varlıklar bu aydınlıktan kabiliyetleri oranında faydalanırlar. Bunların en yeteneklisi olan insan da böylece bazı duygu ve düşüncelere doğuştan/*a priori* sahip olur.⁶⁶ Böylece İbn Tûfeyl, birtakım bilgilerin ve öğrenme yeteneğinin insanda doğuştan ve kalıtsal olarak mevcut bulunduğunu savunur. Bu türden Platoncu bir epistemolojik kavrayışın fertler arasında kişisel farklılıkların oluşmasına sebep olacağı açıktır, ancak bu dışsal ve ilahî bilgi kaynağı faal aklın etkisine açık her ferdi az veya çok etkiler ve epistemolojik ve ahlâkî olarak yükseltir. Grek felsefesinden uzaklaştığı bu noktada İbn Tûfeyl'in düşüncesinde tasavvufî etki de belirginleşir. Faal aklın etkisiyle önce çevreyi, sonra kendi varlığını ve son olarak Yaratıcının varlığını kavrayan Hayy, Fârâbî'nin On Akıl Teorisini anımsatmakla birlikte tasavvufî bir renkle Tanrıyla ittisal eder ve yüksek bir ahlâkî seviyeye ulaşır. Bu yolculuğunda doğal çevresinden hareket eden insan, sonunda Yaratıcıyı tanımış, ona karşı sorum-

⁶⁴ İbn Tûfeyl, *Ruhun Uyanışı ya da Hayy b. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*, 154.

⁶⁵ Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," 116.

⁶⁶ İbn Tûfeyl, *Ruhun Uyanışı ya da Hayy b. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*, 80.

luluklarının bilincine varmış, kendi varlığını ve benliğini tam anlamıyla kavramış ve varoluşsal eksikliğinin bilincine ulaşarak ruhunu yetkinleştirmenin dinamiğini yine kendinde bulmuş olur. İbn Tûfeyl, dinsel ve felsefî kavramlardan yararlanarak şekillendirdiği bu düşünce yolculuğuna, temelde felsefî ve Aristotelyan bir kavram olan faal akli tasavvufi bir yorumla entegre etmiştir.⁶⁷

Ayrıca İbn Tûfeyl ferdi doğuştan getirdiği duygu ve düşünceleri geliştirme gayretini önemle vurgular, eğitsel bir çevre içerisinde ve uzman bir eğitimcinin rehberliğinde olmak bir yana, bu türden sistematik bir eğitim çevresine ihtiyaç olmadığı düşüncesini, Hayy'ın kendine özgü düşünsel serüveninde açığa vurur. Bununla birlikte Hayy eğitimde tümüyle tek başına değildir, kendisine en yüce bilgileri veren faal aklın etkisi ve rehberliğinde ilerlemektedir. Bu yaklaşım İbn Bâcce'nin radikal yalnızlık önerisinden farklıdır. Başka deyişle İbn Tûfeyl eğitimde insanî rehberliği reddederken ilahî bir kavrayışla faal aklın rehberliğini kabul eder. Böylece Hayy'ın içsel yolculuğu ilahî bir hedefe ulaşmakla sonlanır. Corbin'e göre bu yönelim, varlıkların eksiksiz bilgisine ulaşmada insansal rehberliğin yetersizliğinin, buna karşın Tanrısal yardımın/*inâyet* hassas ve belirleyici önemini ifadesidir.⁶⁸ Südur Teorisinde Fârâbî'nin faal akli vahiy getiren melek/*Cibrîl-i Emîn* olarak tasarladığı düşünülürken, İbn Tûfeyl'in felsefe-din münasebetini daha geniş ve açık bir çerçeveden ele aldığı söylenebilir. Buna karşın eğitimin toplumsal bir faaliyet olduğu ve özellikle çağdaş eğitim felsefelerinde okulun ve topluluk hâlinde eğitilmenin faydalarının sıklıkla vurgulandığı düşünülürken, İbn Tûfeyl'in tümüyle bireysel eğitim tasarımı eleştiriye açık görünmektedir. Hayy'ın, bireysel farklılıklarının sonucu olan kendi öz düşünsel kabiliyetinden hareketle eğitim sürecini tamamlaması ve en yüce bilgilere ulaşması bir yandan hayret ve takdire şayan iken, diğer yandan yalnızca kendisine fayda sağlaması açısından eleştirilebilir.

Bireysel farklılıklar konusunda Gazâlî, İbn Bâcce ve İbn Haldûn ile ortaklık arz eden İbn Tûfeyl'in ulaştığı sonuçlar diğerlerinden farklıdır. Goodman, İbn Tûfeyl'in tasarladığı doğal eğitim ortamının Dewey gibi düşünürlerin tasarladığı yapay okul ortamına kıyasla daha iyi olduğunu işaret eder.⁶⁹ Ayrıca doğal eğitim ortamı, Rousseau'nun natüralist eğitim modeli ile de karşılaştırılabilir. Her iki düşünür ferdi doğal ortamında özgür bırakmak hedefine yönelirler, bireysel yeteneklerin özgürce yetkinleşmesini sağlamayı felsefelerinde temel amaç kabul ederler. Buna karşın, Rousseau teorisini akıl temelinde geliştirmeyi sürdürürken, İbn Tûfeyl'de akli hikmete, vahye ve faal akla açık ve aşınadır ve insanın ilahî olanla bağlantısı daha kuvvetlidir.⁷⁰ Böylece İbn Tûfeyl, doğu hikmetinin sırlarını açıklamak üzere çıktığı yolda⁷¹ din-felsefe uyumunu eğitim temelinde tesis eder. Ona göre topluma ve yerleşik eğitim sistemlerine kapalı, fakat faal akıl aracılığıyla âleme ve Yaratıcıya açık bir ruh, kendi iç dinamikleriyle eğitsel merhaleleri kat edebilir. Bunun için Gazâlî'nin de önerdiği şekliyle, çevrenin/âlemin farkında olmak, duyuşsal olarak etkilendiği şeyler üzerine derin düşünme gerçekleştirmek ve bu süreç sonunda ulaşılan fikirleri refleksiyona konu ederek düşünsel gelişmeyi sağlamak gerekir.

⁶⁷ İbn Tûfeyl, *Ruhun Uyanışı ya da Hayy b. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*, 128, 203.; İnce, "İbn Tûfeyl ve J. J. Rousseau'da Eğitim Düşüncesi," 76.

⁶⁸ Corbin, *İslâm Felsefesi Tarihi*, 235.

⁶⁹ Lenn Evan Goodman, *Ibn Tufayl's Hayy b. Yaqzan, A Philosophical Tale* (New York: University of Chicago Press, 1972), 3003.

⁷⁰ Tozlu, "İbn Tûfeyl'in Hayy b. Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi," 121.

⁷¹ İbn Tûfeyl, *Ruhun Uyanışı ya da Hayy b. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*, 52.; Bayrakdar, *İslâm Felsefesine Giriş*, 98.

7. İbn Rüşd'ün Eğitime Yaklaşımı

İbn Rüşd (1126-1198) İslâm felsefe geleneğinin bir evladı ve Klasik Yunan felsefesine bağlı bir düşünür olarak, felsefesinde din-felsefe veya iman-akıl uyumunu temel alır. Özel bir eser kaleme almadığı eğitim konusunda düşüncelerini de yine bu temel üzerine inşa eder. Eğitime ilişkin düşünceleri Aristoteles metinlerine yaptığı şerhlerde dağınık biçimde yer alır ve bu yönleriyle Kindî ve Fârâbî ile karşılaştırılabilir. Fakat din-felsefe uyumu konusunda özel olarak tasavvufî bir yaklaşım sergileyen İbn Tûfeyl ile arasında önemli bir farklılık mevcuttur.

Ona göre akıl-iman ilişkisinde esas yöntem, her iki kavrayış modelini birbirinden ayrı biçimde ele almak, her birini yekdiğerinden bağımsız biçimde anlamanın imkânlarını tesis etmek ve son olarak ikisi arasında biri diğeri geçersiz kılmayacak biçimde bir ilgi veya bağıntı kurmak olmalıdır. Bunun için öncelikle akıl ve vahyi kendi içlerinde ayrı ayrı ele alıp düşüncedeki yer ve durumlarını belirlemek gerekir. Bundan sonra ikisi arasındaki ortak noktaların tespitine çalışılmalıdır. Çünkü görülen âlem/âlem-i şehâde ile görülmeyen âlem/âlem-i *gayb* arasında yapılan karşılaştırmaların temelsiz ve geçersizliğine benzer şekilde, akıl ile vahiy arasında yapılan karşılaştırmalar da geçersizdir. Bu anlamda akılsal problemler akıl çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmeli, vahiyle ilgili problemler de vahiy dairesinde ele alınıp değerlendirilmelidir. Başka deyişle her ikisinin problemlerine yönelik çözüm önerileri, te'vîl gerektiren meseleler⁷² dışında, yine kendi bünyeleri içinde aranmalı ve belirlenmelidir. Hele bu iki alandan birinin diğeri feda edilmesi tümüyle yanlıştır. Kaldı ki din haktır, Allâh'ı bilmeye götüren hakikatleri bilmek üzere akıl yürütmeyi tavsiye eder, hakikatlerse yalnızca akıl yürütme yoluyla elde edilebilir. Dolayısıyla kesin kanıtı dayalı akıl yürütme ile dinin ortaya koydukları arasında aykırılık değil uyum vardır. Bu iki bilgi elde etme aracının birbirlerinden yardım alma ya ihtiyaçları da yoktur. Ancak yine de ortaya çıkacak bir kısım meselede aykırılıkların çözümü için te'vîl yöntemine başvurulur.⁷³

İnsanın doğuştan sahip olduğu akıl, nefse ait bir yetenek ve nefsin tüm yeteneklerinin en üst basamağında olmakla, bilginin kaynağı konumundadır. Bu niteliği, insanı tüm varlıklardan ayırır. Akıl ayrıca deney verilerinden kavramları soyutlamak, elde ettiği bu kavramları idrak etmek ve yeni kavram sentezlerine ulaşmak bakımından, duyulardan ve hayal gücünden farklı ve üstündür. Bu yönüyle aklın alanı âlemdeki varlıklar ve onların bilgileridir. Varlıkların şekilleri, diğeri varlıklarla ilişkileri ve düzenleri, aklın onlar hakkında düşünebilmesinin imkân ve sebebini oluşturur. Böylece aklın, varlıkların tâbi olduğu düzene vukufu arttıkça, varlıklara ilişkin bilgilerindeki eksikler de azalır.⁷⁴ İbn Rüşd'ün önemle vurguladığı bu husus, sebep-sonuç arasında ilişki kurma yöntemi veya bilimsel yöntem olarak anlaşılabilir. Dolayısıyla İbn Rüşd'e göre akıllı düzgün çalışan her insan akla ve akılsal yönetime uymakla yükümlüdür. Fakat insan bir yanıla doğanın bir parçası, diğeri yanıla onu nesneleştirip düzeni, yasaları ve işleyişiyle anlamak ve kavramlaştırmak yeteneğine sahip doğal bir varlıktır. Doğayı anlamak ve kavramlaştırmaksa onu aşmak anlamına gelir. İbn Rüşd'e göre bu çabası insanı doğal düzlemde ayırıp yükseltir, felsefe bilgisini/*hikmet* geliştirmesine imkân verir ve ilahî bilgiyi elde etmesini sağlar. Bu anlamda İbn Rüşd dinî bilgiyi akılsal yeti ve rasyonel etkinliğin üzerine bina eder

⁷² İbn Rüşd, *Faşlu'l-Mekaal*, çev. Nevzat Ayasbeyoğlu. (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1955), 147.

⁷³ İbn Rüşd, "Felsefe-Din İlişkisi Hakkında Son Söz" *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* içinde, çev. Mahmut Kaya (İstanbul: Klasik Yayınları, 2014), 472 vd.; Numan Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," *Doğu-Batı İlişkisinin Entelektüel Boyutu-İbn Rüşd'ü Yeniden Düşünmek* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2009), 243-258, 246.

⁷⁴ Kaya, *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*, 464.; İbn Rüşd, "Felsefe-Din İlişkisi Hakkında Son Söz," 470.; Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," 248.

veya kısaca, akıl din karşısında hâkim konumdadır. Ancak yine de İbn Rüşd'ün radikal bir rasyonalist olduğu düşünülmemelidir. Çünkü o, aklın sınırlarını zorlamadan belirlemekte ve âleme yönelik idrak kuvvetinin belirli sınırlar içerisinde gerçekleştiğini düşünmektedir. İnsanın anlama yeteneği sınırlı olduğu için, her şeyin bilgisine kendi başına ulaşması mümkün değildir. Böylece insan, aklın eksikliğini gidermek üzere var olan evrensel bilgi hazinesine başvurabilir. Bu evrensel bilgi hazinesine elbette vahiy bilgisi de dâhildir. Bu türden bir destek arayışı, aklın yetkinliğine gölge düşürmez ve bu yönelim aslında bizzat aklın onadığı bir gerekliliktir. Başka deyişle aklın idrak etmekte güçlük çektiği konular vahiyle bildirilmiştir ve birbirinden farklı alanlarda etkinlik gösteren bu iki bilgi kaynağı, birbirinin yardımcısı ve tamamlayıcısı konumundadır.⁷⁵

İbn Rüşd'ün bu yaklaşımına göre, açıktır ki, akıl yalnızca içinde yaşadığımız fizik evren üzerinde hâkimdir ve onun hakkında bilgi üretebilir. Bu evrende yer almayan metafizik varlıkların yer aldığı evren hakkında ise ancak vahiy aracılığıyla bilgi edinilebilir. Bu bilgi elde etme araçlarının birinin diğerine feda edilmesinin yanlışlığından hareketle, İbn Rüşd'e göre deney yöntemi veya akılsal çıkarım kullanılmadığı için metafizik âlemi reddetmek mümkün değildir. Bu âleme ilişkin bilgilerin iletim aracı olan vahiy, din ile felsefenin birbirine yardımcı kılınması yönteminin temel iki vasıtasından biridir. Benzer şekilde Kindî, akıl ile vahyin aynı doğruları kendilerine özgü ifade biçimleriyle dile getirdiklerini ileri sürer. Fârâbî ise ikisi de esas itibarıyla felsefi olan din ile felsefeyi özleri itibarıyla bir aynı kaynaktan doğan iki disiplin olarak kavrar. Aralarındaki fark, filozof ile peygamberin kendilerine özgü ifade biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Felsefe ile dini özdeş kabul eden bu yaklaşım, onları temel olarak birbirinden farklı fakat çeşitli benzerlikler taşıyan iki disiplin olarak kabul eden Kindî ve İbn Rüşd'ün yaklaşımlarından daha radikal bir görüntü arz eder.

İbn Rüşd, fizik ve metafizik âlemlere özgü iki farklı bilgi aracı arasındaki bağlantıyı, bu iki âlemin birbiriyle bağlantılı ve birbirinin devamı olduğu düşüncesiyle temellendirir. Ona göre yalnızca fizik âlem hakkında bilgi sahibi olmak, bilginin künhüne sahip olmak anlamı taşımaz. İnsan bilgisinin tam ve eksiksiz olabilmesi için, varlıklar hakkındaki bilgisinin fizik âlemi aşarak metafizik âlemi de kapsayacak bir genişliğe ulaşması gerekir. Bu genişlik, varlığa ilişkin bilginin metafizik, psikolojik, etik ve eskatolojik boyutlarını bir arada içerir ve ancak vahiyle elde edilebilir.⁷⁶ Bunlara örnek olarak Allâh'ın varlığı, mutluluğun imkânı, erdemler ve mucize sayılabilir. Hakkında hiçbir şüphe olmayan mucize aklın konusu olamaz, o yalnızca dinin veya vahyin konusudur. Din ilkeleri insan aklını aşan ilahî ilkelerdir, sebepleri bilinmese de kabul edilmeleri gerekir. Bu ilkelerden biri ve dinin ve peygamberliğin delillerinden olan mucize de akılla anlaşılacak, açıklanacak ve bir başkasına aktarılacak türden değildir.⁷⁷ Kaldı ki peygamberler diğer insanlardan daha yetkin ve yüksek akli kuvvetlere sahip oldukları için vahyin muhatabı akıldır, vahiy akıl aracılığıyla alınır, anlaşılır ve aktarılır. Dolayısıyla mucizeyi reddetmek temelde akli reddetmektir.⁷⁸

Bu bağlamda İbn Rüşd'ün tümel veya evrensel bilginin iki temel kaynağı olan akıl ve vahiy bilgisinin eğitim sürecinde bir arada ve birlikte kullanılmasını doğru yöntem kabul ettiği anlaşılır.⁷⁹ Bu iki disiplinin eğitimdeki görüntüsü din-bilim dikotomisi şeklindedir. Böylece din-felsefe ikiliği için söylenenler, din-bilim

⁷⁵ Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," 249.

⁷⁶ İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*, 22.; Hüseyin Sarıoğlu, *İbn Rüşd ve Felsefesi* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2012), 238.

⁷⁷ İbn Rüşd, "Felsefe-Din İlişkisi Hakkında Son Söz," 482.; İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*, 112.

⁷⁸ Barry. S. Kogan, "The philosophers al-Ghazali and Averroes on Necessary Connection and The Problem of The Miraculous," *Islamic Philosophy And Mysticism* sayı: 2 (1981): 122-129, 122.

⁷⁹ Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," 250.

ikiliği için de söylenebilir. Bilim üreten akılla, vahyi anlayan ve aktaran akıl bir aynı akıldır ve birbirinden farklı iki âleme özgü yöntemler olmaları hasebiyle eğitimde kendi ağırlıklarınca kullanılmalıdırlar. İki farklı bilgi etkinliği olarak birbirinden farklı etkinlik alanlarına yönelik metotlar olmaları bir yana, toplumun eğitimi konusunda *Kur'ân*'da yer alan yolların iyi ve herkese uygun olmasından hareketle, bilimsel veya teknik bir gelişmenin doğru kullanılma biçimlerini vahiy bilgisinden çıkarsamak bile, bu iki etkinliği birbiriyle bir uyum ilişkisi içerisine sokar. Bu bağlamda bilginin teknik yönünü bilim, aksiyolojik yönünü din tamamlar.⁸⁰

Eğitimin temel hedeflerinden biri, insanı doğasına uygun bir biçimde geliştirmektir. İnsan doğasını, yaratılış özelliklerini ve doğuştan getirdiği ihtiyaçlarını bilmeyen eğitimci ve eğitim yöntemi başarılı olamaz. İnsanların fıtratları bakımından farklı oldukları, bazılarının akılsal yöneme bazılarının dinsel yöneme eğilimli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla her insan kendi doğasına uygun yöntemle eğitilebilir. Bu doğal özellikleri ortaya çıkaran ve buna en uygun yöntemi belirleyen yine eğitimdir.⁸¹ İnsanın fizik varlık olması yanında değer varlığı olması da bu konuda önemle ele alınması gereken bir husustur. O hâlde eğitimde insanın fizik ve ruh yönleri hiçbiri ihmal edilmeden ele alınmalı, bunların hangisinin hangi yöntemle sağaltılacağı doğru biçimde tespit edilmeli ve akılsal yönü bilimsel yöntemle geliştirilirken değer ve erdemlere yönelik gelişmede dinî bilgi ve yöntemden yararlanmalıdır. İnsanın potansiyel yetenekleri, iyi bir eğitimcinin rehberliğinde büyük bir yeteneğe dönüşebilir. Eğitimden geçmeyen insanın hem zorunlu ihtiyaçlarını giderip hayatta kalmak hem de kendini gerçekleştirmek için eğitilmesi gereklidir. Eğitim olmaksızın cehaletin giderilmesi ve bilginin ortaya çıkması mümkün değildir.⁸²

Görüldüğü üzere İbn Rüşd de İbn Sînâ gibi ruh eğitimine ve ruhun bir yönüne eğilmek suretiyle eğitime ilişkin dar çaplı bir değerlendirme yapmaktadır. O, eğitime ilişkin yöntem arayışlarını, kaynağını Platon ve Aristoteles'te bulan eğitim felsefelerini ve bunların yöntem ve içeriğe ilişkin detaylarını fazlaca dikkate almaz veya düşüncesine konu etmez. Felsefesinin temel hareket noktasını ve kaygısını teşkil eden din-felsefe düalizmi eğitime ilişkin düşüncelerinin de eksenini teşkil eder. Ayrıca eğitim, potansiyel yetenekleri açığa çıkarmak ve yetkinleştirmek için bir zorunluluktur, ancak yaratılış itibarıyla birbirinden farklı olan her insan, öğrenme yetenekleri bakımından da birbirinden farklıdır. Öğrenmede bireysel farklılıkları göz önüne alan İbn Rüşd, her insanın kendine has bir düşünme, algılama, hissetme ve öğrenme yeteneği olduğunu vurgular. Bu farklılıklara en uygun yöntemi belirlemek görevi ise rehber öğreticininindir. Bu yaklaşımı ile felsefî anlamda aynı çizgide bulunduğu Fârâbî ve İbn Sînâ'dan ayrılan İbn Rüşd, eğitim anlayışlarını bireysel farklılıklar üzerine kuran Kindî, Gazâlî ve İbn Haldûn'la benzerlik arz eder.

8. İbn Haldûn'un Eğitime Yaklaşımı

Eğitimin temel ögesinin *insan* olması hasebiyle tüm İslâm filozofları eğitimle ilgili görüşlerinde bu kavrama yer vermişlerdir. İbn Haldûn'un ayırıcı özelliği ise, eğitime ilişkin düşüncelerini yoğun biçimde insan, insanın toplumsal durumu ve sahip olduğu bireysel nitelikleri üzerine kurmuş olmasıdır. Dolayısıyla insanın, tüm nitelikleriyle tanınması ve iyi bir biçimde bilinmesi gerekir.

⁸⁰ İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*, 29, 120.; Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," 252.

⁸¹ İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*, 8.

⁸² İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*, 147.; Aruç, "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," 255.

İbn Haldûn'a (1332-1406) göre beden ve ruhtan meydana gelen insanda, beden, ruhun verdiği canlılık ve istekle hareket eder. Her varlığın bir maddesi ve bir sureti vardır, insan varlığının maddesi beden, sureti ruh veya nefistir. Ona göre nefsin de bir maddesi ve bir sureti vardır. Nefsin maddesi onun gelişmemiş/*potansiyel* hâlleri, sureti ise son derecede gelişmiş/*kâmil* idrak etme ve akıl erdirme kuvvetidir. Bu ayrımın, iyinin kötünden ayrılması/*temyiz* olarak adlandırılması mümkündür. Bu durumdan önce insan bilinçsiz bir taklit yoluyla öğrenir. İyi ile kötünün ayrılmaya başlamasından sonra ise bilgi, duyu organları ve akıl aracılığıyla elde edilir. Bu yaşa değin, insanın her tür şekillenme imkânına sahip olan pasif ve plastik yapısı, temyiz çağının gerçekleşmesiyle değişip dönüşmeye, aktifleşmeye ve kendi kendini kurmaya başlar. İbn Haldûn için eğitim çağı, temyiz yaşından sonra gelen bilinçli bir etkinlik çağıdır. Bu anlamda eğitimci karşısında öğrenci, her tür şekli almaya müsait bir yapıda olmak bir yana, aktif aklı melekeleri sayesinde, eğitimle aldığı bilgileri kendine göre değerlendirme kuvvetine sahip bir yapıdadır.⁸³ Bu yaklaşımıyla İbn Tûfeyl'in eğitim anlayışını anımsatan, bilinçsiz ve tekdüze bir taklit yönteminin ardından gelen derin düşünme yöntemiyle eğitim, insanın kendisini kurmaya başladığı çağın en önemli etkinliği ve unsurudur. Böylece bebeklikten getirdiği bilinçsizlik, pasiflik ve yekpâre edilgenlik geride bırakılır, bunların yerine ortaya aktif bir zihin, bilinçli öğrenme etkinliği ve kendini kurmaya yönelmiş olgun bir varlık çıkar. O hâlde eğitim, insanı kendinde/*bizzât* değiştiren köklü bir olgunlaşma, bilgilenme ve değişim sürecidir. Bu sürece maruz kalmamış kimselerinse erken dönem/*arkaik* kişilik yapılarının cehaletine takılı kaldıkları rahatlıkla söylenebilir.

Nefsi geliştiren üç unsurdan ilki, duyuyla bilinen varlıkların bilgilerini tekrar tekrar idrak etmek ve bir meleke geliştirmektir. *Tekrar metodunun* daha çok el sanatları alanında bir beceriyi kâmil kazanma konusunda etkili olduğu düşünülebilir, ancak İbn Haldûn için eğitim de sanatlardan biridir ve ilimlerde ustalaşmak ve derinleşmek de çokça tartışmaya ve bildiklerini anlatmaya bağlıdır. Öğretmenle öğrenci arasındaki ilişki, bir anlamda usta-çırak ilişkisine benzer. Konuşmaya, tartışmaya, öğrendiğini aktarmaya dayalı bu uygulamalı ve eleştirel yöntem, temelde Fârâbî'nin savunduğu ezberci eğitim yönteminden tümüyle farklıdır.⁸⁴ İkinci unsur, nefsin alt ve üst mertebelerle ilişkisini geliştirmesidir. Alt mertebede bulunan bedenle irtibatı beden aracılığıyla düşünme yeteneği kazandırır. Üst mertebede bulunan melekler âlemiyle birleşme/*ittisâl* sonucunda ise gayb âlemine ilişkin idrakler meydana gelir. Nefsin gelişerek melekler âlemiyle birleşmesi, uyku, ölüm, şuhûd hâli ve vahiyle olur. Üçüncü unsur ise, nefsin, kendine özgü kemâl hâllerini elde etmek zevkiyle çaba sarf etmesidir. Doğada her şey kendi mükemmelliğine doğru bir eğilimle yaratılmıştır. Aklın doğasında da yaratılışına uygun biçimde ilim, bilgi ve marifete yönelik bir istek bulunur. Bu istekle harekete geçen nefis, bilmenin en yüce konusu olan Yaradanını bilme arzusu duyar ve böylece gelişerek ruhanî bir yapı kazanır. Bu bağlamda İbn Haldûn, *nefis* kavramını teorik, bilişsel/*cognitive* anlamda kullanır, insanın algılayan yönü olarak vurgular ve onu akleden, düşünen ve bilgiler edinen zihinsel bir güç, bedene hayat veren temel kaynak olarak tanımlar. Yaradanı bilme çabası ise, İbn Tûfeyl'de görülen tasavvufî bir yönelimden uzak, akılsal bir açıklama gayretidir.⁸⁵

Pratik anlamda yetenek ve meleke kavramları birbirinden ayrıdır. Yetenek bir işi yapmaya yönelik yatkınlık, meleke ise bir işi çokça tekrar etme sonucunda ortaya çıkan ustalıktır. Dolayısıyla yetenekler ya kendiliğinden, ya da eğitim ve toplumun etkisiyle, çeşitli şartlar altında ve bir süreç sonucunda ortaya çıkar.

⁸³ Kadir Canatan, "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," *Eskiye Dergisi* sayı: 3 (2006): 57-65, 58.

⁸⁴ Canatan, "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," 60.

⁸⁵ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 1, 286-291; cilt: 2, 757, 852.; Hacer Ev, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi," *Felsefe Dünyası* sayı: 46 (2007): 247-275, 248.

Geliştirilip güçlendirilmesi, bir meleke olarak işlenmesine bağlıdır. Kendi ifadesiyle ‘yetenek, süt veren meme gibidir, sağıldıkça gelişir ve süt verir, terk edildiğinde zayıflar ve kurur’.⁸⁶ Her insanın doğuştan sahip olduğu yetenekler diğerine göre farklıdır. Aynı şekilde yeteneklerin gelişmesini sağlayan ailevî, çevresel ve toplumsal etkiler de her insanda farklı etkilere sahiptir. Örneğin her insanın fitratında müziğe karşı ortalama bir ilgi veya yetenek bulunabilir. Ancak geliştirilmediğinde körelen bu ilgi veya yetenek geliştirildiğinde ortaya usta bir müzisyen çıkarabilir. Dolayısıyla İbn Haldûn yetenek ve melekeyi birbirine öncelik-sonralık bağıyla bağlı bir süreç olarak tasarlar. Melekenin ortaya çıkması ve gelişmesi için de eğitim-öğretimin gerekliliğini vurgular. Aklın doğuştan/*a priori* getirdiği yeteneklerin başında düşünme gelir. Düşünme yoluyla insan duyuşal nesnelere elde ettiği verilere dayanarak soyutlamalar yapar ve suretler çıkarır. Ortaya çıkan ilk düşünsel ürünler üzerine düşünceyi tekraren yönlendirmek ve yeni bir takım soyutlamalara/*refleksiyon* ulaşmak ise düşünme gücünün gelişmiş hâlidir.⁸⁷

İbn Haldûn’a göre düşünsel aktivitelerin, bilimsel faaliyetlerin ve temel olarak eğitimin peşinde olmak isteği insanda sonradan ortaya çıkar ve üç tür ve derecede ihtiyaca sahip olan insanın sonda gelen yüksek ihtiyaçlarındandır. İnsanın öncelikli ve en alt seviyeden ihtiyacı hayatta kalmasını ve korunmasını sağlayan zorunlu/*zarûrî* fiziksel ihtiyaçlarıdır. Bunlar ekonomik düzey ve sosyal statü farkı olmaksızın bütün insanların ortak ihtiyacıdır. Bunların ardından ortaya çıkan *hâcî* ihtiyaçlar, çeşitli ve daha nitelikli yeme-içme ve barınma istekleridir. Son olarak ortaya çıkan lüks tüketime yönelik/*kemâlî* ihtiyaçlar ise, öncelikle *zarurî* ve *hâcî* ihtiyaçların giderilmiş olmasını ve güvenlik, sevgi, saygı veya kendini gerçekleştirme gibi psikolojik gereklerin yerine getirilmesini gerektirir. İşte eğitim, zorunlu ve gerekli ihtiyaçlardan sonra gelir, özellikle *zarurî* ihtiyaçlar giderilmeden lüks bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaz ve yalnızca eğitim almaya elverişli koşulları sağlayabilen bir grup insana özgü kemalî bir ihtiyaçtır.⁸⁸

Görüldüğü üzere İbn Haldûn, medeniyetin/*umran* gelişme çizgisi olarak tespit ettiği ihtiyaçlar hiyerarşisini malî gelir düzeyine göre belirler ve eğitim faaliyetini ekonomik sıkıntısı olmayan kimselere ait kabul eder. Ona göre sanatlar ancak şehirli/*hadarî* yaşam içinde gelişir. Hadarî yaşamın ihtiyaçları, köylü, göçebe, az gelişmiş/*bedevî* yaşamın ihtiyaçlarından çok farklı ve çeşitlidir. *Zarurî* ihtiyaçlar her iki yaşam biçiminde de ortaktır. Buna karşın eğitimin de içinde yer aldığı kemalî ihtiyaçlar yalnız şehirli yaşama aittir. Çünkü insanlar ancak belirli bir gelişme ve refah seviyesinden sonra sanat, bilim ve eğitim gibi kemalî ihtiyaçlara yönelir. İbn Haldûn eğitimin ekonomik etkinliğin yüksekliğiyle ilgisini, bu etkinliklerin sonucunda elde edilen fazla gelirin/*artık ürün* ilim, fen ve sanat öğrenimi için harcanmasıyla kurar. Çünkü zorunlu ve gerekli ihtiyaçlarının tümünü mükemmelen gideren yurttaşlar, ellerinde kalan fazla geliri, kendilerini ruhen yüceltecek entelektüel, kültürel ve sanatsal kalemlere harcarlar. Günlük tüketime yönelik lüks harcamalar gibi en iyi okulda okumak, en iyi ustadan ders almak veya sanat yapıtlarını yüksek bedellerle toplamak da bir tür zenginlik göstergesidir. Böylece kültür, sanat ve eğitim gibi alanlarda medeniyet unsurlarına yönelik ortaya güçlü bir malî destek de çıkmış olur.

İbn Haldûn ilimleri temel olarak iki sınıfta toplar. Ona göre kaynakları bakımından klasik biçimde aklî-naklî veya bilimsel-dinsel ilimler sınıflamasının belirleyici ve tercihe şayan bir özelliği yoktur. Aklî ilimlerle naklî ilimler arasındaki değer ayrımı yalnızca sosyolojik bir temele dayanır. Yerleşik gelenekler ve kabullerin

⁸⁶ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 2, 1040.

⁸⁷ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 2, 766.

⁸⁸ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 1, 209.; Ev, “İbn Haldûn’un Eğitim Felsefesi,” 251.

etkisiyle bazı toplumlar naklî ilimleri, başka bazıları ise aklî ilimleri daha fazla önemser. Kindî, Aristoteles'in sistematize ettiği sınıflamayı takip ederek, eğitime matematik kuramlarından başlanmasını, ardından ve onun yardımıyla fizik bilimine, son olaraksa metafiziğe geçilmesi gerektiğini söyler. Matematik bilgisi olmadan diğer bilimlerin bilgileri ezberlense dahi kişiye fayda sağlamaz.⁸⁹ Oysa İbn Haldûn ilimleri *amaç ilimler* ve *araç ilimler* olarak sınıflamanın daha etkin olduğu kanaatinde. Bu açıdan hem fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimlerini hem de *Kur'ân*, hadîs, tefsir ve kelim gibi dinî ilimleri kendinde değerli amaç ilimler sınıfına yerleştirir. Doğa bilimleri için matematik; dinî ilimler içinse Arapça araç ilimlerdir. Mantık ise hem doğa hem din ilimleri için araç ilim durumundadır.⁹⁰ Bu şekilde bir sınıflama eğitim açısından hayatî bir öneme sahiptir. Anlaşıldığı üzere, araç ilimler amaç ilimlere giden yolu kolaylaştıran ve aklın düzenli ve tutarlı bir biçimde çalışmasını sağlayan vasıtalar. Ancak eğitim sürecinde çoğu kez araç ilimlerin fazlasıyla önemsendiği ve amaç ilimlere gereken önemin verilmediği görülür. Böylece araç ilimler amaç hâline gelir, amaç ilimlerin öğrenimini köstekler, geciktirir ve melekelerin ortaya çıkmasını zorlaştırır. Bu duruma en iyi örneklerden biri yabancı dil eğitimidir. İlk, orta ve lise eğitiminin hemen tamamında, yüksek eğitiminse bir kısmında uzun yıllar yer aldığı hâlde yabancı dil eğitiminden beklenen fayda bir türlü elde edilemez. Yabancı dil eğitiminin her dönem baştan başlaması yöntemsiz bir probleme işaret ederken, bu eğitimle hedeflenen temel amacın belirlenmemiş olması da dilin gramatik dehlizlerinde kaybolmaya sebep olur. Oysa yıllar süren okul eğitiminin sağlayamadığı faydayı sıradan bir dil kursu birkaç dönem içinde sağlayabilmektedir. Bu itibarla ele alındığında eğitim faaliyetinin ne denli faydasız unsurlar içerdiği ve eğitimden beklenen faydaların neden bir türlü elde edilmediği rahatlıkla anlaşılabilir. O hâlde asıl amaçtan sapmamalı, araç ilimler yalnızca amaca hizmet edecekleri ölçüde öğretilmeli ve yalnızca amaç ilimlerin derinlemesine öğretimi yapılmalıdır.

İnsan, doğası itibariyle cahil, kazandığı bilgiler itibariyle âlimdir. İbn Haldûn için insanın kişiliği kalıtım yoluyla getirdiklerinden daha çok eğitim-öğretim süreçleri sonucunda elde ettikleriyle şekillenir. İnsanın cehaleti toplumsal yaşam içerisinde edindiği bilgi ve tecrübe ile giderilir, dolayısıyla bilgileri eylemleriyle, eylemleri bilgileriyle sınırlıdır. Düşünme ile bilgi, bilgi ile eylem arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki bulunur. Edinilen melekeler insanı bir yönde düşünmeye sevk eder. Böylece işin başı düşüncenin sonu, düşüncenin sonu işin başıdır. İnsan bir işi yapmadan önce düşünür/tasarlar, bunun ardından işi aşama aşama gerçekleştirir. Ortaya çıkan bilgi ve tecrübelerinin çokça tekrarı sonucunda, insan alışkanlıklarının bir ürünü hâline dönüşür ve alışkanlıklar insanın ikincil/sonradan kazanılmış/a *posteriori* doğası hâline gelir. Bireyler arası farklılıklar ve üstünlükler temel olarak doğuştan getirilmediği gibi, tekrarlar sonucunda mizaca yerleşmiş alışkanlıkların giderilmesi de kolay değildir.⁹¹ Bunlarla birlikte her insanın kendine özgü bir tarihi, başkalarından farklı alışkanlıkları ve doğuştan sahip olduğu bireysel farklılıkları olduğu düşünüldüğünde, İbn Haldûn'un eğitimde bireysel farklılıkları esasen tüm diğer Müslüman filozoflardan daha fazla önemsendiği, hatta eğitim düşüncesini bu kavram üzerine kurduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu bağlamda İbn Haldûn, tecrübenin ve tekrarlar sonucunda elde edilen melekelerin insan doğası üzerindeki mutlak etkisini savunmakla, temelde idealist bir yaklaşımı benimseyen Fârâbî ve İbn Sînâ'dan tümüyle farklı bir anlama biçimine sahiptir. Bireysel farklılıkları önemsemesi bakımından Gazâlî ve İbn Tûfeyl ile benzeştirilebilirse de, alışkanlıkların ikinci bir doğa meydana getirmesi yaklaşımıyla ikisinden de farklı ve derin bir anlama gerçekleştirir. Böylece Aristotelesçi eğitim modelinde öğrencilere rehberlik etmek ve kendi ilgileri doğrultusunda ilerleyebilmeleri

⁸⁹ Kindî, *Felsefî Risâleler*, 266-271.

⁹⁰ Canatan, "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," 61.

⁹¹ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 2, 767.; Erten, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesinde Üç Mesele," 107.

için yol göstermekle yükümlü realist öğretmen, İbn Haldûncu eğitim modelinde her öğrenciye farklı seviyeden bilgi aktarmakla yükümlü hâle gelir. Bu yaklaşım, ortaya ortalama bir eğitim modeli çıkmasını engeller.

Her öğrenci farklı seviyelerde kavrama gücüne sahiptir. İbn Haldûnsa bireysel farklılıklara son derece önem atfeder. Bu nedenle eğitim faaliyeti bir süre sonra bir kısım öğrenciden vazgeçilen, tümüyle faydasız ve içinden çıkılmaz bir hâl alabilir. Ancak ona göre, bu sorunun üstesinden gelmenin yolu, her seviyeden öğrenciye yarar sağlayacak bir eğitim metodu geliştirmektir. Buna göre her ilmin eğitimi üç aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada temel konular ve ilkeler aktarılmalıdır. Bu aşama en aşağı seviyeden bir eğitim içerdiğinden, her öğrenci rahatlıkla kavrayabilir. İkinci aşamada konuların detaylarına girilmeli ve derinlikli bir anlatım benimsenmelidir. Bu seviyeyi kavrayamayacak düzeyde bir kısım öğrenci bulunabilir. Fakat öğrencilerin geneli, bu seviyede bir anlama yatkınlığına sahiptir. Üçüncü aşamada ise, eğitimi verilen ilmin anlaşılması güç problemlerinden söz edilmeli ve bunları kavramaya yatkın az sayıda öğrencinin yetişmesine çalışmalıdır. Böylece hem konular tüm derinliği ile aktarılmış hem de her öğrenci sahip olduğu kapasite oranında eğitilmiş olur. Konuların parça parça ve kendi içinde bütünlüklü bir biçimde ele alınmasından dolayı, bu yönetime üç özet yöntemi denebilir.⁹²

Ancak bu yöntem bilinen veya kullanıldığını sıklıkla gördüğümüz bir yöntem değildir. Bunun yerine eğitimde yaygın ve klasik olarak ezbere dayalı sistem kullanılır. İbn Haldûn'un, Fârâbî'nin ısrarla savunduğu klasik ezberci yöntemi eleştirmesinin ve alternatif olarak üç özet yöntemini önermesinin sebebi, öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve öğretim faaliyetinin hemen başında en zorlu meselelere girilerek öğrencinin bezdirilmesidir. Bu, öğrencinin şevkini kırar, motivasyonunu eksiltir. Daha önemli bir problem olaraksa öğrenci tanık olduğu güçlüğü eğitim yönteminden değil, bizzat ilmin kendisinden kaynaklandığını zanneder. Dolayısıyla eğitimden beklenen fayda tümüyle ortadan kalkar.⁹³

Eğitimde başvurulan yöntemlerden biri de cezalandırma yöntemidir. Fârâbî eğitimde cezayı bir yöntem olarak kullanır. İlk başkan iki grup eğitimci oluşturur. Bunlardan biri gönüllü olarak eğitilmek isteyen, diğeri ise eğitilmeyi reddeden çocuklar içindir. Her iki eğitimci grubunun eğitim yöntemleri birbirinden farklıdır. Eğitimde esas ve öncelikli yöntem kesin delil/*burhân* ile eğitmektir. Burhan yöntemine yatkın olmayan çocuklar *ikna* yoluyla eğitilir. Bu iki grubun dışında kalanlara uygulanacak yöntem ise zorlama ve cezalandırma metodudur. İsyankâr ve kötü ahlâklı kişileri medenîleştirmek ve erdemli toplumun bir parçası kılmak için cezalandırmak gerekir.⁹⁴ Gazâlî bu konuda ılıman bir tavır benimser. Ona göre çocuğu olur olmaz yere, sık sık azarlamak ve ayıplamak doğru değildir. Çünkü çocuk bu davranışa karşılık azarı umursamaz ve kötülük yapmaktan çekinmez bir tavır geliştirir. Zorunlu durumlarda çocuğu toplum içinde değil, yalnızken uyarmak gerekir. Herkes içinde yapılan uyarı öğüt değil cezadır.⁹⁵

İbn Haldûn ise eğitimde cezayı onaylamaz. O öncelikle eğitimde cezalandırmanın olumsuz yönleri üzerinde durur. İnsana şefkat ve merhametle davranılmadığı zaman eziyet edilmiş olur. Cezalandırılan kimselerde korku ve zillet duyguları uyanır ve kişi özgüvensiz, silik bir kişiliğe dönüşür. Dahası, cezadan kaçmak amacıyla yalancılığa ve hile yapmaya meyleden bu kimselerin huyları kötüleşir, ahlâkları bozulur ve nihayet

⁹² Erten, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesinde Üç Mesele," 114.

⁹³ Canatan, "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," 64.

⁹⁴ Fârâbî, *Mutluluğu Kazanma*, 63.; Bircan, Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medenîliğin Zorunlu Şartı, 123.

⁹⁵ Kasım, "İmam Gazâlî ve J.J. Rousseau Arasında Eğitim Bakımından Bir Karşılaştırma," 52.

şiddete şiddetle karşılık verme arzusu doğar.⁹⁶ Kaldı ki çocukları ve gençleri disipline etmek üzere başvurulan sertlik ve baskı, onların ruhsal yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini engelleyerek girişim, hamle gücü ve heveslerini yok eder. Tembellik, korkaklık ve yalan söylemeyi teşvik eder. Fakat bunun tersine yumuşak ve âdil bir eğitim, öğrencinin kendini güvende hissetmesini sağlar. Bu güven ortamında emel ve arzular açığa çıkar, hedefler ulaşılır olur ve yurttaşlar toplumsal kalkınma için neşe ile çalışır. Cezalandırma yöntemi eğitimin amacıyla ilgilidir. Eğitimde amaç insanda yüksek ahlâkî duygu ve davranışların ortaya çıkmasını sağlamak olduğuna göre, bir şeyi öğretmek yeterli olmaz, doğru bir yöntemle öğretmek gerekir.⁹⁷

Bunlardan hareketle İbn Haldûn'a göre insan doğuştan bilgi getirmez, zihninde potansiyel olarak yer alan bir kısım bilgilerse tereddütlüdür. Dolayısıyla insan, esas itibarıyla çalışıp çabalamaları sonucunda elde ettiği bilgilerle âlim olur. İnsanın kendini gerçekleştirme çabası, yaşam boyu edindiği bilgi ve tecrübelerinin alışkanlığa dönüşmesi ve ikincil ve farklı bir mizaç olarak gerçeklik kazanmasında gizlidir. Kısaca insan alışkanlıklarının çocuğudur. Eğitimin esas amacı da insanı bilgi sahibi yapmak, cahillikten uzaklaştırmak, bilgi elde etmede gözlem ve araştırmaya dayanmayı özendirmek, böylece düşünme gücünü geliştirerek olayların sebep-sonuç ilişkisi içerisinde anlaşılmasını, yorumlanmasını ve rasyonel biçimde açıklanmasını sağlamaktır.⁹⁸ Böylece İbn Haldûn'un, eğitimle ilgili düşüncelerini Meşşâî gelenek içerisinde işlenip geliştirilen bir öğrenme şeması üzerine kurduğu görülür. Platoncu idealizmi ve zihnin bir takım bilgilere doğuştan sahip olması düşüncesini kabul etmediği ve genel olarak Aristotelyan realist bir bakışla duyu algısını bilgiyi elde etmede bir araç olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Yaşam tecrübesine verdiği önemle J. Dewey'le de benzeştirilebilir.

Bununla birlikte İbn Haldûn'un eğitim modelini inşa etmek için başvurduğu kavramlar kısmen Aristoteles'in felsefî evrenine ait olsalar da, çoğunlukla sosyolojik tabanlı, özgün ve çağının ötesindedir. Dolayısıyla onun eğitime ilişkin düşüncelerini kendisinden önce gelen Müslüman filozoflarla karşılaştırmak pek mümkün değildir. İbn Haldûn, yankılarını esas itibarıyla Modern filozoflarda bulur ve örneğin J.J. Rousseau'nun eğitim anlayışı ve L. Kohlberg'in geleneksel ve gelenek ötesi dönemlerin özellikleriyle karşılaştırılabilir. Onun şiddet, sertlik ve baskı kavramlarına yaptığı vurgu ve bu kavramlar ışığında tanımladığı disiplin anlayışı, yıkıcı ve tahrip edici bir disiplin anlayışıdır. Eğitimde asıl amaç olan özgüveni ve yaratıcılığı desteklemek, özgür düşünceli, girişimci ve yaratıcı nesiller yetiştirmek bir yana, yetenekleri körelten, tembel, yalancı ve hilekâr insanlar yetiştiren bu anlayışın eleştirisi, kendi çağından çok modern çağlara ait görünmektedir. Aynı şekilde, baskıcı ve sert eğitim metodunun muhtemel yeni bir şiddeti doğurması ve ortaya çözülmesi güç bir şiddet sarmalının çıkması eleştirisi de, yine öğretmen-öğrenci-veli arasında süregitmekte olan şiddet olgusuna her geçen gün şahit olan bizler için oldukça aşına bir yaklaşımdır.

Sonuç

Eğitim felsefesi tarihinin incelenmesi, eğitim faaliyetinin geçmişi ve geçmiş sorunlarıyla ilgi bağını güçlendirdiği gibi, uygulama metotlarının biçimini de etkiler. İslâm filozoflarının eğitim felsefeleri bu bakımdan önem arz etmekle birlikte, yeterince bilinir olduklarını söylemek mümkün değildir.

⁹⁶ Ev, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi," 263.

⁹⁷ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 1, 331; cilt: 2, 989.; Canatan, "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," 64.

⁹⁸ İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: 2, 772.; Ev, "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi," 267.

İslâm filozoflarının ortaya attıkları eğitim felsefeleri, genel itibariyle üç ana ekseninde yer alır. Kindî ile başlayıp Fârâbî ve İbn Sînâ ile devam eden ve Antik Yunan felsefî düşüncesinin etkisinde gelişen felâsife akımı, bu eksenlerin ilkinin teşkil eder. Gazâlî ile ortaya çıkan ve Yunan felsefesi ile ilgili olmayan ikinci eksen, yankılarını İbn Haldûn'da bulmaktadır. Genel olarak düşünceleri bağlamında felsefe akımını içinde yer almakla birlikte İbn Bâcce ve İbn Rüşd, hem Antik Yunan felsefesinden hem de birbirlerinden farklı görüşlere sahiptir. İbn Rüşd, kısmen Gazâlîci eksene yaklaşırsa da felsefe dairesi içinde kabul edilebilir. Buna karşın İbn Bâcce tümüyle kendine özgü bir eğitim düşüncesine sahiptir. İslâm eğitim tarihinde fazlaca yankı uyandırmasa da İbn Bâcce ilk iki eksenin farklı üçüncü bir eksenin kurucusu kabul edilebilir.

İslâm filozoflarının eğitime yaklaşımları farklı bir gözle ve genel itibariyle iki grupta ele alınabilir. Bunlardan biri erdem odaklı, diğeri fert odaklıdır. Antik Yunan felsefesinin Müslüman takipçileri erdem odaklı eğitim modelini benimserken, eğitimde fert odaklı bir model benimseyen düşünürlerin temel olarak İslâm ahlâkını dayanak kabul ettiği görülmektedir. Bununla birlikte istisnâî düşüncelere de rastlanır. Fârâbî ve İbn Sînâ'nın erdem odaklı eğitim modelini benimsedikleri görülür. Kindî'nin kısmen benimsediği İslâm ahlâkı, Gazâlî'nin düşüncesinin temelini oluşturur. Antik Yunan felsefe geleneğine bağlı olmakla birlikte felsefe ve tasavvuf düşüncelerini bir araya getiren ve doğa ve varlık karşısında bireysel gelişimi sistematik eğitimden daha fazla önemseyen İbn Tûfeyl ile toplumdan uzak gelişen bireysel bir yetkinlik yönelimini benimseyen İbn Bâcce, istisnâî ve diğerlerinden farklı düşünceler ileri sürerler. Bu konuda diğerleriyle ortak konu ve yaklaşıma sahip olmayan tek düşünür İbn Haldûn'dur.

İslâm filozoflarının eğitim düşünceleri üzerinde tasavvufun da etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu etki almaşık ve lineer bir süreğenlik içinde değildir. Kindî ve Fârâbî'de görülmeyen tasavvuf etkisi, İbn Sînâ'nın son dönem felsefesinde etkin bir role sahiptir. Gazâlî'nin, düşünsel arayışlarının son merhalesi olarak ulaştığı tasavvufî yaşamı ömrünün sonuna değin sürdürmüş olduğu bilinen bir gerçektir. İbn Bâcce'de görülmeyen bu etki İbn Tûfeyl'in eğitim felsefesinin belirleyici unsuru hâline gelir. Kelâm ve fıkıh eğitimi ve fakîhlik mesleği dolayısıyla İbn Rüşd'ün düşüncesinde tasavvuf etkisinin görülmemesi şaşırtıcı değildir ancak tasavvuf düşüncesi hakkında araştırma yapan ve bu konuya mahsus bir eser kaleme alan İbn Haldûn'un tasavvufa meyletmemesi dikkat çekicidir. Bu itibarla, tasavvufî bakış açısının İslâm filozoflarının eğitim felsefeleri üzerinde kısmen ve aralıklı olarak etkili olduğu görülür.

Antik felsefeyi İslâm dünyasına tanıtan Kindî eğitim felsefesinde de bu felsefe tarzını takip eder. Beden ve ruh eğitimini bir arada ele alan Kindî için her öğrenci kendi özgül koşulları içerisinde eğitilebilir. Dolayısıyla her konu her öğrenciye aynı yöntemle aktarılamaz. Kindî gibi Fârâbî de eğitimde amaçlılığı vurgular. İnsanın özü ve fiilini meydana getiren akletme gücü erdemli yönetim ve nihâî mutluluk ancak eğitimle kazanılabilir. İbn Sînâ da Fârâbî gibi eğitim felsefesinde felsefî yaşam, mutluluk, ruh eğitimi ve dengelenmiş olgun yaşam gibi kavramlardan yararlanır. İnsan yalnızca bedensel değil aynı zamanda ruhsal bir varlık olduğundan, insanın ruhsal yönünü oluşturan ve metafizik uyarıcıları algılamasını sağlayan taraf düşünen nefis veya ruhtur.

Gazâlî felâsife düşünürlerinden farklı olarak eğitimi yalnızca kavramsal bir yaklaşım yerine hem içerik hem uygulama yönüyle ele alır. Ona göre toplumsal yaşamın hem zararları hem faydaları vardır ve zararların ortadan kaldırılıp faydaların açığa çıkarılmasının yegâne yolu eğitimdir. Gazâlî öğrencinin içsel dünyasını, geçmişini ve çevresel etkilerden kaynaklanan huy ve davranışlarını eğitim sürecine temel alır. Buna göre bir kısım insan özel bir çabaya gerek olmaksızın hatta kendi gayretiyle eğitim alırken, başka bir kısım insanın

eğitilmesi mümkün olmayabilir. Gazâlî'nin bu yaklaşımı Kindî'nin ve İbn Haldûn'un düşünceleriyle yakınlık gösterir.

İbn Bâcce toplum hakkında kötümserdir ve eğitime ilişkin düşüncelerini erdemsiz bir toplumda yaşamak zorunda olan erdemli kimsenin yalnızlığı üzerine kurar. Erdemli kimsenin yöneldiği yalnız yaşam, hem öz benliğini toplumun geneline yayılmış kötülüklerden korumasını, hem de ilimle meşgul olarak zihnî, teorik ve düşünsel yetkinliği aramasını, gelişmesini ve yetkinleşmesini sağlar. Bu anlamda bireysel ve ahlâkî gelişim toplumun gelişmesinden önce gelir. İbn Tûfeyl'in eğitim felsefesinde ferdin eğitsel bir çevrede uzman bir eğitimcinin rehberliğinde olmak zorunluluğu ve genel olarak sistematik bir eğitim modeline ihtiyaç yoktur. Fert eğitimde kendisine en yüce bilgileri veren ilahî bir kaynağın etkisi ve rehberliği altındadır. Bu anlamda tasavvuf ile felsefe, arınma, yetkinleşme ve ilahî yükseliş amacıyla başvurulabilecek yegâne iki yöntemdir. İbn Rüşd, insanın anlama yeteneğinin sınırlı olduğunu, her şeyin bilgisine ulaşmasının mümkün olmadığını ve aklın eksikliğini gidermek üzere vahiy bilgisinden yararlanabileceğini ileri sürer. İbn Rüşd için akıl ve vahiy, tümel ve evrensel bilginin iki temel kaynağıdır. Dolayısıyla eğitimde de akıl ve vahiy bilgisinin bir arada bulunması ve kullanılması doğrudur. İbn Rüşd de İbn Sînâ gibi eğitim düşüncesinde ruhun tek yönlü eğitimine ağırlık vermektedir.

İbn Haldûn sanatlarda ustalaşmak için çok tekrar gerektiği gibi ilimlerde ustalaşmak ve derinleşmek için de çokça tartışmaya ve bildiklerini anlatmaya gerek vardır. Onun için eğitim de sanatlardan biridir. Duyularla bilinen varlıkların bilgilerini tekrar tekrar idrak etmek ve bir meleke geliştirmek metodu, nefsi geliştiren unsurdan biridir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi bir anlamda usta-çırak ilişkisine benzer. Konuşmaya, tartışmaya, öğrendiğini aktarmaya dayalı bu uygulamalı ve eleştirel yöntem, temelde Fârâbî'nin ezberci eğitim yönteminden tümüyle farklıdır.

Kaynakça

- Arslan, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. 3. Baskı. Ankara: Vadi Yayınları, 1998.
- Aruç, Numan. "İbn Rüşd Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri," *Doğu-Batı İlişkisinin Entelektüel Boyutu-İbn Rüşd'ü Yeniden Düşünmek* 1, (2009): 243-258.
- Aydınlı, Yaşar. "İbn Bâcce," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 19, (1999): 348-353.
- Bayraktar, Mehmet. *İslâm Felsefesine Giriş*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1999.
- Bayraklı, Bayraktar. "Fârâbî'nin Eğitim Felsefesinde Adâlet Kavramı," *Erdem Dergisi* sayı: 17/6, (1990): 557-567.
- Bircan, Hasan Hüseyin. "Fârâbî'ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medeniliğin Zorunlu Bir Şartı Olarak Eğitim ve Öğretim," *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2016): 107-126.
- Canatan, Kadir. "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi," *Eskiye Dergisi* sayı: 3 (2006): 57-65.
- Cevizci, Ahmet. *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2003.
- Corbin, Henri. *İslâm Felsefesi Tarihi*. Çeviren: Hüseyin Hatemi, İstanbul: İletişim Yayınları, 1986.
- Dodurgalı, Abdurrahman. "İbn Sina'ya Göre Metafizik Dünya Eğitimi," *Türk Kültür İncelemeleri Dergisi* sayı: 7 (2002): 299-314.
- Durusoy, Ali. *İbn Sînâ Felsefesinde İnsan ve Âlemdeki Yeri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993.
- Erdem, Haluk. *Felsefeye Giriş*. Konya: Seba Ofset Matbaacılık, 2017.
- Erten, Murat. "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesinde Üç Mesele-Hadâret, Tekrar Kuramı ve Üç Özet Metodu," *Al-Farabi International Journal of Social Sciences* sayı: 3 (2019c): 106-118.
- Erten, Murat. "İdealizm ve Eğitim, Sokrates ve Platon" *Eğitim Felsefesi* içinde, Hazırlayanlar: Baykal Biçer ve Beyhan Zabun, 40-55. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2019a.

- Erten, Murat. "Realizm ve Eğitim, Aristoteles ve St. Thomas Aquinas" *Eğitim Felsefesi* içinde, Hazırlayanlar: Baykal Biçer ve Beyhan Zabun, 58-70. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2019b.
- Erten, Murat. *Hayatı, Eserleri ve Meseleleriyle İbn Haldûn, Tanımlar, Tartışmalar*. İstanbul: Say Yayınları, 2020.
- Ev, Hacer. "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi," *Felsefe Dünyası* sayı: 46 (2007): 247-275.
- Fahri, Macit. *İslâm Felsefesi Tarihi*. Çeviren: Kasım Turhan, İstanbul: İklim Yayınları, 1992.
- Fahri, Macit. *İslâm Felsefesi, Kelâmı ve Tasavvufuna Kısa Bir Giriş*. Çeviren: Şahin Filiz, İstanbul: İnsan Yayınları, 2008.
- Fârâbî. "Felsefe Öğrenmeden Önce Bilinmesi Gerekenler," *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* içinde, Çeviren: Mahmut Kaya, 109-115. İstanbul: Klasik Yayınları, 2014.
- Fârâbî. *Fârâbî'nin İki Eseri, Siyaset Felsefesine Dair Görüşler ve Mutluluk Yoluna Yönelme*. Çeviren: Hanifi Özcan, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2014.
- Fârâbî. *Fârâbî'nin Üç Eseri, Mutluluğu Kazanma (Tahsilü's-Sa'ade), Eflatun Felsefesi ve Aristo Felsefesi*. Çeviren: Hüseyin Atay, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974.
- Fârâbî. *İdeal Devlet-El-Medînetü'l-Fâzılâ*. Çeviren: Ahmet Arslan, Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- Fârâbî. *Kitâbu'l-Burhân*. Çevirenler: Ömer Türker ve Ömer Mahir Alper, İstanbul: Klasik Yayınları, 2008.
- Gazâlî, *İhyâ-i Ulûmî'd-Dîn*. Çeviren: Ahmed Serdaroğlu. 4 Cilt. İstanbul: Bedir Yayınevi, tarihsiz.
- Goodman, Lenn Evan. *Ibn Tufayls Hayy Ibn Yaqzan, A Philosophical Tale*. New York: University of Chicago Press, 1972.
- İbn Bâcce. *Tedbîru'l-Mütevahhîd-Bireysel Yönetim Okumaları*. Çevirenler: Mevlüt Uyanık ve Aygün Akyol, Ankara: Elis Yayınları, 2017.
- İbn Haldûn. *Mukaddime*. Çeviren: Süleyman Uludağ, 1-2. Cilt, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2004.
- İbn Haldûn. *Mukaddime*. Hazırlayanlar: Halil Şehâde ve Sehil Zekâr, Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1431/2001.
- İbn Rüşd, "Felsefe-Din İlişkisi Hakkında Son Söz," *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri* içinde, Çeviren: Mahmut Kaya, 467-474. İstanbul: Klasik Yayınları, 2014.
- İbn Rüşd, *Faslu'l-Mekaal*. Çeviren: Nevzat Ayasbeyoğlu, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1955.
- İbn Tüfeyl. *Ruhun Uyanışı Ya Da Hayy B. Yakzân'ın Olağanüstü Serüveni*. Çeviren: N. Ahmet Özalp, İstanbul: İnsan Yayınları, 1985.
- İnce, Abdullah. "İbn Tüfeyl ve Jean Jacques Rousseau'da Eğitim Düşüncesi," *Usûl İslâm Araştırmaları* sayı: 21 (2014): 67-102.
- Karakuş, Mehmet. "Kindî'nin Eğitim Felsefesi," *Felsefe Dünyası* sayı: 71 (2020): 208-231.
- Kasım, Mahmud. "İmam Gazâlî ve J.J. Rousseau Arasında Eğitim Bakımından Bir Karşılaştırma," Çeviren: Selahattin Parlador, *İslâmî Araştırmalar Dergisi* sayı: 6 (1988): 47-53.
- Kaya, Mahmut. *İslâm Filozoflarından Felsefe Metinleri*. İstanbul: Klasik Yayınları, 2014.
- Kindî. *Felsefî Risâleler*. Çeviren: Mahmut Kaya, İstanbul: Klasik Yayınları, 2002.
- Kogan, Barry S. "The Philosophers Al-Ghazali And Averroes on Necessary Connection And The Problem of The Miraculous," *Islamic Philosophy And Mysticism* sayı: 2 (1981): 122-129.
- Kutluer, İlhan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2000.
- Oruç, C. "İmam Gazâlî'nin Yaşadığı Döneme Kadar İslam Eğitiminin Yapısı ve Gazâlî'de Eğitimin İmkânı," *EKEV Akademi Dergisi* (2010/45): 95-115.
- Oruç, Cemil. "Gazâlî'de Ahlakî Değerler Eğitimi," *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dergisi* sayı: 1 (2011): 155-171.
- Platon. *Devlet*. Çevirenler: Sabahattin Eyüboğlu ve Mehmet Ali Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1975.
- Sarioğlu, Hüseyin. *İbn Rüşd ve Felsefesi*. İstanbul: Klasik Yayınevi, 2012.
- Tozlu, Necmettin. "İbn Tufeyl'in Hayy İbn Yakzân'da İşlediği Eğitim Felsefesi" *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi I* içinde, 111-126. İstanbul: İslâmî İlimler Araştırma Vakfı (İSAV), 2005.
- Zengin, Betül. "Din Eğitiminde "Çocuklar İçin Felsefe" Yoluyla Bireysel Yetkinleşme-İbn Bâcce'nin Mütevahhid İnsan Örneği," *Journal of Islamic Research* sayı: 30/3 (2019): 422-440.