

MEHMED ŞEMSEDDİN'İN EĞİTİM ANLAYIŞI

Muhammed Şevki AYDIN

Çerçeve :

Mehmed Şemseddin (1883-1961), II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin ileri gelen ilim ve siyaset adamlarındandır. Cumhuriyet döneminde «Günaltay» soyadını aldı. II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıkan belli başlı fikir akımlarından biri olan İslâmcılık cereyanı içinde yer aldı. Vatanını ve milletini seven bir aydın olarak ülkesinin derdini dert edindi; kurtuluşu için kafa yordu, gayret gösterdi. Cumhuriyet döneminde de ileri gelen bilim ve siyaset adamı olarak önemli görevler üstlendi (1).

Biz burada, onun eğitimle ilgili düşüncelerini, Zulmetten Nura (1331/1915) ve Hurafattan Hakikata (1332/1916) adlı kitaplarına (2) dayanarak ortaya koymağa çalışacağız. O, daha sonraki yıllarda tarihe merak saldığından dolayı, müteakib eserleri, Maziden Atiye (1923) çıkarılırsa, tarihle ilgilidirler (3). Bu nedenle burada biz, onun II. Meşrutiyet döneminin şartları içinde eğitime nasıl baktığını, bu vakıyı nasıl değerlendirdiğini; o dönemin aydını olarak bu konudaki düşüncelerini belirtmeği amaçlıyoruz. Dolayısıyla ileri sürdüğü fikirler, o devrin şartlarından ayrı değerlendirilmemelidir. Yazımızın başlığında onun soyadını (Günaltay) zikretmeyişimiz de, bundan kaynaklanıyor. Bu yazı, dolaylı olarak, o dönem hakkında da ipuçları verebilecektir.

M. Şemseddin'in Eğitime Bakışı :

II. Meşrutiyet dönemi, Osmanlı'nın ölüm - kalım mücadelesinin verildiği ve çok zorlu tartışmaların yapıldığı bir devirdir. Va-

1. Hayatı hakkında bk. M.Ş. Aydın, M. Şemseddin'in Zulmetten Nura ve Hurafattan Hakikata Adlı Eserlerindeki Din Eğitimi Anlayışı, (Master Tezi), E.Ü. Sos. B. Enstitüsü, Kayseri, 1986 (Teksir), s. 12. vd.
2. Bu eserler hakkında tanıtıcı bilgi için bk. Ag. Tez, s. 13 vd.
3. Bütün eserleri için bk. Ag. Tez, s. 20.

tanını, milletini seven herkes, memleketin nasıl kurtarılacağını düşünüyor; ona göre tavır alıyordu. Ama herkes, aralarında müşterek noktalar olmasına rağmen, farklı düşünüyordu. O dönemin düşünen ve topluma yön vermek isteyen, memleketin dertleriyle dertlenmiş idealist bir aydını olan M. Şemseddin, bu ulvî sancılardan etkisiyle kaleme sarılıyordu. Anılan eserleri, bu ızdırabının ürünleri olarak ortaya çıkıverdiler. Z. Nura'nın mukaddimesinde şunları söylüyor: «Uzak ve karanlık yılların sürüklediği yığın yığın felaket molozları altında didinen bugünkü talihsiz neslin, seylabe-i zamanın müthiş hücumlarıyla umman-ı adem (yokluk denizinin)e yuvarlandığını gören, hisseden bir ruh ne elim vicdan sızıları, ne feci hüsrân azapları çeker! O sızılar, bu azaplardır ki, felaketi ebediye mahkum edilmiş gibi didindikçe balçığa saplanan, kıvrandıkça çayya-i inkiraza (batıp yok olma çukuruna) biraz daha gömülen bir kitlenin efradı olmak itibarıyla bana şu satırları yazdırıyor» (4). Kendi tavrını da, «hayatından kıymetdar, namusu kadar muazzez, dini kadar mukaddes olan vatanının kanlı kefenlere bürünen heyûla-i alîli karşısında yanan bir dimağ»ın tavrı olarak nitelendiriyor (5). Bu durum ve böylesine bir ruh halinin, onun diğer fikirleri kadar eğitim anlayışına da tesir edip onlara renk ve şekil vermesi gayet tabiidir.

Milleti de canlı bir organizma gibi değerlendiren bu nedenle onun da tabii kanunlara uyarak çevreye uyum sağlamanın, hayatta kalabilmesi açısından şart olduğunu vurgulayan (6) M. Şemseddin, artık Osmanlı Devleti'nin bekası açısından içtimai inkilabın gerçekleştirilmesini ve asrın gereklerine göre donanmayı kaçınılmaz görüyordu. Kendimiz yıkıldık, yine kendimiz kalkmalıydık (7). Ama ona göre içtimai inkilaplar, belirli ve sabırsız birkaç kafanın ihtiyaçlarını tatmin maksadıyla yapılmamalı; millet fertleri fikren aydınlatılarak çoğunluğunda bu konuya yönelik bir iç alaka uyandırılıp onlara bu ihtiyaç hissettirilmeli, bu fikrin onlarca da benimsenmesi sağlanmalıdır (8). İçtimai inkilapların verimli ve kalıcı olması, onların tabii kanunlara uygun tedricî ve devamlı bir fikrî eğitim ve inkişafın ürünü olmalarına bağlıdır. Yani ona göre içtimai inkilap, her şeyden önce bir eği-

4. Zulmetten Nura (Müteakib notlarda bu eser ZN. rumuzuyla gösterilecektir), İstanbul, 1331/1915, s. 2.

5. ZN. s. 8.

6. Age. s. 317.

7. Age. s. 280, 287.

8. Age.; s. 268-72, 294-5.

tim meselesidir. Öyleyse içtimalî inkılapları gerçekleştirme ve başarıya ulaşmanın yolu, halkın ve genç neslin eğitim-öğretiminden geçmektedir (9). İşte M. Şemseddin, eğitim meselesine bu duygular içinde ve bu amaçlarla yöneliyor; eğitim hadisesini değerlendirişinde bu bakış açısının etkileri tezahür ediyor.

Nitekim bu hava içinde o, eğitim hadisesine faydacı ve pratik amaçlarla yönelmiş; bu zaviyeden değerlendirmeğe tabi tutmuştur. Ancak terbiye vakiasının teknik meseleleriyle ilgilenirken onun mahiyetine dair fikirleri ileri sürmeği de ihmal etmemiştir.

M. Şemseddin, aslen bir eğitimci olmamasına rağmen, eğitim vakiasını, oldukça geniş kapsamı içinde ele alıp değerlendirebilmiştir. Ona göre eğitim, sosyal hayat içinde cereyan eden, ondan ayrılmayan, toplum hayatının zaruri bir fonksiyonudur ve tüm içtimalî müesseselerde etkisi olan bir hadisedir. Tabii ki, bu sosyal çevrenin merkezinde aile bulunuyor. Haliyle ferdin eğitiminde, başta aile olmak üzere çevrenin belirleyici etkisi söz konusudur (10). Dolayısıyla toplumda, genelde fertler arası karşılıklı bir etkileşim mevcuttur. Her şahıs, başkalarının eğitim tarzını, az çok, mutlaka etkilemektedir. Toplumda her fert, hem süje hem de objedir; yani hem eğitici hem de eğitilen konumundadır; herkes, herkesi eğitmektedir. Bunun uzantısı olarak da bir millete nisbet edilen tutum ve davranışlar, kesinlikle bireyler arasındaki karşılıklı eğitsel etkilerin sonucudur (11).

Görülüyor ki o, her şeyden önce sosyal bir hadise olarak gördüğü eğitimi, okulla, öğretmen-öğrenci münasebetleriyle sınırlı, dar bir alanda ve kasıtlı etkiler altında cereyan eden bir olay olarak ele almıyor; bilakis onu, toplum hayatının kaçınılmaz bir fonksiyonu ve fertler arası kasıtlı veya kasıtsız, plânlı ve plânsız tüm tesirler olarak kabul ediyor. Dolayısıyla da, eğitimle ilgili atılacak her tedbirde eğitimin bu genişliğinin göz önünde bulundurulmasının gerekliliği üzerinde duruyor; yalnız okulda değil, ailede ve çevrede de cereyan eden eğitimle ilgili görüşlerini açıklamaya çalışıyor.

Ancak, bu ifadelerden M. Şemseddin'in, ferdin gelişimini, ruhî ve bedenî özelliklerini gözardı ettiği sanılmamalıdır. O, eği-

9. Age.; 38-42, 98, 277 vd.

10. Age.; s. 11-2, 202, 205-6.

11. Age.; s. 268-72.

timde de tabii kanunlara riayet edilmesini, ferdin gelişiminin gözetilip ona göre hareket edilmesini de zorunlu görmektedir (12). Buna rağmen onda, Durkheim gibi eğitim vakıasına sosyolojik pedagoji açısından bakanların etkisinin, daha bariz olduğu da bir gerçek.

M. Şemseddin, bir insanlık sorunu olarak gördüğü eğitimin (13), sihirli güce sahip olduğuna inanmış gibidir. Ona göre eğitim, fert ve toplumu şekillendiren (14), millî haslet ve tavırları belirleyen (15), toplumun dirliği veya çözülmesinde, millî bünyenin güçlenmesi veya zayıflamasında, milletin yükselme ve alçalmasında etkili rol oynayan (16), mücadeleden ibaret olan hayata intibak etme ve beka hakkını kazanma imkanını sağlayan vasıttadır (17).

Eğitimin böylesine etkin gücüne inanan M. Şemseddin, onun genelleştirilip yaygınlaştırılmasını, toplumun her ferdinin eğitilmesini kaçınılmaz bir görev saymakta (18) ve bu eğitimin, anne kucağında başlayıp hayat boyu sürmesi gerektiğini belirtmektedir. (19). Bundan dolayı o, örgün eğitim kadar yaygın eğitimin önemi üzerinde de durmaktadır (20). Çünkü müsbet manada içtimai inkılabın önünde ilk ve en önemli engel olarak dikilen cehalet, ancak bu sayede yok edilebilecek, toplumun genelde fikri seviyesi yükseltilebilecektir. O zaman bilim adamlarının (alim) yetişme imkanı da doğmuş olacaktır. Zira ona göre ilim adamı (alim), yetiştirilmez; yetişir. Şayet çevre, ilim adamı yetiştirecek seviyeye getirilirse onlar yetişirler. Onun için, ilim adamı yetiştirme nazariyesi bırakılmalı, adam yetiştirme işiyle meşgul olunmalıdır (21). Bu sebeple, Satı' Bey (1880-1968) gibi o da, öncelikle ilkokulların yaygınlaştırılarak halkın kültür seviyesini yükseltmeyi, genelde fikri aydınlanmanın sağlanmasını lüzumlu gör-

12. Age.; s. 4, 275-6.

13. Age.; 282.

14. Age.; 280.

15. Age.; 280, 287.

16. Age.; 239, 241, 275, 276, 278.

17. Age.; 277-8,

18. Age.; 240-1.

19. Age.; 279, 284.

20. Age.; 220-6, 253-8.

21. Hurafattan Hakikata (Müteakib dipnotlarda bu eser, HH. rumuzuyla verilecektir.), İstanbul, 1332/1916, s. 233.

mektedir (22). Ama o, ilk etapta ilkokulların yaygınlaştırılması yanında, eğitim-öğretimin kalitesi öncelikle öğretmene de bağlı olduğundan, hükümetin öğretmen okulları açıp ehliyetli ve liyakatlı öğretmenler yetiştirmesini de özellikle istemektedir (23). Öte yandan da halk, her konuda çeşitli yol ve usulularla aydınlatılmalıdır (24).

Mehmed Şemseddin, eğitim-öğretimden beklenen olumlu sonucun alınabilmesi için millî bir eğitim felsefesinin tesbitinin zarurî olduğuna inanmaktadır. Ona göre, eğitim-öğretim meselesine girişmeden önce şu soruların dosdoğru cevaplanması gerekir: «Eğitim-öğretim ne demektir? Çocuklarımızı nasıl ve ne suretle terbiye edeceğiz? Onlara neler okutacağız? Nasıl, nerede ve niçin okutacağız? Kimler okutacak? Nasıl bir fert yetiştirmek, nasıl bir cemiyete sahip olmak istiyoruz?...» (25).

Nesillerin değişmesi karşısında cemiyetin beka ve devamını sağlayan biricik vasıta eğitimidir. Çünkü geniş anlamda eğitim, bir kültürleme işi, ferdi yaşanan kültür ortamına sokma sürecidir. Yaşlı nesiller, insanî ve tarihî hayatlarını meydana getiren ideâl kültür varlığını gelecek nesillere nakleder, böylece gelecek nesillerde yaşama imkanını bulurlar; nesiller yok olsa da cemiyet hayatı, millî varlık sürer gider (26). Bu nedenle eğitim, kültürden ayrı olarak düşünülmemektedir (27). M. Şemseddin de, eğitimi, bir kültürleme faaliyeti olarak görüyor. Ona göre eğitim-öğretim, necib millî seciye ve değerlerin korunup geliştirilmesi esasına dayandırılarak (28) yeni nesle millî bir ideâl kazandırılmalı (29); onlar cemiyetin lüzumlu ve faydalı bir uzvu haline getirilmelidirler (30).

Tabii ki eğitim, millî kültürü nakletmekle beraber, toplumun gelişmesini ve ileriye doğru atılımını engelleyen, devrini tamam-

22. ZN.; s. 297-9.

23. Age.; s. 297 .

24. Age.; s. 220-6, 253-8.

25. Age.; s. 279-80.

26. Bk. B. Ziya Egemen, Terbiye İliminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi, Ankara, 1965, s. 84 vd.; H. Raşid Öymen, Eğitime Giriş I, Ankara, 1965, s. 14-15.

27. Fatma Varış, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, 1981, s. 129.

28. ZN. 199, 206-8, 284.

29. Age.; 223.

30. Age.; 287-8.

lamış olan kültürel unsurları ayıklama işini de hassasiyetle yapmak zorundadır. Yani eğitim, kültürü koruduğu gibi onu geliştirmekle de yükümlüdür. M. Şemseddin, yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, bu noktayı gözardı etmemekte; körökörüne gelenekçiliğe şiddetle çatismaktadır (31).

Eğitim, ferdin sosyalleşmesini sağlar; onu, toplumunun uyumlu bir üyesi olarak oynayacağı role, hayata hazırlar ve bu sosyalleşme, hayat boyu sürer (32). Eğitimi geniş kapsamıyla ve tüm hayat boyu süren bir vakıa olarak değerlendiren (33) M. Şemseddin de, ondan, bireye millî değerleri aşılama yanında onu hayata hazırlamasını da beklemektedir. Ona göre, bu amaçla ezbercilik bırakılarak ameli öğretim ve iradi eğitim yolu izlenmeli (34); memur ruhlu tüketici insanlar değil de müteşebbis, üretici ve mevcut imkanları, içinde bulunduğu şartlarda en iyi değerlendirebilecek fertler yetiştirmek için tedbirler alınmalıdır (35). Bu nedenle, okullarda ders programları hazırlanırken yöresel şartlar, imkanlar ve ihtiyaçlar da hesaba katılmalıdır (36). Ayrıca, bugünün çocukları, daha çok gelecek hayatın adayları olduklarına göre, yaşayacakları hayatın icapları gözetilerek eğitilmeleri gerekir (37). Bu düşüncelerinin uzantısı olarak köy kalkınması hususunda en önemli tedbirler arasında, örgün eğitim-öğretim kurumu olarak yatılı bölge okullarının açılmasını da teklif eden M. Şemseddin, köylü çocuklarını, sultanlere sokarak bir sürü nazari bilgilerle meşgul edip onları köyüne ve halkına yabancı, tüketici ruhlu, uyumsuz, bedbaht insanlar haline getirme yerine bu yatılı okullarda hayata hazırlamanın; çevresindeki imkanları en güzel şekilde değerlendirecek faydalı, uyumlu ve üretken kişiler olarak yetiştirmenin daha yararlı olacağına inanmaktadır. Ona göre bu çocuklar, o okullarda, köylü gibi, ama daha düzenli, temiz, zengin, mutlu, insanca... yaşamanın yollarını öğrenecekler ve bu yolda ailelerine ve çevrelerine de yol gösterici örnek olacaklardır. (38).

31. HH.; s. 25, 34.

32. Bk. Mahmut Tezcan, Eğitim Sosyolojisi, Ankara, 1985, s. 34-7.

33. ZN.; s. 279, 284.

34. Age.; 278-9.

35. Age.; 285-7, HH.; 233.

36. ZN.; 300-1.

37. Age.; 273, 276, 279, 286.

38. HH. 223-34.

Mehmed Şemseddin, Rousseau (1712-1786) gibi cemiyetten kaçan bir bedbîn olmamakla beraber, «tabia'ta göre eğitim» fikrinden yanadır. O, eğitimde, eğitilen bireyden hareketle ve ona göre yol alınmasının gerekliliği üzerinde de durmaktadır. Aksi takdirde, olumlu sonuç alınamayacaktır. Ona göre, çocuk, anne kucağından itibaren gelişimi gözetilerek, tabii kanunlara uygun biçimde eğitilmelidir. Bedeni için gerekli gıdalar verilirken nasıl onun yaşı, gelişim seviyesi... gözetiliyor ve tabii esaslara riayet ediliyorsa, zihni ve ruhi gıdası mesabesinde olan diğer eğitsel öğretim ve etkilerde de tabii kanunlar hesaba katılmalıdır. Yeni doğmuş çocuğa, büyük insanın alabileceği gıda verilince nasıl faydalı olmak şöyle dursun zararlı oluyorsa, diğer eğitsel etkinliklerde de eğitilen bireyin ruhi ve zihni seviyesi, içinde bulunduğu şartlar gözetilmeden gelişimi güzel hareket edilirse müsbet netice alınmaz; belki zararlı olabilir (39). Bu prensip, yalnız örgün eğitim kurumlarında değil, yaygın eğitimde, halkın eğitiminde de gözetilmelidir. Muhatab çok iyi tanınmalı; onun ruhi durumları, kanaatleri, zihin ve kültür seviyesi çok iyi tesbit edilmeli, anlayacağı şekilde ve ilgisini çekecek hususlardan başlayarak eğitsel etkinliklerde bulunulmalıdır (40).

Çağdaş eğitimcilerce üzerinde önemle durulan, öğrencinin, eğitim olayı içinde aktif hale getirilmesi meselesi, M. Şemseddin tarafından da özellikle belirtilmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi o, gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitimde, muhatabın ilgili konuya alaka duyması, onunla bir iç münasebet kurması hususuna gerekli önemi vermekte; dolayısıyla eğitim faaliyetinde istek, sevgi ve arzunun etkin rolüne işaret etmektedir. Onun için, eğitim-öğretimde, öğrencinin (çocuk veya yaşlı) seviyesi ve ihtiyaçları göz önünde tutularak, konular cazip hale getirilip öğrenci tarafından benimsenmeleri sağlanmalıdır (41).

M. Şemseddin'in de belirttiği gibi (42), eğitim bir insanlık sorunudur. İnsanı eğitimden ayrı ele alıp düşünmek mümkün değildir. Nitekim eğitim tarihi, insanlığın tarihiyle yaşıttır. İnsan ise, ruhuyla, aklıyla, hissiyatıyla ve bedeniyle bir bütündür. Eğitim de, insanı konu edindiğine göre, onun da bu bütünlüğe sahip

39. ZN.; 198, 269, 294.

40. Age.; 308-9; HH., 125, 160.

41. Age., 125, 160; ZN., 308-9, 324-5.

olması; insanı bir bütün olarak ele alıp ihtiyaçlarını karşılaması, yaratılıştan sahip olduğu tüm yeteneklerini münasip yolla geliştirmeye çalışması gerekir. Kişilik bütünlüğünü hesaba katmaksızın insanı yalnız bir yönüyle geliştirmeye çalışmak, daha baştan başarısızlığa talib olmaktır (43). Eğitimin bu görevi hakkıyla yerine getirmesi, insanın her yönüyle iyi tanınmasına sıkı sıkıya bağlıdır. Bu nedenle bugün eğitim bilimi, değişik yönleriyle insanı konu edinen bilimlerle yakın bir alış veriş içindedir ve buna mecburdur (44). M. Şemseddin'de de bu bütüncü yaklaşımı müşahede ediyoruz. O da insanı bir bütün olarak görmekte, onun akıl, ruh ve bedence eğitimini birlikte ele alıp değerlendirmektedir (45). Ona göre insanımızın, yalnız bedenî hastalıklardan değil, fikrî ve ruhî hastalıklardan da korunması; hasta ise tedavi edilmesi gerekir. Bu anlayışla örgün ve yaygın eğitimde lüzumlu tedbirler alınmalı, imkanlar hazırlanmalıdır (46). O, din eğitiminin gerekliliğine, bu açıdan da bakmaktadır (47).

Eğitim, kendisinden beklenen bu fonksiyonları nerede, nasıl icra edecek? M. Şemseddin, bu sorunun cevabını da genel hatlarıyla vermiş çalışmaktadır. O, eğitimi genel anlamıyla ele aldığından dolayı, eğitimin, okulda, evde ve çevrede cereyanı üzerinde durmaktadır. M. Şemseddin'e göre, öncelikle örgün eğitim kurumlarında genel birlik temin edilmeli; millî bütünlük ve eğitim birliğini sağlayacak genel esaslar tesbit edilerek eğitim felsefemiz belirlenmeli (48) ve buna göre tek tarz ve yeknesak bir eğitim gerçekleştirilmelidir (49). Ne var ki, onun eğitim birliği anlayışı, 1924'de çıkarılacak olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun öngördüğü gibi bütün eğitim faaliyetlerinin bir merkezden (MEB) yürütülmesi şeklinde değildir. O, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten merci'lerin, gaye, metod ve mesaf birliği içinde, elele yürüyor olmalarını teklif etmektedir (50). Bu anlayışla, psikoloji ve peda-

42. Age., 282.

43. M.E.B. Din Eğitimi Çalışma Grubu Raporu, 75 (Hıfzı Doğan, Türk Orta Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, 67'den naklen).

44. Bk. B. Ziya Egemen, age., 66, 86-7.

45. HH., 60, 67; ZN., 73-4.

46. Age., 235 vd.

47. M. Şemseddin'in Din Eğitimi anlayışı hakkında bk. M.Ş. Aydın, ag. Tez, 60 vd.

48. ZN, 392.

49. Age., 301.

50. Age., 274, 301, 392; HH., 224.

lik olduklarından, tesirleri de, bittab', muallimlerin tesiratından daha tabii ve daha sebatlı» olmakta; anne babanın emir ve yasakları, çocuklar tarafından daha bir hoşgörüyüyle karşılanmakta ve onlar, bu direktiflere daha çok itaat edebilmektedirler (67). Bundan dolayı ona göre, anne-babalık, sadece çocuğun maddî ihtiyaçlarını karşılamak değil; onun bir insan olarak bütün yönleriyle gelişimini sağlamak, yani eğitimiyle ilgilenmek; onun bedenî, fikrî ve ahlâkî eğitimini en güzel şekilde yürütmek (68), en büyük servet olarak güzel ahlakı bırakmaktır (69).

Şunu da hemen kaydedelim ki, aile içinde anne babadan başka öteki fertlerin davranış ve sözlerinden de çocuğun etkilendiğini belirten M. Şemseddin (70), hizmetçi, lalâ, dadı, mürebbi gibi aile içinde bulunacak olan diğer kişilerin hassasiyetle seçilmesini; onların iyi eğitim görmüş, bilgili, tecrübeli, ahlaklı ehil insanlar olmalarına dikkat edilmesini de istemektedir (71).

M. Şemseddin, iyi bir aile eğitimi usulüne dair kısaca şu önerilerde bulunuyor: Aile fertleri, laftan çok, çocuğa tutum ve davranışlarıyla örnek olmalı, çocuğa vermek istediklerini daha çok uygulamalarıyla iletmeğe çalışmalıdırlar. Çocuğa ölçülü ve onu sıkımayacak, usandırmayacak egzersizler yaptırılmalı (72); ilgisizlik gösterilmemeli, pedagojik esasları riayet edilmelidir. Yanlış fikir ve manasız geleneklerden sıyrılarak belirli ve ölçülü bir metodla çocuğu iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirmeğe çalışılmalı (73) ve bu yolda her türlü fırsat ve araç-gereç iyi değerlendirilmelidir. Mesela; istenen fikir ve hissiyatı telkin edecek ninniler söyleme, hikayeler anlatma, duvarlara levhalar asma (74), ilgilerini çeken uygun neşriyatın izlenmesini sağlamak (75) gibi... Bu ifadelerden, M. Şemseddin'in, «çocuktan hareket-

le», «çocuğa göre», «eğitimde tabii kanunlara riayet» esaslarından hareketle yürüdüğünü anlıyoruz. Soyut meselelerden ziyade somutları anlamağa müsaid olan çocuğa, öğretilecek şeylerin somutlaştırılarak verilmesini istemesi, bunun bir misalidir.

68. Age., 289-90, 294.

69. Age., 296.

70. Age., 314.

71. Age., 292-4.

72. Age., 294.

73. Age., 293-4.

74. Age., 23.

75. Age., 325.

Ailenin eğitim görevinin, okul süresince de devam ettiğini belirten M. Şemseddin (76), çocukların eğitiminin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için ailenin okulla gaye, fikir ve iş birliği içinde olmasının şart olduğunu özellikle vurgulamakta; aksi takdirde çocuğun, değişik yaklaşımlar karşısında bocalayacağını ve bunun da onun kişiliği üzerinde olumsuz etkiler yapacağını belirtmektedir (77).

M. Şemseddin, cahil kişilerin, böylesine ağır ve o kadar da önemli sorumluluğun üstesinden gelemeyeceğine kesinlikle inanmaktadır. Ona göre cahil anne baba, yapmağa çalışırken sadece yıkar (78). Bu nedenle eşlerin şu veya bu yolla, en azından, çocuklarına esaslı bir terbiye ve ilk zarurî bilgileri verebilecek kadar aydın fikirli, bilgili olmaları mutlaka sağlanmalıdır (79). Özellikle de kadının eğitimi, asla ihmal edilmemelidir. Çünkü çocuğun ruhunu, kalbini, kabiliyetlerini... en iyi keşfedecek ve onun anlayacağı biçimde tavır takınıp konuşacak, az sözle çok şey anlatabilecek olan birisi yarsa o da, ilk etapta annedir. Etkilenmeğe en müsait olduğu dönemde çocuğun, en fazla beraber olduğu şahıs, yine annedir. Bundan dolayı çocuk üzerinde en çok ve en kalıcı tesirlere anne sahiptir (80). Annenin bu etkinliği ise, olumlu semeresini, ancak bilginin ve irfanın sayesinde verebilir (81). (Bu noktada, M. Şemseddin'in, bir taraftan yeni neslin örgün eğitim kurumlarında eğitim öğretimi sürdürülürken öte yandan yaygın eğitim kurumları vasıtasıyla ve çeşitli yollarla da yaşlı neslin eğitimine çalışılması gerektiği yolundaki düşüncelerini hatırlamamız iyi olur.)

M. Şemseddin, cahil ailelerin, çocuk üzerindeki zararlı etkilerini önleme ve giderme konusunda da acil tedbir olarak, çocukları o ailelerden ayırmayı düşünüyor. Ona göre bunun yolu işe, yatılı okullar açmaktır. Buralarda, ailelerinin yanlış ve olumsuz etkilerinden uzaklaştırılarak yetiştirilecek olan çocuklar, daha sonra ailelerini müsbet yönde etkileyeceklerdir (82). Çocuğu, ailesinden, anne-babasından uzaklaştırmanın, eğitsel sakıncaları ile-

76. Age., 290.

77. Age., 294, 315.

78. Age., 290-2.

79. Age., 295.

80. Age., 294-5.

81. HH., 296.

82. Age., 223-34.

ri sürülerek bu fikre karşı çıkılabilir; ama M. Şemseddin'in esasen böyle düşünmediğini, ihmal sonucu ortaya çıkmış ve acil tedavi bekleyen sosyal bir hastalığın bir an önce giderilmesi yolunda böyle bir tedbir ileri sürdüğü hesaba katılmalıdır.

Uzviyetçi toplum anlayışına sahip olan M. Şemseddin, toplumun hücreleri mesabesinde gördüğü ve eğitsel etkinlik ve önemine inandığı ailenin, sağlam temeller üzerine inşa edilmesi konusunda da hasasiyetle durulmasını; bu konuda da yalnız geleneklerin terkedilmesini istemektedir (83).

M. Şemseddin'in, eğitimi, fert ve toplum hayatının zarurî bir fonksiyonu olarak ele aldığını söylemiştik. Dolayısıyla o, eğitimi, okulun duvarları arasına sıkışmış, öğretmen-öğrenci münasebetleriyle sınırlı bir hadise olarak görmediği gibi, onu aile ile sınırlı ve mürebî- çocuk ilişkisinden ibaret bir vakıa olarak da ele almaktadır. Ayrıca o, Rousseau gibi, ferdi cemiyetten uzaklaştırmayı, cemiyet hayatının dışında tutmayı da tasarlamamaktadır. Belki, cemiyet hayatının, fert üzerinde meydana gelebilecek olan olumsuz etkilerine karşı tedbirler düşünmektedir. Binaenaleyh o, okul ve ailedeki eğitime önem verdiği kadar çevrede de, okul ve aile ile iş birliği içinde sağlam bir eğitim-öğretim faaliyetinin yürütülmesini de lüzumlu görmektedir (84). Çünkü ona göre insan, dış dünyadan en fazla etkilenmeğe müsait olduğu ilk çocukluk yıllarında, birinci derecede ailesinin ikinci derecede de çevresinin; yani komşular ve komşu çocuklarının etkisi altındadır (85). Bu çevrenin sınırları, günden güne genişlemektedir. Çevrenin yoğun etkisi, neticede ferdin başeğmesini ortaya çıkarmaktadır ki, buna da çevreye uyum denebilir (86). Kaldı ki çevrenin, yalnız çocuk ve genç üzerinde değil, büyüklerde de kaçınılmaz etkisini göstermektedir. Toplumda fertler arasında, kasıtlı veya kasıtsız, karşılıklı etkileşim söz konusudur. Her fert, hem eğiten hem de eğitilen konumundadır (87).

Esesan M. Şemseddin'in toplumcu yanının ağır bastığı sezi-
lir gibiyse de fert ve toplumdan birini, diğeri lehine feda ettiğini söyleyemeyiz. O, toplumun fert üzerinde kaçınılmaz etkisini ka-

83. ZN. 259-60.

84. Age., 315.

85. Age., 294-5.

86. Age., 285.

87. Age., 280, 287.

bul ettiği gibi, ferdin de toplumu şekillendireceğini hesaba katmaktadır. Ona göre, toplumu tek tek fertler oluşturmaktadırlar. Öyleyse sağlıklı toplumda, iyi fertler yetişeceği gibi, iyi yetişmiş sağlam fertlerden de sağlam toplumlar oluşacaktır. Ferdin her yönüyle gelişimi için toplum hayatı şart olduğu kadar, toplumun tekâmülü de fertlerin gelişmesi, olgunlaşmasıyla mümkündür (88). Fert ile toplum arasındaki münasebetlerin, eğitim bakımından kavranması ve açıklanmasında devamlı bir mücadele halinde olan bireyci ve toplumcu görüşler gözden geçirilirse (89), sanıyorum M. Şemseddin'in tabii bir uzlaşmadan yana olduğu söylenebilir. Ama onun, toplum, millet ve kültür anlayışının bir uzantısı olan pedagojik düşüncelerinde, toplumsal yanın, nisbeten önceliği olduğu da bir gerçektir ve tabii olan bu durum, vardığımız hükmü nakzedecek değildir.

İşte M. Şemseddin bu anlayış içinde, çevrenin fert üzerindeki kaçınılmaz eğitimsel etkisini, olumlu semere verecek hale getirmenin çarelerini düşünmektedir. Ona göre, bu uğurda yapılacak iş; cehaleti yok etmek amacıyla bir taraftan örgün eğitim kurumlarında yeni nesil eğitilirken öte yandan da yaygın eğitim faaliyetlerini sürdürmek; eğitim-öğretimi genelleştirip yaygınlaştırmaktır (90). Ziraat, ticaret, sanayi, sağlık... gibi her konuda halk, müsait olan her tür vasıta ve fırsatlar değerlendirilerek aydınlatılmalı; genelde fikrî seviye yükseltilmelidir. O zaman böylesi toplumda, iyi fertler ve ilim adamları yetişecek; bunlar da toplumu daha ilerilere götüreceklerdir (91).

M. Şemseddin'e göre, yaygın eğitimde, her konuda cami ve din adamları (ulema), en büyük rolü oynayacaklardır. Onun için medreselerin öncelikle ıslahı, kaçınılmaz bir iştir (92). Medreselerin ıslahıyla birlikte Medresetu'l-Vaizîn'de ciddi teşkilat kurarak halkı her konuda aydınlatacak müridler yetiştirilmeli ve bu tür medreseler, diğer illerde de açılmalıdır. Hatta bu idealist, fedakâr ve vatanperver insanlardan «Millî Tenvîr Heyetleri» teşkil edilmeli; yurt sathında hizmet etmeleri sağlanmalıdır (93). Cami di-

88. Age., 270-1.; HH. 233.

89. Bk. B.Z. Egemen age., 75 vd.

90. HH., 263-4.

91. Age., 233.; ZN., 270-1.

92. 52, 53, 54, 55 nolu dipnotlarbk.

93. HH., 223-4.

şında ayrıca çeşitli yerlerde konferanslar, seminerler, dersler vermek, sohbetler etmek... suretiyle eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmelidir (94).

M. Şemseddin, bu alanda da eğitim-öğretimin uygulamalı bir şekilde verilmesini salık vermektedir. Söz gelimi, halkın ziraat sahasında aydınlatılması isteniyorsa, konuyla ilgili tüm araç-gereçler, halkın ayağına götürülüp uygulamalı anlatılmalı ve bu aletleri nasıl kullanacaklarını açıklama yanında nasıl temin edeceklerinin yol ve usulleri de gösterilmelidir. Ayrıca, bu konulara karşı onlarda bir alaka oluşturulmalı; bu meselelere ihtiyaç duymaları sağlanmalıdır. Bu da, meseleleri cazip hale getirmeğe bağlıdır. Onun için mesela yukardaki misalde, araç-gereç tanıtılırken, bunların sayesinde onların ne gibi faydalar ve kolaylıklar sağlayacakları da açık seçik izah edilmelidir (95).

İnsanı, dolayısıyla onun eğitimini bir bütün olarak ele alan M. Şemseddin, halkın ruhen, fikren olduğu kadar bedence eğitilmelerini isterken de, hükümetin, bu konuda somut tedbirler almasını, imkanlar hazırlamasını ve bu yolla halka spor yaptırılmasını tavsiye ediyor, tabi faydasını da ekliyor: Bu sayede insanımızın sağlıklı bedenî gelişimini temin edeceğimiz gibi, onu kötü alışkanlıklardan ve zamanı boşa harcamaktan da kurtarmış olacağız (96.)

Eğitim-öğretimde muhatabın, konuya aktif katılımını sağlama; onda, konuya karşı bir ilgi ve ihtiyaç uyandırma meselesine büyük önem veren M. Şemseddin'in, yaygın eğitimde de bunun üzerinde durduğunu belirttik. Bu anlayışının uzantısı olarak o, yaygın eğitimde halkın rağbetinin hesaba katılıp değerlendirilmesini öğütlemektedir. Söz gelimi o dönemde halkın çok rağbet edip severek okuduğu, evlere bol miktarda giren roman ve hikayeden bahsederken bunların eğitim vasıtası olarak değerlendirilmesini istemektedir (97). Herhalde bugün yazsaydı, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçlarını ve diğer basın yayın organlarını söz konusu ederdi.

94. Age., 30.; ZN., 235, 242.

95. Age., 220-6, 253-8.

96. Age., 235 vd.

97. Age., 324-5.

İnsanımızın nasıl eğitileceği konusundaki fikirlerini müşahhas misaller vererek açıklayan M. Şemseddin, bütün bu istenilenlerin, kağıt üzerindeki nizamlarla değil de ameli (pratik) imkanlar hazırlanarak yapılabileceğini vurgulamakta (98); «büyük ve hayali işlerden ziyade küçük, ameli, memlekete nafi' (faydalı), ihtiyaca muvafık icraata muhtaç olduğumuza» inanmaktadır (99).

98. Age., 236.

99. HH., 232.