

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ  
DERGİSİ

**SAYI: 7-8-9-10**  
**1989-1990-1991-1992**

İstanbul-1995

# İSLÂM VE BATI EĞİTİM FELSEFESİNDE REALİSM

Prof. Dr. Bayraktar BAYRAKLI

## GİRİŞ

Kâinatta her şey zıddıyla beraber yaratılmıştır. Siyah-beyaz, karanlık-aydınlık, ekşi-tatlı, erkek-dişi, sıcak-soğuk gibi... Bu zıtlardan bazıları birbirinden kesin hatlarla ayrılırken, diğer bazılarının gittikçe koyulaşan, ya da hafifleyen çizgilerle birbirinden ayrıldığını görüyoruz; yani her zıtlığı birbirine yaklaştıran hafif tonlar vardır.

Düşünce tarihinde "İdealist Felsefe", "Realist Felsefeyi" beraberinde getirmiştir. Realist felsefenin sayesinde, idealist felsefenin mevcudiyetinin farkına varıyoruz. Realist felsefe -niteliği gereği- idealist felsefenin benimsediği bazı meseleleri düşünce alanının dışına ittiği için, mücadele daima idealist felsefenin aleyhinde cereyan edegeldiğinden, mukaddes kitaplar idealist düşünceyi güçlendirmiş ve ayakta tutmuştur.

Gerçek bir dinin, yani ilâhî dinin bulunduğu toplumlarda mücadele idealist felsefeden yana olduğu için, doğu (islâm) dünyası umûmiyetle idealist düşünceye bağlı kalmış; gerçek dinden uzaklaşma meselesiyle karşı karşıya kalan Batı dünyası ise, realist felsefeye gönül vermiş gibi görünüyor.

Hakikatte, bu gönül verişin tamamen gerçekleştiğini söylemek de zordur. İdealist felsefe ile realist felsefenin arasındaki mücadele realist felsefeden yana neticelendiği dönemlerde, materyalist felsefe kendini göstermiştir. Bu da bize şunu gösteriyor: Realist düşünce, tarihte çok değişiklikler göstermiş, idealizmle mücadelelerinde çeşitli kılıklara girmiştir. Bu gelişim süreci içinde realist felsefe, sistematik hüviyetine XVI. asırdan sonra ulaşmıştır, hükmüne varmamız sanırım yanlış olmayacaktır.

XVI. asrın girmesiyle, Batı âleminde yeni bir hayat tarzını başlatacak olan yeni bir düşünce kalıbı, yeni bir dünya görüşü ve yeni bir değerler anlayışı kendini göstermeğe başladı. Bu dönemde Batı Avrupa yeni siyasî, ekonomik, sosyal ve dinî anlayış ve güçleri karşılıyordu.

Batı milletlerinin hayat tarzı eski hâlini devam ettirme fırsatını kaçırmış; kitlelerin ilgisi Âhiret'ten çok bu dünyaya çevrilmişti. Bir asalet, servet ve güç şuuru insanların ideolojik temelini değiştiriyor, onları geçmişin gelenek ve gizli otoritelerine saldırmaya teşvik ediyor ve çevreleriyle ilgili yeni tarzlar icadetmeğe çağırıyordu. Başka bir ifadeyle, Batı insanının hayatını her alanda etkileyen, atom ve feza çağına açık olan ilmi araştırmalar için, insanı harekete geçiren bir inkılâp gerçekleşiyordu.

Zaferi bir daha idealist felsefeye kaptırmamak üzere, bütün gücüyle saldıran bu inkılap, kendini eğitim alanında da hissettirmeğe başladı. Artık Batı insanı okullarını, yani eğitimini kilisenin eline bırakmayı istemiyordu. Hattâ, bu dünyada ilerliyelemek için, onları kontroluna almayı da ihmal etmiyordu. Scholastic (doğmatik düşünce) meselelerde maharetli olan din adamının üstünlüğü erimeğe başlamış, yerine hıristiyanlığın tekelif ettiği en iyi şeyi kendinde toplayan İNSAN gelmişti.

Artık realist çağ, insana önemli gelmeyen, dikktini çekmeyen ve bir bakıma mantığa aykırı gelen, Batı hıristiyan dinine ait teolojik meseleler üzerindeki tartışmayı, düşünce ve değerlerini bir tarafa bırakmıştı.

İdealist felsefeyi Eflâtun'a kadar indirenler, bu kez realist felsefeyi Aristo'ya kadar indirerek doğru bir çizgiyi izlemeğe çalışmaktadırlar. Osmon-Craver gibi eğitim felsefesi üzerine kitap yazarlar realist eğitim felsefesini klasik, dinî ve bilimsel realizm olarak üçe ayırırlar. George F. Kneller gibi eğitim felsefesiyle uğraşanlar ise, realist eğitim anlayışını önce akılcı realizm, tabiatçı veya bilimsel realizm, sonra da akılcı realizmi dinci ve klasik olarak iki kısma ayırmaktadırlar.

Realist felsefenin ve ona paralel eğitim anlayışının, kendi içindeki tartışmalarında yoğunluk kazandığı alan, genellikle dinci realizmle bilimsel -başka bir ifadeyle lâik realizm arasında cereyan etmektedir. Dinci realizm, Aristo felsefesiyle Eflatun ve Thomas Aquinas felsefeleri arasındaki benzerlikleri gösterirken, bilimsel realizm Aristo felsefesiyle Bacon, Locke ve Russell'in felsefeleri arasındaki ilişkiyi gösterecektir. Ve nihayet, son devir realisti olan Whitehead, birbirinden ayrılan realist felsefeleri telif edecektir.

**"Eğitim Felsefesinde İdealizm"** incelememizde olduğu gibi, eğitim felsefesinde de realizmi metafizik, bilgi, değerler alanında ele alıp, eğitimdeki gaye, metod ve programını izah etmeğe çalışacağız.

## REALİST METAFİZİK VE EĞİTİM

Felsefî realizmin temel ilkesi maddenin nihâî gerçek olduğudur. Çevremizdeki varlıklar, gözlemci durumunda olan insanın, hattâ Ebedî Gözlemci'nin (Allah) zihninde basit fikirler değildir.

Realist felsefenin kurucusu olan Aristo, maddenin nihâî Realite olmadığını, onun için "**fikirlerle**" meşgul olmamızı öne süren Eflâtun'un aksine- fikirlerin önemli olmasına rağmen, maddenin mükemmel tetkikinin bizi daha açık-seçik fikirlere götüreceğini söylemiştir. Aristo'ya göre, Allah inancı, ya da bir ağaç fikri madde olmaksızın var olabilir, fakat ide(form)siz madde var olamaz.

Maddenin her parçası hem evrensel ve hem de özel bir mahiyete sahiptir. Bir tohumun şahsî özellikleri, meselâ, kendisine ait olan, onu diğerlerinden ayıran özelliklerdir. Bu özellikler onun, ebadı, şekli, ağırlığı ve rengidir. Birbirine tamamiyle benzeyen iki tohum yoktur. Bununla beraber, her tohum evrensel bir özelliği diğerleri ile paylaşır. Buna "Tohumluluk" denilebilir; yani tohumluluk özelliği, evrensel bir özelliktir. Aristo, bu noktanın daha iyi anlaşılabilmesi için, insanı misâl olarak getirir. İnsanlar şahsî vasıflarıyla farklılaşır, şekil ve ebatla birbirinde ayrılırlar. Tamamen benzer iki insan yoktur. Fakat onların müştereken paylaştıkları ve bizim **İnsanlık** dediğimiz özelliğe sahiptirler. Gerek "**İnsanlık**" ve gerekse "**tohumluluk**" realitelere. Bu realiteler, yani vasıflar diğer özel bir "insan", ya da "tohuma" bakmaksızın ve müstâkil olarak mevcuttur. Denilebilir ki, **form** (külliler, fikirler ya da cevherler) lar her özel maddî nesnenin, maddî olmayan yönleridir. Bu özellikler, onu, o sınıfa mensup diğer bütün özel nesnelere bağlar. Maddî olmayan "forma", kendi kendine ve bizden müstâkil olarak var olan maddî nesnelere yoklayarak varırız.

Onun için, Aristo herşeyin realitesini araştırmanın ve anlamının önemi üzerinde duruyor. Bu noktada Eflâtun ile hemfikirdir. Ayrıldıkları nokta şudur: Aristo, "forma" özel maddî nesnelere incelemekle varılacağını söylerken, Eflâtun dialektik yoluyla ulaşılacağını savunur. Aristo iddia ediyor ki, nesnelere "formu", yani küllî özellikleri aslâ değişmez; fakat özel unsurları değişir. Bir tohumun kabuğu parçalara ayrılabilir ve bir tohum tahrip edilebilir; fakat tüm tohumların "formu" ya da tohumluluk vasfı devam eder.

Aynen bunun gibi, insan ölür ama "**insanlık**" kalır. Hattâ, bütün in-

sanlar ölse bile, "**insanlık**" kalacaktır. Aristo bu noktayı şahsın gelişimi açısından ele alır: Fert olarak çocuk, bir çocuğun özel vasıflarına sahiptir; büyüdükçe bedeni gelişir ve gençlik çağına girer; daha sonra yetişkin olur. Halbuki "insanlık" ferdin gelişme süreci her zaman değişse bile devamlı kalır.<sup>1</sup>

Aristo'nun maddeyi böylesine ele alış ve onda iki tip özelliği görmesi, eğitimde araştırma alanlarına farklılıklar getirmiştir. Ona göre, maddeye bir bilim açısından bir de felsefi tarzda yaklaşılır. Her iki tarzın kendine has hareketi, sorusu ve ulaştığı neticesi vardır. Maddeyi bilimsel açıdan ele almak, onun felsefi tarzda anlaşılmasına yardım edecektir. Meselâ: Bir tohumun kabuk ve renk gibi maddî yönlerinin tetkiki, bize tohumun realitede, yani onun "**cevher**", ya da "**formunun**" ne olduğu konusunda derin bir anlayışa götürecektir.<sup>2</sup>

Bir maddeyi ele aldığımız zaman, soracağımız pek çok bilimsel sorular vardır: Nelerden teşekkül ettiği? Bulunduğu yerde ne kadar zamandan beri bulunduğu? Ağırlığının ne kadar olduğu? gibi sorular bizi, onun fizikî özellikleri hakkında bilgiye ulaştırır. Felsefi tavır takınarak da sorular sorulabilir: Meselâ: Onun anlamı nedir? Onu kim yarattı? Onun gayesi nedir? Bu tip sorular bilimsel araştırmayla ortaya konabilir; yani maddenin fizikî özellikleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olursak, o kadar felsefeye yaklaşmış olacağız.

Felsefi tavır takınarak, bir maddenin gayesi hakkında sorduğumuz soruyu aynen insan için de sorabiliriz. O zaman eğitim felsefesi alanına girmiş oluyoruz. Aristo'ya göre, düşünme kabiliyeti ile yaratılan tek varlık insandır. Öyleyse onun gayesi bu kabiliyeti kullanmasıdır. Düşündüğümüzde bu gayeyi elde etmiş olacağız; düşünmediğimizde de bu gayenin aksine hareket etmiş olacağız.

Aristo, maddeden kâinata çıkarak, onda da bir plân ve nizamın olduğu neticesine ulaşıyor; oradan "**kader**" inancına varıyor. Neticede eğitimin neleri başarabileceği ve neleri başaramayacağı meselesini modern ve İslâm'a yaklaşan bir tavırla ortaya koyuyor. "Eğitim var olanı geliştirir; olmayanı var edemez" ifadesinde somutlaşan modern eğitim anlayışı ve **fitratın** kimse tarafından değiştirilemeyeceği esasını getiren Rûm Suresinin 30. ayeti, Aristo'nun "**kader**" anlayışını tamamen doğruluyor. Ona göre, bir meşe tohumu, meşe ağacı olur, çınar ağacı olamaz. Kedi yavrusu kedi olur, köpek olamaz. Tohum kendi kaderini, kedi yavrusu da kendi kaderini takip eder. İnsanın kaderi de gayesine ulaşmaktır. Mademki in-

1 Osmon-Craver, *Philosophical Foundations of Education*, Amerika, 1981 s. 41-42.

2 Osmon-Craver, *age*, s. 43

sanın gayesi düşünmektir, düşünmediği zaman kâinatın nizam ve yaratılışımızın sebebine zıt harekette bulunacak ve neticede mutsuz olacaktır; yani doğru fikir, sağlam sıhhat ve mutlu hayat, kâinat nizamı ve yaratılışı gayesi dediğimiz **fıtratın** yolunu takip etmekle gerçekleşir.<sup>3</sup>

Felsefelerini doğrudan doğruya Aristo'dan alan klasik realistler ile felsefelerini önce Thomas Aquinas'tan sonra Aristo'dan alan dinci realistler madde âleminin gerçek ve onu gözleyenlerin zihinleri dışında var olduğu fikrinde birleşiyorlar. Aristo felsefesini hıristiyan ilâhiyatına tatbik ederek yeni bir hıristiyan felsefesi yaratan Thomas Aquinas ve daha sonra "**Thomism**" adını alan felsefî anlayışa göre, madde ve ruh, Allah tarafından yaratılmıştır.

Allah, kendinin yüce hikmet ve iyiliğinden, muntazam ve makul bir kâinat yaratmıştır. Allah'ın kâinatı yarattığı olgusu, kâinatın realitesine yeterli bir delildir; yani ilâhî olarak yaratılan herşey gerçek olmalıdır.<sup>4</sup>

Allah maddeyi yoktan yarattı diyen Thomas Aquinas birçok hususta Aristo ile aynı fikir paylaşmaktadır. Aristo'nun "Hareket ettirilmeyen Hareket Ettirici, kâinata bir anlam ve gaye vermiştir fikrinin Thomas Aquinas tarafından benimsendiği açıkça görülmektedir. Özellerin incelenmesiyle küllîlere varabileceğimiz fikrinin Thomas Aquinas'a Aristo'dan geldiğinden şüphe yoktur.<sup>5</sup>

Aquinas, Aristo'nun "Form" kavramı yerine, **Ruh** kavramını getirmiştir. Ona göre, "**Ruh**" beden formudur. Ruh insanın beden kökeninden gelmemektedir; yaratılmıştır, ölümsüzdür ve Allah'tandır.<sup>6</sup>

İslâm filozoflarından el-Fârâbî, kesinlikle inanıyor ki, dünya, Ebedî ve hikmet sahibi bir varlığın eseridir. Böylece, Allah **Etkileyici Sebebi** ilk ilkesidir. Aynı zamanda O, dünyayı yaratması için, Allah'ın üzerinde çalışacağı maddesi olması gerektiğine inanıyordu. Bundan şu neticeyi çıkartıyor: ebedî ve yaratılmamış madde, kâinatın maddî sebebi olmalıdır. el-Fârâbî bunu şöyle ifade eder: "Maddenin ne zıddı vardır ve ne de ona karşılık yokluk vardır."<sup>7</sup> Bu maddenin başlangıçta "**formu**" yoktu ama imkân olarak pek çok formları ihtivâ ediyordu.<sup>8</sup>

el-Fârâbî'nin felsefesinde realitenin mahiyetini teşkil eden kuvve ve fiilî durumlarıdır. Potansiyel durum, mükemmel olamamanın ifadesiy-

3 Osmon-Craver, *age*, s. 43

4 George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education*, New York, 1971, s. 11.

5 bk. Osmon-Craver, *age*, s. 46.

6 bk. Osmon-Craver, *age*, s. 46.

7 el-Fârâbî, *Syasetu'l-Medeniyye*, Haydarabad, 1346, s. 10.

8 Robert Hammond, *The Philosophy of el-Fârâbî and Its Influence on Medieval Thought*, New York, 1947, s. 31-32.

ken, fiilî durum mükemmelliğin ifadesi oluyor.<sup>9</sup> Bu noktadan hareketle el-Fârâbî, imkân halinde olan fiile çıkarmanın eğitimin işi olduğuna işaret ediyor, denilebilir; yani eğitim, insanda "**kuvv**e" halinde var olanı "**fiile**" çıkarma ile karşı karşıyadır.

Aristo gibi, el-Fârâbî de **cevherde** bir kendi kendine var olma ve değişmeme görürken, farklılaşmaları ve değişimleri arazda görmektedir.<sup>10</sup>

el-Fârâbî'nin metafiziğinde **madde** ve **form**, varlığın gerçek unsurlarıdır; gerçek ve yekpare bir bütünü teşkil ederler. Eğer madde ve cevher bir tarafa atılırsa, ortada somut bir varlık kalmayacaktır.<sup>11</sup>

İslâm filozoflarından el-Râzî beş şeye ebedîlik özelliğini veriyor. Bunlar: Allah, Evrensel Ruh, İlk Madde, Mutlak Mekân ve Mutlak Zaman.<sup>12</sup>

el-Râzî'ye göre, **mutlak**, ya da **ilk madde** atomlardan teşekkül eder. Her atomun hacmi vardır; aksi takdirde, onların bir araya gelmesiyle hiçbir şey meydana gelmezdi. Dünya harap olsa, o da atomlara ayrılır. Madde dünyada ezelden vardır; çünkü, herşeyin yokluktan geldiğini söylemek imkânsızdır. el-Râzî maddenin Ezeli ve ebedî olduğunu iki delille ispat ediyor: 1- Yaratma apaçık ortadadır; öyle ise bir yaratıcı olmalıdır. Yaratılan, maddenin teşekkülünden başka birşey değildir. Öyle ise, neden yaratılanın önceliğini ispat ediyor da yaratılanın önceliğini ispat edemiyoruz? Maddenin, bir failini kudreti ile bir şeyden yaratıldığı doğru ise, o takdirde bu fail kendi eyleminden önce var ve sabittir. Bu gücün eylemini alan şey de, bu eylemi almadan önce var olmalıdır. Bu, alıcı maddedir. Öyle ise, madde de, Ezeli ve Ebedîdir. 2- İkinci delil, yaratmanın imkânsızlığına dayanır; birşeyi yoktan yaratmak onu tertip etmekten daha kolaydır. Allah'ın insanları bir anlık eylemle yaratması kırk yılda tertip etmesinden daha kolaydır. Hikmet sahibi olan yaratıcı, kendi gayesinden daha fazla olanı yapmayı daha kolay olana tercih etmez. Allah kâinatı yaratmamış, tertip etmiştir. Diğer şeylerin kendisinden terkip edildiği şey de maddedir. Onun için, madde Ezeli ve Ebedîdir.<sup>13</sup>

Diğer realist filozoflar gibi, Râzî de maddeyi nihâî realite olarak görmektedir.

9 bk. Robert Hammond, *age*, s. 13.

10 Robert Hammond, *age*, s. 13 (el-Fârâbî'nin *The Gems of Wisdom* isimli eserinin 174. sayfasından naklen.)

11 Robert Hammond, *age*, s. 13 (el-Fârâbî'nin *Political Regime* isimli eserinin 26. sayfasından naklen.)

12 Abdurrahman Badawi, "Muhammed ibn Zakariya al-Razi" *A History of muslim Philosophy*, Weisbaden, 1973, I, s.441

13 Abdurrahman Badawi, *age*, s. 443-444.

İslâm âleminde **Dehriyyun** diye anılan maddeciler, ruhun maddeden bağımsız olduğuna inanıyor ve her varlığın bir bakımdan maddî başka bir bakımdan da ruhî olduğunu öne sürüyorlar.<sup>14</sup>

"Yokluğun tasavvuru imkânsızdır", diyen Aristo'nun görüşünü takip eden **Batînîler**, âlemin başlangıçsız (=kadîm) olduğunu iddia ediyorlar.<sup>15</sup>

Realist filozoflar arasında görünmemekle beraber İbn Sînâ da Aristo gibi, metafiziğin merkezine varlık problemini yerleştirerek metafiziği varlık ilmi diye tanımlıyor ve varlığı düşüncemizin temeli olarak görüyor.<sup>16</sup>

Klasik ve dinci realistler incelemelerinde daima genelden özele giden bir düşünce tarzını takip etmeleriyle tanınmışlardır. Başlangıçta herşeyin hakikatının ellerinde olduğunu zannediyorlardı. Bilimsel inkılâp ile bu tarz düşünce, yerini özelden genele giden düşünce tarzına bırakmıştır.

Varlık âlemini bu tarz ele alan realist felsefeye, tabiatçı ya da bilimci realizm denilmektedir. Her iki ismin bir anda da kullanıldığı görülmektedir.

Klasik ve dinci realizmde felsefî düşünme tarzı, varlığı felsefî sorularla izah etme yolu takip edilirken, bilimci realizmde felsefî izah tarzı yerini hemen-hemen ilmî çözüme bırakmıştır. Başka bir ifadeyle, bilimci realizmin çıkışıyla felsefenin alanı da daralmış, çeşitli bilimlerin bulguları ile kavramlar arasındaki ilişkiyi bulma gibi, bilimin uzanamadığı alanlar kalmıştır.

XV. ve XVI. asırlarda çıkan inkılâbın önderleri, Bacon, John Locke, David Hume ve John Stuart Mill, XX. asırda Ralph Barton Parry, Alfred North Whitehead ve Betrand Russell'dir. Bu simalarla realizmin zarfı kalıyor, fakat mazrufu değişiyordu; yani isim realizm olarak kalıyordu ama, kavramın muhtevası hemen-hemen değişiyordu.

Bilimsel inkılâp çağını açan XVI. asır filozoflarından Bacon, teolojik düşünme metodunu benimsemeleri ve bilimin uyusuk şekilde gelişmesine yardımcı olmaları sebebiyle, Aristo'culara şiddetle muhalefet etti. Dinî araştırmalar doğma, apriori tahmin ve genelden özele giden neticelerden hareket ettiği için, Bacon'ın dikkatini çekmemiş, hattâ düşmanlığını kazanmıştır.<sup>17</sup>

Mizaç itibariyle, şüphecî ve deneyci olan bilimsel realizm, felsefenin bilimin incelik ve objektifliğini taklit etmesini öne sürüyor. Mademki et-

14 Hilmi Ziya Ülken, *İslam Felsefesi*, Ankara, 1967, s. 23

15 Hilmi Ziya Ülgen, *age*, s. 26.

16 Hilmi Ziya Ülken, *age*, s. 100

17 Osmon-Craver, *age*, s. 47.



rafımızdaki dünya gerçektir; öyle ise, onun özelliklerini araştırma, felsefe-den ziyade bilimin görevidir. Kâinatın en önemli özelliği, onun ebedî ve kalıcı oluşudur. Değişme gerçektir; fakat o, kâinata devamlı bir yapı kazandıran tabiatın sonsuz kanunlarına göre gerçekleşir.<sup>18</sup>

Bu görüşten hareketle bilimci realistler manevî alanı inkâr ediyorlar veya en azından varlığının ispat edilemeyeceğini söylüyorlar.

Diğer taraftan, insanı, sinir sistemi ve hayali gelişmiş, sosyal tabiatlı biyolojik bir organizma olarak ilan ediyorlar. Onun kültürel başarılarını, ruhunun, ya da zihninin ürünü olarak görüyorlar.<sup>19</sup> Pek çok bilimci realist, serbest iradeyi reddetmektedir. Onlara göre, insanın genetik yapısına tesir eden maddî ve sosyal çevrenin etkisiyle ferdin önceden ne yapacağı belirlenmiştir.<sup>20</sup>

XVI. asırdan çağdaş realizme kadar gelen çizgide, bilimci realistler, insan irâdesini inkâr ederken, İslâm'daki Cebriye fırkasının<sup>21</sup> görüşüne yakın düşmüş oluyorlardı; şu farkla ki Cebriye, ilâhî irâdenin karşısında, kulun irâdesini inkâr etmiş, başka bir deyişle kulun fiillerini tayin eden ve yaratan Allah'tır inancını benimsemişlerdir. Bilimci realistler, ferdin irâdesini reddederken, belirleyici olarak fizikî ve sosyal çevreyi getirmişlerdir; yanî bu çevreleri Allah'ın yerine koymuşlardır.

İlmî realizmin metafizik anlayışından şu tarz bir eğitim görüşü çıkmaktadır: Mademki dünya insandan bağımsız olarak vardır ve pek az kontrol edebildiğimiz kanunlarla idare ediliyor, öyle ise, okul, öğrenciye etrafındaki dünyayı tanıtmayı programının merkezine almalıdır. Oysaki, dinci realistler kâinattaki nizam ve ahengin ilâhî yaratışın neticesi olduğunu kabul ediyor ve tabiatı Allah'ın eseri olarak incelememizin gereğine inanıyorlar.<sup>22</sup>

Bilimci realizm çağımızda, daha yumuşak bir tavır takınmaya başlamıştır. Onun için, bu döneme çağdaş realizm dememiz daha doğru olacaktır.

Çağdaş realizmin en önemli simalarından biri olan Whitehead'ın yönü, **Külli Modelleri** kabul ettiği için, Eflâton'a yöneliktir. Whitehead'in felsefesi ile, felsefî çözüm tarzı yine önem kazanmıştır, denilebilir. O, objektif varlıklarla, subjektif idrâk gibi felsefî zıtlıkları birleştirmeye çalışmış ve her iki yönü tanımamızın gerektiğine inanmıştır. Bir şeyin kendi

18 bk. George F. Kneller, *age*, s. 12.

19 bk. George F. Kneller, *age*, s. 12.

20 bk. George F. Kneller, *age*, s. 12.

21 İrfan Abdulhamid, *İslamda İtikadî Mezhepler ve Akaid Esasları* (trc. M. Saim Yeprem), İstanbul, 1981, s. 284.

22 George F. Kneller, *age*, s. 12.

içinde ferdiliğini kabul etmekle beraber, onun evrensel özelliklerini de tanımıştır. Bunlardan birinde diğerinin zararına ileri gitmeğe karşı çıkmıştır. Whitehead'in **model** fikri Aristo'nun form kavramına benzemektedir.<sup>23</sup> Bu tavrı ile Whitehead realizmin eğitim anlayışına da bir yenilik getirmiştir.

Ona göre, öğrenilmesi gereken önemli şeyler "**fikirler**"dir. Bu anlamda Eflâtun'u andıran bir çizgiye girdiğini söyleyebiliriz. Fakat, hangi fikirlerin öğrenileceğini sorunca da, Eflâtun'dan ayrıldığı görülecektir. Yine ona göre, eğitim **yaşayan fikirlerle**, yani öğrencilerin tecrübeleriyle ilgili, başka bir ifadeyle, faydalı ve varlığın birleşmesine yardım eden fikirlerle ilgilenmelidir. Aynı zamanda o, geçmişte olduğu gibi, basit fikirlerle ilgilenilmesini istemiyor. Eğitim bize varlığın akışına, yani realitenin modeller prosesine girmeyi temin etmelidir, düşüncesiyle de uzviyetçi kaynaklı olduğunu göstermiştir.<sup>24</sup>

XX. asır filozoflarından Bertrand Russell, kâinatı modelle niteleyebiliriz diyen Whitehead'in düşüncesini benimliyor. Russell'a göre, bu modeller kesinlikle ispat edilebilir ve bunların matematiksel tahlili yapılabilir. Modeli, tatbiki ve matematiksel olarak anlayabilmek için, mantıkla matematiği birleştirmek gerekir.<sup>25</sup>

Netice olarak, realist metafizik ve eğitim söz konusu olunca, temelde üç görüş karşımıza çıkmaktadır:

1- Tabiat üstü âlem ve varlığı kabul etmekle beraber, madde ve kâinatın Ezeli ve Ebedi olduğunu savunanlar. Bunlar, madde karşısında hem ilmî ve hem de felsefi soruların sorulacağını, araştırmaların bu iki kanaldan yapılacağını önermişlerdir. Bu görüşten hareket edenler, madde **cevher** ve **ârâzın**, başka bir ifadeyle **cevher** ve **formun** olduğu neticesine ulaşmışlardır. Her varlık kendine has bir kadere sahiptir; eğitim bu kadere izlemek zorundadır; eğitim var olanı gerçekleştirir, olmayanı var edemez, esasını benimseyen ilk dönem realistleri, eğitime eskimeyen bir prensip getirmiş oldular.

2- Tabiat üstü güçleri tamamen reddeden bilimci realism, eğitimin merkezine dış dünyayı koymuş, hareket noktası olarak maddeyi almıştır. İnsanın kültürel mirasını, onun çevresi ile etkileşiminde gören bilimci realistler, insanın ruhî cephesini görmezlikten gelmiş, onu adeta bir robot olarak düşünmüşlerdir.

23 Osmon-Craver, *age*, s. 51.

24 Osmon-Craver, *age*, s. 52

25 Osmon-Craver, *age*, s. 52

3- XX. asır realistleri, telifçi bir yol izlemiş, Eflâton'un **idealarını** yeniden canlandırarak, Aristo'nun **form** kavramı yerine **pattern** kavramını getirmiş, idealizmle realizm arasında bir köprü kurmağa çalışmışlardır. Bu filozoflar sayesinde, birbirine düşman gibi görünen idealizm ile realizm -az da olsa- yumuşamış, yıkıcılığını yitirmişlerdir. Realist eğitim anlayışını bütün hatları ile ortaya koyabilmek için, onun metafiziğinden kaynaklanan bilgi nazariyesini ele almamız gerekmektedir.

### REALİST BİLGİ KURAMI VE EĞİTİM

Realist felsefenin kurucusu olduğu söylenen Aristo, **Denge** mefhumunu bilgi nazariyesinde de öne sürmektedir. Değerler konusunda üzerinde ısrarla durduğu dengeyi, bilginin teşekkülünde ararken, bedenle zihin arasında bir zıtlık düşünmez. Bilginin teşekkülünde her ikisinin payını eşit olarak görür. Ona göre, beden duyu idraki vasıtasıyla malumatı bize getiren vasıtaadır. Duyu idrakinin ham malumatı, zihnin akıl yürütmesiyle tertip edilir. **Küllî İlkeler**, zihin tarafından ortaya konulur; zihin onları duyu idrakinin **özellere** tetkik etmesiyle elde eder. Böylece, zihin ve beden -insicamla denge esası içinde- beraberce çalışırlar.<sup>26</sup>

el-Fârâbî'ye göre, Aristo bilgi üzerindeki görüşlerini şöyle ifade ediyor: Bizim duyu idrakimiz tabîî varlıkların çokluğuna şahadet ediyor. Duyu idraki, tabîî varlıkları -önce yerlerine göre- algılar ve ayırdeder. Bizde onların önce çelişik olmayan yönlerini, sonra da çelişik olan yönlerini kavrarız.<sup>27</sup>

Duyu malûmatı **bilkuvve** olarak vardır; akıl onu kuvveden file çıkarır.<sup>28</sup> Bütün realistlere göre, var olmak idrak edilmeyi gerektirmez; yani, varlıklar âlemi, idrak edilmese bile vardır.<sup>29</sup>

el-Fârâbî, **düşünce** (= المروية ),i bilginin kaynağına yerleştirir. Ona göre, hayal gücü (=el-muhayyile), duyulur nesnelere görüntülerini (=rusume'l-mahsûsat) korur. Ayrıca, iyi ve kötü hariç, faydalı ve zararlıyı, haz ve elem veren şeyleri idrak eder.<sup>30</sup>

26 Henderson, *Introduction to Philosophy of Education*, s. 204. (Aristotle, *De Anima*, II, s. 412b'den naklen, Şikago, 1947.); bk. Osmon-Craver, *age*, s. 44.

27 el-Fârâbî, "Aristo Felsefesi", *Fârâbî'nin Üç Eseri*, (trc. Hüseyin Atay), Ankara, 1974s. 119.

28 Henderson, *age*, s. 217.

29 Henderson, *age*, s. 221.

30 el-Fârâbî, *Siyasetu'l-Medeniyye*, s. 4; *Medinetu'l-Fadıla*, Mısır, ts., s. 47-51.

Böylece, el-Fârâbî de dış dünya ile insan zihninin payını eşit olarak görmektedir. Dinî realizmin temsilcisi olan ve XIII. asırda yaşayan Thomas Aquinas ise, kendi metafizik anlayışına paralel bir bilgi nazariyesi geliştirmiştir. Aristo ve el-Fârâbî'den etkilendiğini göstererek bilgi nazariyesini izah edebiliriz. O'na göre, Allah Saf Akıldır; öyle ise, kâinat da saf akıldır; akli kullanan Aristo ve el-Fârâbî'nin teklif ettiği gibi, nesnelere hakikatını anlayabiliriz. Dış dünya hakkında bilgi elde etmek için, duyu organlarımızı kullanmalıyız.

Hakikat Allah'dan insana -vahy yoluyla- intikal etmiş ise de, Allah insanı, hakikatı araştırması için akıl gücüyle donatmıştır. Aquinas akli vahyden sonra ikinci sıraya koymaktadır.<sup>31</sup> el-Fârâbî, duyum bilgisinde maddî faktöre verdiği önem kadar manevî faktöre de vermiştir. Çeşitli duyumlara ait organlar olmaksızın, duyumun da olmayacağını öne sürmüştür. Gözlerimiz olmadan göremeyiz, kulaksız işitemeyiz. Bir duyum organı, pasif bir imkândır. Fiil haline dönüşmesi uyarıcı objeye aittir.

Bir obje, duyum organına etki edince onun çinde kendisine benzeyen bir değişiklik meydana getirir, genellikle buna, duyulur nesnelere görüntüleri denir. Duyulur nesnelere görüntülerini alırken, duyum kuvveden fiile geçer. Duyulur nesnelere görüntüleri, duyu organında meydana gelince, bunlar duyum dediğimiz karşıt reaksiyonu meydana getirmeleri gerekir. Bilginin kaynağı, bilginin meydana gelişinde zihnin rolü ve zihnin yapısı konusunda el-Fârâbî, Thomas Aquinas, İmam Gazzâlî ve John Locke'un mukayesesinde fayda vardır sanırım.

### el-Fârâbî

Every idea comes from sense-experience according to the adage: "there is nothing in the intellect that has not first been in the senses," "The mind is like a smooth tablet on which nothing is written. It is the senses that do all the writing on it. The senses are five: sight, hearing, smell, taste and touch. Each of these has a proper sensible thing for its object. In every sensation the sense receives the form or species of sensible things without

### Thomas Aquinas

Now, sense is a passive power and is naturally changed by the exterior sensible. Wherefore the exterior cause of such change is what is directly perceived by the sense, and according to the diversity of that exterior cause are the sensitive powers diversified. Now, change is of two kinds, one natural and the other spiritual. Natural change takes place by the form of the changer being received, according to its natural existence into the thing changed, as heat is received

31 Osmon-Craver, *age*, s. 46.

the matter, just as wax receives the form of a seal without any of the matter of it.<sup>32</sup>

The sensations we have once experienced are not utterly dead. They can reappear in the form of images. The power by which we receive a past sensible experience without the aid of any physical stimulus is called imagination (=el-motakhayilah)

The power by which we combine and divide images is called the cogitative (=el-mufakarah). If we were limited merely to the experience of our actual sensations, we would have only the present, and with it there would be no intellectual life at all. But fortunately we are endowed with the power of calling back a former experience, and this is called memory (=el-hafızah el-zakirah).<sup>33</sup>

### el-Fârâbî

"Her fikir duyum tecrübesinden gelir" vecizesine göre: "Önceden duyumlarda olmayan şeyler zihinde de yoktur." Zihin, üzerinde hiçbirşey olmayan bir tablo gibidir. Üzerindeki herşeyi duyumlar yazar. Duyu organları beştir: Görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma. Bunlardan herbirinin kendi objesine ait duyular uygun bir nesne-

into the thing changed, Whereas spiritual change takes place by the form of the changer being received according to a spiritual mode of existence, into the thing changed, as the form of color is received into the pupil which does not thereby become colored. Now, for the operation of the senses, a spiritual change is required, whereby an intention of the sensible form is effected in sensible organ.<sup>34</sup>

For the retention and preservation of these forms (sensible forms), the phantasy or imagination is appointed; which are the same, for phantasy or imagination is as it were a storehouse of forms received through the senses. Furthermore, for the apprehension of intentions which are not received through the senses, the estimative power is appointed: and for the preservation thereof, the memorative power, which is a storehouse such like intentions.<sup>35</sup>

### Thomas Aquinas

"Şu halde, duyum pasif bir güçtür ve tabii olarak dışardan gelen duyumla değişir. Bundan dolayı, bu değişikliğin dış sebebi, duyu organıyla doğrudan-doğruya alınan şeydir. Dış sebepte meydana gelen değişiklik duyum kuvvetini de değiştirir. Öyle ise, değişme iki çeşittir: Biri maddî, diğeri manevî

32 Robert Hammond, *age*, s. 38 (el-Fârâbî'nin *The Gems of Wisdom*, s. 149; el-Fârâbî, *Political Regime*, s. 47-51'den nakil)

33 Robert Hammond, *age*, s. 39.

34 Robert Hammond, *age*, s. 38

35 Robert Hammond, *age*, s. 39.

si vardır. Her duyum olayında duyum, madde olmaksızın duyulabilen şeylerin, mekân ya da şeklini alır, tıpkı mühür maddesini almaksızın şeklini alan balmumu gibi.

Önceden tecrübe ettiğimiz duyumlar ölü değildir. İmaj şeklinde yeniden ortaya çıkabilirler. Herhangi bir maddî uyarıcının yardımı olmaksızın geçmiş bir duyum tecrübesini kendisiyle aldığımız güç, el-muhayyile (imagination) ismini alır.

Kendisiyle imajları birleştirdiğimiz ve ayırdığımız güç de el-mufekkira (cogitative) denilir. Eğer biz fiilî duyumlarımızla sınırlı olsaydık, sadece şimdiki zamana sahip olacaktık ve asla zihnî hayat olmayacaktı. Fakat ne talihtir ki, bize geçmiş bir tecrübeyi geri çağırma (hatırlama) gücü verildi; bu da el-hafıza, el-muzakkira (memory) ismini alır."

(psikolojik) dir. Maddî değişme, eşyanın kendi tabii varlığına göre, sıcaklığın ısıtılan nesneye işlediği gibi, değiştiricinin, formu değişen eşyaya işlemesiyle gerçekleşir. Halbuki, manevî değişme, varlığın manevî şekline göre, tıpkı rengin formu, içine işlediğinde renklemeyen göz gibi, değişen nesneye işleyen değiştiricinin formu ile gerçekleşir. Bu durumda duyumların işlemesi için, bir manevî değişme gereklidir; bununla duyu şeklinin anlamı, duyu organında meydana gelir.

Duyulur cisimlerin zihinde tutulup muhafaza edilmesi için, muhayyile görevlendirilir. Bu muhayyile, duyumlar vasıtasıyla alınan duyulur cisimlerin görüntülerinin bir anbarı gibidir. Ayrıca, duyumlar vasıtasıyla alınamayan anlamların idraki için, değerlendirici güç görevlendirilir. Bu tip anlamların anbarı hafıza gücüdür."

Modern realizmin kurucularından Francis Bacon ise, tek-tek hadiselereden gözlemlerden hareketle genel kanunlara varan ve oradan elde edilen bilginin gerçeği ifade edebileceğini öne sürüyor. Meselâ: genel bir kanun koyabiliriz. Bu kanun, suyun bu derecede donması devam ettiği müddetçe geçerli olabilir. Eğer, atmosfer ve yeryüzü şartlarının değişmesi sebebiyle su artık 32<sup>o</sup>de donmamaya başlarsa, kanunumuzu değiştirmek mecburiyetindeyiz. İnsan eğitim vasıtasıyla, inançlarını değiştirebilir, ama mutlak hakikatlerle başlayınca, onları değiştirmesi notr malumatla başladığını değiştirmesinden daha az muhtemeldir.<sup>36</sup>

Bacon'a göre, önceden kabul edilmiş bilgilerimizi yeniden tetkik etmeliyiz. En azından, zihnimizi, önlerinde düşüncemizi boyun eğdirdiğimiz çeşitli putlardan arındırmalıyız. Zihnimizde dört çeşit put vardır: birinci-

36 Osmon-Craver, age, s. 48

si, **the idol of the Den**'dir. Bununla sınırlı tecrübemizden dolayı bazı şeylere inanırız. Meselâ: eğer biz bıyıklı bir şahısla kötü bir tecrübe yaşadıysak, apaçık yanlış bir genelleme ile, bütün bıyıklı kimselerin kötü olduğu neticesine ulaşırız. İkinci **The idol of the Tribe**'dir. Bununla biz, pek çok kimse inandığı için, bazı şeylere inanırız; yani içinde bulunduğumuz gurup veya toplum neye inanıyor ve kabulleniyorsa onu tartışmasız kabul ederiz. Doğruluğunu tetkik etmeksizin, onlar öyle düşündüğü için, öyle düşünürüz. Üçüncüsü, **The idol of of Market-place**'dir. Bu put, dille ilgilenir. Bacon'a göre, kelimeler çoğu zaman anlayışı önleyecek şekilde kullanılır. Meselâ: "hür fikirli", "muhafazakâr" gibi kelimeler halka uygulanınca dar bir anlam taşır. Çünkü, bir şahıs bir konuda hür fikirli, diğer bir meselede ise, muhafazakâr olabilir. Dördüncüsü de **The idol of the Theatre**'dir. Bu da, dünyayı objektif olarak görmemizi önleyen, dinimiz ve felsefemizin putlarından teşekkül eder.<sup>37</sup>

Bacon, geçmiş ölü fikirlerden uzaklaştığımız yerde, zihnimizi **tümevarım** metodunu kullanarak yeniden başlamakta çağırılmaktadır. Bacon'ın bilgi nazariyesi, metod anlayışı ile beraber yürümektedir.

Netice olarak, diyebiliriz ki, Aristo, el-Fârâbî, Thomas Aquinas bilgini meydana gelişinde maddî âlemlerle zihnin payını eşit olarak görürken, Bacon daha çok metod üzerinde durmuştur. Bu yönüyle de, realist bilgi nazariyesinde ve buna paralel eğitim anlayışında bir kaygayı başlatmıştır. Aristo'nun **tümdengelim** metodunu tamamen yanlış bularak, yerine **tümevarım** metodunu yerleştirmiştir. Yukarıda zikrettiğimiz filozoflarla Bacon'ın ortak yanı, **özelleri** sistematik olarak gözlemekle elde edeceğimiz malumatın bilgimizin hamurunu oluşturacağını söylemiş olmalarıdır.

Böylece, Bacon realist eğitim anlayışına yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitim sadece yeni bilgiler kazandıran bir faaliyet değil, aynı zamanda geçmiş fikirlerin doğru olup-olmadığını yeniden ele alan bir faaliyettir.

İngiliz filozofu John Locke, David Hume ve onlardan asırlarca önce yaşamış olan el-Fârâbî ve İmam Gazzâlî, bilgilerimizin duyum, düşünce, akıl, tecrübe ve gözlemden geldiğini ileri sürmüşlerdir. Doğuştan zihinde bilgi olmadığını ifade eden Ayet ile yola çıkan el-Fârâbî'nin görüşü, önce Gazzâlî ve Thomas'ı etkilemiş, oradan Batılı realistlere intikal etmiştir, denilebilir. Aşağıda verilecek metinler bunu doğrulayacaktır sanırım.

37 Osmon-Craver, age, s. 49

## Ayet

## Gazzâlî

## John Locke

و الله اخراجكم من  
بطون امهاتكم  
لاتعلمون شيئا  
وجعل لكم السمع  
والابصار والافتدة  
لعلكم تشكرون  
(Nahl Sûresi, 78)

«إن جوهر الانسان فى أصل  
الفطرة خلق خاليا ساذجا لاخبر  
معه من عوالم الله تعالى و  
العوالم كثيرة ... و إنما خبره  
من العالم بواسطة الادراك و كل  
ادراك من الادراكات خلق  
ليطلع الانسان به على عالم من  
الموجودات و نعين بالعوالم  
اجناس الموجودات»

"Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas; how comes it to be furnished? Whence come it by that vast store, which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word from experience; in that all our knowledge is founded, and from that it ultimately derives itself. Our observation, employed either about external sensible objects, or about the internal operations of our minds, perceived and reflected on by ourselves, is that which supplies our understandings with all the materials of thinking. These two are the fountains of knowledge, from whence all the ideas we have, or can naturally have, do spring."<sup>39</sup>

"Siz hiçbirşey bilmediğiniz halde Allah sizi annelerinizin karnından çıkardı, şükrediniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi."

"İlk yaratılışında insanın cevheri bilgiden boş (hâlî) ve arınmış (şazic); Allah'ın âlemlerinden habersiz olarak yaratılmıştır. Âlemler çoktur...

İnsan âlemlerden ancak, idrak vasıtasıyla haberdar olur. İdraklerden herbiri, insanın kendisiyle kâinattaki âlemlerden birine vakıf olması için, yaratılmıştır. Âlemlerden kasdımız varlıkların çeşitleridir."

Şu halde, zihnin üzerinde hiç yazı ve fikir bulunmayan beyaz bir kâğıt parçası olduğunu düşünelim. Bu takdirde o kâğıt parçası nasıl işlenecektir? İnsanın hudutsuz ve taşkın arzusunun hemen-hemen namütenâhî çeşitlikle doldurduğu o geniş hazine nereden geldi? Zihin, akıl ve zihnin tüm malzemelerini nasıl elde etti? Bunun cevabı tek kelime ile tecrübedir; zira bizim bütün bilgimiz orada bulunur ve oradan çıkar.

Duyulabilen dış objeleri, ya da zihinlerimizin iç faaliyetlerini kullanan, algılayan ve bize yansıyan gözlemimiz, düşüncenin tüm malzemelerine sahip bilgilerimizi bezler.

Gözlem ve tecrübe, sahip olduğumuz bilgilerin pınarlarıdır."

Daha sonra, İmam Gazzâlî beş duyu organının nasıl çalışacağını objelerin hangi vasıflarını algıladıklarını izah etmektedir. Diğer taraftan, Gazzâlî, Bacon'ı müjdelercesine, bilginin tümevarım yoluyla elde edileceğini öne sürer ve buna Kur'an-ı Kerim'den deliller getirir. Ona göre, bilgi genel kanunlardan özelliklere inerek elde edilmez; özellerden genel kanunlara varılarak elde edilir. Böylece o, Aristo'nun genelden özele giden metodunu bir tarafa atmış, Batı âleminin XVII. asırda farkına varacağı modern bilimin temelini atmış oluyordu.

38 İmam Gazzâlî, el-Munkiz Mine'd-Dalâl, Mısır, 1303, s. 34.

39 Locke's-Essay Concerning Human Understanding (Selected by Mary Whiton Calkins), Amerika, 1933, s. 25-26.



Gazzâlî'ye göre, "Allah'ın zâtı hakkında düşünülmez

ليس فيها فكر في ذات الله .

ancak, yaratılanları düşünerek, yaratanın kudret ve azâmetine varılır."<sup>40</sup>

Filozofumuz, özelden genele gitme metodunun Kur'an-ı Kerim'den geldiğini söyler ve buna birçok ayeti delil getirir. Burada Gazzâlî, herşeyin yaratıcısının Allah olduğu genellemesine varabilmek için, özellerden başlamamızı istiyor. Gazzâlî'nin delili olan Kur'an-ı Kerim ayetlerinden bazıları verelim:

Göklerin ve yerin yaratılışını, gece ile gündüzün birbiri ardına gelişini incelemeyi isteyen, Al'u İmran, 190. ayet;

Kendi şahsiyetimiz üzerinde düşünmemizi emreden, Zariyat, 21. ayet;

Topraktan, meniden yaratılışın, ölümün ibretle incelenmesini isteyen, Abese, 17-22; Rum, 20. ayetler;

Anne karnındaki çocuğun tetkikini isteyen, Murselat, 20-22. ayetler.

Bütün bunlar özel vak'alardır. Bunların incelenmesiyle varılacak genelleme şudur: "Ya Rab, herşeyi yaratan sensin, hiçbirşeyi boşuna yaratmadın."

Gazzâlî, **İhya** isimli eserinde tek-tek duyumların yeterli olamayacağını, beş duyu organının bize temin ettiği duyumların bir araya gelmesi ile insanın zihninde **müşterek bir duyum** (= حس مشترك) meydana gelmesinin gerekli olduğunu kaydediyor.

**Müşterek duyum**, zihnin ön tarafında teşekkül eder; o, genellemelere varamaz; tek-tek duyumlardan **neticelere** (= العواقب) ulaşamaz. Bu anda, Gazzâlî aklı devreye sokar. Müşterek duyum, duyu organlarını casus olarak kullanır; onların getirdiği duyumlar toplar ve akla teslim eder. Neticede bilgi akıldan fıskırır. Meyvenin ağaçtan, ışığın güneşten ve görmenin gözden çıkması gibi, bilgi de akıldan çıkar. Bu noktada Gazzâlî John Locke'dan biraz daha farklı düşünürken, müşterek duyum fikri ile de İslâm filozoflarından İbn Sina'nın fikrini paylaşır.

Gazzâlî duyu organlarının bize temin ettiği duyumları bilginin temeline yerleştirmesiyle yetinmez, tecrübeyi de bilginin kaynaklarından biri olarak kabul eder. Ona göre, tecrübe insanı olgunlaştırır. Tecrübelerden neticelere ulaşanlar, akıllı kimselerdir; tecrübelerden istifade edemeyen-

40 İmam Gazzâlî, İhya, IV, s. 435-447, ayrıca aynı eserin 434. sayfasında şu ifadeyi kullanmaktadır: "Allah'ın yaratıklarını düşününüz, fakat Allah'ın zâtını düşünmeyiniz."

ler ahmaktır. Hattâ, Gazzâlî felsefesinde tecrübe, aklın bir parçası olarak yer alır;<sup>41</sup> yani bir fitrî akıl vardır; bir de kisbi (sonradan kazanılan) akıl vardır. Kisbi olanı, tecrübe ile elde edilir, başka bir ifadeyle, tecrübeden doğar.

Neticede, Gazzâlî, diğer realistler gibi, bilginin oluşumunda obje ile zihnin payını hemen-hemen eşit görmektedir.

Gazzâlî, -John Locke kadar olmasa bile- bilginin diğer kaynağının gözlemlerimizde olduğunu Kur'an-ı Kerim'den delillerle ispat etmeğe çalışır. Bu hususta Kur'an-ı Kerim'den getirdiği deliller şunlardır:

"Gözünün gördüğünü gönlü yalanlamadı." Necm, 11;

"Bunun gibi, İbrahim'e yer ve göklerin gizlilik (Meleküt) lerini gösteririz." En'am, 75;

"Gözler kör olmaz, göğüslerdeki kalpler kör olur." Hacc, 46

Bu ayetlerle Gazzâlî, kâinatın ilâhî nizamını anlamak için, gözlemin şart olduğunu, ancak, bir duyu organı göz, bir de kalb gözü olduğunu ayetlerin ışığında öne sürmüştür. Böylece, gözlemin temin ettiği duyum, iki kaynaklı oluyor: Birisi kafa gözü, öbürü kalb gözü. Dış objelerin gözlemi kafa gözü ile yapılır; sonra kalb gözü onu tasdik eder (birinci ayette olduğu gibi). Fakat, fizik ötesini ancak kalb gözü gözleyebilir, ya da anlar.

İslâm filozoflarından saf akılcı olarak bilinen, araştırmaları gözlem ve tecrübeye dayandırmak isteyen el-Râzî'ye göre, Allah bize akıllı, yaşadığımız anda ve istikbalde büyük faydalar elde etmek için vermiştir.

Bizim için faydalı olanı ve hayatımızı güzelleştirecek herşeyi akılla farkeder ve anlarız; o, bize Allah'ın en büyük nimetidir. Gizli ve uzakta olan şeyleri onunla biliriz. Bilginin en yükseği olan Allah hakkındaki bilgiye onunla sahip oluruz.<sup>42</sup>

el-Râzî'ye göre, bilgi ve davranışın yegâne ölçüsü olan aklın dışında vahy ve mistik sezgiye yer yoktur. Böylece o, peygamberliğe, vahye ve bütün akıl dışı düşünce temayüllerine karşı çıkmaktadır. Bu noktada el-Râzî insanın ortaya koyduğu kültür mahsülünü, akıl ve onun eğitiminin ürünü olarak görmektedir. İnsanlar bilgi için eşit kabiliyette doğarlar, diyen el-Râzî, farklılaşmaların eğitimin sonucu olduğu fikrini savunmuştur.<sup>43</sup>

41 İmam Gazzâlî, *İhya*, I, s. 75-76.

42 Abdurrahman Badami, age, 439

43 Abdurrahman Badami, age, 440

Görüldüğü gibi, el-Râzî, John Locke'dan daha cesur bir tavırla aklın ötesinde gerçekleşen ilâhî sezgi ve vahyi reddetmiş, **tümevarış** metodunun bilgiyi elde etmekte biricik yol olduğunu söylemekle, Bacon'ın izleyeceği yolu asırlar önce çizmiştir. Bilimci realistleri müjdeleyen el-Râzî "Allah" mefhumunu kabul etmekle de materyalist felsefenin dışında kalmayı başarmıştır.

Aristo, Stoa ve Eflâtun'culuğun bir çeşit terkiibini yapan Cabir, bilginin duyum ve tecrübeyle elde edildiğini söyler; ve bu duyu bilgisinden derece derece akla ait bilgiye çıktığımızı öne sürer. Çocuk doğunca öğretim yoluyla konuşmaya başlar, ama bilgisini tamamen kendi gözlem ve tecrübeleriyle elde eder.<sup>44</sup>

XIV. asırda yaşayan İslâm filozofu Seyid Şerif Curcanî, dıştaki tektek objelerin mahiyeti belirttiği ve bunlar hakkında zihinde teşekkül eden mahiyetin dışındaki mahiyetlere benzediğini söylerken, bilginin teşekkülünde obje ile zihnin payını eşit görmüş oluyordu. Böylece filozofumuz, realist bir çizgiye girmiş, bütüncü görüş yerine unsurcu görüşün taraftarı olduğunu göstermiştir. Ona göre, dışımızdaki objeyi algılamak, o obje bizim zihnimize izler bırakır; zihin bu izler hakkında hükümler verir; bu hükümlere göre bilginin doğruluğu ortaya çıkar.<sup>45</sup>

İslâm düşünürlerinden el-Mâturidî, bilginin üç yolla elde edileceğini söylemektedir:

- 1- Duyu organları (=el-a'yan)
- 2- Haber (=el-ahbar)
- 3- Akıl (=el-nazr)

Ona göre bu kaynaklardan en önemlisi akıldır. Zira, onsuz duyu organları ve haber, gerçek bilgi veremez. Pek çok durumlarda, akıldan başkası hakikatı izah edemez.<sup>46</sup> Aklın gerçek bilgi veremeyeceğini zannedenlerin fikirlerini reddederek, onların akılı kullanmaksızın görüşlerini savunamayacaklarını söylüyor.<sup>47</sup>

Bununla beraber, el-Mâturidî aklın gücünü sonsuz olarak görmemekte ve bir çok konuda bilgi veremeyeceğini itiraf etmektedir. Ona göre, akıl da duyumlar gibi, ötesine geçemeyeceği sınırlarla çevrilidir. Bazan insan zihni, birçok dış etkiler yüzünden, kendi alanı içinde olan nesnelere, gerçek bilgisini bize veremez.

44 Hilmi Ziya Ülken, *age*, s. 35-37.

45 Hilmi Ziya Ülken, *age*, s. 143-144.

46 el-Mâturidî, *Kitabu't-Tevhid*, (nşr. Fethullah Huleyf), 1970, s. 7-11.

47 el-Mâturidî, *age*, s. 176-185.

Bu ana kadar, klasik realistlerin yolunu izleyen el-Mâturidî, bundan sonra dinci realistlerin çizgisine girerek, ince ve nazik meselelerde gerçeği anlamakta, aklın bir rehber ihtiyacı olduğunu söyler ve ilâhî vahye baş vurur. İlâhî vahyi reddeden ve aklın her bilgiyi bize temin edeceğini söyleyenlerin, akla çok yük yüklemiş ve onu ezmiş olacaklarını iddia etmiştir.<sup>48</sup>

XII. asrın Batılı eğitimcilerinden olan Comenius'a göre, tüm bilgi, beş duyu organı vasıtasıyla elde edilir. Bu kapılardan geçmeyen hiçbirşey zihinde mevcut olamaz. Duyu organları doğru ve açık bir şekilde eğitilmelidir. Duyu tecrübelerimiz, çevrenin süresiz ve ham tecrübelerinden daha fazla ise, muhayyile tarafından alınır, genişletilir, geliştirilir ve anlayışa sunulur.<sup>49</sup>

Bilgi nazariyelerine göre, realist eğitimciler şöyle bir eğitim teklif ediyorlar: mademki bilginin meydana gelişinde dış objelerle zihin faaliyeti aynı paya sahiptir, öyle ise, gerçek bilgi dünyaya olduğu gibi uyan bilgidir. Okulun en önemli görevi, insanlığın bilgi hazinesini bir elemeye tabi tutmak, realiteye uygun olanlarını seçip öğrenciye aktarmaktır. Kültür mirasının aktarıcısı öğretmendir. Sınıfta okutulacak konuya öğrenci değil, öğretmen karar vermelidir. Konular, öğrencinin kişisel ihtiyaç ve alâkalarını doyurmalıdır.

İslâm filozoflarından Cabir ve Batı eğitimcilerinden Pestalozzi, öğrenci kendi gözlem ve tecrübeleriyle karşı karşıya kalmalıdır diyorlar. Bunlardan Pestalozzi şöyle diyor: "Çocuk kendi kendine görsün, işitsin, bulsun, düşsün, kalsın ve yanılsın. Kuşlar güzel güzel cıvıldarken ve bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil alıştırılmalarına hemen ara ver. Bilki, kuş ve böcek çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus."<sup>50</sup>

Realist eğitimcilere göre, eğitim tabiatı sistematik olarak araştırmayı temin etmelidir. Düşüncede mantıkî metodu kullanılmalı, özelleri iyice araştırarak genellemelere varmalı ve insan tabiatının akılcı yönleri üzerinde durulmalıdır.

Bilginin sonradan kazanıldığını ileri süren İslâm filozofları da eğitimin dış dünyayı çocuğa tanıtmayı, duyum, gözlem, tecrübe ve aklın yetmediği konularda ilâhî vahye baş vurulmasını savunmuşlardır.

48. el-Mâturidî, *age*, s. 176-185.

49 S.E. Frost, *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*, Amerika, 1966, s. 227.

50 Halil Fikret Kanad, *Pedagji Tarihi*, İstanbul, 1963, s. 412.

## II

### REALİST DEĞERLER VE EĞİTİM

Realistler temel değerlerin ebedî olduğu konusunda idealistlerle hemfikirler. Hangi değerlerin önce geldiği ve ebedi olduğu meselesinde realistler kendi içinde guruplara ayrılıyorlar.

Klasik realistler Aristo'nun değerler anlayışını hemen-hemen benimliyor, görünüyorlar. Aristo değerleri tartışırken ilk ele aldığı konu **yaratılıştır**. **Nicomachean Ethics** isimli eserinde, davranışları **fitrata** temellendirmeğe çalışmaktadır. Davranışların neticesini, karakterin nasıl olduğuna bir cevap olarak değerlendirir.<sup>51</sup>

Aristo, insanların doğuştan iyi olup olmadıkları hususundaki fikirleri tartışır. Bazıları insanın doğuştan, bazıları da alışkanlık yoluyla, diğer bazıları da eğitim yoluyla iyi olduğunu söyler. "İnsanın iyi olmasında fitratın payı bizim kudretimizin dışındadır." diyen Aristo, ilâhî etkilerin bir netice olarak bahtlı kişilerde bulunduğunu savunmuştur.<sup>52</sup> Bu görüşü ile Aristo, insan eğitiminde fitratın yerini ileri bir vukufla göstermiş oluyordu.

Aristo'nun eğitiminde fitrattan sonra, en önemli meselesi Denge konusudur. Ona göre, ruhun; nebatî, hayvanî ve **aklî** olmak üzere üç hali vardır. İnsanın, hiçbir gayret ve zihnî faaliyet göstermeksizin yaşadığı hayat, bitkisel hayattır. Bu bir nevi tefrittir. Aşırı bir şekilde kızdığı ve düşmanlık gösterdiğinde de hayvansal bir tavır takınarak ifrata gitmiş oluyor. Aklını kullandığı zaman, nebatî ve hayvanî hallerini ahenkleştirmiş; Başka bir tabirle dengelemiş; bu dengeyi bulmakla da yaratılış gayesine ulaşmış olacaktır.<sup>53</sup> **Nicomachean Ethics** isimli eserinde, ahlâkî faziletin bir denge olduğunu söyleyen Aristo'ya göre, iyi olmak kolay bir iş değildir. Çünkü, herşeyde ortayı bulmak zordur. Herkes para harcar; bu kolaydır; aynı şekilde kızabilir; fakat ne zaman nerede ve nasıl harcayacağını, kime ne kadar kızacağını, uygun şekilde yapması, herkesin kârı değildir. Onun için, dengenin bulunduğu fazilet, hem nâdirdir, hem methe lâyıktır ve hem de mükemeldir.

51 Henderson, *age*, s. 122 (Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 111.5.114'ten naklen).

52 Aristo, *Nicomachean Ethics*, s. 1179<sup>b</sup>

53 Osmon-Craver, *age*, s. 43.

Filozofumuza göre en büyük değer "**fazilettir.**" Fazileti zihnî ve ahlâkî olmak üzere, iki kısma ayırır. Zihnî fazilet, hem doğuştan gelir ve hem de öğretim yoluyla kazanılır; yani tecrübe ve zamana ihtiyaç gösterir. Halbuki, **ahlâkî fazilet** alışkanlığın neticesi ortaya çıkar. Böylece Aristo, ahlâkî faziletlerin fitrat gereği ortaya çıkmadığını söyler ve şu delili getirir: Kendi fitratına aykırı, fitratı gereği bir alışkanlık yaratan hiçbirşey mevcut değildir. Ona göre, faziletler tecrübeyle elde edilir. Sanatlarda olduğu gibi, yapıp öğrenerek gereken şeyleri öğreniriz. İnsanlar, inşaat yaparak inşaatçı, çalgı çalarak çalgıcı olurlar. Aynı şekilde biz de doğru davranışlarda bulunarak doğru, mutedil davranışlarda bulunarak mutedil, kahramanca hareketler yaparak kahraman oluruz. Aristo, bu tarz fazilet anlayışından şöyle bir neticeye varıyor: Kanun koyucular iyi vatandaş yetiştirmeleri için, vatandaşlarda iyi alışkanlıklar meydana getirmelidirler.<sup>54</sup>

Filozofumuza göre, his, kabiliyet ve karakter durumu, ruhta bulunan üç unsurdur. Faziletin temelinde his yoktur. İyi, ya da kötü oluşumuzun hissiyatımızla alâkası mevcut değildir. Bunun fazilet ve reziletlerimizle alâkası vardır. Hislerde seçim yokken, faziletlerde seçim vardır.<sup>55</sup>

Aristo felsefesinde iyi, gayelerin gayesidir. İnsan tüm hayatı boyunca görevlerini akıllıca yerine getirdiği zaman iyiye ulaşabilir. Eğitimin ana hedeflerinden biri, faziletleri araştırma ve tanımak değil, halkı onlara sahip olmağa ve onları kullanmaya sevkettir. Gençlik arasında kuvvetli zihne sahip olanlar teşvik edilmeli ve harekete geçirilmelidir. Asil olanın gerçek aşığını ve faziletin kontrolüne hazır bir şahsiyeti yaratmalıyız.<sup>56</sup>

Fazilete yönelik bir terbiyeyi tesis etmenin zor olduğunu söyleyen Aristo, disiplinin halka hoş gelmediğini görerek, terbiye ve mesleklerin kanunlarla belirlenmesini ister. Çünkü bazı kimseler delilden çok zora, asil olanın anlamından çok, cezalara itaat eder, diyor Aristo, bazı alışkanlıkların zorla kazanılacağını iddia etmiştir.<sup>57</sup>

Eğitimi bir alışkanlık formasyonu olarak gören Aristo, ruhun bir **aklî**, bir de **gayri aklî** cephesi olduğunu ileri sürer; hikmetin ve öğrenme kabiliyetinin ruhun aklî olan yönüne, ahlâkın da gayri aklî olan yönüne ait olduğunu söyler. Aristo'nun "**nebatî**", "**hayvanî**" ve "**aklî**" kavramları

54 Aristo, *age*, s. 1103<sup>a</sup>-1103<sup>b</sup>, 1105<sup>b</sup> (The Works of Aristotle, translated into English by Sir David Ross, London, 1963)

55 Aristo, *age*, 1105<sup>b</sup>-1106<sup>a</sup>

56 Aristo, *age*, 1179<sup>a</sup>-1179<sup>b</sup>

57 Aristo, *age*, 1179<sup>b</sup>-1180<sup>a</sup>

Eflâtun'da "**pirinç**", "**gümüş**" ve "**altın**" kavramları olarak geçer.<sup>58</sup>

Aristo inanıyor ki, iyi eğitim "**dengeyi**" elde etmeğe yardım eder, ruh ve bedenin ahengini yücelten eğitimidir. Eflatun'a göre, iyinin bilgisi kimseyi iyi yapmaz. Eğer insanın mayasında fazilet yoksa, onu öğretmenin hiçbir değeri yoktur. İyi hususunda nazariyeler geliştirmek ve anlatmanın ferd üzerinde hiçbir etkisi olamaz; yani faziletlerin yolu akıldan geçmez. Eflâtun bu görüşüyle, "tohumu beslemek için, toprağın işlenmesi gerektiği gibi, insanın ruhunu da asil zevklere ait alışkanlıklarla işlememiz gerekir," diyen Aristo'ya ters düşmektedir.<sup>59</sup>

X. asır İslâm filozoflarından el-Fârâbî, **Tahsilu's-Sââde** isimli eserinde, değerlerin yapı ve kaynağını tartışır. Değerlerin bir kısmının yaratılıştan geldiğini, bir kısmının da sonradan kazanıldığını ileri süren el-Fârâbî, onlar için "**tabii**" ve "**irâdî**" kavramlarını kullanır. Değerlerin zaman ve zemine göre, kısa ve uzun zaman dilimleri içinde değiştiğini iddia eden el-Fârâbî'nin bu konuda Aristo'dan daha realist bir çizgiye girdiği söylenebilir.

En güzel ve en faydalı olanı, ya **kamunun görüşü** (=meşhur), veya bir **din** (=mille), tayin eder; ya da o şey **mutlak** (=fi'l-hakika) olarak öyledir. Aynı şeyi değerler alanında düşünür. Fazilet ve iyi, yukarıda zikredilen üç kaynaktan gelir.<sup>60</sup> Bu konuda Aristo'nun "**fitrî fazilet**" kavramı, el-Fârâbî'de "**mutlak fazilet**"'e dönüşür.

Akıl, el-Fârâbî için en önemli değerlerden biridir. İnsan akılla kendi fitrî özelliklerini anlar, uğruna yaratıldığı gaye ve **en yüksek olgunluğa** (=el-kemâlu'l-aksa) ulaşır. Filozofumuz eğitimde insan ilmine çok önem vermektedir. İnsanı kemâle erdiren şeylere iyilikler, faziletler ve güzellikler; ona ulaşmayı engelleyen şeylere de kötülükler (şurur), noksanlıklar ve rezaletler demektedir.<sup>61</sup> Kemâl, el-Fârâbî'nin felsefesinde çok önemli bir yer tutar. Olgunluğa ulaştıran veya ona varmayı engelleyen şeylerin nasıl ve neden olduğu açık ve seçik bir şekilde öğretilmelidir. Böylece, ahlâkın temel prensipleri ortaya çıkmış olacaktır.

Ahlâkî faziletin kaynağını düşüncede gören el-Fârâbî, irâdenin hürriyetle karıştırılmaması gerektiğini söyler. Hürriyet sadece mümkün olanı seçebilir; halbuki irâde mümkün olmayanı da seçebilir. İkincisi daha geneldir; bunun için, her hürriyet irâdedir ama, her irâde hürriyet değildir.<sup>62</sup>

58 Osmon-Craver, *age*, s. 43-44.

59 Osmon-Craver, *age*, s. 44.

60 el-Fârâbî, **Tahsilu's-Sahade**, s. 26; Medinetu'l-Fadia, s. 64-65.

61 el-Fârâbî, **Tahsilu's-Sââde**, s. 15-16.

62 Robert Hammond, *age*.

Batı'da dinci realizmin temsilcisi olan Thomas Aquinas, aklın insan hayatındaki önemini tanıyarak, hürriyetin insan aklında kök saldıgını söylemektedir. Thomas'ın akla önem veren bu görüşünü daha geniş boyutlara uzatmak isteyen Maritain, hürriyeti her akıllı varlığın özü olarak kabul eder. Hür hareket, akıllı harekettir. İnsan her zaman sonunu düşünmek ve kaderi hakkında karar vermek için, kendi kendisiyle iş birliği yapar,<sup>63</sup> fikrini ileri sürmüştür.

Klasik realistler, akıllı varlıklar olarak hepimizi bağlayan bir âlemşümül ahlâk kanunu kabul ederken, hıristiyan dinci realistler ise, bu ahlâk kanununun Allah tarafından konulduğunu, aklımızı kullanarak onu anlayabileceğimizi iddia etmektedirler. Zaten Allah bize, akli kendisini anlamak için vermiştir. Dinci realistlere göre, ilâhî yardım olmaksızın, ahlâk kanununu anlayabiliriz; fakat, **İlk Günahla**<sup>64</sup> bizim fitratımız bozulduğundan, onu Allah'ın yardımı olmaksızın tatbik edemeyiz.<sup>65</sup>

İslâm filozoflarından Maverdî, akli iki kısma ayırır:

- 1- Doğuştan (=garizî) akıl;
- 2- Sonradan kazanılan (=mükteseb) akıl.

Ona göre, işlerin **gerçekleri** (=hakaik), iyi ile kötünün bilinmesi akılla olur. Ahlâkın varlığı aklın varlığına bağlıdır. Kişinin akli ne kadar olgunlaşırsa, ahlâkı da o nisbette olgunlaşır.<sup>66</sup>

Filozofumuz, "Akıl, kalpte hakla batılı ayıran bir nurdur." hadîsini örnek verir ve Gazzâlî'nin, akli, bilginin kaynağı göstermesi gibi, o da faziletlerin üssü ve ahlâkın kaynağı olarak görür.<sup>67</sup>

Diğer bir İslâm filozofu Nâsiruddin Tûsî, "çocuğun vicdanı doğuştan temizdir; iyi ve kötü vasıfları toplumdan alır, ona mal ve mülk sevgisi değil, akılla elde edilen faziletleri öğretmeliyiz,"<sup>68</sup> derken, faziletin kaynağına akli yerleştirmiştir.

**A History of Muslim Philosophy** isimli eserde, **Nasır al-Din Tûsî** adlı makalesinde Bakhtyar Huseyin Sıddiqî filozofumuzun, Aristo e İbn Miskeveyh'e yaklaşarak dengenin (i'tidal) yokluğunu, ahlâkî hastalık durumunda gördüğünü belirtmektedir.

63 Henderson, *age*, s. 130.

64 Hıristiyanlar Adem (AS)'ın cennette işlediği günahın psikolojik veraset yoluyla nesilden nesile intikal ettiğine ve Hz. İsa'nın kendini çarmıha gerdirmekle insanlığı bu günahıtan temizlediğine inanırlar.

65 George F. Kneller, *age*, s. 34-35

66 Maverdî, *Edebu'd-Dunyâ*, s. 20.

67 Maverdî, *age*, s. 19, 22.

68 Hilmi Ziya Ülken, *age*, s. 136.



Tûsî'ye göre iyi ile kötü bu dünyada karışık olarak bulunur. Kötülüğün araya girişi Allah'ın ihsanına zıt düşmemizdendir. İyi Allah'tan gelir; kötü ise, iyinin yolunda tesâdüfen ortaya çıkar. Tıpkı akan suda ortaya çıkan köpük gibi.

Tûsî'nin iyi ile kötüyü anlatırken kullandığı bu misâlin bir benzerini Allah Ra'd Sûresinin 17. ayetinde hakla batıl arasında yapmaktadır: "Allah gökten bir yağmur indirdi ve vadiler kendi miktarınca sel oldu. Sel de, üzerine çıkan bir köpük yüklenip götürdü. Bir de süs eşyası veya alet yapmak için, ateşte üzerini yakıp erittikleri madenlerden de bunun gibi bir köpük (posa) vardır. İşte Allah hak ile batılı böyle misâllendirir. Köpüğe gelince atılıp gider (batıl da böyledir). İnsanlara faydası olan (öz kısım) ise yerde kalır (hak buna benzer). Allah, işte böyle misâller verir."

Bu görüşüyle Tûsî, şu neticeye varıyor: Dünyada kötünün menşei yoktur; fakat tesâdüf olarak maddenin zarurî bir beraberliği, ya da ürünüdür. İnsanlar âleminde kötü, ilâhî ihsan olan serbest iradeyi yanlış kullanma veya yanlış hüküm verme neticesinde ortaya çıkar.

Allah'ın bizzat kendisi, âlemşümül iyiyi hedef alır; fakat, duyumların, hayalin, kuruntunun, müşahedemizi engellemesi, zihnî görüşümüzü kararır, perdeler ve bu hedefi engeller. Böylece, davranışların neticelerini önceden göremeyecek, kötüyü doğuracak yanlış seçime varacaktır. "Bizim kötü hakkındaki hükmümüz daima değişken ve mecazîdir," fikrini ileri süren filozofumuz, **mutlak iyinin** varlığını savunurken, **mutlak kötünün** olmadığını açıkça ortaya koymuş oluyordu. O, kötüyü cehaletin ürünü, ya da fizikî zaâfin neticesi veya iyiyi temin eden şeyin yokluğu olarak görmüştür.<sup>69</sup>

Kötüyü iyinin akışı anında ortaya çıkan arizî bir şey olarak gören Tûsî, "Kötülük olmasaydı, iyilik olmayacaktı." diyen İbn Sînâ ile ters düşmektedir, ama yukarıda zikredilen ayetten etkilendiği de bir gerçektir. Kötülük zorunsuz âlemedir; fertlerdedir; insan günâh işler ve azap çekerse, bu, maddenin eksikliği yüzündendir diyen İbn Sînâ, Tûsî ile birleşir.

İbn Sînâ, "İyi ile kötünün ayırdedilmesi, selim fitrata ait akılla olur."<sup>70</sup> demekle, Batılı dinci realistleri müjdelemiştir. İnsan eylemlerinin akıl gücünden çıktığını<sup>71</sup> söyleyen İbn Bacce, Tûsî ve İbn Sînâ'dan daha akılcı bir çizgiye girerek, klasik realistlerin habercisi olmuştur.

69 Bakhtyar Huseyin Siddiki, *age*, s. 578-579.

70 İbn Sînâ, *Hudud*, s. 51-52.

71 Hilmi Ziya Ülken, *age*, s. 149.

İslâm düşüncesinde vahy ve akıl üzerinde yapılan tartışmaların iyi ile kötünün kaynağı üzerinde yoğunlaştığını görüyoruz.

Mütezile okuluna göre, ahlâkî hüküm, yani bir davranışın iyiliği ve kötülüğünün ölçüsü vahy değil, akıldır. Varlıkların ve insan davranışlarının hakikati ve ahlâkî değeri, akıl tarafından belirlenir. Davranışlar ne iyidir ne de kötü, ilâhî kanun onların iyi ya da kötü olduğunu tesbit eder, diyen Eş'arî okulu, Mütezile okuluna tamamen zıt bir çizgiyi takip eder.

"İnsan kendi davranışlarını (=amellerini) yaratır,<sup>72</sup> görüşünü savunan Vâsıl İbn Atâ ve el-Cübbâî, iyi ve kötünün zamandan zamana, mekândan mekâna ve kişiden kişiye değişeceğine, neticede evrensel iyi ve kötünün olmayacağına işaret etmiş oluyordu.

Kul, davranışlarının yaratıcısıdır, prensibini ortaya atan Mütezile, neyin iyi neyin kötü olduğunu ilâhî vahy belirler, diyen Eş'arî ve mutlak determinizmi benimseyen Cebrîye okullarına karşı, orta yolu izlemeğe çalışan el-Matüridî, Allah ile insan arasındaki ilişkinin, Allah ile madde arasındaki ilişki gibi düşünülmemesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü, Allah insana doğru ile yanlış ayırmak için akli vermiştir. İnsan, zihnini kendisine faydalı olduğunu düşündüğü birşeye doğru yönlendirir; zararlı olanlarından da sakındırır. Bizzat kendi aklının tecrübesiyle çeşitli davranışlardan birini seçer. İnsan düşünürken, isterken, yönelirken, seçerken ve davranışta bulunurken, dâima kendinin hür olduğunu telakki eder ve aslâ davranışı kendini zorladığını düşünmez, ya da hissetmez. el-Matüridî, bir değer olarak kabul ettiği bu **hürriyet bilincinin** realite olduğunu beyan ediyor.<sup>73</sup>

Bilimci realistler, değerlerin tabiat üstü herhangi bir kaynağı olduğunu kabul etmiyorlar. İyi, bizi çevremize intibak ettiren şey, kötü ise, bizi ona yabancılaştıran şeydir. Hem insan tabiatı ve hem de fizikî tabiat sürelidir; öyleyse insanı tabiata intibak ettiren değerler de ebedidir. "Dünyanın her yerinde sosyal müesseseler ve uygulamalar büyük ölçüde değişmesine rağmen, bazı temel değerler aynı kalıyor." görüşü doğrudur. Bilimci realistler insanı noksan kabul ederken, idealistler islâh edilebilir fikrini savunmaktadırlar.

Mütezile okulu, davranışın insan eseri olduğunu savunurken Batı'da William G. Sumner gibi sosyologlar, Nietzsche, Calicles ve Thrasymachus gibi filozoflar ahlâkın insan icadı olduğuna inanmışlar ve bunu

72 Min Valiuddin, M.A. Mu'tazilism. (A History of Muslim Philosophy) Weisbaden, 1973, I, s. 205

73 el-Mâtüridî, *age*, s. 221-222

müdâfaa etmişlerdir. Başka bir ifadeyle, ahlâk, bazı insanların gayelerine ulaşmaları için diğer insanlara zorla kabul ettirdikleri insan yapısı ilkelerdir.<sup>74</sup>

Henderson, **Introduction to Philosophy of Education** isimli eserinde bilimci realistlerin ahlâk görüşünü şöyle özetler: Birşeyin doğru ya da yanlış olduğunu söylemek, basit bir şekilde onu seviyorum veya sevmiyorum demektir. Ahlâk, sevgi ve nefret gibi değişir. Sevgi ve nefret sadece zamandan zamana, kişiden kişiye değişmez, aynı zamanda bir fertte de değişir, diyorlar. Bu görüşleriyle Vâsıl İbn Atâ ve el-Cübbâf'ye yaklaşan bilimci realistler, tabiat üstü kaynaklı mutlak ahlâk kurallarının varlığını reddediyorlar.

Tabîiyyun filozofları (Tabiatçılar), "iyi ile kötünün tesbiti, Allah'a ait şeylerin bilinmesi ve dünya işlerinin düzenlenmesi için akıl yeterlidir; başka bir rehber ihtiyacı yoktur, derken en büyük değer olarak akli kabul etmiş oldular. Buraya kadar anlatılan realist değerler anlayışını son olarak Kur'an-ı Kerim'in değer anlayışı ile bitirelim.

Kur'an-ı Kerim, akli en büyük değer olarak kabul etmiştir. Bakara Sûresi'nin 269. ayetinde **hikmetin** en büyük değerlerden olduğu Allah tarafından gösterilmiştir. Mü'minun 96. Şûra 34.; ayetlerine göre, Allah insana seçmek, karar vermek ve iyi ile kötüyü ayırt etmek için iradeyi verdi. Ona akıl ve çeşitli kuvvetler ihsan etti ki, bizzat kendi gayreti ile mücadele verebilsin ve imkânları ortaya koyabilsin. Ayrıca, ona iyiye yönelik fitrî temâyül de verdi.

Ra'd Sûresinin 22. ayetine göre, Allah insana vahy ve ilham yoluyla rehber verdi ve ona kötüyü iyilikle savmasını tavsiye etti. Nisâ Sûresinin 79. ayetinde ise, insanın kötünün aleyhinde bir temâyüle sahip olduğu; yani onun akli kötüyü karşı olduğu beyan edilmiştir. Vahy kitaplarında kötüyü karşı ona bir uyarıda bulunulmuştur; onun için, ona veya ondan gelen herhangi bir kötülükten kendisi sorumludur. En'am Sûresinin 107. ayetine göre, eğer Allah dileseydi, kötüyü mahvederdi; ya da onun var oluşuna müsaade etmezdi. İsteseydi, bütün insanlık iman etmiş olacaktı; fakat, O'nun isteği bu değildir.

Allah insana seçme gücünü vermiş, yani seçme için bütün imkânları hazırlamıştır. Dilerse iyiyi dilerse kötüyü seçer. 6/104; 18/29; 76/29.

74 Henderson, *age*, s. 96.

İnsana çeşitli durumlara karşı, uygun tedbir ve önlemleri alma muhakemesini vermiştir, 4/71. İllâhî nizamda insanın rolü, kör, sağır, dilsiz çobanın sürdüğü hayvanlar gibi değildir. 2/171; 7/179.

İmanda bir zorlama yoktur. Allah'ın hidayeti, istifade edecek olana açıktır, 81/28. Dileyen Rabbine bir yol tutar, 76/29.

Allah insana bahşettiği değerli nimetleri, onlar kendilerini değiştirmedikçe değiştirmez, 8/53; 13/11 meâlindeki ayetlerden kötünün kaynağının bizzat insanın kendisi olduğu, açıkça ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, İslâm'ın en önemli değerleri şöyle sıralanmaktadır: Akıl, iman, hikmet, bilgi, irade, seçme ve düşünme...

İslâm, Batı'lı dinci realistler gibi, Allah'ın dünya ile ilişkisi olduğunu belirtmiş, bilimci realistler gibi değerlerin kaynağını fizik ötesi âlemden kesmediğini ilân etmiştir.

Kur'an-ı Kerim'de, realist eğitim felsefesinin kurucusu olarak kabul edilen Aristo'nun **dengesi** görülmektedir. Kur'an-ı Kerim aşırılıkları, yani ifrat ve tefriti tasvip etmemektedir. Bakara Sûresinin 190. ayetinde **denge** tavsiye edilmektedir. İsra Sûresinin 29. ve Furkan Sûresinin 67. ayetlerinde harcamaların bir **Denge** (= قوام) esasına göre yapılması önerilmektedir.

Böylece İslâm, ruhla beden arasında, harcamalarda, düşüncede ve bütün işlerde **dengeyi** aramakta, eğitimle dengeli insanların yetiştirilmesini hedef almaktadır.

Değerler bahsinde eğitim söz konusu olunca, realistler, öğretmenlerin kesin olarak belirlenmiş değerlerin öğrencilere verilmesinde ittifak halindedirler. Onlara göre, çocuğa öğrettiğimiz temel ahlâkî ve estetik değerler geçici meselelerden etkilenmemelidir. Çocuk doğru ve yanlışın mahiyetini açıkça anlamalıdır. Ahlâkî ve estetik manada meydana gelen değişiklikleri dikkate almadan tarafsız olarak iyi ve güzel olana saygı göstermelidir.<sup>75</sup>

Klasik realistler, program üzerinde ısrar etmekle beraber, okulun mükemmel kişiler yetiştirmesini de, yani İslâm Dininin ve Aristo'nun anladığı manada herşeyde dengeli insanın yetiştirilmesini canü gönülden istiyorlar.

75 George F. Kneller, *age*, s. 35.

Hız. Muhammed (a.s.)'in âlemşümûl ahlâk üzere olduğunu söyleyen Kalem Süresinin 4. ayetini dikkate alan İslâm realistleri ve buna paralel olarak Batı'lı klasik realistler, çocuğa, mutlak ve evrensel ahlâk ölçülerine göre yaşaması öğretilmelidir, görüşünü ileri sürüyorlar. Böylece, her iki taraf ahlâkın sonradan öğretileceği fikrini paylaşmaktadır. Onlara göre, doğru olan tüm insanlığa aittir, belli bir ırk ve topluma değil.

Çocuklar için, iyi alışkanlıklar kazanmak önemlidir; çünkü fazilet insana kendiliğinden gelmez, fakat öğrenimle meydana çıkar. İslâm ve Hıristiyan dinci realistler, tabiatçı ahlâkın yetersiz olduğunu söylüyorlar, çünkü, insan, tabiatı aşmak ve tabiatın ötesine ulaşmak için yaratılmıştır.

İnsanın doğuştan günahkâr yaratıldığını iddia eden Hıristiyan dinci realistler, eğitimin ana gayesi, ruhların kurtuluşudur, demekle İslâm anlayışından uzaklaşmış oluyorlar. Hıristiyan dinci realistlere göre, çocuğa ilâhî lutufla irtibat halinde olması öğretilmelidir. Çocuk iyiyi araştırmalı ve kötüden uzaklaşmalıdır; bunu, akıl istediği için değil, Allah istediği için yapmalıdır.

İslam ve Hıristiyan dinci realistler, insan zihninin eğitimi kadar, irade eğitimine de önem vermektedirler. Hıristiyan dinci realistlere göre Allah, **kurtuluşu** İslam'a göre, **doğru yolu** teklif eder; dileyen kabul, dileyen reddeder. Böylece, iyi seçim yapabilmesi için, iradeye alışkanlık kazandırılmalıdır. Müslüman realistlerin, eğitimin koruyucu, düzeltici ve yönlendirici rolünü kabul etmelerine rağmen, Hıristiyan dinci realistler, eğitimin düzeltici rolünü **ilk günah** prensibini ortaya attıklarından, kabul etmektedirler. İslâm anlayışına göre, insanı hayrete düşüren biyolojik bir yapının içinde, esrarengiz bir manevî aleme sahip, günahsız yaratılan insan, eğitilmeğe müsâittir. Bozulma yaratılıştan değil, sonradandır.

Batı'lı Hıristiyan dinci realistleri kötü alışkanlıkları ortadan kaldırmak, iyi alışkanlıklar kazandırmak için dıştan gelen sıkı bir disipline ihtiyaç gösterir; ama İslâm eğitimi iyi alışkanlıkların kazandırılması için, bir iç disiplini önerir. Bununla beraber, el-Fârâbî gibi İslâm realistleri, eğitimde **zorlama** metodunu kullanmayı faydalı görürler.

George F. Kneller'e göre, dinci realistler aklın yegâne hakim

olduğunu kabul etmiyorlar. Nesnelere mahiyeti hususunda mükemmel bir anlayış, gücünün ötesindedir. Bu anlayışa bizi, ancak iman götürür. Akıl imanı desteklemelidir; çünkü, Allah bize, onu kendisini daha iyi anlayabilmemiz için vermiştir. Bilimci realistler doğru ve yanlışın **tabiatı** anlamamızdan geldiğini, dinî prensiplerden gelmediğini öğretiyorlar. Ahlâk, hayvanın en yüksek türü olan insana en faydalı olanı gösteren bilimsel araştırmaya dayanmalıdır. Yaşadığımız çevreyi geliştirerek, kötünün üstesinden gelebiliriz.

Bilimci realistlerin bir çoğu, bu meyanda meselâ: John Locke, fazileti, hikmeti ve iyi terbiyeyi bilgiden daha önemli tutmaktadır. İnsanın değerli kılınması, başkaları tarafından sevilmesi ve benimsenmesi için **fazilet**, mutlak bir ihtiyaçtır. John Locke'a "fazilet nedir?" sorusunu sorunca şu cevabı alıyoruz: "Bu kelime, Allah'a derin saygıyı, hakikat aşkını ve diğerlerine karşı iyi niyeti ifade eder. Bu, mükemmel bir dinî terbiyenin neticesidir. Eğitimin ilk ve en önemli gayesi, din ve ahlâk bakımından iyi insanı yetiştirmektir. Diğer her şey ikinci derecede gelir. Bütün arzu ve dürtüler akla itaat etmelidir, diyen John Locke, temâyülleri üzerinde hakimiyeti olmayan ve aklın yolunu takip etmeyenlerin aslâ iyi olmayacağı neticesine ulaşıyor.<sup>76</sup>

## REALİST EĞİTİMİN GAYELERİ

Metafizik, bilgi ve değerler alanında realist filozoflarda görünen farklılıklar, eğitimin gayelerinde de görülmektedir. Bir kısmı ayrı ölçüler kullanmakla beraber, aynı neticeye ulaşıyorlar. Diğer bir kısmı da, madde ve onun ötesi hakkındaki görüş ve inanışların farklılığı sebebiyle, ayrılıyorlar. Genel olarak realist filozof ve eğitimcilerin ittifak ettikleri gayeler şunlardır:

### 1- Hayatta Kalma:

Bilimci, ya da laik realistler, "insan, hayatını garanti altına alması için, dünyayı bilmelidir", diyorlar. Hayatta kalma fikrine ulaşmak ve bunu gerçekleştirmek eğitimin ana gayelerinden biridir. Meselâ: İngiliz

76 S.E. Frost, *age*, s. 280.

filozofu Spencer, kendini korumayı eğitimin ilk ve esas gayesi olarak görmüştür.<sup>77</sup>

Bir çocuğun bilmesi gereken şeyler, bir fert, bir aile üyesi ve bir vatan-  
daş olarak varlığını devam ettirecek olan şeylerdir. Bilimci realistler,  
insanlığın başlangıcından bu yana, tabiatla mücadele hâlinde  
olduğumuzu derin bir vukufu görmekte, ona hakimiyetimizin büyük  
gelişmeler geçirdiğini söylemektedirler. Tabiata hakim olmak için, onun  
hakkındaki yanlış bilgi ve inançları bir tarafa atmamız gerekmektedir.  
Tabiat hakkındaki yanlış bilgi, bizi sahte inançlara götürmektedir. Hay-  
atta kalabilmek için, tabiatı hakim olmalıyız. Batı ve Rus eğitimcileri,  
eğitime realist bir tavırla yaklaşınca, teknik ve siyasî gelişmeyi hedef al-  
maktadırlar.

## 2- Tabiatı Aşma:

İdealist felsefenin kurucusu Eflâtun'a göre, hakikat, iyilik ve güzellik  
gibi mücerret kavramlara varmak için, fikirleri araştırmamız gerekir.  
Aristo ise, bu kavramlara ulaşmak için, maddeyi incelemenin luzumlu  
olduğunu söylemiştir.

Dinci realistler ise, maddeyi aşmak için, araştırma yapmayı teklif  
ediyorlar. Onlara göre, saf ruh olan Allah, kâinatı yarattı. Onu yoktan  
yarattı; sonra kendisini onun içine koydu ve ona nizam verdi. Dünyayı  
dikkatle araştırırken, ondaki nizâmı keşfeder ve Allah hakkındaki bil-  
giye ulaşırız. İşte tabiatın ötesinde olan bu bilgi, dinci realist eğitim an-  
layışının en önemli gayesidir.

İslâm filozofu el-Fârâbî'ye göre, İlk Sebebi ve onun sıfatlarını, mad-  
deden uzak, yani soyut varlıkların özelliklerini ve faal akla varıncaya ka-  
dar, varlıkların bilinmesi gerekir. Semavî cisimlerin cevher ve özellikleri,  
onların altındaki tabîi cisimler ve bu cisimlerin nasıl yaratıldığı ve nasıl  
bozuldukları öğretilmelidir. Bu varlıkların nasıl özelliklere sahip bir  
varlık tarafından yaratıldığı, sonra insanın nasıl yaratıldığı, ruhî kuvvet-  
lerin nasıl meydana geldiği, onların faal akılla ilişkisi ve bu ilişkiden  
doğan aydınlanmanın bilinmesi, öğretimin gayesidir.<sup>78</sup>

Realist eğitimciler arasında zikredilen Comenius'a göre, en  
mükemmel anlamıyla eğitim, kâinat hakkındaki olguları öğrenmek sure-  
tiyle, bu dünya ve Âhret hayatı için hazırlıktır. Biz okul için değil, hayat  
için öğreniriz. İnsan Allah'ın en mükemmel ve en tam yaratığıdır. Onun

<sup>77</sup> Osmon-Craver, *age*, s. 280.

<sup>78</sup> el-Fârâbî, *Medinetu'l-Fadıla*, s. 101-102; *Kitabu'l-Mille*, Beyrut, 1968, s. 44-45.

nihâi hedefi bu dünyanın ötesinde, yani ebediyettir. Bu hayat sadece ebedî hayata hazırlıktır. Ebediyete hazırlamak için, insan her şeyi bilmeli, her şeyin üstünde bir güce sahip olmalı, kendini ve her şeyi Allah'a adanmalıdır. Okul çocuklara, kendi sınırlı kapasitelerine göre, her bilgiyi öğretmelidir; onları faziletli yapmalıdır. İçlerine sevgi ve Allah'a ibadet aşkını damla damla akıtmalıdır.<sup>79</sup>

Bilimci realistler tabiatı anlamayı ve ona hakim olmayı, klasik dinci realistler ve İslâm filozofları tabiatı anlamayı ve onu aşmayı hedef almaktadırlar.

Aristo'ya göre, tabiatı araştırmak ondaki nizamı anlamaktır, bilimci realist ve İslâm filozofları, tabiat kanunlarını keşfetmeyi esas alırlar. Bilimci realistler tabiat kanunlarında takılıp kalırken, İslâm filozofları, o kanunların yaratıcısına varmak istemektedirler.

### 3- Zihni Putlardan Temizleme:

İslâm filozoflarına göre, insan zihninin en büyük putu "Taklittir." Bakara, 170; Maide, 104; A'raf, 172. ayetlerine göre, insanı doğru düşünmekten alıkoyan geçmiş nesillerin görüşlerini olduğu gibi, hiç tenkit süzgecinden geçirmeden kabul etmektir.

Bacon, *The idol of the Tribe* dediği gurup putunu, asırlar evvel Kur'an-ı Kerim, Mü'minûn sûresinin 53. ayetinde şöyle göstermiştir: "Nihayet milletler, dinleri hususunda, aralarında parçalara bölündüler. Her gurup kendi din ve mezhebine güveniyor; yani hak olduğuna inanıyor." Bu ayet şuna işaret ediyor: İnsan içinde bulunduğu gurubun düşünce tarzını taklit eder; yanlış olsa bile, tenkit edemez. Gurubun içinde kaybolan zihinlerde, taklide götüren ve ona boyun eğdiren putlar oluşur. Ferdin hür düşüncesi yoktur, grubun arzuları vardır.

Câsiye Sûresinin 23. ayetinde, duyu organlarını ve kalplerini çalıştıramayanların, kafalarındaki sabit bilgiden dolayı, yanlış takip edecekleri, açıkca ifade edilmiştir.

Geçmiş nesillerin, hattâ kendimizin az önce gaflette olduğumuzu düşünerek, gözümüzden taklit perdesini kaldırmalıyız.

İşte bu gafletin yenilip, zihinlerdeki taklit putunun yıkılmasını isteyen Kaf Sûresinin 22. ayeti, insanın daha önce gaflette olduğunu daha açık ve net görebilmesi için, bu gaflet perdesinin kalkması gerektiğine işaret ederek İslâm eğitiminin esas gayesini ortaya koymuş oluyordu.

79 S.E. Frost, *age*, s. 225.



Bilimci realistlerden Bacon, zihnin genelleme, dil ve felsefe putundan temizlenmesini ilk gaye olarak tesbit ediyor. John Locke, Bacon'ın bu görüşünü paylaşıyor.

#### 4- Ahlâk:

Osmon-Craver, **Philosophical Foundations of Educetion** isimli eserinde, realist filozofların eğitimde, ahlâka çok önem verdiklerini söylüyor. Onlar ahlâk ve karakter gelişimini, eğitimin pratik yönü olarak ele almaktadırlar. Batı'lı bilimci realistlerin pek çoğu, dine alâka duymakla beraber, ahlâkın zaruretine inanmaktadırlar. Bu filozof ve eğitimcilerden özellikle, John Locke, F. Herbart ve Herbert Spencer eğitimin esas gayesinin ahlâk olması gerektiğini söylüyorlar. Çağdaş realist filozoflardan Whitehead'e göre eğitimin özü dindir. Bu görüşüyle o, yukarıda bahsedilen filozoflardan ayrılır. Çünkü onlar, özellikle Spencer, bilimin hem ahlâkî ve hem de zihnî eğitimi temin edeceğine inanıyorlar. John Locke'a göre, ahlâk eğitimi zihin eğitiminden önce gelir. Herbart ve Spencer, ahlâk eğitiminin bilgi üzerine bina edileceği fikrini paylaşıyor.

Ruhun kurtuluşunu eğitimin ilk gayesi olarak kabul eden Cornelius Jansen, "Bilim ve edebiyata dayanan ahlâk, okulun hedefi olmalıdır," diyor.<sup>80</sup>

### REALİST EĞİTİMİN METODLARI

Bazı realist filozof ve eğitimciler, metod denilince öğretimi hatırlıyorlar. Bir kısmı da, hem öğretimi ve hem de eğitimi kastediyorlar. Realist eğitimin metodları şunlardır:

#### 1- Alâka Uyandırma:

Yukarıda bahsedilen gurupların ikincisinden olan Herbart, ahlâklı insan yetiştirmek için, çok yönlü alâkanın geliştirilmesini istiyor. Doğru eğitim, gençlere geniş bir tecrübeler alanı veren eğitimidir. Tecrübeler alâkaya, alâka da ahlâka götürür. Burada Herbart "**alâka yaratma**", "**tecrübe kazandırma**" metodlarıyla ahlâka gidiyor ve bize yalnız öğretimi değil, eğitimi de hatırlatmış oluyor. Onun felsefe ve psikolojisinde yer alan "**alâka**", zihindeki fikirler arasında var olan ilişkilerin bir neticesidir. Fert, çevresiyle karşılıklı ilişkide bulununca, fikirler ortaya çıkar.

İslâm filozoflarından İmam Gazzâlî, **İhya** isimli eserinde, **alâka** konusunu ele alırken Herbart'ı müjdeliyordu. Gazzâlî, çocuğun küçük yaşta çevresine **alâka** duyduğunu görmüş, onun için, Herbart gibi alâka yarat-

80 S.E. Frost, *age*, s. 238.

mayı değil de, alâkayı yönlendirme metodunu önermiştir. Filozofumuza göre, çocuğun ilk ve en çok alâka duyduğu şey yemektir. Bu hususta çocuğun eğitilmesi gerekir. Onun luzumsuz ve gelecekte hayatını uğurlarına harcayacağı zararlı alâkalardan uzaklaştırılmasını isteyen Gazzâlî, alâkanın yönlendirilmesini, alâkanın yaratılmasından daha önemli görür.

Gazzâlî ile Herbart'ın alâka konusunda ayrıldıkları diğer nokta, alâkanın yeri meselesidir. Herbart, **Ruh gerçeği**, diğer gerçeklerle ilişki kurunca fikir doğar. Bu fikirler zihnin malzemeleridir. Böylece, alâkaya, oradan bilince, oradan iradeye, oradan ahlâka varan faaliyetler zihinde yer alır. Fakat Gazzâlî, alâkanın zihinde değil, kalpte teşekkül ettiğine işaret ediyor.

Gazzâlî bilgi nazariyesinde insan zihninin boş olduğunu söylerken, bilginin öğretimle dıştan verildiğine işaret etmişti. Eğitim söz konusu olunca da, insan kalbinin boş yaratıldığını, eğitimle ona bir çok davranış kalıpları kazandırıldığını ifade etmiştir. Böylece, Batı'lı filozofların ahlâk ve bilginin yerini zihinde gören görüşlerinden ayrılarak, kalbi ahlâkın kaynağı olarak görmüştür. Batı eğitim felsefesinde **kalb** kavramı büyük çapta işlenmemesine rağmen, İslâm eğitim felsefesinde kalb önemli bir yer tutar. Bunu daha objektif bir şekilde anlamak için, Gazzâlî ile John Locke'u mukayese etmek gereklidir sanırım. Bilgi konusunda insan zihnini boş bir kağıda benzeten John Locke bu defa ahlâk konusunda da, insan zihnini, her yöne akıtılan suya benzetir. Aşağıdaki metinden anlaşılacağı gibi, Gazzâlî ahlâk konusunda insan kalbinin her vasıftan yoksun olduğunu söylemektedir. Böylece, bilgide zihne işaret eden Gazzâlî, ahlâkta kalbe atıfta bulunur.

### İmam Gazzâlî,

و قلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة خالية عن كل  
نقش و صورة، و هو قابل لكل ما نقش و مائل إلى  
كل ما يميل به إليه، فإن عود الخير و علمه نشأ عليه  
و سعد في الدنيا و الآخرة و شاركه في ثوابه أبوه  
و كل معلم له و مؤدب و إن عود الشر و اهل  
اهمال البهائم شقى و هلك و كان الوزر في رقبة  
القيم عليه و الوالى له ... (81)

### John Locke

There it is, as in the fountains of some rivers, where a gentle application of the hand turns the Flexible waters into chanel, that make them take quite contrary courses and by this little drection, given them at first, in the source, they receive different tendencies, and arrive at last at very remote and distant places.

I imagine the minds of children, as easily turned, this or that way, as water itself; and though this be the principal part, and our main care should be about the inside, yet the clay cottage is not to be neglected.<sup>82</sup>

81 İmam Gazzâlî, *İhya*, III, s. 72

82 Osmon-Craver, *age*, s. 219.

### İmam Gazzâlî

Çocuğun **kalbi**, temiz saf bir cevherdir. Her çeşit nakış ve şekilden boş ve arınmıştır. Verilecek her şekli almaya müsâit, kendisine yönelen herşeye meyledicidir. İyi şeylere yönlendirilip, iyi işler yaptırılırsa, iyi bir insan olarak yetişir, dünya ve ahirette mutlu olur. Onu böyle yetiştiren anne-baba, öğretmen ve mürebbi, sevapta ona ortak olur. Kötü işlere yöneltilir ve hayvanlar gibi ihmâl edilirse, yoldan çıkar ve helâk olur. Onun bu kötülüklerine veli ve yetiştiricisi de ortak olur.

### John Locke

İşte bazı **nehirlerin** kaynaklarında olduğu gibi, hafif bir el dokunması uysal suları kanallara nasıl yöneltir ve onların oldukça ters bir yöne akmasına sebep olursa, kaynaktan verilen bu küçük yönlendirme ile onlar farklı temayüller kazanır ve sonunda çok ayrı ve uzak yerlere varırlar.

Bence, çocukların **zihinleri** su gibi, her yöne çevrilebilir. Üzerinde duracağımız esas mesele bu olmakla beraber, temel de dikkatimiz içe (ruha) yönelik olmalıdır, ama çamur kulûbe de (beden) ihmâl edilmemelidir.

İslâm filozoflarından el-Fârâbî, eğitimde söz ve ikna metodunu, "**alâka**" uyandırmak için teklif etmektedir. Ona göre, düşünme ve ahlâkî (amelî) faziletlerle, sanat işlerinde alışkanlık elde edilmelidir. Bunun için de, inandırmak ve alâkayı uyandırmak metodu takip edilmelidir; o zaman ahlâkî faziletler, şahsiyette (=nefs) yerleşmiş olacaktır. Demek ki el-Fârâbî, söz ve ikna metoduyla alâkayı uyandırıyor, alâka tahayyülü geliştiriyor, tahayyül faziletlerin modellerini şahsiyete yerleştiriyor; neticede eğitimin istediği faziletli kişi yetişmiş oluyor.<sup>83</sup> **Faslu'l-makal** isimli eserinde İbn Rüşd, aynı metodu teklif etmektedir.

### 2- Zor Kullanma:

Haz ve elem duyguları dikkate alınmadan, eğitimde hedefe ulaşmak zordur. Onun için, İslâm filozofu el-Fârâbî, zor (ikrah) metodunu teklif ediyor. İnsanın, uğruna yaratıldığı saâdeti elde etmek için, gereken işlerin yapılmasından kaçınan kişilere karşı, bu metodun kullanılmasını isteyen el-Fârâbî'nin, Aristo'nun desteğine sahip olduğunu söylemekte fayda vardır. el-Fârâbî, **Fusûsu'l-medenî** isimli eserinde, kötü olan bir kişiden kötülük; o kişinin ruhunda fazilet yerleştirilerek, ya da nefsinin kontrol altına alarak giderilemez ise, Medine'den çıkartılır. Aynı fikri asırlar önce Aristo, şöyle savundu: "İtaatsız ve adi tabiatlı kişilere cezalar uygulanır. İslâmî imkânsız olanlar, tamamen kovulur."<sup>84</sup>

<sup>83</sup> el-Fârâbî, *Tahsilu's-Saâde*, s. 30-31.

<sup>84</sup> Aristo, *Ethica Nicomachea*, (translated by W.D.Ross), New York, 1941, X. s. 1180<sup>a</sup>

el-Fârâbî, **Tenbih** isimli eserinde, **haz ve eleme** daha çok çocukların terbiyesinde kullanmak ister. Çocuğun davranışlarına ait hazlar, ya açık veya gizlidir. Açık olanlar, geçici ve duyuma bağlıdır. Elem de bu konuda hazza benzer. Kanunun getirdiği haz ve elemeler de, davranışlardaki haz ve elemelere benzer. Hangi çeşidi olursa olsun, insanı kötüye sevkeden haz ise, karşıtı olan elemle ortadan kaldırılmaya çalışılır.

Filozofumuz, haz ve eleme bazan, insanın kendikendini eğitmesinde kullanacağına işaret etmiştir. Alışkanlıklar kazanmaları için insanların zorlanabileceğini savunan Eflâtun, Aristo ve el-Fârâbî'yi bu konuda müjdelemiştir. Batılı realist filozoflardan Ratke, eğitim veeöğretimde, hazın elemden daha etkili olacağını savunmuştur. Ratke, "şiddet ve zor kullanma, dış motivasyonu belirlenen vazifeler, doğuştan gelen alâkaya nisbetle zayıf bedellerdir," derken<sup>85</sup> hem Gazzâlî gibi, alâkanın doğuştan geldiğine işaret etmiş ve hem de şiddet ve zor kullanmanın, alâkanın yerini alamayacağı fikriyle, Eflâtun, Aristo ve el-Fârâbî'ye ters düşmüş oldu.

Aile ocağını çocuğun ilkokulu, anneyi de ilk öğretmeni olarak gören Comenius, **The School of Infancy** isimli eserinde, çocuğun alâka ve kâbiliyetlerine uygun olan faaliyetlerle, bütün kanunları öğrenmeye başlamasını teklif eder.

### 3- Beden Eğitimi:

Türk kültürüne "**ata sözü**" olarak yerleşmiş olan "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." cümlesi İngiliz Filozofu John Locke tarafından aynen kullanılır: "A sound mind in a sound body."<sup>86</sup> Filozofumuz, bu sözü bu dünyada mutluluğun tanımı olarak alır. Onun bu görüşü, Aristo'nun beden eğitimi ile ruh eğitimi arasında kurduğu ilişkiye işarette bulunduğunu söylemekte fayda vardır. Aristo, eğitimde alışkanlığın akıldan, bedenin de zihinden önce geldiğine işaret etmiştir. Onun için Aristo, çocukların kendilerinde beden alışkanlığı yaratacak olan terbiyecilere teslim edilmesini istiyor. Buna, güreş hocasını misâl olarak getirir. Beden eğitiminin, cesareti harekete geçireceğine işaret etmektedir.

Aristo, beden eğitiminin, eğitimde kullanılmasını tavsiye etmekle kalmıyor, onun bir eğitim olması gerektiğini de söylüyor.

İslâm filozoflarından İmam Gazzâlî, beden eğitiminin terbiyedeki önemi üzerinde durur. **İhya** isimli eserinde, çocukların günün belli vakitlerinde beden eğitimi yapmalarını istemektedir. Aksi takdirde onlarda

85 S.E. Frost, *age*, s. 219.

86 Osmon-Craver, *age*, s. 74

durgunluk ve tembellik meydana geleceğine işaret etmektedir. Gazzâlî bu konuyu o kadar hassasiyetle ele alıyor ki, çocuğun nasıl koşacağına ve ağır hareketleri yapmamasına bile dikkati çekiyor.

Ders yorgunluğunun atılması için Gazzâlî, dersten sonra oyun oynamanın gerekli olduğuna inanıyor. Çocuk oyundan alıkor ve sadece derse bağlanırsa **Kalbi** ölür, zekâsı kaybolur, hayattan bıkar; hattâ bu sıkıcı hayattan kurtulmak için, hilelere baş vurur.<sup>87</sup>

Bu görüşleriyle İmam Gazzâlî, beden eğitimi -oyun da dahil- ile zihin ve kalb arasındaki ilişkinin önemini vurgulamış; eğitimin değişmez prensiplerinden biri haline getirmiştir. Aristo, Batı'lı diğer filozof ve eğitimciler, oyunun zihin ve bedenle alâkası olduğunu görmüş, ama Gazzâlî hem zihin, hem kalb ve hem de bedenle alâkasını keşfetmiştir. Filozofumuz "**kalb**" kavramıyla burada, kavrayış, işin sonunu anlamak mânâsına gelen "**kalb gözüyle görmeyi**" kastedmiştir.

İslâm filozoflarından Nasırüddîn Tûsî de, eğitimde yürümek, hareket etmek, binicilik ve buna benzer spor faaliyetlerinin çok önemli bir yeri olduğunu ileri bir vukufu görmüştür.

Çağdaş realist filozoflardan Betrand Russell, **Education And The Good Life** isimli eserinde, oyunun psikolojik kaynağı üzerinde durduktan sonra eğitimdeki faydasını ele alır. Kendisi, bazı psikanalistlerin, çocukların oyunlarında cinsel sembol görmeğe çalışmalarını tamamen saçma gördükten sonra, oyunun yegâne kaynağı olarak "**hakimiyet isteğini**", başka bir ifadeyle "**güçlü olma**" isteğini tesbit etmiştir. Ona göre, aşağılık duygusu çocuklarda çok kuvvetlidir, bu duygu iyi eğitilince gayrete sevk edici olur; iyi eğitilmezse, mutsuzluğa sebep olur. Çocuklardaki bu duygu, oyunlar vasıtasıyla faydalı yöne sevk edilebilir.

Başka bir realist filozof Herbert Spencer de, timde oyunun önemine değinmiş, fikir eğitimi ile beden eğitim arasındaki bir denkleğin olmasını gerekli görmüştür.<sup>88</sup>

Realist eğitim felsefesinin terbiye için önerdiği "**alâka uyandırma**", "**zor kullanma**" ve "**beden eğitimi**" usullerinden başka öğretim için kullandığı metodlar da vardır. Ancak, öğretim için teklif edilen metodların bir çoğu, bilginin elde edilmesinde hemen hemen anlatılmış olduğundan, burada sadece önemli olanlarının üzerinde durmaya çalışacağız.

İslâm filozoflarından el-Fârâbî, realist felsefenin kurucularından olan Aristo'nun öğretimde kullandığı metodlardan birinin "**cedel** metodu oldu-

87 İmam Gazzâlî, *İhya*, III, s. 73.

88 Halil Fikret Kanad, *age*, s. 517.

ğunu, söylüyor. el-Fârâbî'ye göre, Aristo bu metodu tabiat ilimlerinin araştırılıp öğretilmesinde kullanmıştır.<sup>89</sup>

Bağımsız realitenin yapısını araştırmak için, Aristo **mantıkî** metodu kullanmıştır. Halbuki Eflâtun, gerçek hususunda zıt olan fikirleri senteze ulaştırmak için **dialektik** metodu kullanmıştır. Aristo'nun mantıkî metodu "**kıyas**"tır; yanî önermelerin mantığını denemektir. Aslında, Arist'nun mantıkî metodu dediğimiz kıyas, tümdengelim (deduction) metodudur. Genel kanunlardan özelliklere inen bu metod asırlarca ilim adamlarının **sürçme taşı** olmuştur.

el-Fârâbî, **Tahsilu's-Saâde** isimli eserinde, öğretimin (=ta'lim) iki esastan teşekkül ettiğini söylemektedir: 1- Okunanı anlatmak; 2- Anlamı zihinde yerleşen şeyin inandırılması, yani kabul ettirilmesidir.

Bir meselenin öğrenciye kavratılabilmesi için de el-Fârâbî iki yol dener: 1- Nesnenin mahiyetini anlamak; 2- Ya da o nesneye benzeyen bir şeyle haal edilmesidir.

Kabul ettirmekte de iki yol vardır: 1- Kesin delil; 2- İnandırma.

el-Fârâbî'nin yukarıda önerdiği metodlarla bize, hem çağdaş filozoflardan olan Bertrand Russell'ı ve hem de diğer realist filozofların anlatım metoduna verdikleri önemi hatırlatıyor. Çünkü el-Fârâbî, bilgisi verilmek istenen şeyin ya zatını veya zatının hayal edilmesini temin etmekle gerçekleştireceğini söylemiştir. Ona göre, bu da ancak anlatım yolu ile olur. Aynı görüşü, Bertrand Russell, öğretimde hakikatin önemli olması kadar hayalin de önemli olduğunu, hattâ, çocukluk yıllarında hayalin geliştiğini söylemekle, paylaşmış oluyordu.<sup>90</sup>

Diğer taraftan el-Fârâbî'nin anlatma (=tefhîm)<sup>91</sup> metodu, Batı'lı realistlerin **lecture** metoduna verdikleri önemle, hem benimsenmiş ve hem de öğretimde devamlılığı sağlanmıştır. el-Fârâbî, anlatım metodunda, dış dünya hakkında **kesin delil** (=el-burhan el-yakîn) kullanarak öğrencilere bilgi aktarımını isterken, Batı'lı realistler, sistematik bilginin verilmesine taraftardır. Batılı realistlerden Herbart, öğretimde beş basamaklı bir metod getirmiştir.

Birinci basamak **hazırlık** safhası, bu safhada öğretmen vereceği dersin malzemelerini temin eder. Aynı zamanda yeni fikirleri anlamak için, öğrencilerin zihni hazırlama bu safhada gerçekleşir. Burada, öğrencilerde yeni konuya karşı alâka uyandırmak, çok önemli bir yer tutar.

89 el-Fârâbî, "Aristo Felsefesi" Fârâbî'nin Üç Eseri (trc. Hüseyin Atay, Ankara, 1974, s. 125.

90 Bertrand Russell, *Education and The Good Life*, New York, 1929, s. 128.

91 el-Fârâbî, *Tahsilu's-Saâde*, s. 40.

İkinci safhada öğretmen, öğretilecek konuları takdim eder. Bu safhada öğretmen daha açık ve seçik bir bilgi verebilmesi için, somut (müşahhas) nesnelere kullanır. Basit konulardan başlayarak, daha karmaşık ya da zor konulara geçer.

Herbart bu iki safhaya **açıklık** safhası da demektedir. Öğretilen konuda açıklık elde edebilmek için, öğretmen daha önce öğrenilmiş olan bilgileri bilinç alanına getirmeli ve yenilerini mümkün olduğu ölçüde müşahhas bir şekilde vermelidir.

Üçüncü safha **çağırışım** safhasıdır. Bu safhada, öğrencilerin önceden bildiklerini, yenileri ile birleştirir. Yenilerini eskilerine kaynaştırır. Öğretmen yeni ile eskinin benzer ve ayrılan taraflarına işaret eder ve öğrencilere, yeni bilgileri zihin hazinesine maletmek için yardım eder.

Bu safhayı genelleme safhası takip eder. Burada yeni duyum tecrübeleri analiz edilir; soyut özellikler anlaşılır hale getirilir; yeni ile eski bilgilerin arasında görülen ilişkilerden genel fikirler teşkil edilir. Herbart, genellemeye kadar bilginin düşük seviyede, yani idrak seviyesinde olduğunu, genelleme ile fikrî seviyeye yükselinildiğini kabul eder.

Son safha, uygulama safhasıdır. Bu safhada öğrenci, öğrendiklerini özel şartlar altında kullanır, kendine mal eder, doğruluğunu görür, daha ileri öğrenimi için hazırlar; yani mevcut bilgisini, yenisini elde etmek için kullanır.

Herbart'ın öğretim metodunda geçen bazı temalar, el-Fârâbî'de de görülür. Meselâ: el-Fârâbî, "birşeyin müşahhas yönü öğretilir" derken, zat kavramını kullanırken, Herbart müşahhas kavramını kullanır; yani öğretimde her iki filozof, eşyanın bizzat maddî varlığının kullanılmasını öneriyorlar. Ayrıca, el-Fârâbî, öğrenilen şeyin zihinde (=nefiste) yerleşmesini teklif ederken, Herbart da yeni bilginin zihinde eski bilgilerle birleşip yerleşmesini istemektedir. Yalnız burada, el-Fârâbî'nin "**nefs**" kavramına şahsiyet manası verebileceğimiz gibi, mecazî anlamda **zihin** kavramı da kullanılabilir.

## REALİST EĞİTİMDE PROGRAM

Eğitim felsefesinde realizmi anlatırken ele aldığımız metafizik bilgi, değerler, gayeler ve metodlarda her zaman Aristo'dan başladık. Program meselesini ele alırken de aynı yolu takip etmemizde isabet vardır.

Aristo, çocuklara faydalı şeylerin öğretilmesini istiyor. Ona göre, fay-

dalı şey gerçekte gerekli olan şeylerdir. Filozofumuz öğretimde faydadan hareket ederken, dört çeşit derslik bir program önermektedir: 1- Okuma-yazma; 2- Beden eğitimi; 3- Müzik; 4- Resim.

Aristo programına müziği neden aldığını çok uzun bir şekilde izah etmektedir. Ona göre, müzik boş zamanımızı iyi kullanmamızı temin eder. Aristo, eğitimde boş zamanı işten daha önemli görmektedir. Boş zamanımızda ne yapmalıyız? Zor işlerde çalışan insanların dinlenmeye ihtiyaçları vardır. Eğlence, rahatlamayı beraberinde getirir. Öyle ise, eğlence zor işlerde çalışanların ilacıdır. Zevkten dinlenmeyi elde ederiz. En iyi insanın zevki, asil kaynaktan gelen en iyi zevktir. Aristo, müziğin karaktere şekil vereceğine inanmıştı. Ritm ve melodiler dinleyicilerin üzerine büyük tesirler yaratır. Bununla beraber Aristo, aşk şarkılarına, ruhu doğru hareket etmekten uzaklaştıracağı sebebiyle alâka duymamıştır. Hattâ, bu tür müziğe programda yer verilmesini istememiştir. Vatandaşların irade ve metanetini kuvvetlendirecek askerî ve zafer melodilerinden meydana gelecek olan müziğin eğitici olabileceğini savunmuş ve program için önermiştir. Ayrıca, Aristo müzik çalışmalarının meslek adına yapılmasını istemiyor. Çocukluk yaşlarında "takdir ve anlayış" duygusunu geliştirmek için, iyi müziğin dinletilmesini istiyor.

S.E. Frost, **Historical And Philosophical Foundation of Western Education** isimli eserinde Aristo'nun temel eğitimin üstünde, bir öğretim programını ele almadığını söyledikten sonra, yetişkinlerin eğitiminde önerdiği ders konularını tahminî olarak bize vermektedir. Matematik, aletle müzik çalışması, şiir, gramer, belâgat, edebiyat ve coğrafya Aristo'nun programında yer almaktadır. Yüksek öğretimde psikoloji, siyaset, ahlâk eğitimi önerirken, lisans üstü öğretimde de biyoloji, fizik ve felsefeyi ön görmektedir.

X. asır İslam filozoflarından el-Fârâbî **Tahsilu's-Saâde** isimli eserinde, aritmetik, geometri, ışık bilgisi, astronomi, müzik ve mekânikten meydana gelen bir programı önermektedir. el-Fârâbî, maddî olmayan varlıklardan maddî olanlarına doğru giden bir çizgiyi takip etmek istemektedir. Metafizik, insan (ahlâk ve psikoloji) ve siyaset ilminin programa alınmasına ısrar etmektedir. İnsan biliminden kasdı, insanın uğruna yaratıldığı gayeyi, yani elde etmesi gereken olgunluğu, bu olgunluğu nasıl ve hangi vasıtalarla elde edeceğini araştırmaktır. Filozofumuzun burada gösterdiği incelik, Batı'da ilimlerin felsefeden ayrılmadığı dönemlerden çok önce felsefe dışında ilimleri bağımsız olarak ele alması ve öğrenimi için, teklifte bulunmuş olmasıdır.

İlimleri dinî ve aklî olmak üzere ikiye ayıran İmam Gazzâlî de el-



Fârâbî'nin yolunu izleyerek tabiat ilimlerini felsefeden bağımsız olarak programına koymaktır. İmam Gazzâlî programına aldığı akli ilimler, öncelikle iki kısma ayrılıyor: maddî (=dünyevî) ilimler, bunlar tıp, matematik, geometri, astronomi ve diğer teknik ilimlerdir; manevî (=uhrevî) ilimler de şunlardır, Psikoloji (=ahvalu'l-kalb ve âfatu'l-a'mâl) ve akaid ilimleridir.

İmam Gazzâlî dünyevî ilimlerde ilerleyenler uhrevî ilimleri ihmal edecek, uhrevî ilimlerde ilerleyenler de dünyevî ilimlerden habersiz kalacaktır, diyor. Her iki grubun derslerini hazmetmenin de çok zor olduğuna işaret etmekten de geri kalmamıştır. Filozofumuz, her iki ilim gurubu arasındaki dengeyi bulmaya çok ısrar ettiği içindir ki, sadece birinde ilerlemenin nasıl bir hataya sebep olacağını göstermek için Kur'an-ı Kerim'den ve Peygamberimizin hadislerinden deliller getirir.

Yunus Sûresinin 7. ayetinde fizik ötesi âleme inanmayanların, dünya hayatına razı olup onunla tatmine ulaştıklarından ilâhî bilgilerden yoksun oldukları ifade edilmekte; Rûm Sûresinin 7. ayetinde de bu tip insanların dünyanın dış görünüşüne ait bilgiye sahip oldukları, uhrevî ilimlerden haberleri olmadıkları anlatılmakta; Necm Sûresinin 29 ve 30. ayetlerinde ise, uhrevî ilimlerden yüz çevirenlerin ilimde hedef aldıkları bu dünyanın olduğuna işaret eden İmam Gazzâlî, dünyevî ilimlerden haberi olmayanların ahmak olduğunu bildiren hadisi Hz. Enes'ten nakletmektedir. Böylece, filozofumuz tek yönlü bilginin işe yaramayacağını içtenlikle ifade etmiştir.<sup>92</sup>

İslâm filozoflarından İbn Sînâ, metafizik, fizik, psikoloji ve mantık ilimleri yanısıra din ilimlerine de programında yer vermektedir.

Bir ilâhiyatçı ve eğitimci olan Batı'lı realistlerden Comenius, tabiatın araştırılması üzerine ısrar eder. Onun programı fizik optik, astronomi, coğrafya ve mekânîk derslerini ihtiva etmektedir. Ona göre, okullar sempatik öğretmenlerin bulunduğu yerler olmalıdır.

Herbart'ı eğitim alanında etkileyen Pestalozzi, tabiatı izlemeyi insan eğitiminin esası olarak görmüş, matematikle objelerin arasındaki ilişkiyi yüceltmıştır. Pestalozzi'nin yolunu izleyen Frobel de nesnelere araştırılması üzerine ısrar etmiş, programını müzik ve spor kabiliyetleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Böylece, maddî nesnelere araştırmakla yola çıkan Frobel, kendini insanın ruhunda tecelli ettiren Allah'ı araştırmakla sona ulaştır. Maddî ve mânevî ilimlere önem veren Frobel, Milton'ı etkilemiş, İmam Gazzâlî'yi de takip eder gibi olmuştur.

<sup>92</sup> İmam Gazzâlî, *İhya*, III, s. 18.

Pestalozzi'nin diğer takipçisi olan Herbart, öğretimin çok yönlü olmasını istiyor. Coğrafya, ekonomi ve tarih öğretiminde ısrar ediyor. Eski ile yeninin ilişkisini kurduracak bir programı öneriri. Zihinde fikirler canlı tutulmalı, derste kitap takip edilmeli ve anlatım metodu kullanılmalıdır.

Aristo, el-Fârâbî, John Locke, Frobel ve Milton "üstün yetenekli" çocukların ayrı yetiştirilmesi taraftarındırlar.

Faziletli insanı eğitim programının temelini koyan John Locke, din eğitimine de önem verir. O, kendi kendine yeten insanı yetiştirmek istiyordu. Memleketini seven, aristokratik, iç ve dış meselelerden haberi olan, ahlâk ve politika ile ilgilenen, idare, hukuk ve tarih bilgisiyle teçhiz edilmiş bir insanı yetiştirmeyi hedef almıştı. Dar ve sabit kafalıktan hoşlanmayan John Locke, eğitimi kafaları açmak için yapılan bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Zihin ve bedene uygulanan disiplin, filozofumuzun eğitim anlayışında kilit noktayı teşkil eder. O, **kendi kendine kontrol** vasıtasıyla ahlâkı ayakta tutmak istemiştir.

Bir kısmı eğitime, bir kısmı da öğretime ağırlık vermesine rağmen realist eğitimciler, tabiatı okunacak en iyi kitap olarak kabul etmişlerdir. Her filozof, yaşadığı asır ve kültürü kendi programında yansıttığını söylemekte fayda vardır, sanırım. İslâm ve Batı'lı realistler, bilgi ve değerler konusunda birbirlerine çok yavaşmaktadırlar. Batı'lı filozofların elinde, düşüncelerine yön verecek, onlara rehberlik edecek ölçüde bir kutsal kitapları olmamasına rağmen, kendi çabalarıyla ortaya attıkları fikirlerden dolayı onları tebrik etmemek mümkün değildir. İslâm düşünürleriyle mukayese edilince görülen benzerlikler, doğu kültürünün Batı'ya taşınması şeklinde yorumlanabilir. Bu benzerliklere rağmen, yine de kendi bağımsız düşüncelerini işlemiş, kendi eğitim anlayışlarını yaşadıkları topluma mal etmeğe çalışmışlardır. Batı realist filozoflarda görülen sivri tartışmaları, toplumların geçirdiği hızlı değişim ve gelişmenin ürünü olarak görmekte yarar vardır.