

**Cumhuriyetin İlk Yılları Ahlâk Algısı Ve Eğitimi
(Kâzım Nâmî'nin "Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli" Kitabı
Özelinde)**

Yrd.Doç.Dr. Mustafa ÇOBAN*

Özet

Bu çalışmamızda Cumhuriyetin ilk yıllarında ahlâk algısı ve eğitimi ile ilgili yazılmış bir kitaptan yola çıkarak, dönemin ahlâk telâkkisi ve eğitimi üzerine araştırma yaptık. Ahlâkın hukuktan öte üst prensipler oluşturduğu düşünüldüğü ve referansları göz önüne alındığında toplumlarda farklı ahlâk algılarının ve bu algı sonucunda hedef bir ahlâk eğitiminin planlandığını tarihi süreç içerisinde görmek mümkündür. Cumhuriyet döneminde de maziden gelen ahlâk anlayışını temele alarak yola devam etmek yerine, seküler değer algısının etkili olduğu yeni bir telâkki ile yeni bir sürece girildiği gözlemlenebilir. Bu düşünce sosyal hayatın her alanında etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahlâk, Ahlâkın Referansı, Din, İslâm Medeniyeti, Cumhuriyet, Osmanlı.

Firs Of The Repulic Of Moral Percention And Education

Abstract

In this study, We investigated by taking the road a book that written over perception and education ethics in the first year Republic. If it is thought and got references that ethics is the top principle beyond law for society, it will be possible to see difference perception morality and a target of moral education is planned with the conclusion of that perception in historical process. In the Republican period inherited from the past by taking a basic understanding of morality instead of continuing on the road, perception of secular values considered to be effective with a new process is created can

* KSÜ İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı,

be observed. This idea has been effective in every area of social life.

Key Words: Ethics, References of Moral, Religion, Islamic Civilization, Ottoman.

Giriş

Toplumları bir arada tutan ve kültürleme yoluyla nesilden nesile varlığını devam ettiren önemli değerler vardır. Ahlâk da bir değerdir;¹ hem evrensel ilkelere sahip olması hem de dinî referansları dolayısıyla bu değerlerin başta gelenlerindedir. Toplumların ahlâkî değerlerle bir arada ve var olabilecekleri tezinden hareketle, ahlâksız fertlerin birey olarak yaşayabilecekleri, ancak bu bireylerin bir araya gelerek toplum oluşturmamaları söylenebilir. Ahlâk olmazsa toplum da olmaz.² Muhtevası ve referansı değerlendirildiği zaman farklı ahlâk tanımları yapılabilir, ancak burada Gazzâlî'nin ahlâk tanımını vermeyi uygun gördük. O'na göre ahlâk: "İnsan nefsinde (ruhunda) yerleşen öyle bir melekedir ki, fiiller hiçbir fikrî zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan bu meleke sayesinde kolaylıkla, rahatlıkla ortaya çıkar."³

Ahlâk hem referans hem de dinî inanç bağlamında değerlendirildiği zaman soyut bir kavramdır. Etimolojik açıdan bakılırsa, kelimenin, anlamının ötesinde manalar ifade ettiği, kendi iç dünyasında insanı farklı yargılar içerisine sürükleyebildiği, hayata bakışı başta olmak üzere, toplumsal ilişkilerde belirleyici rol oynadığı düşünülebilecek olan etkin bir değer olduğu görülebilir. Bu sebeple, somut ve fiziksel boyutunun ötesinde bir ön anlama gerektirmektedir. *Huy, seciye, fitrat ve karakterle doğrudan alâkalı olduğu sürece, ahlâk*

¹ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*, Ötüken Yay., İst., 2000, s.119.

² Recai Doğan, *Remziye Ege, Din Eğitimi El Kitabı*, Grafiker Yay., Ankara, 2013, s.153; M.Zeki Aydın, *Ailede Ahlâk Eğitimi*, Timaş Yay., İstanbul, 2012, s. 15.

³ Mustafa Çağırıcı, "Ahlâk", *İslâm'da İnanç, İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi*, C. I, İFAV Yay., İst., 1997, s. 63; Hüsameddin Erdem, *Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlâk*, Dem Yay. İst., 2000, s. 59.

kelimesi anlamlıdır. Daha açık bir deyişle salt zihinsel, be-
dinsel veya muhayyile güçlerimizle kavranabilecek gerçekli-
ğe işaret etmez. Tam tersine ahlâkı anlamlı kılan şey, insa-
nın huyu, karakteri, seciyesi ve fitratıyla, bu kelimenin geri-
sinde bulunan ontolojik gerçekliğin uyuşması, uzlaşması ve
kaynaşmasıdır.⁴ Somut olarak görülmesi de “Ahlâk bir
inanç ve düşünce sistemidir.”⁵

İslâm’da ahlâk kavramı, düşüncenin ötesinde daha çok
sahada görülebilen bir uygulama alanıdır. İfade ettiği anlam-
ların soyut olması münasebetiyle anlaşılması örnekleri art-
tırmak yoluyla sağlanabilir. Bu sebeple ahlâk kavramı ilkesel
ahlâk, kural olarak ahlâk, ahlâkî niyet, ahlâkî eylem veya
ahlâkî eylemlerin sonuçları bağlamında anlaşılabilir, bu
tanımlamalar da uygulamada görülebilecektir.

Ahlâk toplumsal alanda bir irade beyanı olarak da gö-
rülebilir.⁶ Temele ahlâkiliği alarak uygulamaya konulan ey-
lem, sonucunda bir arzu veya talebin yerine getirilmesini
hedefler. Ahlâklı olmak Müslüman insan tipinin ana özelli-
ğidir⁷, ilimden irfana, ibadetten, ihsana, ihsandan güzel ah-
lâka doğru yönelmek zirve noktadır.

“Ahlâk bir uygulama alanı ve irade beyanı ise bu alanı
ve iradeyi şekillendirecek, sınırlandıracak ve ona referans
olacak olan nedir?” sorusu akla gelebilir ki, bu da bizi “ahlâ-
kın kaynağı nedir?” sorusuna yöneltebilir. “Ahlâk bir değer-
dir” denildiğinde ise “onu şekillendirecek, sınırlandıracak,
ona kaynak olacak olanın üst bir değer olması gerekir” dü-
şüncesi akla gelebilir. Bu sebeple ahlâk ne sadece normatif
ilkelere, ne sadece iyi niyete, ne sadece eylemlere, ne de sa-
dece eylemlerin amacına indirgenebilir.

Referans Bağlamında Ahlâk

Bu başlıkla ilgili bilgilere girilmeden önce “ahlâk”ın re-

⁴ Burhanettin Tatar, “Ahlâkın Kaynağı”, *İslâm’a Giriş Ana Konularıyla Yaklaşımlar*, DİB. Yay., Ank., 2006, s. 194.; Çağırıcı, a.g.m., s. 63.

⁵ Aydın, a.g.e., s. 15.

⁶ Ahlâkî fiiller ahlâkın kendisi olmayıp onun sonuçları ve ortaya çıkardığı görünümlerdir. (Çağırıcı, a.g.m., s. 63.)

⁷ Fazıl Tiyekli, *Kur’an’da Ahlâk*, Yılmaz Tic. Mat., Kahramanmaraş, 2007, s. 50.

feransının neliğini belirleme çalışmasının aslında bir içerik çalışması olduğu söylenebilir. Zira girişte de ifade edildiği gibi referans, ahlâkı şekillendirecek ve kaynak olacak olandır.

Bu bağlamda Kant haz ahlâkından (Hedonizm)* bahseder “tamamen kendiliğinden hareket ederek ‘iyi’yi arzulasmasını ahlâk”⁸ olarak algılar ki burada şahsî istekler, çıkarlar ahlâk ilkesine dönüşebilir.

Sokrat ve Platon ahlâkın kaynağını “iyi” idesinde görürken tüm ahlâkî eylemlerin evrensel biçimde ölçüldüğü ve değerlendirildiği bir kriter ve zemin olmasından bahseder; buna göre ahlâk evrensel değerler temellidir.⁹

Aristo ise Sokrat ve Platon’un ahlâk anlayışının içi boş bir iyi idesine dayandığını söyleyerek ahlâkın kaynağının insanın kendi pratik hayatı içerisinde aranması gerektiğini belirtir; bir anlamda ahlâkın toplumsallığına vurgu yapar. Ayrıca Aristo ahlâka insan aklının üzerinde bir statü verir ki bununla, insan aklının ahlâkî ilkeleri denetleme konumunda, bu ilkelerin doğruluğunu tespit edemeyeceğinden ahlâk dışı bir alanda kalabileceğini açıklar. Bu durum hangi hakla aklın ahlâkı denetleme ve sorgulama çabasında bulunabileceği gibi bir sorunu da ortaya çıkarmaktadır.¹⁰ Aristo’ya göre ahlâk bireyseldir denilirse ahlâkî ilkelerin toplumsal bir yapıtım aracı olmasına geçit bulunamayabilir.

Felsefe disiplini olarak ahlâk, temellerini iyi ve kötünün teşkil ettiği bir takım değer kavramıdır.¹¹ XVII. ve XVIII. Yüzyıllardaki İngiliz Ahlâk Felsefecileri ahlâkın doğuştan geldiğini öne sürerler.¹²

Aydınlanma dönemi İngiliz ahlâkçuları Ahlâk’ın kaynağını insanın duygusal boyutu olarak değerlendirmiş, man-

* Aristippos’un temsil ettiği ahlâk sistemi. (Hasan Küçük, *İslam ve Batı Felsefelerinde Sistemik Problemler*, Dersaadet Yay., İst., 1980, s. 482.

⁸ Tatar, a.g.e., s.197.

⁹ Hasan Küçük, a.g.e., s. 472, 473.

¹⁰ Tatar, a.g.e., s. 199.

¹¹ *Türk Ansiklopedisi*, C. I, Maarif Basımevi, Ankara, 1945, “Ahlâk” Mad., s. 237.

¹² A.y.

tıkçı Alfred Ayer ise: "Ahlâkın dil kullanım sorunu olduğunu düşünmüş" ve "dış dünyada ahlâki gerçeklik ve ahlâken iyi diye bir şeyin olmadığını"¹³ söylemiştir. Bununla da ahlâkın kaynağı insan duygusunda aranır ve ahlâkî fiiller sadece duygusal bir tatmine yol açan vasıtalar olmaktan öteye gidemez.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise* bazı felsefecilerin dini ahlâk, ahlâkı da din gibi kabul ettiklerini, onlara göre dinin bir ahlâk meselesi olduğunu, ahlâkın olduğu yerde dine ihtiyaç olmadığını ileri sürdüklerini ifade eder.¹⁴ Din hedefleri itibariyle ahlâk gibi kabul edilebilir, ancak ahlâk din yerine geçemez. Ne ahlâk dinin mutlak vazifesini görebilir, ne de din ahlâktan ibaret kalabilir.¹⁵ Ahlâk kaynak itibariyle dîndir, tezahür itibariyle dünyevîdir, sosyal hayatın, kısaca hayatın içindedir; ferdi ahlâkileştirmek, sosyalleştirmektir.¹⁶ Ahlâkın kaynağı Ahmet Naim'in Daru'l Fünun Medreselerinde okutulan kitabı, Ahlâk-ı İslâmiyye'de "Her yerde olduğu gibi kavâid-i ahlâkiyyeyi, vâcibât-ı insaniyyeyi, hayat-ı beşeri tanzim eden muâmelatın kavânîn-i nâzimesini insanlara ilk tâlim eden dindir"¹⁷ şeklinde özetlenmektedir. Mebâdi-u Felsefe İlm-i Ahlâk adlı eserde Ferid* "Ehl-i Edyân'a göre ahlâkın menşei telkîni semâvidir ve ahlâkın ilk muallimleri Peygamberân-ı izamdır"¹⁸ ve "ahlâklılık çok büyük bir fazilettir"¹⁹ açıklamasında bulunur. Bu üç eser sahibi de ahlâkın

¹³ Tatar, a.g.e., s. 204.

* Burada Baltacıoğlu İslâm Filozoflarını ayırmamış; Mesela el-Kindî'den itibaren Müslüman filozoflar İslâm Ahlâkının temelini Kur'an ve Sünnete dayandırmışlar, Felsefe'yi "hikmet-i ameliye" olarak ele aldıkları için Ahlâkın Başlıca konuları Felsefî Ahlak'ın da konuları arasında yer almıştır. (Çağırıcı, a.g.m., s. 71.)

¹⁴ İsmail Hakkı Baltacıoğlu, *Din ve Hayat*, Çev. Abdullah Özbek, Esra Yay., İst., 1996., s. 31.

¹⁵ Baltacıoğlu, a.g.e., s. 43, 44.

¹⁶ Baltacıoğlu, a.g.e., s. 44.

¹⁷ Ahmet Naim, *Ahlâk-ı İslâmiyye*, Sebilürreşad Kitaphanesi Yay., 1340, İstanbul, s. 5.

* 2. Soyadı yok.

¹⁸ Ferid, *Mebâdi-u Felsefe İlm-i Ahklâk*, Vilayet Matbaası, Ankara, 1339-1341, Mukaddime'den.

¹⁹ Hüseyin Tevfik, *Mi'yâr-u Hüsn-ü Ahlâk* (Gazzâlî, İhya-u Ulumiddin, Tercümesi), İst., Matbaa-i Osmaniyye, 1305, s. 2, 3.

kaynağını din olarak vurgular.

İslâm'ın da ahlâk'ın kaynağını imanla ilişkilendirerek din olarak vurguladığı, “Allah’a inandım de; sonra dosdoğru ol”²⁰ ve Hz. Aişe'nin naklettiği “Hz. Peygamberin ahlâkının Kur'an olduğu”²¹ vb. rivayetlerde görülebilir; İslâm ahlâkının asıl kaynağı Kur'an ve onun ışığında oluşan sünnettir.²² Sünnette ahlâk kelimesi sadece ahlâk olarak değil, “güzel ahlâk” olarak kullanılmaktadır.²³ Aslında “güzel ahlâkı tamamlamak” bütün peygamberlerin görevidir.²⁴ O zaman Allah, peygamberlerinden tevhid akidesinin tebliğinden sonra, insanlığı güzel ahlâka davet etmelerini istemiştir, denilebilir.

Ahlâkın kaynağının din olduğu düşüncesinin, hem ortaya çıkması hem de sonuçları itibariyle referans olarak huktan, dinden, görgü kurallarından ayrı değerlendirilebileceği ifade edilir. “Ahlâk: Çoğunluk toplum tarafından benimsenmiş davranış kodlarını temin eden görgü kurallarından, hukuk ve dinden ayırt edilir. Görgü kuralları, ahlâkla ilişkili olan eylem türlerinden daha az ciddi olduğu düşünülen davranış için kullanılır. Hukuk ise ahlâktan belirli kuralları, yasaları, yaptırımları yorumlayıp cezalar veren resmî görevlilere sahip olmak bakımından farklılık gösterir.”²⁵ Hukuk ahlâk ilişkisi ise şu cümleyle özetlenebilir: Ahlâk, insan davranışlarını iyi veya kötü diye nitelendirerek toplum hayatında düzenleyici rol oynayan ancak devletin yaptırım gücünden yararlanmayan kurallar ise de; ahlâk kuralları hukuk düzeni içinde dolaylı olarak etkinlik gösterirler. Örneğin:

²⁰ Müslim, *İman*, 13.

²¹ Müslim, *Misafirun*, 139.

²² Çağırıcı, a.g.m., s. 68; *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. I., TDV. Yay., İst., “Ahlak” Mad., s.1.; Ahmet Ağırakça, “Ahlâk”, *Şamil İslâm Ans. C. I.*, Şamil Yay., İst., 2000, s. 111.

²³ Ebu Davud, *Sünnet*, 15; Tirmizî, *Birr*, 33, 55; Müslim, *Müsafirîn*, 201; İbn Hanbel, II, 381.

²⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Hadislerle İslâm*, C. III., Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., V. bs., Ankara, 2013.

²⁵ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yay., İst., 2005, Ahlâk Mad., s. 28.

Türk hukukunda ahlâka aykırı sözleşmeler geçersiz sayılır.²⁶

Fenomenolojik açıdan bakıldığında zaman ise ahlâk “kişinin başkası için iyi olan şeyi kendisi için de iyi olarak kabul etmesidir.”²⁷ Görülüyor ki bu ahlâk algısında da ahlâkı denetleyen ve değerlendiren üst bir anlayış(din) değil, kişilerin kendi düşünceleri ve fiilleridir. Oysa ahlâkın ferdi değil, toplumsal olduğu belirtilmişti. Buna rağmen ahlâkı farklı tanımlayarak bireysel düzeyde kurallar ve yaptırımlardan oluşan bir paradigma olduğu şu ifadelerle açıklanır: Ahlâk birey tarafından bağlayıcı/baskın görülen ve onun herkesçe benimsenmesini istediği davranış rehberi anlamına gelebilecek şekilde yorumlanabilir. Ahlâkın bu anlamında, o, bir toplum ya da grup tarafından ortaya konulan davranış kodu yerine bir birey tarafından kabul edilen bir davranış rehberine gönderme yapar.²⁸

Mutlak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan kurallar bütünü, insanların kendilerine göre, yaşadıkları veya kendilerine rehber edindikleri ilkeler bütünü, ya da kurallar toplamı²⁹ diye terim anlamıyla tanımlanmasına rağmen, ahlâk iyi ve kötü olan tüm huyları içerir. İslamî literatürde “hulk ve ahlâk terimleri genellikle iyi ve kötü huyları, fazilet ve reziletleri ifade etmek üzere kullanılmış; iyi huylar “mehâsinü’l-ahlâk, mekârimü’l-ahlâk, kötü huylar ise sûü’l-huluk, el-ahlâku’s-seyyie gibi terimlerle karşılanmıştır.”³⁰ Kur’an’da ahlâk kelimesi yer almamakla birlikte bu anlamda iki surede (Şuara 137 ve Kalem 4) “hulk” kelimesi geçmektedir. Bunun yanı sıra gene Kur’an’da *takva*, *hidâyet*, *sırat-ı müstekîm*, *hayır*, *amel-i salih*, *ma’ruf*, *ihsan*, *istikâmet* gibi iyi özelliklerin yanında, *fahşâ*, *münker*, *seyyie*, *hevâ*, *israf*, *hatie*, *bağy*, *fücur*, *zulüm*

²⁶ *Hukuk Sözlüğü*, Derin Yay., İst., 2002., Ahlak Mad., s. 23.

²⁷ Çağırıcı, a.g.e., s. 68.

²⁸ Robert Sokolovski, *Pictures, Quotations and Distinctions*, Notre Dame: Universty of Notre Dame Press, 1992, s. 245.

²⁹ Cevizci, a.g.e., s. 28.

³⁰ Cevizci, a.g.e., s. 28.

³¹ Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C. I., s. 1.

gibi kavramlarda *kötü ahlâk* anlamında kullanılmaktadır.³¹ Buradan hareketle herkes mutlaka ahlâk sahibidir. Kötü huy sergileyen kişi ahlâkı olmayan anlamında “*ahlâksız*” değil, sadece ahlâkî erdemlerden mahrum anlamında “*kişisiz*” olarak adlandırılabilir.

Özet olarak kaynağı ister dine, ister felsefeye ister akla, isterse başka bir otoriteye dayansın, insanlar arası davranışların bir bölümü, daima iyi ve kötü gibi değer yargılarına göre ele alınır, değerlendirilecektir; bu değerlendirmelerin olduğu yerde ahlâkî davranışlar söz konusudur.

Kâzım Nâmî'nin Hayatı

Türkçe öğretimi tarihinde çok önemli bir isim olan³² Kâzım Nâmî Duru 1877 de Üsküdar'da doğmuş asıl adı Mehmet Kâzım'dır. Nâmî adını şiirlerde kullanır. Selânik Askerî Rüştiyesi'ni bitirir, Manastır Askerî İdadisi'ne gider³³ Kâzım Nâmî, Rüştiye mektebinde Abdürrahman adında bir başmuallimle arkadaş olur. Bir gün kendisine, mektebinde ders okutup, okutamayacağını sorar. Aldığı müspet cevap üzerine Abdürrahman Efendi Din dersleriyle, Arabî ve Farisî derslerinden başka bütün dersleri ona verir. İşte Kâzım Nâmî'nin hocalığa başlaması ve hocalığa olan aşkı bu şekilde başlamıştır.³⁴ Hocalık merakı Kâzım Nâmî'de pedagoji öğrenme isteği uyandırır. Eline bir Fransızca pedagoji kitabı geçer, okumaya başlar, edebî kitapları çok güzel anladığı halde, pedagoji kitabından bir şey anlamaz. Bir psikoloji kitabı tedarik eder, ondan da bir şey anlamaz. Bunun üzerine Fransız muallim mekteplerinde okutulan “Anatomie et physiologie applique sur hygiene” adında bir

kitap getirtir. Bu kitabı bir doktor arkadaşıyla okur ve anlar.³⁵ Kendisi ayrıca

³¹ A. y.

³² Kâzım Nami Duru, “Bir Otodidakt” *İlköğretim Dergisi*, C. 6 Sayı: 103-104-105-108, 115-120, 1942, s. 1301.

³³ A.y.

³⁴ Duru, a.g.m., s. 1477.

³⁵ Fahri Temizyürek, Fatma Dinçer, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl 10 Sayı 19 (Bahar 2014) s. 175.

Fransızca'dan 'Çocuk Bahçesi Rehberi' adlı bir kitap çevirmiştir.³⁶

1899 yılında Harp okulundan mezun olur, subay olduktan sonra Tiran'da redif taburunda görevli iken fahri öğretmenlik yapar. 1901 yılında tabur kâtibinin kızıyla evlendirilip Berat'a gönderilir. Eşi ile özellikle çocukların eğitimi konusunda görüş ayrılıklarına düştüğü için ayrılır ve Sabiha Hanım'la evlenir ve ölene kadar onunla yaşar.

1903 yılında Selanik'te bulunan üçüncü orduya yaver olarak atanır. İdâdîde öğretmen vekilliği, Hamidiye Sanayi Mektebi'nde Hendese ve Fizik öğretmenliği, Ravza-î Sıbyan Mektebi'nde Alfabe öğretmenliği, Mission Laigue Française'de Türkçe öğretmenliği yapar.³⁷

Kâzım Nâmî Duru, Osmanlı dönemi ilk ana sınıfının kurucusudur. Mondros Ateşkes Antlaşması yıllarında medrese ve iki ayrı okulda Edebiyat, Türkçe ve Tarih öğretmenliği yapmıştır. Hükümet değişince bu görevlerden kendi isteğiyle ayrılarak özel bir okulda Edebiyat öğretmenliği yaparak, geçimini sağlamıştır.

Kurtuluş Savaşı yıllarında Muallimler Cemiyeti'nin reisidir.³⁸ Bu sırada Yunanlılar Eskişehir'i alıp, Ankara'ya doğru ilerlemektedir. Kâzım Nâmî ailesini alarak Kayseri'ye gitmiştir. Köylü kadınlarının kahramanca vatan işine sarılmaları Kâzım Nâmî'yi derinden etkiler. Sakarya Savaşı kazanıldıktan sonra tekrar Ankara'ya döner.³⁹

1918'de silah bırakımı zamanında Kâzım Nâmî Medrese-tül-Vaızın'de İctimaiyat ve Terbiye, Çapa Kız Öğretmen Okulu'nda Edebiyat, Mercan Sultanisi'nde de Türkçe ve Tarih öğretmenliği yapar. Kurulan yeni hükümet, Kâzım Nâmî'yi medreseden ve Kız Öğretmen Okulu'ndan atar. Mercan Sultanisi'ndeki görevini de Vefa Sultanisi'ne nakleder,

³⁶ Yahya Akyüz, "Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi". Millî Eğitim Dergisi, Sayı 132, 1996.

³⁷ Temizyürek, Dinçer, a.g.t., s. iii.

³⁸ Kâzım Nami Duru, *Cumhuriyet Devri Hatıralarım*, İstanbul, 1958, Sucuoğlu Matbaası, s. 177.

³⁹ *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl 10 Sayı 19 (Bahar 2014) s.178.

buradan da Kâzım Nâmî kendi isteğiyle ayrılır. Türk Dünyası gazetesini çıkarmaya başlar. Gazete önce rağbet görür fakat Millî Müdafaa taraflılığı yaptıkları için kısa sürede sansüre uğrar.⁴⁰

Kâzım Nâmî 19 Mayıs 1923 yılında Beykoz, 26 Mayıs 1923'te Validebağı Darüleytamı müdürlüğüne atanır. Eşini de Validebağı Darüleytamı'nda müdür yardımcılığı görevine verirler. Bu okulda müdürlüğün yanında Edebiyat derslerini de üzerine alır.⁴¹

1935 yılında Atatürk'ün isteğiyle Manisa ilinden mebus olur.

1939'da Bulgaristan'a oradan Yunanistan'a gider, eğitim sistemlerini araştırır. 1940 yılında kızını da yanına alarak gezme amacıyla Suriye, Şam ve Beyrut'a gider. Ankara'ya dönünce, milletvekilliği vazifesini layığı vechile yapmadığını düşünerek, yabancı ülkeleri gezmekten vazgeçer. Kendini, elinden geldiğince Manisalılara hizmet etmeye adar. 1947 yılında Demokrat Parti'nin kurulmasıyla çoluk çocuk bu partiye geçerler. Bu iş Ticaret Odasındaki işine mânî olmamıştır. Yılda bir iki defa izin alır ve bazı illerde konuşmalar yapar ve bazı gazetelerde yazılar yazar. Bu yazıların Halk Partisi tarafından farklı algılanması nedeniyle 1948 yılında Ticaret Odası genel kâtipliğinden bu yazıları yazmaktan vazgeçmesi gerektiği aksi takdire işinden çıkarılacağı ihtarı gelir. Kâzım Nâmî aldırılmaz ve yoluna devam eder. En sonunda 1950 Ocak ayında yaş haddi bahanesiyle tazminatını vererek Ticaret odasından atarlar.⁴²

Bundan sonra Karaköy'deki Saint Benoit Kız Ortaokulu'nda iki yıl Türkçe öğretmenliği yapar. Müdür muaviniyle arasının açılması üzerine bu okuldan ayrılır. Harbiye'de Ermeni Lisesi'nde Coğrafya öğretmenliği yapar. Burada bir buçuk yıl çalıştıktan sonra oradan ayrılır ve Ticaret Odasında çalışırken bir arkadaşıyla ortak çıkardıkları Türk, Anglo-

⁴⁰ Duru, a.g.e., s. 3.

⁴¹ İhsan GÜNEŞ, *Türk Parlamento Tarihi: TBMM V. Dönem (1935-1939)*, C. II., TBMM Basımevi Müdürlüğü. Ankara, 2001, s. 537.

⁴² Duru, a.g.e.,s. 66.

Amerikan Postası adlı derginin yayınıyla ilgilenir.⁴³

Boş durmayı sevmeyen Kâzım Nami aynı zamanda okullarda dersler verir ve Dil Kurumuyla da yakından ilgilenir.

14 Ekim 1967'de İstanbul'da vefat eder ve Zincirlikuyu mezarlığına defnedilir.⁴⁴

Cumhuriyet döneminin ilk yılları, aydınların eğitim sistemine hâkim oldukları bir dönemdir. Bu dönemde aydınlar görev aldıkları kademelerde yapısal değişikliklere önderlik etmişlerdir. Bu aydınlardan Kâzım Nâmî Duru da birçok yeniliklere imza atmıştır. Duru, hem Osmanlı, hem de Cumhuriyet döneminde yaşamış bir aydın olduğu için Cumhuriyet'in ilanından sonra, Türk eğitim sistemini daha iyi bir duruma getirebilmek için Batı'nın eğitimini incelemiş ve Türk eğitim sisteminde Atatürk İlke ve İnkılâplarına bağlı kalarak uygulamaya çalışmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitimcilerimiz arasında Batı'nın eğitim sistemini bilinçli olarak incelemiş ilk aydınlarımızdan birisi olan Kâzım Nâmî toplumumuza pedagojik prensiplere dayanan eğitim anlayışını benimsetmek amacıyla yola çıkar. Bu nedenle eserlerini de bu ideale ulaşmak gayesiyle yazar.

“Kâzım Nâmî, hiçbir zaman tutucu olmamış, yeniliklere açık kalmış, inkılâpçılık ilkesi doğrultusunda ülkede yaşamı ve eğitim sistemini çağdaştırma çabalarına girişmiştir. Karma eğitimi savunmuştur. Bunun, hem sosyal ve cinsel yaşamın sağlıklı gelişimi açısından; hem de kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği gidermek bakımından önemini belirtmeye çalışmıştır”⁴⁵ denilmektedir ancak, eğitimde tutucu olmamak evrensel eğitim ilkeleri ve amaçları doğrultusunda hareket edebilmektir. Oysa Kâzım Nami, 1924 yılında yazdığı bir yazıda; “devlet gibi okulun da lâik olması, ulusal eğitim, ulusal birlik gibi konuların soyut kalmayarak, gerçekleştir-

⁴³ Fatma DİNÇER, *Kâzım Nami Duru Hayatı, Eserleri ve Türkçe Öğretimine Katkıları*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007, s.51.

⁴⁴ Duru, a.g.e., s. 66.

⁴⁵ Fuat Baymur, *Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri*, UNESCO: Türkiye Milli Komisyonu, Ankara., 1987, s. 79.

rilmesi gerektiği görüşünü savunmuştur.⁴⁶ Yazar bu konuda yalnız değildir zira 1. Maarif Şurasında Falih Rıfki “bu münevver ve serbest hayat kadrolarını alaylı ve şarklı unsurlardan tasfiye ederek, ahlâk ve zihniyet tekâmülünü temin ettiği kadar gelecek zamanlara emniyetle bakabiliriz”⁴⁷ diyerek hedef koymuştur.⁴⁸

Eserlerinden Bazıları

Terbiye-i Vataniyede İlk Adım⁴⁹, Mektepte Ahlak, (Jules Payot’tan çeviri)⁵⁰, İş Ordusu⁵¹, Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi (Çev.)⁵², Mekteplerde Ahlâk Nasıl Telkin Edilmeli?,⁵³ Nikomed, (Pierre Corneille’den Çev.)⁵⁴, Pedagoji Önünde Gazi⁵⁵, Tecrübî Pedagoji, (Richard Gaston’dan Çev.)⁵⁶, İlköğretim Dergisi,⁵⁷ Ortaokul İçin Tarih, Sınıf, III⁵⁸, Ziya Gökalp’tan Seçme Yazılar.⁵⁹

Cumhuriyetin İlk Yılları Ahlâk Algısı ve Eğitimi

Toplumlar, toplumsal hayatla ilgili dönüşümlerini geçmiş bilgi ve tecrübeleriyle oluşturur ve geleceği bu temel üzerinden kurgularlar. Bu dönüşümü en çok etkileyen kavramlar toplumsal hayatta en fazla yer alan, hassasiyet taşıyan, genel de kültürel veya dîni temelli soyut kavramlardır. Dîni temelli olanların referans itibarıyla insan hayatında çok fazla yer aldıkları söylenebilir. Bu dönüşümde bazen daha katı bir din anlayışının, bazen de dinden uzaklaşarak yeni bir sosyal çizgi oluşturmanın hedeflendiği görülebilir. Genellikle yeni bir ahlâk alanı oluşturma ve sosyal hayatı ahlâk üzerinden dizayn etme gayretleri eski olandan, ihtiyaç olma-

⁴⁶ Cavit Binbaşıoğlu, *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1982, s. 150.

⁴⁸ Falih Rıfki Atay, *Maarif Şûrası*, Ulus 20 Temmuz 1939.

⁴⁹ Selânik 1911.

⁵⁰ Selânik, 1913.

⁵¹ İstanbul, Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı Amire, 1916.

⁵² T.C. Maarif Vekâleti Neşriyatından, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1924.

⁵³ Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1925.

⁵⁴, Devlet Matbaası, İstanbul, 1927.

⁵⁵ Devlet Matbaası, İstanbul 1928.

⁵⁶ İstanbul Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, 1928.

⁵⁷ Ankara Maarif Vekillîği, Maarif Matbaası, Sayı: 98-108.

⁵⁸ Maarif Basımevi, Ankara, 1945

⁵⁹ Kenan Basımevi, İstanbul, 1940.

dığı, işe yaramadığı için vazgeçmek değil, yeniyi sadece yeni olduğu için almak, ihtiyaç duyulduğu için tercih etmemek anlamına gelebilmektedir.

Cumhuriyetin ilk yılları da bu coğrafyada yaşayan farklı referanslara sahip insanların yapılan yeni düzenlemeler sonucunda hayata özgü anlam kaygıları ve anlam sapmaları yaşadıkları dönem olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, sonuçları uzunca yıllar görülebilecek olan bir evrilme ve kırılma noktası olmuştur. Zira toplum sadece siyasî, ve iktisadî alanla sınırlı olmayan din, ahlâk ve değer üçgeninde önemli değişikliklere icbârî uyma durumunda bırakılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında zaman zaman muktedir olanlar siyasî hedeflerine ulaşmak için toplumun dinî ve ahlâkî normlarını göz ardı etmekten ya da değersiz saymaktan çekinmemişlerdir. Bu dönemin sert ve tavizsiz geçmesine Osmanlı son döneminde yenileri açıldığı için, geri plana düşen, zaman zaman da ihmal edilen, “Medrese ve Ulema”nın döneme uygun yeni bir ahlâk algısı ve eğitimi geliştirememesinin sebep olduğu da öne sürülebilir. XVIII. Asrın ikinci yarısında başlayan, Cumhuriyetle tarih olarak biten ancak etkileri Cumhuriyet döneminde de devam eden Osmanlı Modernleşmesi, sürecin tamamlanması olarak ele alınabilir. Bir başka deyişle “kuruluş yıllarında benimsenen eğitim anlayışı, Osmanlının son dönemlerinde yaşanan modernleşme ve Cumhuriyeti kuran iradenin benimsemiş olduğu milliyetçilik, batıcılık ve bilimsellik anlayışını temellendirme ile eğitimde yaşanan yenileşme çabalarından etkilenmiştir.

Uygulamalara, zamanın yayımlanmış eserlerine⁶⁰ baktığımızda Osmanlı son dönemi ile Cumhuriyetin ilk yılları ahlâk kavramının anlam kaymasına ve sapmasına uğradığı, referansını dinden ve değerlerden alan bir toplumsal düzenleyici olmaktan çıkarıldığı, “Seküler, Batı referanslı” bir algıya doğru kaydırıldığı dönem olarak da değerlendirilebilir. Bu yeni referans, toplumun yaşamak için ihtiyaç duyduğu bütün alanlarda etkili olduğu için, ahlâk algısının değişmesi

⁶⁰ Fatma Kılıç Denman, *Kadın Dergisi 1908-1909*, Kadın Eserleri Küt., Yay. İst., 2010.

de süreç içerisinde beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilir.

Ahlâk algısı ile ilgili o devirde yaşayanlar ya da yazanlardan örnekler verilecektir. Ancak Cumhuriyetin tamamında ahlâk eğitiminin tarihi seyrini kısaca aktarmak gerekirse “Türkiye’de ahlâk eğitimi sekteye uğrayarak var olmaya çalışmıştır. Örneğin Cumhuriyet Dönemi öğretim programlarında ahlâk dersine baktığımızda, 1924 İlk mektepler Müfredat Programı’nda ‘Musahabât-ı Ahlâkiye ve Mâlumât-ı Vatanîye’ adı altında ahlak dersine yer verilmiştir. 1924 programından sonra 1926, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında hazırlanan programlarda “Ahlâk” adı altında bir derse yer verilmiştir. 1975 yılına gelindiğinde, IX. Milli Eğitim Şurası’nda 4. ve 5. sınıflarda 1 saatlik Ahlâk dersi yerleştirilmiştir. 1982 yılında ise, hazırlanan yeni anayasanın 24. maddesi gereği ‘Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi’ dersi zorunlu ders olarak ilköğretimin sınıflarında okutulması kararı alınmış ve günümüze kadar da gelmiştir.”⁶¹

Cumhuriyetin ilk yıllarında bazı aydınların ahlâk ve din konusunda düşünceleri net, zihinleri dingin olmamasına rağmen, bu konudaki fikirlerini baskın paradigmanın etkisiyle sert bir şekilde ortaya koydukları görülebilir. Bazılarında ise aynı konuda birbirini nakzeden ifadeler bulunmaktadır. Osmanlının geri kalmasına dinin sebep olduğunu, ahlâkın kaynağının din olmadığını, bunu Batı aydınının ispat ettiğini ileri süren Celal Nuri İleri (1882-1936)⁶², dinî durumun zayıflamasının ahlâkı zayıflattığını ve aile ile milleti oluşturmada ihtiyaç duyulan malzemeyi dinden almamız gerektiğini ifade edebilmektedir. “Diyanet-i İslâmiyye’nin ferâmîni (çerçeve) ahlâkiyyesini harfiyen ve sarîan icra ettirmek zan olduğundan pek kolaydır....Kavânîn-i tebdil ile aile esasını, aile ile millet teşkilatını yapmalıyız. Ve bu binayı inşa için lazım gelen malzemeyi Mekke-i Mükerrreme ve Medi-

⁶¹ Seval Yinilmez Akagündüz, Ümüt Akagündüz, “Türkiye Cumhuriyeti’nde Ahlâk Eğitiminin Analitik Felsefe Bağlamında İrdelenmesi”, 1-3 Ekim 2012 Sinop Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, <http://www.researchgate.net/>.

⁶² Hüseyin Karaman, “Cumhuriyet Dönemi Aydınlarında Din ve Ahlâk İlişkisi” Diyanet İlmî Dergi, 2012/2, DİB. Yay., Ankara, 2012, s. 111.

ne-i Münevvere'den celb etmeliyiz.”⁶³ Bu tezadın sebebi devrin fikir cereyanlarına kapılmak olarak da ele alınabilir; zira dönemde taraftar bulan birçok paradigmanın yanında baskın olanın “eskiye ait olandan değersizleştirilerek vazgeçmek, yeniye kabullenmek” olduğu söylenebilir.

Bu dönemde yaşayan ve eser yazan Ahmet Hamdi Akseki (1887-1951) ise ahlâkın dine dayanması gerektiği kanaatindedir. Ahlâkî emirler aynı zamanda dinî emirlerdir. Dinden uzak ve din ile temellendirilmemiş olan ahlâk yok hükümdindedir. Akseki din ile temellendirilmeyen ahlâkın menfaati ön plana çıkaracağı ve böyle bir ahlâkın her an yıkılabileceği düşüncesindedir.⁶⁴

Ömer Nasuhi Bilmen (1883-1971) ise “ahlâkın en mükemmel, en hakikî istinatgâhı din-i ilâhîdir” diyerek ahlâkın kaynağının dinden başka bir şey olamayacağını ve olsa bile bunun kabule şayan olamayacağı tespitinde bulunur.⁶⁵

Hilmi Ziya Ülken (1901-1974) din ve ahlâk arasında bir ayrışma olduğundan bahisle bunların ayrı ayrı olduklarını ve uzlaşamayacaklarını öne sürer. Ülken'e göre dinden hareketle ahlâk temellendirilemez; Ülken bunu savunurken Kant'taki ahlâktan hareketle dinin temellendirilmesi tezi- ne de karşı çıkar.⁶⁶

Nurettin Topçu (1909-1975) ahlâkı, doğuşu, evrimi ve gayesi itibarıyla dinle ilişkilendirir. Doğuşu ve evrimi bakımından ahlâk kurumları din kurumlarıyla beraber doğmuş, evrim geçirmiş ve toplum hayatında ahlâk kaideleri, geniş ölçüde dinin emir ve yasakları ile birlikte meydana gelmiştir. Gayesi açısından ise din gibi ahlâk da iradeli davranışları konu edinir; her ikisinin de gayesi insanın ruhunu temizlemek, yükseltmek ve sonsuzluğa doğru yöneltmektir.⁶⁷

Kâzım Nâmî de Cumhuriyetin dönüştürme ve değiştirme çabalarına eğitim sahasında büyük destekler vermiş,

⁶³ Karaman, a.g.m., s. 112.

⁶⁴ Ahmet Hamdi Akseki, *Ahlâk İlmi ve İslâm Ahlâkı*, (Sad.: Ali Aslan Aydın), Nur Yay., Ankara, 1991, s. 7.

⁶⁵ Karaman, a.g.m., s. 117.

⁶⁶ Karaman, a.g.m., s. 118.

⁶⁷ Nurettin Topçu, *Ahlâk*, Dergah Yay., İstanbul, 2005, 29, 30.

alanındaki gayretlere omuz verecek çalışmalar yapmış, eserler ortaya koymuş eğitimcilerden birisidir. Kâzım Nâmî'nin "Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli?" adlı Osmanlıca kitabı üzerinden Cumhuriyetin İlk Yılları Ahlâk algısı ve Ahlâk Eğitimi üzerinde durmaya çalışalım. Eserin ahlâk algısı ve eğitimi üzerine vermeye çalıştığı bilgiler kendi içerisindeki düzeni bozmamak adına sayfa takip edilerek sunulmaya çalışılacaktır.

Kâzım Nâmî'nin Ahlâk Algısı ve Ahlâk Eğitimi Anlayışı Üzerine Değerlendirme

Kâzım Nâmî, döneminde ahlâkî bozulmanın sadece Türkiye'de değil, bütün dünyada önemli bir problem olduğundan bahisle "ahlâkî terbiye meselesi son zamanlarda bütün dünyayı şiddetle meşgul ediyor. Bunun için her memlekette cemiyetler teşekkül etmekte, beynelmilel ahlâk kongreleri toplanmaktadır. Cihan harbinden evvel de ahlâkî terbiye medenî memleketlerde büyük bir ehemmiyetle nazarı dikkate alınıyordu, fakat bu korkunç harbin neticeleri, halkın ahlâkı üzerinde öyle fena tesirler yaptı ki, milletlerin hayatı, refahı için ictimâî nizamın daha kuvvetli olması lazım geldiğini düşünenler ve bilenler bir müstevlî hastalık gibi dünyayı saran bu müthiş âfete karşı daha kuvvetli mücadele etmenin yolunu aramaya koyuldular"⁶⁸ diyerek ahlâkın toplum hayatı için vazgeçilemez bir olgu olduğunu kabul etmektedirler.

Kâzım Nâmî kitabında eğitim ve ahlâkla ilgili sürekli olarak Batılı bilim adamlarının düşüncelerine müracaat etmiş ve onları referans olarak kullanmıştır. Ahlâkın bu derece bozulması konusunda G. Belot'un "hâkim olan ictimâî tarz, kendine uygun terbiyevî tesirlerden mürekkeb bir mecmu yaratır." ifadelerine yer vermiş, çoğu kez Batı referansları kullanmıştır. Kitabın bir yerinde yarım sayfa İslâmî referanslardan bahsederken "bizim nazarımızda din, bütün hadiseler gibi; ahlâkı da kendi sahasından hariç görmez. "Rutab, Yâbis ancak Kur'an'dadır" * ayet-i celilesi

⁶⁸ Kâzım Nâmî, *Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli*, Kanaat Matbaası, 1925, İstanbul, s. 3.

*En'am 59.

bütün mevcûdât gibi ahlâkı da din çerçevesi içine alır. Bütün dinler ahlâkî umdeleri kendi esasları adâdine idhal ettiği gibi İslâmiyet de bütün ahlâkı kendinde mündemic görür. Peygamberimiz Efendimiz ahlâkın küçük şâibeden masûn, mükemmel enmûzecidir: “Ve inneke laalâ hulugın azîm”.⁶⁹ “Muhakkak ki sen âlî bir ahlâk üzeresin.”[♦] Kendileri hüsn-ü ahlâkı tamamlamak için gönderildiklerini bir hadis-i şeriflerinde zikir buyuruyorlar. İslâmiyetin ahlâk hakkındaki bu nokta-i nazarına hiçbir diyecek yoktur⁷⁰; “yalnız din üzerine müesses bir ahlâk bu ihtiyaca hakikaten derin bir cevap verebilir”⁷¹ ifadelerine yer vermesine rağmen sosyal hayata ahlâkî yansımalar ve eğitimle ilgili olarak din temelli ahlâkî davranışlardan bahsetmemektedir. Başlangıçta ahlâkın referansı konusunda dînî kaynaklarla kanaat açıklanırken neden daha sonra tamamen Batı kaynaklı açıklamalara meyledilmiştir diye düşünülürse; “Baticılık hareketi ile ilişkilendirilen Celal Nuri İleri ile Anadoluculuk hareketinin kurucularından felsefeci ve sosyolog Hilmi Ziya Ülken’in düşüncelerinde, din-ahlâk ilişkisi noktasında ahlâkî din ile temellendirmeyerek ahlâkî dinin dışında başka bir kaynakla temellendirme teşebbüsünde karşılaşılan esas problem: Ahlâkî rölativizm ve şüpheciliktir⁷² cevabı verilebilir.

Birinci Dünya savaşıdan sonra “bozulan iktisâdî hayatın ahlâkın bozulmasına sirayet etmiş olduğu ifade edilirken, ahlâkla ilgili bu gidişe dur diyecek kimdir sorusuna ilk merhalede verilen cevabın “ailelerden çok bir şey bekleyemeyiz, bugünkü aileler, dünküler kadar gâilesiz değildir. Eskiden ana, baba çocuklarıyla az çok uğraşmaya muvaffak olurlardı; fakat bugün, bilhassa iktisâdî amillerin tesiriyle ebeveyn vazifeyi tamamıyla değil, hatta nâkıs bir surette bile yapmıyor. ‘Kenarına bak bezini al, anasına bak kızını al’

⁶⁹ Muvatta, *Hüsnü'l-Hulk*, 8; Ahmed b. Hanbel, 2/381 (Kitapta kaynak verilmemiştir.)

[♦]Kalem 4.

⁷⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 8.

⁷¹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 66.

⁷² Karaman, a.g.m., s. 124.; Recep Kılıç, “Ahlâkî Temellendirme Problemi”, Felsefe Dünyası, S.8, Temmuz 1993

meselenin hükmü eskisi kadar doğru değildir.”⁷³ Ailenin ahlâk eğitimi ya da genel eğitim konusunda fonksiyonel olmadığı düşüncesi isabetli değildir. Aile bu konuda daima göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahiptir.⁷⁴ Yazar ahlâk eğitimi konusunda kitabın başından-sonuna kadar tek vazifeli/sorumlu kurum olarak okulu ele almaktadır. Bu yazarın şu sözleriyle teyit edilebilir: “Fakat ahlâkî terbiye nasıl telkin edilir? İyi ahlâk i’tiyadları nasıl kazandırılır? İşte mektep muallimlerince bilinmesi lâzım gelen şey, bunu teyyüd edecek usullerdir”⁷⁵ ifadesiyle tüm sorumluluğu okula vermiştir ki bu hem sosyal bir kurum olan ailenin çocuk eğitimi konusundaki ağırlığını hem de eğitim basamağında önemli bir model olan anne- babanın bu etkisini göz ardı etmek demektir.

Eğitimde şiddet dînî ve insanî bir araç olarak düşünülemez. Kâzım Nâmî'nin “şimdiye kadar ahlâk nasihatlerle, okşamak, yahut korkutmakla verilmeye çalışılırdı. “Dayak cennetten çıkmadır.” sözü atalarımızdan kalmış en doğru sözlerden biri addolunurdu. Kanunun men'ine rağmen, birçok muallimlerce, dayağın terbiyevî kıymeti vardır. Ziya Paşa merhum ‘nush ile yola gelmeyi emmeli tekdir-tekdir ile uslanmayanın yani hakkı kötektir demişti ”⁷⁶ cümleleri onda ‘şiddete meyilli bir usule yol açar’ diye düşünülebilse de önceki sayfalarda⁷⁷ eğitimde şiddet konusunu eleştirdiği görülecektir ki; “Muallim kâni olmalıdır ki korkutmak terbiyevî bir şey değildir; çocuğa muhabbet, hürmet telkin etmek muvaffak olmanın ilk amillerindendir ”⁷⁸ diyebilmektedir. Gene yazar kitabının başka bir yerinde “çocuklara karşı hâkimane davranmanın, şiddet göstermenin bir fayda vermeyeceği tecrübe ile sabittir. Böyle sertlikle dayakla büyüyen çocuklarda

⁷³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 6, 7.

⁷⁵ Eğitim olgusunun nerelerde gerçekleştiği sorusu akla ilk olarak aileyi getirmektedir. Aile hem sosyalleşme alanı hem de eğitim alanıdır. Ailede yapılan eğitim özellikle ilk çocukluk yıllarında hafife alınamayacak bir eğitimidir. (Doğan, Ege, a.g.e., s. 39.)

⁷⁵ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 7.

⁷⁶ A.y.

⁷⁷ Kâzım Nâmî, a.g.e., s.7.

⁷⁸ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 47.

hiç arzu edilmeyen huylar, meselâ duygularını saklamak yalan söylemek, kin gütmek, riyakârlık etmek.. gibi çok ahlâkî nakisalar yerleşiyor”⁷⁹ ifadeleri ile doğru bir tespitte bulunmuştur.

Ahlâkî davranış toplumsal hayatta ortaya çıkar, dolayısıyla bireyin ahlâklı olduğunu iddia etmesi test edilmemiş bir düşünce olmaktan ileri gidemez. Yazar da⁸⁰ “tek başına yaşayan bir fert mevcut olsaydı, onun için ahlâk tasvirine bile ihtiyaç olmazdı, ahlâk ancak cemiyet hayatının mevlûdudur, cemiyet içinde, cemiyet için mevzubahis olabilir. Binaenaleyh ahlâkın bu ictimâî olan esasını göz önüne getirerek ferdi, cemiyet içinde hayırlı kılacak bir şekilde yetiştirmek, din, mezhep, tarikat, sınıf, mevki farklarının tevlîd ettiği buğzlardan çocuklarımızın nezih yüreklerini korumak, oraya insanî bir ahlâkın i’tiyadlarını yerleştirmek lazım gelir”⁸¹ ifadelerini kullanmıştır. Aynı zamanda “*din, mezhep, tarikat, sınıf, mevki farklarının*” olmadığı seküler bir ahlâk algısından bahsetmektedir ki bunu realize etmek mümkün değildir; zira önceki açıklamalarında ahlâkın referansı olarak dinden bahsetmişti ki, dinler üstü bir ahlâk nasıl, kime, neye göre, niçin gibi birçok istifhamı beraberinde getirir.

Kitapta sıkça Osmanlıda din ve mezhep husumetinden bahsederken bundan kaynaklanan başka bir de ahlâk zafiyeti sebebiyle burjuvanın işçinin hakkını vermediği ve işçinin ezildiği ifade edilir.⁸²

Yazar “mekteplerimizde ahlâkî terbiyenin ilmî bir usul dahilinde verildiğini iddia etmeyeceğim; ta’lîm mesleğine büyük bir aşkla ittisâb edenlerin çoğu maalesef bu vukuftan pek az nasip almışlardır; çünkü bizde klasik ahlâk tadrîsâtı öteden beri ya kitaptan okutarak izah etmeye, yahut bir musâhabe şeklinde idare eylemeye münhasırdır. Halbuki ahlâk kitaptan öğretilmediği gibi nasihatle de telkin edilemez” diyerek sadece yaşadığı dönemin dikkate aldığı gözlem-

⁷⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 55, 56.

⁸⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 9.

⁸¹ A.y.

⁸² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 10.

lenebilir. Halbuki Sıbyan Mektepleri ve Medrese ders programlarının⁸³ yazarın düşüncesini teyit etmediği görülebilir. Bu programlarda zaman zaman düşüşler olsa da devrine göre ihtiyacı karşılayan bir eğitimden bahsedilmektedir.

Ayrıca yazarın bazı değerlendirmelerinde özel durumları genel geçer ifadelerle dillendirdiği ve öznel bir ahlâk anlayışının yanında olduğu söylenebilir. “Ders esnasında çocuğun yerinden kımıldanması, gözlerini muallimin gözlerine dikmesi, ders dinliyor gibi görünmesi bir muallim için istihşâl edilmiş en büyük ahlâkî muvaffakiyettir. Teneffüste muallim uzaktan bakar; vazifesi çocukların birbirini itip, düşürmemelerine, birbiriyle kavga edip başlarını, gözlerini yarmamalarına dikkat etmeye münhasır kalır. Muallim çocuğun fevkinde bir mahluk olduğuna kâildir. Çocuğa yüz vermek, maazallah, muallimliğin şerefini kırar; bazı genç muallimlerin, yeni öğrendikleri fikirleri yanlış tatbik etmeye kalkarak, çocuklarla horon tepmeye başladığını gören ağırbaşlı muallim bundan son derece müteessir olur. Ahlâkın başı korkudur; çocuk muallimden korkmalıdır. Çocuğun muhabbetine itimad edilmez; kendini çocuğa sevdirmeye çalışmak manasızdır. Kaşlar çatılınca çocuk tir tir titremeli, bir bağıınca herkes bir tarafa sinmelidir.”⁸⁴ • ve “Halbuki bizde çocuk tetkik edilmez. Çocuğa adeta bir rakip gözûyle bakılır; hele pek zeki bir çocuk, hatırına gelen herhangi bir suali hocasına sormak küstahlığında bulunursa o çocuk muallimin, menfuru olur, gider. Bu çocukla muallim arasında itiraf edilemeyen bir muhâsame başlar. Bunun pek çok misallerine şahit olmuşuzdur.”⁸⁵ ifadelerinde Kâzım Nâmî eğitimde metot ve ilke olarak benimsenmeyen konulardan

⁸³ Ömer Özyılmaz, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınları / 2850, Ankara 2002, s. 23-24.

⁸⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 13.

• Bilgiler çelişmektedir. “Çocuklardan körü körüne itaat ve inkiyad isteyen, onları lüzum ve hikmetini anlamadıkları sıkı bir nizâmat ve mücâzat silsilesiyle tahdit ve takyid eden, şahsiyet ve seciyelerin inkişâfına müsaade etmeyen teavün ve tesanüd hislerinin tesisine imkan bırakmayan mektep, ancak mutkaliyet idarenin istediği fertleri yetiştirebilir.” (Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 14.)

⁸⁵ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 14.

bahsetmektedir.

Zamanındaki Ahlâk dersi (Musahabat-ı Ahlâkiyye ve Ma'lûmât-ı Vataniyye dersleri) müfredat programlarından bahsederken “dersin gayesini gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hakim olması lazım gelen ahlâk esaslarını telkîn etmek velhasıl millî ve insanî vazifelerini takdir ve ifâ edebilecek bir hale getirmektir” şeklinde özetlemektedir.⁸⁶ Ahlâkın, yazarın da kitabın başında din referanslı olduğunu ifade etmesi ve evrensel olduğunu açıklamasından sonra, - bir yönüyle millî bir karakterinin olduğu kabul edilebilir ancak - millî bir ahlâktan bahsetmek ve iyi vatandaş yetiştirmek için ahlâk dersinin müfredatta yer almış olması ne derece doğru olabilir? Zira ahlâk “bir düşünce ve inanç sistemidir. İnsanları bir arada tutan manevî bağlardır..... Manevî sistemlerin en ilerisi olan dinler bile büyük ölçüde birer ahlâk sistemidir.”⁸⁷ Bu noktada ahlâkın bir yönüyle evrensel özellik taşıdığı ifade edilebilir.⁸⁸

“Bu devrede (ilkokul ilk sınıflarında) çocuklara mücerred ahlâk kaidelerini öğretmekten ziyade kendilerine ahlâkî ve ictimâî i'tiyadlar kazandırmak lazımdır”⁸⁹ cümlesi ahlâkî erdemlerin kazandırılma zamanı hakkında isabetli bir düşünce serd etmektedir.

Yazar genellikle eğitimle ilgili görüşleri, siyasi mülâhazalarını ve geçmişle ilgili tasvip etmediği değerlendirebilecek

⁸⁶ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 15.

⁸⁷ Recai DOĞAN, Remziye EGE, *Din Eğitimi El Kitabı*, Grafiker Yay., Ank., 2013, s. 154.

⁸⁸ Yazarın genel anlamıyla millî ahlâk düşüncesi 15-23 Şubat 1943 tarihinde düzenlenen II. Milli Eğitim Şurası Gündeminde Okullarda Ahlâk Terbiyesinin Geliştirilmesi başlığı altında şöyle görülür: “Türk ahlâkının sosyal ve kişisel prensiplerinin belirtilmesi, ilk ve orta dereceli okullarda bu prensiplerin gerçekleşmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülmesi mesleki ve teknik, okullarda ayrı prensiplerin iş ahlâkına da tatbiki, bu tedbirlerin programa bağlanması, Ortaöğretim kurumlarındaki sosyoloji ve ahlâk dersleri programının bahse mevzu prensipler bakımından incelenmesi, Yükseköğretim gençliğinde ahlâk prensiplerine bağlılığın işlenmesi, talebenin okul dışı durumlarının murakabesi meselesinin incelenmesi.

⁸⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 16.

düşüncelerini de açıklar. Takip eden cümlelerde öğrenmenin sürece dahil olmak ve isteyerek katılma ile mümkün olabileceğinden hareketle “Çocuklardan körü körüne itaat ve inkiyad isteyen, onları lüzum ve hikmetini anlamadıkları sıkı bir nizâmat ve mücâzat silsilesiyle tahdit ve takyid eden, şahsiyet ve seciyelerin inkişâfına müsaade etmeyen teâvün ve tesânüd hislerinin tesisine imkan bırakmayan mektep, ancak mutlâkiyet idaresinin istediği fertleri yetiştirebilir”⁹⁰ denilmektedir. Aynı şekilde Eğitimin Siyasi Temelleri konusundan kaynaklı olarak eğitimin amacının sistemin amacından ayrı olamayacağını vurgular ve öğrencilerin “Türk Cumhuriyetinin hür, faal, müteşebbis, vazifeşinas, salahiyyatdâr vatandaşları olarak yetişir ”⁹¹ ifadelerini kullanır.

Kâzım Nâmî öğretmenlerimize ahlâk dersinin konusu ve metoduna dair bilgileri sitayişle bahsettiği Fransa'nın 1887 de yayımladığı talimatnâmeden aktarır, “biz onları unutmak değil, muallimlerin yeniden tefekkürüne arz etmek emelindeyiz, hususiyle ilk mektepte bu (Ahlâk dersi) bir ilim değil, hür iradeyi hayra meylettirmek sanatıdır”⁹² denir. Ahlâk dersinin kazanımları konusunda ise ahlâk dersi “insanda, bizzat insan, yani bir yürek, bir zeka, bir vicdan inkişâf ettirmeye çalışır” ifadesini kullanır ve ahlâkın mantikî izahlardan çok hislere heyacana , muhakemeden ziyade kalbe hitab ettiğini vurgular.⁹³

Yazar öğretmene öğüt verirken hangi ahlâk sorusuna “lâik, demokrat ahlâk” cevabı ile eğitiminin hedefini gösterir,⁹⁴ bu da kitabın başındaki ahlâkın referansında verdiği bilgilerle çelişmektedir; zira lâik ahlâkın insan fitratında karşılık bulması zordur. Ahlâk vicdanî ilkeleri muhtevî olduğu için, bu ilkelere uyduğu zaman karşılığının nasıl ve kim tarafından verileceği problemi ortaya çıkmaktadır. Lâik ahlâkın böyle bir kurumu yoktur. Eğer farklı dine mensup insanlara karşı ahlâkî davranış söz konusu ise bunu İslâm

⁹⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 17.

⁹¹ A.y.

⁹² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 18, 19.

⁹³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 18.

⁹⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 19.

uygulamaları ile göstermiştir. Yazar demokrat ve lâik ahlâktan bahsederken dinî atıflarda bulunmayı -bil'akis çocukların büyük kısmı, kendilerini kainat etrafında insanların babası olan bir Allah fikriyle, bir Hıristiyan, yahut bir Musevî dininin ananeleri, akideleri, amelleriyle ünsiyet ettiren dinî bir ders almış, yahut almakta bulunmuş olarak mektebe geliyor; bu din vasıtasıyla, bu dine has şekiller altında ezeli kevnî olan ahlâkın esaslı malumatını da almışlardır; lâkin bu malumat çocuklarda henüz filizlenmeye başlayan cılız bir tohum halindedir: Onların ruhuna derin bir surette dalmamıştır -⁹⁵ da ihmal etmiyor ancak atıflarda İslâm dininden bahsedilmiyor; burada Fransızca bir eserden iktibas etmesi sebebiyle böyle bir sonuca ulaştığı söylenebilir.

Yazar Fransız 1887 Talimatnamesi'nden yaptığı alıntıda ahlâk dersindeki öğretmen davranışının önemi ile ilgili bilgiler verirken öğretmenin seciye ve tavrı ile örnek olması gerektiğinden bahseder ve “ kalpten gelmeyen şey kalbe varmaz, kendinde olmadığı halde düstur sayan öğretmenin zahmet çekmekten başka bir şey yapmadığını, soğuk, adi, kuru bir ahlâk dersi, ahlâkı sevdirmedeği için, ahlâkı öğretmez ” ⁹⁶ şeklinde ifadeler kullanır. Eğitimle ilgili olarak Descartes'in iradenin en iyi bir terbiye vasıtası olan muhakemenin teşekkülüne, terbiyesine bir faydası yoksa, hiçbir kıymeti de yoktur,⁹⁷ sözleriyle düşünme ve tefekkürden bahseder. Bundan sonra öğrenilen ahlâk prensiplerinin okullarda uygulamasına örnekler verir. Okul kooperatifleri, jimnastik, endaht (atış) cemiyetleri, ağaç, yahut kuş dostları cemiyetleri, “iyilik heyetleri”nin, teşekkül ettirilebileceği, çocuğun gerek kendi kendine, gerek arkadaşlarıyla müzakere ederek bir karar alabilme fırsatı yakalayabileceği gibi.

Ahlâk eğitiminden sonra yazar Fransızcadan tercüme “Alâka Psikolojisi”nden bahseder. Bu psikolojinin de çocuğun doğumuna kadara olan süre için Ontojeni, doğduğundan tamamıyla insan halinde teşekkül ettiği ana kadar olan

⁹⁵ Kâzım Nâmi, a.g.e., s. 19.

⁹⁶ Kâzım Nâmi, a.g.e., s. 21.

⁹⁷ Kâzım Nâmi, a.g.e., s. 22.

devreye de Filojeni⁹⁸ diye adlandırıldığını anlatır.

Çocuğun değişik dönemlerde farklı alâkalar içerisinde yaşadığından bahisle süreci şöyle devirlere ayırır: 4-6 yaş günlük alâkalar, oyun devresi, 7-9 yaş aracasız alâkalar devresi, 10-12 yaş Monografiler devresi (Tercüme-i hal), 13-15 yaş basit somut alâkalar devresi, 16-18 yaş erkeklige, genç kızın Biyoloji, Psikoloji, Felsefe, Din, İctimâî, İktisâdî, Siyasî, Hukuki ilimler gibi somut mevzularla⁹⁹ alâkadar olduğu devre. Konumuzla direkt ilgili olmadığı için bu dönemlerin günümüz eğitim psikolojisinin tasniflerine uygun olup-olmadığı konusuna girilmeyecektir, zira yazar da bu devrelerle ilgili çok detaylı bilgi vermemiş, iktibasla yetinmiştir.

Ahlâk öğretilen ancak yansımaları sosyal hayatta görülebilen bir durum olduğu için bu öğretiyi ya da eğitimin üzerinde farklı etkileri oluşturacak eğitim çevresi vardır. Yazar bu konuda “Tabiî muhit ve İctimâî muhit”ten bahseder. Tabiî muhit iklim, yaşanan bölge, hatta güneşin bile etki ettiği bir durum olarak açıklanır. Şiddetli dalgalı yerlerde yaşayan insanların sert mizaçlı, ziraatla uğraşanların ise mûnis olduklarını anlatır.¹⁰⁰ İctimâî muhit ise aile, okul, ictimâî seviye ve milliyet olmak üzere dört unsurdan meydana gelir. Bunların her biri etkilidir; birbirine oranla az veya çok etken olduğu söylenemez. Her biri bazı durumlarda daha kuvvetli olur; tesirleri fertlere göre tamamiyle değişir.”¹⁰¹

Sağlıklı olmanın eğitim üzerindeki etkisinden bahsedilirken “sefalet içinde büyüyen, iyi beslenmeyen bir bünye maddî zaafı gibi manevî zaafıya da mahkumdur. Babası alkolik olan, yahut çürük bir nesil yetiştirecek sıhî arızalar taşıyan bir çocuk sû-i hale pek müsteiddir. Avrupa’da mücrim murâhikler (bülüğ çağına yaklaşmış erkek çocuk) hakkında tutulan ihsâî cetveller bunların ekseriyetle alkolik, yahut, illetli babalardan, sefalet içinde yüzen ailelerden geldiklerini gösteriyor. Hastalandığınız vakit sinirleriniz daha

⁹⁸ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 28.

⁹⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 29-31.

¹⁰⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 33.

¹⁰¹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 34.

ziyade tesire müsaittir; az bir şeyden çarçabuk kızar, kalp kırmaya, tamiri kabil olmayan hatalarda bulunmaya kalkarsınız”¹⁰² cümleleri kullanılır. Beden sağlığının korunması için de jimnastik tavsiye edilir ve uzun uzun vücudu geliştirdiğinden, bedenî kuvvetleri dengede tuttuğundan bahsedilir; örnekler verilir. Burada tavsiye edilen jimnastiğin İsveç usûlü müzikli jimnastik olduğu bunun bıkkınlık vermeyeceği vurgulanır.¹⁰³

Futbol farklı bir kategoride ele alınır; İngiltere’de yirmi, Fransa’da on sekiz yaşında futbol oynamaya izin verilirken bizde ise on yedi yaş futbol oynamaya başlama yaşı olarak kabul edilmesi ve okullarda bundan önce izin verilmemesine rağmen daha erken yaşarda antrenör nezaretinde oynanmadığı için ahlâka da zarar verdiği vurgulanmaktadır. Harpten yeni çıkmış, henüz devlet olma yolunda çabaları olan bir ülkede antrenör eşliğinde futbol oynanması¹⁰⁴, o gün oldukça güç yerine getirilebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yazar spora karşı rezervle başladığı satırları yine öyle devam ettirmektedir. “Bedenî terbiyeye pek büyük ehemmiyet atfeden yeni mektepler, bereket versin, programlarından, spor yerine tarla işlerini koymuşlardır. Gençlerimizin bedenî kudretlerinin fazlasını futbol gibi kaba oyunlar oynamaktansa, faydalı işler yaparak sarf etmeyi öğrenmeleri herhalde daha iyi olur.”¹⁰⁵ Ayrıca sporda profesyonelliğin ve rekabetin doğuracağı sonuçlarla ilgili öngöründe bulunur. “Filhakika burada mevzu bahis olan ifrattır. Her şeyde muzır olan ifrat, bittabî sporda da muzırdır: Fakat sporun hususiyetlerinden biri ifradının insanda hayvaniyete galibiyet vermesi, ince hisleri öldürmesidir. Hele (profesyonel) denilen şekli aldıktan sonra artık spor her türlü ahlâkî düsturlardan vareste kalır. Bazen iki rakip spor kulübünün yekdiğerinin kanına susamışçasına birbirine düşman oldukları, birçok kadın erkek taraftarlarının da muhasameye iştirak ettikleri görülüyor.

¹⁰² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 35.

¹⁰³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 36.

¹⁰⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 37.

¹⁰⁵ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 38, 39.

Bu halde spor gayr-i ahlâkî bir vaziyete girmiş oluyor.”¹⁰⁶

İzciliğin ahlâk eğitimi ile ilgisi konusunda ise İngiliz Robert Stefanos’un izciliği ilk tesis eden olduğundan ve on madde “İngiliz Sekavet Kanunu” ve on iki madde olan “Fransız Sekavet Kanunu”ndan bahseder. Biz de izciliği yalnız bir gösteriş niyetiyle değil, sırf terbiyevî bir gaye ile tatbik edersek çocuklarımızın hem sıhhatlerine, hem fikirlerine, hem de ahlâklarına pek büyük hizmetler etmiş oluruz. diye uygulamadan müştekî olduğunu beyan eder. Yalnız bunun için izciliği tatbik etmeye yarayacak malumata büyük bir ihtiyacımız olduğunu unutmayalım ¹⁰⁷ diye eklemeye bulunur.

Ahlâkî terbiyede öğretmenin şahsiyeti kısmına engelli çocukların eğitiminden bahsederek başlar. Engelsiz çocuklar için iyi bir öğretmen olan kimsenin engelli çocuklarda aynı başarıyı sağlayamayabileceğini söyler. Bu konudaki bilgiler Jack Rousso Enstitüsü öğretmenlerinden Matmazel Alis Dekoder’dan aktarılır.¹⁰⁸

Gerek engelli gerekse engelsiz çocuklarla ilgili ahlâk eğitiminde öğretmenin örnek olmasının önemi vurgulanır; Dekoder’dan aktarılır: “Her iki nev’i çocuklar için ahlâkî terbiye ahvâle, çocukların zihniyetine ne kadar tevfik olunursa olunsun, sözden, kaideden, hatta fıkralardan ibaret olmamalı, belki (muallimin canlı örneği)nde bulunmalıdır. Gayr-i salimin kimlikle meşgul olacağını bilmek hususundaki derin sezışinden birçok defa mütehayyir olduk: Zihnî nokta-i nazardan hiç olan bazı çocuklar genç bir muallim muavini ile, yahut daha tecrübeli bir adamla nasıl muamelede bulunulabileceğini tamamıyla takdir ediyorlar; bu, görünüşlere rağmen, ahlâk meselelerinde ne dereceye kadar iyi hakim olduklarını gösterir”¹⁰⁹; diğer bir sayfada gene örnek olma konusunda “hakikaten hayra, adalete, fazilete, aşka dair olan fikirleri, çocukların amellerine tatbik etmeleri muvafık olan mücerred meziyetlerin sadece isimlerinden ibaret olmamalı-

¹⁰⁶ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 39.

¹⁰⁷Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 41, 42.

¹⁰⁸Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 44.

¹⁰⁹Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 44.

dır”¹¹⁰ şeklinde açıklamada bulunulur. Eğitenin örnek olması Din Eğitiminde de “Örnek Olma Metodu” içerisinde açıklanan bir konudur. Eğitimin olduğu yerlerden hem aile, hem okul, hem de yakın çevrede olumlu örneklerin bulunması çocuk ve çocuğun kazanımı açısından oldukça önemlidir.

Yazar öğretmenliğin bir sanat olduğu düşüncesiyle devam eder: Özellikle engelli çocukların eğitimi konusunda öğretmenin “tavrından, sesinden, el, yüz hareketlerinden nüfuz intişar eden (ahlâkî bir şahsiyet) bulunmak lâzımdır; bundan başka pek sade bir şey – çocukları seven, anlayan, bilâmenfaat onlara fedakârlık eden biri, gayri salimlerin terbiyesini bir zevk olarak ittihâb eyleyen biri olsun, bedbaht çocuklarla meşgul olmak için arzu lazımdır; gayr-i salimlerin terbiyecisi, sa’yinin yorucu, çorak, bazı defa da cesaret kırıcı ciheti kendisini bıktırmamak için oldukça yüksek ahlâkî, ictimâî bir mefkûreye sahip olmalı: İctimâî nokta-i nazardan gayr-i salimlerde çok defa mâsum kurbanları kusurları, mümkün olduğu derecede tetkik etmek, hafifletmek arzusu, ahlâkî nokta-i nazardan da hayatta bir yer tutabilmeleri ümidi pek azalmış olduğundan hayata giren bu zekâ mahrumlarına o intizam, o sa’y zevkini o vicdanı, iyi bir muallimin uzun müddet idaresi altında bulunanlar, muktedir olduğu kadar hemen mutlaka ilgâ ettiği daha yapmak iradesini telkin edebilmek kabiliyeti.”¹¹¹ Özel eğitime muhtaç çocuklar özel öğretmenlerce, özel programla ve itina ile eğitilmeli. Bu husus oldukça etkili cümlelerle açıklanmaktadır ki, yaklaşık doksan yıl önce özel eğitimle ilgili bu bilgilerin eğitim hayatımızda konuşulur, yazılır olması önemlidir.

Kâzım Nâmî ahlâk eğitiminden sonra çocuk ictimaiyyâtına geçmiş, sosyolojik düşünceler aktarmıştır. Özellikle Ziya Gökalp ve Satı Bey arasındaki münakaşalardan ve eğitimde uygulanabilecek ictimâî müeyyidelerden bahseder. “Ziya Bey ictimâî müeyyideleri ikiye ayırıyordu: Mûteazzî (örgün eğitim) müeyyideler, münteşir (yaygın eğitim) müey-

¹¹⁰Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 46.

¹¹¹Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 45.

yideler. Müteazzî müeyyideler cemiyet içinde birer kaide haline girmiş, daima tekâmül eden ictimâî hayatın isyanına sebep olan müeyyidelerdi; münteşir olanları ise ictimâî hayatın kendi içinden doğan müeyyidelerdi”¹¹² cümleleri ile hem eğitim tanımı içerisinde yer alan “eğitim çeşitleri”nden hem de eğitimde “pekiştireçler”¹¹³ konusunda incelenen yaptırımlardan bahsetmektedir.

Müeyyidelerden bahsederken eğitimde cezanın yapılan hata ile aynı cinsten olması gerektiği, öğretmenin gücünden kaynaklanan bir motivasyonla bunu yapmasının çok yanlış olduğu vurgulanır; doğru bir yaklaşımdır. Yazar konuyu şöyle açıklar: “Müteazzî müeyyide: Çocuk mektepte meselâ derste aklına bir şey geliyor, kendini tutamıyor, gülüyor, derhal muallim onu meselâ bir izinsizle cezalandırıyor. Bu cezanın amelle münasebeti yok. Muallimin, haiz olduğu kudrete güvenerek muayyen cezaları tatbik etmeye kalkışması, çocuk ruhiyatına vakıf olmamasındandır. Onun müeyyidesi müteazzîdir, katıdır; faydadan ziyade zarar verir.”¹¹⁴ Bunu şöyle örneklendirebiliriz: Sınıfta yaramazlık yapan öğrencinin cezası sınavlarda ona düşük not vermek olmamalıdır.

Devamında münteşir müeyyideye zararsız bir öğrencinin, öğretmene yakın olmak için başka bir öğrenci tarafından haksız yere ihbar edilmesi, gerçeğin ortaya çıkması sonrasında muhbir öğrenciyle arkadaşlarının alay etmesi örnek olarak gösterilir.¹¹⁵

Çocuğun sosyalleştiği alanlarla ilgili olarak da şöyle bir alıntı ile açıklama yapılır: “Çocuk ictimâiyâtıyla uğraşanlardan Varendonek’in 1914 senesinde neşrettiği Çocuk Cemiyetlerine Dair Taharrîler isimli kitabında bu hususta kıymetli vesikalar buluruz. Varendonek çocuklarda ictimâî faaliyetin pek erken meydana çıktığını söylüyor. Üç ile yedi yaş arasında alelâde bir ictimâî kabiliyet görünüyor; çocuk

¹¹² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 48.

¹¹³ Öğrenciyi öğrenim görevini öğrenmeye güdüleyen her şey (İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yay., Ankara, 2005, s. 218.

¹¹⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 49.

¹¹⁵ A.y.

uyanmak için bir iki arkadaş arıyor. Asıl cemiyet ruhu mektepte tezahür ediyor. Mektebe devam etmeyen çocuklarda ise bu tezâhür biraz daha geç vakî oluyor. Birlikte anlaşmak, birlikte yaşamak müşterek oyunlarda başlıyor. Sekiz yaşına doğru mektepte, elebaşılar¹¹⁶, arkadaşları üzerinde az çok bir hâkimiyeti hâiz olurlar; lâkin henüz mektep haricinde (çete)ler teşekkül etmiyor.”¹¹⁷ Eğitimin önemli işlevlerinden birisi de insanı sosyalleştirmesidir; bu konuda zamanın bakış açısıyla yapılan tespit değerlendirilmelidir. Bu bölüm gene Varendonek’in “terbiyenin vazifesi teayyün etmiştir: Terbiye çocukta cemiyet teşkiline olan meyelâna istikamet vermeli, onu ahlâkî terbiyeye bir vasıta ittihaz eylemelidir”¹¹⁸ cümlesiyle biter.

Eğitimde hedef birliği açısından yazılmış olan şu cümleler önemlidir: “Muallimin ahlâkî vazifesinden bahsederken dediğimiz gibi, muallim sözlerini imanlı söylemeli, bundan başka da muallimle çocuk zümresi arasında zıddiyet olmamalı.”¹¹⁹ Hem çıktının verimliliği hem de öğrenci psikolojisi açısından bu dikkate değer bir husustur.

Yazar eğitimde daha serbest bir anlayışın hem eğitim hem de ahlâk gelişimine önemli katkılar sağlayacağını vurgular ve bu bölümü de tavsiye ve temennî cümleleri ile kapatır. “Demek istiyoruz ki Türkiye Cumhuriyeti’nin küçük vatandaşları hür bir terbiye ile yetiştirildikçe cumhuriyete lâyık meziyetleri hâiz gençler olacaklardır. Her halde çocuk ruhiyatına, hususiyle çocuk ictimâiyâtına lazım gelen kıymeti vermeli, çocukların ahlâkî inkişaflarını temin etmelidir.”¹²⁰

Ailenin ve ebeveynin sağlığının çocuğun sağlığı ve eğitimdeki başarısı üzerinde etkili olduğundan bahsederken “Atavizm=Ceddânîlik” diye bir kavramdan bahseder. Tezini de şu örnekle açıklar: “Bir içki mübtelâsının, yahut bir veremlinin çocuğundan, tamamıyla salim mahluklardan doğmuş bir çocuğun bedenî müvazenesi istenebilir mi?... Hid-

¹¹⁶ Fransızca Menenur mukabili kullandık ki sevk, idare edenler demektir.

¹¹⁷ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 50.

¹¹⁸ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 49.

¹¹⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 55.

¹²⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 57.

detli bir babadan, yahut hasta bir anadan gelen bu küçük sınırlıdan sağlam, makul ebeveynden gelen bir çocuğun akl-ı selîmini aramak doğru mudur?...¹²¹ İddialar, kesin bilgi (ilim) ifade edecek oranda doğru olmasa da çocuk terbiyesinde eğitimin olduğu ilk çevre olan ailenin etkisi yadırganamaz.

Ahlâk eğitiminde izlenecek metot konusuna yazar William James'in "Ahlâkın nazari olarak tedrisi insanlara iyi hareket etmeyi aslen öğretmemiştir" ifadesine Kâzım Nâmî de "eskilerde "fazilet öğrenilmez derlerdi" diye eklemeye bulunur.¹²²

Sonrasında devrindeki ahlâk eğitimi metodu ile ilgili "bu hakikate göre ahlâkın tedrisinde halen takip edilen usulün bir faydası olduğunu zannetmek doğru değildir. Muallimin şahsiyeti nazar-ı dikkate alındıktan sonra artık ahlâkın tecrübî bir usul ile tedrisini düşünmek lazım gelir. Her şeyden evvel çocuğa salim, temiz bir tabii muhit ile bir ictimâî muhit hazırlamalıdır. Maalesef bizde mevcut mekteplerin yüzde doksan dokuzu münasip bir tabii bir muhîte nail olmamıştır"¹²³ cümlesinde mevzu edilen mekân algısının eğitim usulü ile ilgisi anlaşılabilmiş değildir. Zira devamla tadilatla okul haline getirilen ancak eğitim-öğretime müsait olmayan binalardan, karanlık dehlizlerden, sebze meyve yetiştirmeye müsait olmayan okul bahçelerinden bahsedilir. Ahlâk eğitimi usulü ile ilgili Forster'den Psikolojik Pedagoji'ye ahlâk eğitiminde duyulan ihtiyaçtan bahseden bir alıntı ve Shopenhauer'den ise "ahlâkı tavsiye etmek kolay, tesis etmek güçtür" ifadelerini naklettikten sonra Eğitim İlke ve Yöntemlerinde "Taksonomik Davranışlar" başlığı ile izah edilen basitten mürekkebe, mâlumdan meçhule, mücerretten somuta canlı hadisten (sezgi) hareket etmek esasının uygulanmadığını, sebebinin ise ahlâkî icapların azametiyle kat'iyeti, pedagoğu ancak istidlâlî bir surette hareket etmeye mecbur ettiğinde aramalıdır"¹²⁴ şeklinde belki de usul olarak

¹²¹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 58.

¹²² A.y.

¹²³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 60.

¹²⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 62.

eğitimin problemlerinden yalnız biri üzerinde durulmaktadır.

Ahlâk eğitiminde istikrâî usul'den¹²⁵ bahseder. Bunu açıklarken Dante'nin İlahi Komedi'sinden örnekler verir; Modern dönemde Avrupalıların bile Eflatun'un bu usulünden yaralandıklarını açıklar.

Usulle ilgili "istikrâî usul, ahlâkî, gayr-i ahlâkî olan şeylerin hakîkî neticelerini tanımaya çalışır; cemiyetin, yahut mektebin falan, yahut filan amellere sun'î bir surette attettiği neticeleri değil, belki muayyen bir hareket tarzının kendimiz için, yahut başkası için bizzarura tehassul eden neticeleri. Binaenaleyh, ders verir, öğretirken olmak lazım şeyden ziyade olunan şeyle iştiğal edilir"¹²⁶ cümlesiyle açıklayıcı bilgiler vermektedir. İstikrâî usulde "insanın gözleri önüne bir ameli, bütün muhtevasını, gerek kendi, gerekse başkası üzerinde husule getirdiği zararları koyduktan sonra ona: "Yine bunu yapmak ister misin? " diye sorulduğunu¹²⁷ belirtir.

Fransız okullarında ahlâkın sadece eğitim ve düsturlar manzumesi olarak verildiğini, bunun ötesinde "insan hatalarından nasıl kurtulur? Mağlubiyetlerine nasıl tahammül ederek onları lehine kullanabilir? İrade kuvvetini hayır için nasıl arttırabilir?"¹²⁸ gibi teknik meselelere girilmediğini bunun da normal olduğunu beyan eder. Ancak eğitimde amaç bilgi aktarımı değil, kalıcı ve iz bırakıcı davranış değişikliğidir. İrade kuvvetinin eğitimi ile ilgili iki örnek verir: Ağzından kötü söz çıkacak kimsenin dudaklarını büzüp sıkarak bu sözü sarf etmekten uzak kalabileceği ve yemek yerken büyük bir iştiha ile beklediği bir yemeği sabredip yemeyerek kendi iradesini eğitebileceği

Ahlâk eğitiminde düşündürtmenin önemi uzun misallerle maddeler halinde anlatılır : Sirkat, yalan ve namuslu-

¹²⁵ Bir şeyin durumunu ve özelliklerini öğrenmek için araştırma yapmaya çaba harcama anlamına gelen istikra mantıkta "tikelden (cüz'î) tümele (küllî), özelden genele, tek tek olguların bilgisinden bu olguların dayandığı kanunların bilgisine götüren zihinsel işlem" için kullanılan bir terimdir. (<http://www.fetva.net>)

¹²⁶ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 58.

¹²⁷ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 65.

¹²⁸ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 67.

luk/namussuzluk kavramları üzerinden sorular sorularak muhatap düşünmeye sevk edilmiştir.¹²⁹ Gene istikrâi usulde “yapmayacaksın” şeklinde emreden bir tavrın doğru olmadığını o zamanki nesil de bunun karşılığının bulunmadığından bahisle, nefse uygun olmayan bu emrin istenilmeyen şeyi daha güçlü yapma arzusunu ortaya çıkaracağını beyan eder.¹³⁰ İstikrâi usulde bir sohbet örneği verir: İnsanların korkularından bahseder; karanlık, dişçi, fırtına, ceza vb. eğer korkular konuşarak eğitimle ortadan kaldırmaya çalışılmazsa korkan üzerinde hayatı boyunca etkili olur. Yazar böyle bir açıklama yaptıktan sonra gelecekte şu noktaların problem olabileceğinden bahseder; maddeler halinde sıralar: “Korkunun sebepleri, korkunun insanı nerelere sevk ettiği, korku üzerimizde ne tesir yapar? Korkuya karşı ne yapılabilir?”¹³¹ ve bunları bir musâhabe konusu yapar.

Yazar bundan sonra eğitim kurumlarından ilkokul konusunda bilgi aktarır. “İlk tahsilin bir gayesi de edebî ihtiyatları kazandırmak olacaktır. Okuma yazma ile birlikte insana bütün hayatınca lâzım gelen mâlumat da mektepte öğrenilir. Bu öğrenilen şeyler hayatta yalnız intifâi muvaffakiyeti temine alet olmakla kalmamalı, belki ahlâki terbiyede de en mükemmel vasıtalar meyanına girmelidir.”¹³² Bugün 4+4+4 Eğitim programlarına bakıldığı zaman, hem medrese hem de Cumhuriyetin başındaki ilkokul algısının çok farklı olduğu, öncekilerin daha çok pratiğe yönelik, sonrakinin ise teori baskın bir planlama olduğu görülebilir.

Bu konuda Forster’den tercüme ederek ecnebî lisanı dersinden bahsettikten sonra şöyle diyor: “Milli harsımızla yabancı medeniyetlerin münasebetlerine dair bir istitrat yapmak için de bundan istifade edilebilir. Yabancıyı hakkıyla anlamanın, onun hakkında objektif (şeyî-objektif) bir surette hüküm vermenin olgunluğumuz, hatta rûhî sıhhatimiz için ne kadar ehemmiyetli, lâkin başka memleketlerin adetleriyle müesseselerini esircesine memleketimize ithal etmenin ne

¹²⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 74, 75.

¹³⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 76.

¹³¹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 77.

¹³² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 82.

büyük hata olduğunu söylemelidir. Kuvvetli bir şahsiyet haricinin tesirlerini reddetmez; onları kendi lisanına geçirmeyi, kendine temsil etmeyi bilir.”¹³³ Bu cümleler her ne kadar Forster’in ahlâk algısı ve ahlâk eğitimi ile ilgili olsa da Osmanlı Modernleşmesinin nerede hata yaptığı konusuna bir cevap teşkil edebilir.

Kitabın Mektep Cemiyetleri adlı bölümünde yazar, nazariyat ile tatbikat arasında çok büyük mesafe vardır, ancak bunu doldurmak lazım¹³⁴ diyerek teorik ahlâktan uygulamaya, pratiğe geçme sadedinde örnekler vermektedir. “Mekteplerde çocuklar arasında üç, dört, hatta beş türlü cemiyet husule getirilebilir: Hilâl-i Ahmer, Kooperatif, İyilik, Tesanüd, Spor cemiyetleri.”¹³⁵ Bu cemiyetler devrin düşünce dünyasında yer tutan bazıları klasik ve tarihî, bazıları ise zamanın şartlarına uymada daha becerikli kuruluşlardır. Yazar uygulamanın nasıl olacağına da bir örnek verir. “Meselâ bazı iyi muallimler Hilâl-i Ahmer’e iâne toplamak, yahut fakir çocuklara kitap gibi, kağıt, kalem gibi şeyler tedarik etmek üzere dershanelere, yahut koridorlara kapalı kutular astırmış, bu kutuların muhtevasını lâzım gelen yere teslim etmek için çocuklardan komite intihâb etmiş, yahut ettirmiş, hesaplarını tutturmuşlardır. Böyle müteşebbis arkadaşlarımızdan birkaçını tanıyoruz; fakat hakikî manasıyla cemiyet teşkil edilmemiştir.”¹³⁶ Çocukların sosyalleşmesi adına zamanın ihtiyaçlarına göre değişik faaliyet alanları oluşturulup, çocukların sanal alemde gerçeklerle yüzleşeceği dünya hayatına dair etkinlik düzenlenmesi elbette faydalıdır. Kâzım Nâmî Millî Mücadeledeki başarıyı da oluşturulan kolektif ruha bağlamaktadır. Yazar okullarda ahlâk eğitimi için cemiyet oluşturmanın örneğini gene Batı’dan Gençlik Salib-i Ahmer’i¹³⁷ üzerinden verir, bunun bizde de uygulanması

¹³³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 83.

¹³⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 89.

¹³⁵ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 90.

¹³⁶ A.y.

*Gençlik Salib-i Ahmeri Milli Salib-i Ahmer’in, azası on yedi yaşından aşağı olan çocuklardan müteşekkil bir şubesidir. Bu şubenin hedefi onları Salib-i Ahmer’in gayesine alakalandırmak, diğergâm mefkûre dâhilinde terbiye etmek, onları iyi vatandaş yapmak üzere, ahlâkca,

gerektiğini büyük bir iştihâ ile dillendirir: “Sizi onları müsmir bir surette taklit etmeğe sevk edebilirse bizce bahtiyarlık!”¹³⁸ Bu cümle Tanzimatta mayalanmış olan Cumhuriyetin temellerinin Batı Medeniyetinden olma yolundaki çabalarına bir örnek teşkil eder. Uygulamadaki amacı tespit açısından üç şubeden ibaret Belçika Salib-i Ahmer’i örneğini alıyoruz.¹³⁹ Belçika Gençlik Salib-i Ahmer’i programı birinci şubenin amaçları: Çocukların hıfz-ı sıhhaca terbiyesi, Vatan muhabbetinin inkişâfı, Gençliği alâkadar eden millî, beynelmilel muâvenetler, mektepler arasında muhabere. İkinci şubede kooperatifçilik üzerinde durulmaktadır. Üçüncü şube ise gerek bir memleketin vilayetleri, gerekse Gençlik Salib-i Ahmeri şubelerinin mevcut olduğu her hangi yabancı memleketler arasında mektuplar ile mektebin, milletin hayatına ait vesikalar teatisi.¹⁴⁰ Bunlar şu konularda olabilir: : “Siyasî, istihsâlî memleket haritası, bulunulan vilayet haritası, millî sancak ile hükümdar, yahut cumhur reislerinin fotoğrafları, millî marş, mektep ile sınıf, mekteple fotoğraflar, mektep teşkilatıyla mesaisine dair notlar, folklor, mahallî tarih, resimler, ehlî hayvanlar, mahallî hayvanlar, çiçekler, nebatlar, tabii manzaralı yerler, tarihi mevkiler, sanayiye ait şeyler, posta pulları, gazete, mecmua numuneleri...ilh.”¹⁴¹

Bu bölümde kooperatifçiliğin umûmî menfaate dayalı birlikler olması gerektiğinden, öğrencilerin önce küçük meblâğlar biriktirerek yardımlaşma ruhu içerisinde hareket edebileceklerinden bahsedilmektedir.¹⁴²

Yazar Fransız Paul Lapa’dan yaptığı alıntı ile okullarda

bedence salim bir hale koymaktır. Bu cereyan Amerika’da doğmuştur. Büyük harb esnasında milletleri sarsan heyecan dalgasına birbiri ardınca yakalanan, memleketlerine yaramak arzusuna kapılan kanat, Şimali Amerika, sonra Avusturalya çocukları muallimlerinin idaresi altında toplandılar, (Gençlik Salib-i Ahmeri) nin ilk şubelerini teşkil ettiler. (Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 92.)

¹³⁸ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 92.

¹³⁹ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 94.

¹⁴⁰ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 95.

¹⁴¹ A.y.

¹⁴² Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 100.

iyilik cemiyetleri kurulabileceğini açıklıyor. “İyilik cemiyeti şudur: Çocukların her gün bir, yahut birkaç iyi amelde bulunmağa gayret etmeğe taahhütleri. Buna muvaffak olunca yaptıkları işi gösterir bir ufak kâğıdı kapalı bir kutuya bırakırlar”¹⁴³ bu anlatım Din Eğitiminde Ahlâk Eğitimi konusunda “Fırsat oluşturmak” başlığı altında ifade edilen bilgilerle değerlendirilebilir.

Bu tarzın ilk faidesi ahlâk dersinin müşahhas, canlı bir şekil almasıdır. Ahlâk dersi öğrenilemiyor, tatbik ediliyor. Muallimin ahlâk derslerinde tabii çocukların bizzat naklettikleri bu ameller mevzu oluyor. Diğer derslerde olduğu gibi müşahhasan mücerrede gidiliyor.”¹⁴⁴ Eğer çocuk kutuya yapacağını taahhüt ederek attığı kağıtta yazılı olanın dışında bir hareket yapmaya kalkarsa ona kutudaki kağıdı alması isteniyor. Kitap “Birkaç ders numunesi başlığı altında örnek anlatımlarla bitiyor.

Sonuç

Ahlâk insanların birarada yaşamalarını sağlayan önemli toplumsal değerdir, toplumsaldır, ferdi plânda değer oluştursa bile ancak toplumsal ortamda gözlemlenebilir. Muhtelif tartışmalara rağmen ahlâkın kaynağı dindir; bu, aklın ret edildiği anlamına gelmez, zira akli olmayan, dinin ve ahlâki değerlerin muhatabı değildir. Din ahlâka göre üst bir kurumdur, referansı olması sebebiyle denetleyen konumundadır; dinin yerine başka bir kavram referans olarak düşünülürse ahlâki davranışın sonunda iyi/kötü olanın karşılığı nasıl verilecek problemi ortaya çıkabilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında genellikle ahlâkın referans değişikliğine uğradığı görülebilir; Batılı seküler anlayışın bu değer dünyasına kaynaklık ettiği söylenebilir. Bu süreçte değişime katkı sağlayan aydınlar zaman zaman birbirleriyle tezat teşkil eden cümleler yazabilmişlerdir. Toplumların gelecekle ilgili değişimlerinin klasik olanın ret edilmeyip, yeni olanın, hitap edeceği insanların değer dünyası ile çatıştırıl-

¹⁴³ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 101.

¹⁴⁴ Kâzım Nâmî, a.g.e., s. 101-103.

madan kurgulanması bir arada yaşama kültürünün devamı açısından önemli katkılar sağlayabilir.

İncelediğimiz eserden yola çıkarak şu sonuçlara varılabilir:

Ahlâk eğitimi toplumların vazgeçemeyeceği bir konudur. Yazarın yaşadığı dönemde dünyadaki iktisadî hadiseler ve rekabet, ahlâk eğitimini önemli derecede etkilemiştir. Yazar da Cumhuriyetin ilk döneminde bozulan iktisadî hayata rağmen ahlâk eğitiminden vazgeçilemeyeceği düşüncesi hakimdir, ancak ahlâk eğitimi konusunda aileler değil okul sorumluluğu kanaatindedir. Ahlâk eğitiminin temel konusu çocuğa iyi alışkanlıklar nasıl kazandırılır olmalıdır ve şifahî değil pratik eğitim yapılmalıdır. Öğretmen çocuğun karşısında değil yanında yer almalıdır. Yazar kitabın ilk bölümlerinde İslâm referanslarından bahsederken ilerleyen bölümlerde bu görülmemekte; hatta ahlâkın kaynağını din olarak algılanmamaktadır. İş ahlâkından bahsederken işçinin hakkının verilmediği kanaatindedir.

Bahsi geçen benzeri konularda Osmanlı Modernleşmesinde Fransa'nın daha etkin olduğu düşünülürse bu etkiyi eserde de görmek mümkündür. Eğitimle ilgili atıflar 1923 Fransız Talimnamesine yapılmaktadır. Bu nedenle yazar lâik ahlâkı kabul eder, aynı referansla Alâka Psikolojisinden bahseder. Çocuğun eğitim devreleri de gene Madam Monte Sori'nin sınıflandırmasından aktarılır. Fiziki bünyenin sağlığının ahlâk eğitimini olumlu yönde etkileyeceğinden; bunun içinde ahlâk eğitiminde özellikle jimnastiğin oynadığı rolü açıklar. Yazara göre izcilik ve kooperatifçilik de pratik ahlâk eğitiminin önemli unsurlarındandır. Öğretmenin şahsiyeti ve çocuk ictimaiyyatı da ahlâk eğitiminde önemlidir. Bu açıklamalar örneklendirilirken sürekli olarak hem eğitimciler hem de öğrencilerle ilgili Batılı isimler kullanılmaktadır.

Kâzım Nâmi'nin eseri özelinde dönemin ahlâk algısı ve eğitim anlayışı incelendiğinde sonuç olarak, Tanzimatla başlayan ve değişik süreçlerden sonra Cumhuriyete geline Modernleşme döneminde Batı tarzı eğitim anlayışının ağırlığını hissettirdiği hem yazarın düşüncelerinde hem de eserinde görülmektedir. Eğitimle ilgili yaşanmış tecrübelerin, örnekle-

rin ve tekliflerin devamlı olarak Batıyı referans alan şekilde vurgulanması bunun göstergesi olabilir.

Bir toplumun sahip olduğu değerlerle ilgili ihtiyaç duyulduğu düşünülen değişimlerin mümkün olduğunca az problemlerle gerçekleştirilmesi, toplumun bu değişiklikleri kabullenmesi ve bunların yanında olması ile mümkün olabileceği düşünülmektedir; aksi takdirde toplum vicdanında yıllarca çalkantılı bir alan olarak varlığını hissettirir.

Kaynakça

- AĞIRAKÇA, Ahmet, "Ahlâk", *Şamil İslâm Ans. C. I.*, Şamil Yay., İst., 2000.
- AHMED NAİM, *Ahlâk-ı İslâmiyye*, Sebilürreşad Kitaphanesi Yay., İst., 1340.
- AKSEKİ, Ahmet Hamdi, *Ahlâk İlmi ve İslâm Ahlâkı*, (Sadeleşt: Ali Aslan Aydın), Nur Yay., Ankara, 1991.
- AKYÜZ, Yahya "Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihi". Milli Eğitim Dergisi, Sayı, 132, 1996.
- ATAY, Falih Rıfkı, *Maarif Şûrası*, Ulus 20 Temmuz 1939.
- AYDIN, M. Zeki, *Ailede Ahlâk Eğitimi*, Timaş Yay., İstanbul, 2012.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yay., Ankara, 2005.
- BAYMUR, Fuat, *Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri*, UNESCO: Türkiye Milli Komisyonu, Ankara, 1987.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1982.
- CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma, İst., 2005, "Ahlâk" Mad.
- ÇAĞIRICI, Mustafa, "Ahlâk", *İslâm'da İnanç, İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi C. I.*, İFAV Yay., İst., 1997.
- DİNÇER, Fatma, *Kâzım Nami Duru Hayatı, Eserleri ve Türkçe Öğretimine Katkıları*, Gazi Üniversitesi Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.
- DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI, Hadislerle İslâm, C. III.,
Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., V. bs., Ankara, 2013.
- DOĞAN, Recai, EGE, Remziye, Din Eğitimi El Kitabı,
Grafiker Yay., Ank., 2013.
- DOĞAN, Recai, Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk
Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili,
Ankara Üniv., Dergisi, C. XXXVII, Ankara 1997, s. 407-
442.
- DURU, Kâzım Nami, “Bir Otodidakt” İlköğretim Dergisi, C. 6
Sayı: 103-104-105-108, 115-120, 1942.
- DURU, Kâzım Nami, Cumhuriyet Devri Hatıralarım,
Sucuoğlu Matbaası, İstanbul 1958.
- ERDEM, Hüsameddin, Son Devir Osmanlı Düşüncesinde
Ahlâk, Dem Yay. İst., 2000.
- FERİD, Mebâdi-u Felsefe İlm-i Ahlâk, Vilayet Matbaa.,
Ankara., 1339-1341, Mukad.
- GÜNEŞ, İhsan, Türk Parlamento Tarihi: TBMM V. Dönem
(1935-1939), C. II., TBMM Basımevi Müdürlüğü.
Ankara, 2001.
- Hukuk Sözlüğü, Derin Yay., İst. 2002., Ahlâk Mad.
- HÜSEYİN TEVFİK, Mi'yâr-u Hüsn-ü Ahlâk (Gazzâlî, İhya-u
Ulumiddin, Tercümesi), İst., Matbaa-i Osmaniyye,
1305.
- KARAMAN, Hüseyin, “Cumhuriyet Dönemi Aydınlarında Din
ve Ahlâk İlişkisi” Diyanet İlmî Dergi, 2012/2, DİB. Yay.,
Ankara, 2012, s.112.
- KÂZİM NÂMÎ, *Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli*, Kanaat Matbaası,
İstanbul, 1925.
- KESGİN Safiye, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim
Kurumlarında Ahlâk Eğitimi”, Ank. Üniv., İlahiyat Fak.
Dergisi 52:1 (2011), s. 209-238.
- KILIÇ, Recep, “Ahlâkı Temellendirme Problemi”, Felsefe
Dünyası, S.8, Temmuz 1993.

- KILIÇ DENMAN, *Fatma, Kadın Dergisi 1908-1909*, Kadın Eserleri Küt., Yay. İst., 2010.
- KÜÇÜK, Hasan, *İslam ve Batı Felsefelerinde Sistematik Problemler*, Dersaadet Yay., İst., 1980.
- SOKOLOVSKI, Robert, *Pictures, Quotations and Distinctions*, Notre Dame: Universty of Notre Dame Press, 1992.
- TATAR, Burhanettin, “*Ahlâkın Kaynağı*”, *İslâm’a Giriş Ana Konularıyla Yaklaşımlar*, DİB. Yay., Ank., 2006.
- TEMİZYÜREK, Fahri, DİNÇER Fatma, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru* Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi Yıl 10 Sayı 19 (Bahar 2014)
- TİYEKLİ, Fazıl, *Kur’an’da Ahlâk*, Yılmaz Tic. Mat., Kahramanmaraş, 2007.
- TOPÇU, Nurettin, *Ahlâk*, Dergah Yay., İstanbul, 2005, s. 29, 30.
- Türk Ansiklopedisi C.I, Maarif Basımevi, Ankara, 1945, “*Ahlâk*” Mad.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C. I. , TDV. Yay., İstanbul., “*Ahlâk*” Mad.
- YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ, Seval, AKAGÜNDÜZ Ümüt, “*Türkiye Cumhuriyeti’inde Ahlak Eğitiminin Analitik Felsefe Bağlamında İrdelenmesi*”, 1-3 Ekim 2012 Sinop Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/050938_52_2_sura.pdf (II. Millî Eğitim Şurası Gündemi)
<http://www.researchgate.net/>. (09.12.2014)

